

# La educación como motor para la transformación ecosocial, ética y con perspectiva feminista: hacia un modelo integrador del siglo XXI

## *Education as an Engine for Ecosocial, Ethical, and Feminist-Perspective Transformation: Towards an Integrated Model for the 21st Century*

Ana Isabel Casado Gómez

*Doctora por la UCM, profesora de la URJC,*

*Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.*

*Av. del Alcalde de Móstoles, s/n, 28933 Móstoles, Madrid. Email: anaisabel.casado@urjc.es*

Rosa María Gómez Díaz

*Doctora por la UNED, profesora de la UNED, Facultad de Educación.*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar y DD. Especiales.*

*C/ Juan del Rosal, 14; 28038 Madrid, Email: rgomezdiaz@edu.uned.es.*

### RESUMEN

La educación contemporánea enfrenta el reto ineludible de responder a múltiples crisis interconectadas: el deterioro ambiental, las desigualdades sociales, la fragilidad democrática y las violencias de género. Este trabajo propone un modelo educativo integrador que articula la transición ecológica, los derechos humanos, la ética y la equidad de género como pilares fundamentales de una educación transformadora. Basado en un enfoque interdisciplinario y comprometido, el artículo profundiza en la formación docente, las prácticas pedagógicas innovadoras, la perspectiva ecosocial y la ciudadanía crítica. Asimismo, se formulan propuestas para la implementación del modelo en distintos niveles del sistema educativo, apelando a la responsabilidad colectiva de docentes, instituciones y políticas públicas.

### ABSTRACT

Contemporary societies face unprecedented challenges in environmental sustainability, social equity, and gender justice. This paper presents an integrated educational model that interweaves ecological transition, human rights, ethics, and gender equity as foundational pillars for social transformation. Drawing on critical pedagogy, ecofeminist theory, and human rights education, the study proposes a framework for reimagining schooling as a space of resistance and renewal. Teachers emerge not only as transmitters of knowledge but as ethical leaders and agents of change. The article outlines strategies for curricular innovation, teacher training, and school-community collaboration, emphasizing the role of women and girls in advancing sus-

tainability and social cohesion. Ultimately, the research invites educational institutions, policy makers, and civil society to adopt a bold, values-driven approach capable of responding to 21st-century challenges with justice, empathy, and collective responsibility.

**Palabras clave:** “derechos humanos”, “educación transformadora”, “equidad de género”, “ética”, “sostenibilidad”, y “transición ecológica”.

**Keywords:** “ecological transition”, “ethics”, “gender equity”, “human rights”, “sustainability”, “transformative education”.

## INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una época marcada por una multiplicidad de crisis que se entrelazan y retroalimentan, afectando todos los aspectos de la existencia humana: desde la relación con el entorno natural hasta las formas de organización social, los sistemas de valores, las estructuras políticas y los marcos epistemológicos que guían nuestro entendimiento del mundo. La crisis climática, el colapso de la biodiversidad, los desplazamientos forzados de población, el agravamiento de las desigualdades sociales y económicas, la precarización generalizada de la vida y el progresivo debilitamiento de los lazos comunitarios constituyen algunas de las manifestaciones más visibles de este escenario global convulso y desafiante (Vladimiro Segala et al., 2025).

Ante este panorama, los sistemas educativos no pueden mantenerse al margen ni refugiarse en una pretendida neutralidad técnica o ideológica. La escuela —y, en sentido amplio, todo dispositivo educativo— se ve interpelada con urgencia a redefinir su papel en una sociedad en transformación. Ya no resulta suficiente concebir la educación como simple transmisora de conocimientos académicos o como instrumento de preparación para un mercado laboral en constante mutación. Lo que hoy está en juego es mucho más profundo: se trata de replantear la finalidad misma del acto educativo, su sentido histórico, ético y político (Sánchez Contreras, 2025; Sastre Merino et al., 2025).

Inspirándonos en las reflexiones de Paulo Freire (1970), quien afirmó con contundencia que “toda educación es un acto político”, este trabajo asume que cada decisión pedagógica —desde el diseño curricular hasta la organización del aula, desde la selección de materiales hasta el estilo de acompañamiento docente— constituye una toma de posición frente al mundo. La educación, por tanto, no puede seguir reproduciendo las lógicas que sostienen la exclusión, la desigualdad y la degradación ambiental. Por el contrario, debe convertirse en motor de transformación, en espacio fértil para el cultivo de subjetividades críticas, solidarias y comprometidas con la justicia social y ecológica.

Este documento se propone como una invitación a reflexionar —y también a actuar— en torno a las posibilidades de una educación que tenga como horizonte la sostenibilidad de la vida (Perera Méndez y González Novoa., 2021). Para ello, se plantea un modelo integrador que articula de manera orgánica y transversal cuatro ejes que

consideramos ineludibles en el siglo XXI: la transición ecológica, la ética del cuidado, los derechos humanos y la equidad de género. No se trata simplemente de añadir contenidos nuevos al currículo escolar, ni de incorporar “temas transversales” como anexos decorativos. Se trata, más bien, de gestar un nuevo paradigma pedagógico, donde estos ejes constituyan el corazón de la práctica educativa y orienten la misión institucional de las escuelas.

La propuesta que aquí se desarrolla se enmarca en una convergencia de tradiciones teóricas y políticas: la pedagogía crítica, el pensamiento ecosocial, el feminismo interseccional y los marcos internacionales de derechos humanos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, o la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). A partir de estas fuentes se despliega un análisis riguroso que entrelaza teoría y práctica, incorporando tanto marcos conceptuales actuales como experiencias innovadoras que ya están en marcha en distintos contextos educativos.

Este trabajo está dirigido a una amplia gama de actrices y actores: docentes en ejercicio y en formación, responsables políticos, equipos directivos, investigadoras e investigadores en el ámbito de la educación, colectivos sociales comprometidos con el cambio, y toda persona interesada en imaginar y construir una escuela diferente. A lo largo de los siguientes apartados se explorarán las bases filosóficas del modelo propuesto, las condiciones institucionales necesarias para su desarrollo, las claves metodológicas que lo sustentan y un repertorio de propuestas prácticas y curriculares orientadas a su implementación.

Lo que está en juego no es simplemente mejorar los indicadores del sistema educativo, sino contribuir activamente a la creación de un futuro más justo, equitativo y habitable. En este sentido, el presente trabajo no solo busca ofrecer un análisis crítico de la realidad educativa, sino también alimentar la esperanza activa de quienes, desde sus aulas, oficinas o territorios, apuestan cada día por una educación que no renuncie a la dignidad, a la vida ni a la posibilidad compartida de otro mundo.

## **2. MARCO TEÓRICO GENERAL: FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA**

La urgencia de redefinir los sistemas educativos en el actual contexto de crisis multidimensional exige un marco teórico sólido, capaz de articular crítica y propositivamente las dimensiones éticas, políticas, ecológicas y sociales de la práctica educativa. Este apartado recoge los fundamentos que sustentan el modelo integrador propuesto, centrado en la construcción de una educación orientada al bien común, comprometida con la justicia ecosocial y anclada en una visión relacional de la vida.

## **2.1. La educación como derecho, bien común y espacio de emancipación**

La educación es reconocida por múltiples instrumentos internacionales como un derecho humano fundamental, inalienable y universal (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966; Observación General n.º 13 del Comité DESC, 1999). Sin embargo, su comprensión va mucho más allá del plano jurídico: la educación debe concebirse también como un bien común, es decir, como una construcción social colectiva, no apropiable por intereses particulares ni mercantilizables sin pérdida de su esencia.

Desde una perspectiva crítica, diversos trabajos han subrayado el carácter emancipador de la educación cuando esta se sitúa al servicio de la formación integral de las personas y no de la reproducción de estructuras dominantes (e.g. Freire et al., 1978; Giroux, 2002; Anton y Ros, 2003; ). Martha Nussbaum (2010) propone una educación para la “capacidad de agencia”, centrada en el desarrollo humano y el cultivo de la imaginación moral; Henry Giroux (2011) reivindica la figura del “intelectual público” como rol esencial del docente; Gert Biesta (2022), por su parte, defiende una educación que habilite la inserción democrática en el mundo más allá del simple desempeño funcional.

Este enfoque reclama una escuela que no prepare exclusivamente para el empleo, sino para la vida en común, la deliberación ética, la responsabilidad cívica y el compromiso con lo colectivo. Por ello, el papel del Estado como garante del derecho a una educación gratuita, pública, inclusiva y de calidad resulta ineludible. Asimismo, se hace necesario recuperar la misión humanizadora de las instituciones educativas, concebidas no como empresas proveedoras de servicios, sino como comunidades de aprendizaje vivo, donde se generen vínculos significativos y donde el conocimiento esté al servicio de la dignidad humana y el cuidado del planeta (Villar, 2007; Licea, 2016).

## **2.2. Educación ecosocial y pensamiento complejo: hacia una comprensión relacional del mundo**

Frente a la fragmentación del conocimiento y la lógica reduccionista que ha dominado la racionalidad moderna, se impone la necesidad de construir una nueva matriz epistemológica que permita abordar los desafíos globales desde una perspectiva sistémica, interdependiente y compleja. En este marco, la educación ecosocial y el pensamiento complejo —formulados, entre otros, por Edgar Morin (1999)— ofrecen un horizonte fértil para repensar los fines y medios de la educación contemporánea.

La educación ecosocial se fundamenta en el reconocimiento de tres dimensiones indisolubles de la existencia humana: la ecodependencia (la dependencia radical de los sistemas ecológicos), la interdependencia social (la imposibilidad de vivir aisla-

dos) y la vulnerabilidad compartida. Esta mirada denuncia que el modelo económico hegemónico, basado en el extractivismo, el productivismo y la acumulación, no solo genera desigualdad y exclusión, sino que pone en peligro las condiciones materiales que sostienen la vida en la Tierra.

Autores como Yayo Herrero (2018) y Francisco Guerra (2020) insisten en que el centro educativo debe convertirse en un espacio donde se aprenda a leer críticamente el modelo de desarrollo dominante y se construyan alternativas basadas en la suficiencia, el cuidado y la cooperación. La alfabetización ecosocial, en este sentido, no es una asignatura específica, sino una forma transversal de habitar el currículo, el aula y la institución.

Por su parte, el pensamiento complejo, tal como lo plantea Morin (2001), propone una ruptura con la lógica disciplinaria y compartimentada del saber, apostando por una educación transdisciplinar capaz de vincular saberes diversos, asumir la incertidumbre, pensar la ambigüedad y generar nuevas síntesis creativas. La complejidad no es un adorno conceptual: es una necesidad epistemológica para comprender un mundo atravesado por interconexiones múltiples, donde lo ecológico, lo social, lo económico y lo afectivo se entretejen constantemente.

Asumir este enfoque requiere una profunda transformación curricular, que permita el diseño de proyectos integradores, el diálogo entre disciplinas, la incorporación del territorio como espacio educativo y la formación de docentes con competencias transversales, sensibilidad crítica y disposición a acompañar procesos de aprendizaje que no son lineales ni previsibles.

### **2.3. Ética educativa y pedagogía del cuidado: cultivar vínculos que sostienen la vida**

Tradicionalmente relegada a una dimensión teórica o moralizante, la ética comienza a emerger hoy como una dimensión estructural de la educación. No hablamos aquí de una ética normativa o disciplinaria, sino de una ética relacional, encarnada y situada, que se despliega en cada gesto pedagógico, en cada vínculo y en cada decisión institucional.

La pedagogía del cuidado, desarrollada por autoras como Nel Noddings (2013), propone una relectura radical del acto educativo: enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino cuidar del otro, en su dimensión cognitiva, afectiva y corporal. Esta ética parte del reconocimiento de la vulnerabilidad como condición compartida y del cuidado como práctica política para sostener la vida en común.

En contextos de exclusión, desigualdad o sufrimiento psicosocial, el cuidado se convierte en una herramienta pedagógica profundamente transformadora. Como señalan Bell Hooks (2014) y Puig Rovira (2019), educar con cuidado no significa caer en el sentimentalismo, sino reivindicar el aula como espacio donde cada persona cuenta,

donde cada biografía importa y donde el aprendizaje se construye en un clima de respeto, escucha y acompañamiento.

Esta perspectiva también interpela a las instituciones educativas en su conjunto. Una escuela éticamente comprometida no puede reproducir estructuras jerárquicas, normativas o punitivas que contradicen los valores que pretende transmitir. Debe, por el contrario, diseñar entornos seguros, inclusivos y emocionalmente sostenibles, donde el reconocimiento de la diversidad y la dignidad de cada miembro de la comunidad educativa sea un principio rector. La ética del cuidado no es solo una actitud personal: es una arquitectura institucional que dignifica el proceso de enseñar y aprender.

## **2.4. Perspectiva de género e interseccionalidad: despatriarcalizar la escuela para democratizar el saber**

Uno de los aportes más significativos al pensamiento pedagógico crítico en las últimas décadas ha sido la incorporación de la perspectiva de género, entendida no como un tema adicional, sino como una herramienta analítica para desnaturalizar las relaciones de poder que estructuran el espacio educativo. Esta mirada ha permitido visibilizar las formas, a menudo sutiles y normalizadas, en que el sistema escolar reproduce desigualdades de género, racializa los cuerpos, refuerza estereotipos y excluye formas diversas de subjetividad.

Kimberlé Crenshaw (1989), al introducir el concepto de interseccionalidad, profundizó esta crítica mostrando que las opresiones no actúan de forma aislada, sino que se cruzan y acumulan de manera compleja. Por ello, una educación emancipadora no puede limitarse a lograr la paridad o a incorporar referentes femeninos en el currículo. Debe transformar las estructuras patriarcales, coloniales y capacitistas del saber escolar, promoviendo una escuela que reconozca y celebre la pluralidad de voces, saberes y experiencias.

Desde esta óptica, la acción pedagógica debe incluir:

- La revisión crítica de los contenidos y materiales escolares para integrar epistemologías feministas y del Sur global.
- La formación docente en coeducación, actitudes no hegemónicas y prevención de la violencia sexual.
- El diseño de políticas escolares que garanticen espacios libres de discriminación por sexo u orientación sexual.
- La creación de metodologías didácticas que cuestionen activamente los roles de género asignados desde la infancia y fomenten relaciones igualitarias.

Estos enfoques no solo mejoran los indicadores de equidad, sino que enriquecen la experiencia educativa al ofrecer una visión más amplia, inclusiva y crítica del mun-

do. La perspectiva de género, lejos de ser una exigencia externa, se revela como una herramienta indispensable para construir una escuela realmente democrática, que forme sujetos libres, éticos y capaces de transformar las relaciones sociales desde la raíz.

### **3. EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y FORMACIÓN DOCENTE PARA EL SIGLO XXI**

El desafío de repensar la educación en tiempos de crisis civilizatoria no puede abordarse sin una revisión profunda del rol de las escuelas, sus estructuras internas y el perfil de quienes enseñan. Si aspiramos a una educación orientada a la justicia ecosocial, la equidad y el cuidado, necesitamos instituciones escolares capaces de operar como comunidades democráticas vivas, y profesionales de la educación que asuman su tarea como un ejercicio ético, crítico y comprometido con la transformación social (Pons et al., 2022).

#### **3.1. Más allá de la instrucción: educar para imaginar y co-construir futuros posibles**

Durante décadas, muchas políticas educativas han estado marcadas por una concepción tecnocrática de la enseñanza, centrada en la estandarización de contenidos, la eficiencia evaluativa y la rendición de cuentas. Bajo esta lógica, el acto educativo se ha reducido a la transmisión de competencias y saberes medibles, marginando dimensiones fundamentales como la creatividad, la reflexión crítica, el sentido ético o la imaginación colectiva. Este modelo, que prioriza la adaptación al mercado sobre la formación humanista, ha empobrecido el horizonte pedagógico de nuestras sociedades.

Frente a esta tendencia, distintas voces del pensamiento pedagógico han reivindicado la educación como espacio de emancipación cultural y ética. Paulo Freire, Bell Hooks, Henry Giroux o Peter McLaren han defendido que educar no consiste en domesticar ni adaptar, sino en problematizar la realidad, ampliar los marcos de comprensión del mundo y habilitar la capacidad de imaginar futuros alternativos. La educación, en esta perspectiva, es una herramienta para la acción transformadora, no un mero instrumento de reproducción social (Nuño, 2019).

Este enfoque convierte al aula en un espacio potencialmente contrahegemónico, donde se pueden cuestionar las narrativas dominantes sobre progreso, desarrollo, sexo, raza, poder o naturaleza (Puleo, 2005). Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario romper con la rigidez curricular y con la lógica meritocrática que invisibiliza la diversidad, penaliza la diferencia y margina a quienes no responden al modelo

normativo de éxito escolar. Se trata de abrir la escuela a la vida, a los conflictos del presente y a la posibilidad de reinventar el mañana desde el aquí y el ahora.

Experiencias como el programa Ecoescolas en Portugal (Manteigas, 2020), la red de Escuelas Transformadoras impulsada por Oxfam Intermón en España (Bastida, 2024), o la RedPEA de la UNESCO (Veredas, 2019, Fuentes Garí et al., 2020), muestran que es posible desarrollar marcos curriculares y proyectos educativos que integren el enfoque ecosocial, los derechos humanos y la ciudadanía crítica, dando lugar a procesos significativos de aprendizaje que vinculan la teoría con la acción.

### **3.2. La escuela como comunidad democrática y ecosocial: arquitectura de relaciones para sostener la vida**

Una educación verdaderamente transformadora no puede desplegarse en instituciones jerárquicas, despersonalizadas o desconectadas de su entorno. Necesitamos escuelas que funcionen como comunidades democráticas y afectivas, en las que los valores de participación, justicia, diversidad, cooperación y cuidado no se limiten a enunciados formales, sino que se vivan cotidianamente en la práctica institucional.

Esta concepción supone entender que la escuela no educa solo a través del currículo formal, sino también —y de manera poderosa— mediante su cultura organizativa, sus modos de relación, sus espacios físicos y sus prácticas cotidianas. Como señala Santos Guerra (2001), la escuela enseña con su manera de estar en el mundo, no solo con los contenidos que transmite. Por ello, una arquitectura institucional coherente con los principios ecosociales es tan importante como los contenidos curriculares.

Algunos elementos clave para avanzar en esta dirección incluyen:

- **Gobernanza participativa**, mediante la creación de espacios reales de deliberación colectiva (asambleas estudiantiles, consejos escolares con poder vinculante, presupuestos participativos).
- **Currículo dialógico y situado**, que permita diseñar proyectos pedagógicos contextualizados, co-construidos con los actores y actrices de la comunidad y orientados a problemas reales del entorno.
- **Gestión institucional inclusiva**, que reconozca la diversidad cultural, afectiva, de sexo y funcional como una riqueza educativa, y establezca protocolos de acompañamiento que garanticen la equidad.
- **Relación activa con el territorio**, abriendo la escuela a la comunidad a través de alianzas con organizaciones locales, uso compartido de espacios, talleres intergeneracionales, y proyectos de aprendizaje-servicio.
- **Cuidado del entorno físico y simbólico**, asegurando ambientes escolares saludables, accesibles, sostenibles y estéticamente cuidados, donde sea posible habitar el aprendizaje con dignidad y sentido.



Este tipo de escuelas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que fortalecen el sentido de pertenencia, la responsabilidad colectiva y la motivación intrínseca. Dejan de ser espacios burocráticos o autoritarios para convertirse en ecosistemas vitales donde se ensaya una forma diferente de vivir en comunidad.

### **3.3. La formación docente: eje estratégico de la transformación educativa**

No puede haber transformación educativa sin transformación del rol docente. En este modelo, el profesorado no es un simple ejecutor de programas, sino agente activo de cambio, mediador cultural, referente ético y fabricante de comunidad. Por ello, la formación docente se convierte en un eje estratégico que debe repensarse profundamente, desde su diseño inicial hasta las modalidades de actualización permanente.

Diversas investigaciones (Darling-Hammond, 2017; Imbernón, 2015; Ávalos, 2011) coinciden en que la calidad del sistema educativo depende, en gran medida, de la calidad de su profesorado. Pero esta calidad no se alcanza con evaluaciones estandarizadas ni con cursos puntuales, sino con procesos de formación continuos, situados y colaborativos, que reconozcan al personal docente como sujetos con capacidad de reflexión y con implicación política.

Algunos principios que deberían guiar la formación docente en un enfoque transformador incluyen:

- **Formación inicial crítica y contextualizada**, que articule teoría, práctica situada y reflexión ética, con una perspectiva interseccional y ecosocial.
- **Formación continua profesionalizante**, centrada en procesos significativos y alejados de la lógica del cumplimiento administrativo, mediante comunidades de aprendizaje, investigación-acción y redes pedagógicas.
- **Acompañamiento ético y emocional**, que reconozca el desgaste del trabajo docente y ofrezca espacios institucionales de cuidado, escucha, autocuidado y reconstrucción del sentido vocacional.
- **Evaluación formativa y participativa**, que valore el desarrollo profesional integral, no solo desde indicadores técnicos, sino también desde el compromiso ético y social del profesorado.

Algunos países han comenzado a dar pasos en esta dirección. En Chile, la Ley 20.903 incorpora en los estándares de formación temas como justicia social, sostenibilidad y derechos humanos. En Finlandia, los programas docentes combinan investigación educativa y desarrollo ético. En Colombia, iniciativas como “Maestros que Inspiran” promueven la innovación social y el liderazgo pedagógico como parte del perfil docente. Estos ejemplos muestran que otro modelo de formación es posible, siempre que exista voluntad política, visión institucional y recursos adecuados.

### 3.4. Obstáculos estructurales y horizontes posibles para una educación con sentido

A pesar de la solidez teórica y el potencial transformador del modelo propuesto, su implementación efectiva enfrenta numerosos obstáculos, muchos de ellos estructurales y profundamente arraigados en los sistemas educativos. La precariedad institucional, la fragmentación curricular, la presión evaluativa, la sobrecarga docente y la débil articulación entre política educativa y realidad de aula dificultan —cuando no impiden— los procesos de innovación sostenida.

Entre los principales desafíos identificados se encuentran:

- **Currículos densos y estandarizados**, que impiden la conexión con los intereses del alumnado, limitan la interdisciplinariedad y sofocan el pensamiento crítico.
- **Condiciones laborales desfavorables**, con falta de tiempo para planificar en equipo, inestabilidad contractual, baja remuneración y escaso reconocimiento social.
- **Cultura escolar jerárquica y burocrática**, que inhibe la participación estudiantil y docente, y penaliza la disidencia o la creatividad.
- **Desvinculación entre formación docente y práctica escolar**, lo que genera frustración y distancia entre los discursos pedagógicos y la realidad cotidiana.
- **Ausencia de redes institucionales y comunitarias de apoyo**, que sostengan a medio y largo plazo las experiencias educativas transformadoras.

Frente a estos obstáculos, emergen también horizontes posibles contruidos desde abajo: escuelas que promueven la agroecología en el huerto escolar; docentes que trabajan feminismo y justicia ambiental con adolescentes; comunidades que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio vinculados al territorio. Estas experiencias, aunque muchas veces invisibilizadas o aisladas, encarnan la posibilidad real de otra educación. Necesitan ser reconocidas, articuladas, sistematizadas y sostenidas.

## 4. EDUCACIÓN ECOSOCIAL, TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y PERSPECTIVA FEMINISTA

La magnitud y complejidad de la actual crisis ecosocial nos obliga a repensar de raíz los marcos desde los cuales educamos, y a asumir que la educación ya no puede seguir operando como si el planeta, las personas y los vínculos sociales no estuvieran profundamente dañados. En este escenario, la articulación entre sostenibilidad ecológica, justicia social y enfoque feminista constituye una opción pedagógica más, sino una necesidad histórica, ética y política de primer orden.

#### **4.1. Crisis ecosocial y desafío educativo: una interpelación urgente**

La idea de que habitamos una crisis civilizatoria no es una metáfora ni una exageración retórica. Múltiples indicadores científicos, sociales y culturales dan cuenta de un agotamiento estructural de los modelos de desarrollo, de consumo y de organización política que han caracterizado la modernidad occidental. El Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC, 2023) ha advertido que el aumento de la temperatura global, la pérdida de biodiversidad y la alteración de los ciclos biogeoquímicos están alcanzando umbrales irreversibles, con consecuencias devastadoras para los sistemas que sostienen la vida.

Pero esta crisis no es solo ambiental: es también una crisis de sentido, de vínculos, de gobernanza democrática, de valores y de horizonte histórico. Por eso, desde una mirada integral, se ha empezado a hablar de “crisis ecosocial”, un término que remite a la interconexión entre el colapso ecológico y las desigualdades sociales, territoriales y de género (Herrero, 2022).

En este contexto, la educación se convierte en un terreno de disputa clave. Puede limitarse a ser un engranaje más del sistema, reproduciendo las lógicas que han producido la crisis, o puede constituirse en una palanca para la transición hacia formas más justas y sostenibles de vida. Como señala la Declaración de Berlín sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2021), es urgente transformar los sistemas educativos para formar ciudadanías críticas, resilientes y comprometidas con el cambio ecosocial.

Esto requiere ir mucho más allá de las campañas ambientales superficiales o de la inclusión de contenidos puntuales sobre reciclaje o energías renovables. Supone cuestionar los supuestos del crecimiento ilimitado, de la tecnosolución, del extractivismo y del antropocentrismo, y fomentar una alfabetización ecológica crítica, afectiva y situada, capaz de imaginar y construir otros mundos posibles.

#### **4.2. Pedagogía de la transición ecológica: educar para reimaginar el mundo**

Hablar de transición ecológica implica reconocer que es necesario transformar los modos en que producimos, consumimos, nos alimentamos, nos transportamos, habitamos el territorio y nos relacionamos con la naturaleza. Esta transformación no será posible sin una profunda revolución cultural y educativa que cuestione los valores dominantes y abra paso a otras formas de imaginar el bienestar, el progreso y la riqueza.

La escuela puede y debe ser un laboratorio de esta transición. Como espacio de socialización, de construcción de sentido y de práctica cotidiana, la institución escolar posee un enorme potencial para ensayar microutopías pedagógicas que encarnen los principios de la sostenibilidad y del cuidado.

Algunos principios pedagógicos fundamentales para una educación orientada a la transición ecológica incluyen:

- **Aprendizaje situado**, que conecte el currículo con los problemas reales del entorno, y que parta del análisis crítico del contexto local para construir conocimiento con sentido.
- **Metodologías activas y cooperativas**, como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación-acción, el aprendizaje-servicio o el estudio de casos, que permitan integrar saberes, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar competencias para la participación.
- **Educación ecosomática y vivencial**, que incorpore el cuerpo, la emoción y los sentidos como canales legítimos de aprendizaje, favoreciendo el vínculo empático con la naturaleza y el asombro por la vida.
- **Transversalidad curricular**, que rompa con la compartimentación disciplinar y permita que la sostenibilidad sea eje articulador de áreas como ciencias, lengua, arte, tecnología o matemáticas.
- **Cuidado del espacio escolar**, transformando el entorno físico del centro en un “laboratorio vivo” de transición: huertos escolares, compostaje, eficiencia energética, diseño bioclimático, bancos de semillas, jardines de lluvia. Ejemplos concretos ya existen y ofrecen pistas inspiradoras. En Cataluña, el programa Escoles Verdes ha promovido procesos participativos de diagnóstico ambiental escolar y diseño de planes de acción vinculados al entorno (Pérez, 2011). En Uruguay, centros educativos rurales han desarrollado currículos en agroecología desde un enfoque local, integrando saberes campesinos, cartografías participativas y prácticas regenerativas (Gazzano et al., 2021). Estas iniciativas permiten a niñas, niños y jóvenes no solo aprender, sino experimentar, transformar y habitar una escuela que ya prefigura el mundo que queremos.

### 4.3. Ecofeminismo, justicia ambiental y educación con enfoque feminista

La crisis ecológica sí tiene género. Numerosos estudios y experiencias dan cuenta de que las mujeres —en particular las que viven en contextos de pobreza, exclusión territorial o discriminación estructural— son quienes más sufren los impactos del deterioro ambiental: escasez de agua, inseguridad alimentaria, enfermedades asociadas a la contaminación, desplazamientos forzados y sobrecarga en las tareas de cuidado (ONU Mujeres, 2023; FAO, 2022).

Al mismo tiempo, las mujeres han estado históricamente en la primera línea de las luchas por la defensa del territorio, la soberanía alimentaria y la sostenibilidad comunitaria (Tardín Vigil, 2011). Referentes como Wangari Maathai, Berta Cáceres o Vandana Shiva no solo han liderado movimientos clave, sino que han contribuido a una comprensión más profunda de la relación entre cuerpos, tierra, poder y justicia.

El ecofeminismo, en sus diversas vertientes, ha puesto en evidencia que existe una raíz común entre la opresión patriarcal y la lógica extractivista que explota a la naturaleza: ambas se sostienen en la invisibilización del trabajo de cuidado, en la desvalorización de lo relacional y en la negación de los límites (Cabrejas, 2017). Como señala Yayo Herrero (2020), “cuidar de la vida exige dismantelar las estructuras que normalizan la desigualdad, la acumulación y la violencia”.

Desde el punto de vista educativo, incorporar una perspectiva ecofeminista implica:

- **Visibilizar las contribuciones de las mujeres** en la ciencia, la agricultura, la educación ambiental y los movimientos por la justicia climática.
- **Analizar críticamente las relaciones entre género, poder y deterioro ecológico**, abordando temas como la feminización de la pobreza ambiental, la división sexual del trabajo o el impacto diferencial del cambio climático.
- **Revalorizar el cuerpo y la experiencia sensible como fuentes legítimas de conocimiento**, ampliando la mirada educativa más allá de la razón técnica o instrumental.
- **Diseñar prácticas pedagógicas que cultiven el cuidado, la empatía, la reciprocidad y la responsabilidad mutua**, desde una perspectiva crítica y transformadora.

Iniciativas como “Educar en Igualdad Ambiental” en España (Aguilar, 2012), o el proyecto “Huerta con Equidad” en escuelas rurales argentinas (Tole Ruiz, 2016), han demostrado que es posible integrar estos enfoques en el currículo escolar, generando aprendizajes significativos, compromiso social y conciencia ambiental profunda.

#### **4.4. Educación ecosocial con perspectiva feminista: síntesis y proyección**

La articulación entre educación ecosocial y enfoque feminista no debe entenderse como una suma de temas o preocupaciones, sino como una intersección profunda que transforma la mirada, el enfoque y la práctica pedagógica. Se trata de construir una educación que no solo enseñe conocimientos, sino que enseñe a mirar el mundo de otra manera: desde la interdependencia, la dignidad, la justicia y el cuidado.

Una escuela con este enfoque es una escuela donde las niñas puedan verse como científicas, agricultoras, filósofas o lideresas; donde los niños puedan aprender a cuidar sin temor a perder su identidad y donde puedan admirar a las mujeres y donde la naturaleza deje de ser recurso para convertirse en sujeto de respeto. Es una escuela donde los contenidos se integran con los afectos, donde la ética atraviesa el currículo y donde la vida —toda vida— se reconoce como valor innegociable.

Educar para una transición justa no es solo formar competencias. Es formar personas con sensibilidad, con capacidad crítica, con imaginación política y con voluntad

de actuar. Porque el colapso no se enfrenta solo con datos: se enfrenta con vínculos, con ternura organizada, con saberes colectivos y con coraje pedagógico.

## **5. ÉTICA EDUCATIVA, DERECHOS HUMANOS Y EQUIDAD DE SEXO COMO EJES ESTRUCTURALES**

Una propuesta educativa orientada a la justicia ecosocial, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad de la vida no puede construirse al margen de principios éticos sólidos, de una perspectiva de derechos humanos plenamente integrada y de un compromiso activo con la equidad entre sexos. Estos tres pilares no son accesorios ni dimensiones temáticas aisladas: constituyen el andamiaje estructural que da coherencia y sentido a todo el proyecto pedagógico transformador.

### **5.1. La ética en educación: mucho más que contenidos o normas**

La ética, en el ámbito educativo, ha sido a menudo reducida a un conjunto de reglas de convivencia, a una materia curricular específica o a un código de conducta formalizado. Sin embargo, esta visión parcial no alcanza a comprender la verdadera profundidad de la dimensión ética en el acto de educar. Educar es, en sí mismo, un gesto ético: implica entrar en relación con otro ser humano vulnerable, autónomo, impredecible, y decidir, constantemente, cómo tratarlo, cómo acompañarlo, cómo escucharle, cómo intervenir en su proceso de crecimiento.

Autoras y autores como Joan-Carles Mèlich (2010), Nel Noddings (2013), Gert Biesta (2022) han señalado que la educación implica, de manera inevitable, una responsabilidad moral. Cada decisión pedagógica —desde el contenido que se selecciona hasta el modo en que se evalúa o se organiza el aula— tiene consecuencias éticas. Por eso, una educación transformadora no puede limitarse a transmitir valores universales o fomentar el “buen comportamiento”: debe cultivar la deliberación ética, la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, el reconocimiento de la otredad, y la capacidad de actuar en defensa de lo justo.

Esta ética no es abstracta ni neutral. Se construye en las relaciones concretas, en el modo en que se escucha, se acoge, se respeta, se cuida. Una escuela éticamente comprometida no necesita grandes discursos: necesita coherencia entre lo que dice y lo que hace, entre lo que enseña y lo que encarna. Y necesita, sobre todo, una actitud pedagógica que no renuncie a la ternura, a la indignación frente a la injusticia y a la esperanza en la transformación.

## 5.2. Educación en derechos humanos: construir ciudadanía crítica desde la escuela

Los derechos humanos no son simplemente un conjunto de normas jurídicas: constituyen un horizonte ético y político que reconoce la dignidad inherente de todas las personas, sin distinción de origen, identidad, creencias o condiciones de vida. La educación, como derecho en sí mismo y como vehículo para la realización de otros derechos, juega un papel central en la construcción de una ciudadanía democrática, crítica y activa.

La Educación en Derechos Humanos (EDH), tal como ha sido desarrollada por organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, Amnistía Internacional o la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, se estructura en tres niveles complementarios:

- **Aprender sobre los derechos humanos:** adquirir conocimientos sobre su historia, fundamentos, principios, tratados internacionales y mecanismos de protección.
- **Aprender mediante los derechos humanos:** organizar la vida escolar de forma coherente con esos derechos, promoviendo la participación, la equidad, el respeto a la diversidad y la cultura democrática.
- **Aprender para los derechos humanos:** formar actitudes, habilidades y compromisos que impulsen la acción social, la denuncia de las injusticias y la defensa activa de los derechos vulnerados.

Una escuela que apuesta por esta educación no se limita a conmemorar fechas o a impartir contenidos jurídicos. Se convierte en un espacio donde se ejercitan la empatía, la responsabilidad, la solidaridad, el pensamiento crítico y el protagonismo colectivo. Se convierte en “una experiencia formadora de ciudadanía en clave transformadora”.

Esto puede traducirse en múltiples prácticas: simulaciones de juicios justos, proyectos colaborativos sobre problemas sociales locales, elaboración participativa de normas de convivencia, alianzas con colectivos defensores de derechos, análisis crítico de medios, o campañas impulsadas por el propio alumnado. Lo esencial es que los derechos no se enseñen como teoría, sino que se vivan, se sientan y se defiendan cotidianamente en el contexto escolar.

## 5.3. Equidad entre sexos en educación: desmontar desigualdades, construir justicia

La escuela, como institución social, no es neutra en términos de género. Históricamente, ha reproducido roles, estereotipos y jerarquías sexistas que han contribuido a naturalizar la subordinación de las mujeres, la hegemonía masculina y la invisibilización de otras formas de saber y experiencia. A pesar de los avances legislativos y discursivos en materia de igualdad, las brechas persisten: en los libros de texto (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado Palma, 2014), en las relaciones interpersonales (Carpio et

al., 2012), en la organización de los espacios (Bonaf, 2014), en la distribución de las responsabilidades, en los modelos de éxito y autoridad que se presentan al alumnado (Orejuela et al., 2014; Sánchez, 2023).

La equidad entre sexos, en el ámbito educativo, exige mucho más que buenas intenciones. Requiere una revisión profunda de todos los elementos que componen la experiencia escolar, desde el currículo hasta la cultura institucional. Implica:

- **Incorporar una mirada crítica y feminista en los contenidos curriculares**, que visibilice las contribuciones de las mujeres en todos los campos del saber, y que cuestione las narrativas androcéntricas, coloniales y heteronormativas.
- **Aplicar un lenguaje inclusivo y no sexista**, que no solo nombre a todas las personas, sino que no invisibilice la realidad de participación de mujeres y hombres.
- **Formar al profesorado en perspectiva feminista. interseccionalidad**, no como un contenido aislado, sino como una competencia pedagógica y ética imprescindible para prevenir, detectar y actuar ante situaciones de discriminación, acoso o violencia.
- **Desarrollar protocolos institucionales sólidos**, que aborden las violencias sexistas desde una lógica restaurativa, con participación activa del alumnado y con recursos reales de acompañamiento.
- **Generar espacios seguros para hablar de afectos, sexualidad, y autonomía**, sin moralismos, sin miedo y sin censura.

Iniciativas como los programas de coeducación de la Generalitat de Catalunya (Gorostiza et al., 2019) o el Plan Nacional de Igualdad en Educación de Uruguay (Carrió, 2008) muestran que es posible desarrollar políticas públicas integrales en clave de equidad de género con impacto real en las aulas. Pero también hay miles de docentes, colectivos y centros que, desde abajo, están generando cambios valientes y significativos. La equidad de sexo no es una concesión ni una “moda”. Es una condición para que la escuela sea, de verdad, un espacio de justicia, libertad y respeto para todas las personas.

#### **5.4. Ética del cuidado: una pedagogía para sostener la vida**

En un mundo marcado por la deshumanización de los vínculos, la aceleración constante, la competitividad feroz y la indiferencia institucional, el cuidado emerge como un principio radical de reorganización de la vida y de reorientación de la práctica pedagógica. Lejos de ser una categoría blanda, sentimental o secundaria, el cuidado constituye —como han planteado Tronto (1993), Gilligan (1982), Noddings (2013) o Victoria Camps (2020)— un núcleo ético y político fundamental para pensar una sociedad más justa, habitable y humana.

Desde el punto de vista educativo, la ética del cuidado supone una transformación profunda del rol docente, de la relación con el saber, del sentido de la escuela y de las



formas de organización institucional. Enseñar no es solo instruir: es acoger, sostener, acompañar, escuchar, proteger, dignificar. Educar con cuidado no significa renunciar a la exigencia, sino entender que nadie puede aprender en un contexto de miedo, de exclusión o de violencia simbólica (Faur, 2017).

El cuidado no es una práctica exclusivamente individual ni una responsabilidad femenina. Es una tarea colectiva que debe ser compartida, valorada y sostenida por toda la comunidad educativa. Esto implica decisiones institucionales concretas: garantizar condiciones laborales dignas para el profesorado; diseñar ambientes escolares seguros y accesibles; legitimar la afectividad como parte del aprendizaje; construir tiempos escolares que no sean cronometrados al límite; respetar los ritmos y las biografías de cada estudiante.

En contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela puede ser el único lugar donde una niña o un adolescente encuentra escucha, seguridad y reconocimiento. En esos casos, el cuidado se convierte en una forma concreta de resistencia ética y en una afirmación cotidiana de que la vida, toda vida, merece ser protegida.

Por todo lo expuesto, la educación basada en la ética del cuidado no es una propuesta opcional: es una necesidad urgente si queremos sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en un mundo herido. Es una pedagogía de la esperanza, del vínculo, de la reciprocidad, la forma en que la escuela puede volver a ser un lugar donde la vida florece.

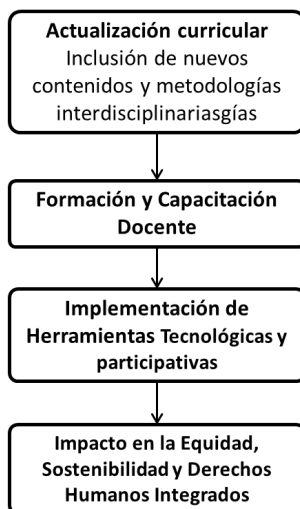
## 5.5. Análisis a Través de Datos y Representaciones Gráficas

Para ilustrar el potencial impacto del modelo se presenta a continuación una tabla que resume algunos de los indicadores clave de éxito, así como una figura que representa el flujo de transformación esperado:

Indicador	Meta Proyectada	Método de Evaluación
Incremento en la participación estudiantil	+ 25% en la implicación en proyectos colaborativos	Encuestas, análisis de participación digital
Mejoramiento en competencias digitales	+ 30% en el uso efectivo de tecnologías en el aula	Evaluaciones de desempeño y talleres prácticos
Reducción de prácticas disociadas de equidad de género	100% de igualdad en la representación en roles de liderazgo escolar	Auditorías internas y reportes de igualdad
Conciencia ecológica y cívica	+ 40% en la implementación de proyectos de sostenibilidad	Proyectos escolares, informes ambientales

**TABLA 1. Indicadores de éxito para evaluar el impacto del modelo**

Asimismo, se integra el siguiente diagrama, denominado **Figura 1**, que sintetiza el flujo de transformación y los vínculos entre cada uno de los componentes del modelo integrador:



**FIGURA 1.** Flujo de transformación del modelo educativo integrador.  
(Creación propia)

## **6. CONCLUSIÓN GENERAL: EDUCAR PARA SOSTENER LA VIDA, TRANSFORMAR EL MUNDO**

A lo largo de este trabajo hemos desarrollado los fundamentos teóricos, éticos, pedagógicos y metodológicos de un modelo educativo que se propone como respuesta activa a los desafíos más apremiantes de nuestro tiempo. No se trata de una mera innovación curricular ni de una estrategia de mejora institucional puntual, sino de una propuesta integral que articula la transición ecológica, la equidad de sexo, la ética del cuidado y los derechos humanos como ejes estructurantes de toda la experiencia educativa.

El diagnóstico que hemos compartido es contundente: el actual modelo civilizatorio está en crisis, y con él, las lógicas educativas que lo han acompañado. No podemos seguir educando como si el planeta no estuviera colapsando, como si las desigualdades no se agravaran, como si las personas no importaran, como si la escuela fuera neutral. Lo que está en juego no es solo la calidad del sistema educativo, sino la posibilidad misma de construir un futuro común, habitable y justo.

En este contexto, la educación no puede conformarse con preparar a las personas para adaptarse a un mundo en ruinas. Tiene la responsabilidad —y la capacidad— de contribuir activamente a su regeneración. Necesitamos una escuela que deje de re-

producir los patrones del extractivismo, la competencia, el adultocentrismo o el autoritarismo, y se convierta en un espacio de encuentro, de creación colectiva, de cultivo del pensamiento crítico y de siembra de futuros posibles.

La educación transformadora que aquí proponemos no es una utopía inalcanzable. Se basa en prácticas reales, en experiencias concretas, en docentes con compromiso, en comunidades escolares valientes, en jóvenes con conciencia crítica. No parte de la nada: crece desde las grietas del sistema, desde las aulas donde se cuida, se escucha, se denuncia, se coopera y se imagina.

Educar para sostener la vida implica muchas cosas: enseñar a leer el mundo con lucidez, a cuidar lo que nos rodea, a reconocernos en las otras personas, a tejer redes de apoyo, a pensar con autonomía y a actuar con responsabilidad colectiva. Supone también reconocer que nadie educa en soledad, que aprender y enseñar son procesos profundamente comunitarios, y que la escuela no es un lugar de paso, sino un territorio donde se ensaya, cada día, otra forma de estar en el mundo.

Frente a la tentación del fatalismo o la resignación, elegimos la pedagogía como lugar para sembrar esperanza concreta. Como la frase que se atribuye a Eduardo Galeano, “muchacha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. La educación —cuando es valiente, crítica y amorosa— puede ser una de esas cosas pequeñas que lo cambian todo.

## 6.1. Propuestas estratégicas de implementación del modelo

Pasar de la teoría a la práctica exige mucho más que voluntad individual. Se requiere un marco institucional adecuado, políticas públicas coherentes, condiciones laborales dignas, formación docente alineada con los principios del modelo, y espacios reales de participación y creación pedagógica. A continuación, se presentan una serie de propuestas organizadas por niveles de acción, orientadas a favorecer una implementación contextualizada, gradual y sostenible.

### A. A nivel de políticas públicas

- **Legislar con enfoque ecosocial y feminista**, incorporando en las leyes educativas nacionales y regionales la transversalidad de la sostenibilidad, los derechos humanos, la equidad entre sexos y la ética del cuidado como principios normativos fundamentales.
- **Diseñar marcos curriculares flexibles e inclusivos**, que permitan a los centros educativos adecuar los contenidos al contexto local, integrar el saber disciplinar con el conocimiento comunitario y priorizar problemas reales del entorno.
- **Establecer fondos específicos para la innovación transformadora**, destinados a financiar proyectos educativos con impacto social, ambiental y pedagógico, con especial atención a los contextos vulnerables.

- **Garantizar tiempo institucional remunerado** para que el profesorado pueda planificar colectivamente, formarse, evaluar procesos y establecer vínculos con su entorno. Sin tiempo, no hay posibilidad real de transformación.
- **Reconocer socialmente la labor docente**, mediante campañas públicas, premios, congresos y espacios institucionales que visibilicen las buenas prácticas, el compromiso y la creatividad pedagógica.

## **B. A nivel institucional y escolar**

- **Revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI)** desde una lectura crítica del contexto, integrando compromisos explícitos con los ejes del modelo: justicia social, equidad, sostenibilidad, participación y cuidado.
- **Constituir comisiones ecosociales escolares**, integradas por docentes, alumnado, familias y colectivos comunitarios, encargadas de pensar, coordinar y evaluar las acciones transformadoras del centro.
- **Rediseñar los tiempos y espacios escolares**, creando bloques interdisciplinarios, aulas abiertas, itinerarios flexibles, talleres cooperativos y salidas al territorio como parte de la planificación pedagógica.
- **Reformular los sistemas de evaluación**, promoviendo portafolios, rúbricas éticas, autoevaluaciones narrativas y criterios de logro que valoren tanto el conocimiento como el proceso, el compromiso y la evolución personal.
- **Establecer protocolos de cuidado institucional**, que incluyan medidas para prevenir el *burnout* docente, gestionar los conflictos desde la cultura restaurativa y garantizar espacios emocionalmente seguros para toda la comunidad.

## **C. A nivel curricular y pedagógico**

- **Diseñar unidades didácticas interdisciplinarias**, centradas en problemáticas del entorno como la crisis hídrica, la violencia de género y el consumo de pornografía, el abuso de sustancias, la memoria histórica o la movilidad sostenible.
- **Fomentar metodologías activas y creativas**, como el aprendizaje- servicio, el trabajo por proyectos, el teatro social, el mapeo colectivo, la producción audiovisual con sentido ético y la indagación dialógica.
- **Evaluar de forma formativa e inclusiva**, considerando no solo los resultados académicos, sino también el pensamiento crítico, la participación, la sensibilidad ética y la capacidad de trabajo en equipo.
- **Incorporar referentes diversos**, en términos de sexo, etnicidad, geografía, orientación sexual, condición socioeconómica y experiencia vital, para ampliar los marcos de identificación del alumnado.
- **Cultivar una pedagogía del vínculo**, legitimando el error como parte del aprendizaje, la afectividad como dimensión educativa y la alegría como recurso político.

#### D. A nivel comunitario y territorial

- **Establecer alianzas estables con colectivos sociales**, universidades, organizaciones ambientales, asociaciones feministas, movimientos de barrio y redes ciudadanas, para enriquecer el proceso educativo con otras voces y prácticas.
- **Impulsar proyectos intergeneracionales y barriales**, como talleres de memoria viva, ferias ecosociales, encuentros vecinales, documentales comunitarios o jardines comestibles gestionados con participación local.
- **Utilizar el territorio como aula expandida**, reconociendo los espacios públicos, culturales y naturales del entorno como escenarios legítimos de aprendizaje.
- **Construir redes de colaboración entre escuelas**, para compartir experiencias, sistematizar aprendizajes y generar comunidad pedagógica a escala territorial.
- **Fomentar la corresponsabilidad educativa**, reconociendo que la tarea de educar y cuidar a las nuevas generaciones no recae únicamente en el centro educativo, sino que debe ser asumida colectivamente por toda la comunidad.

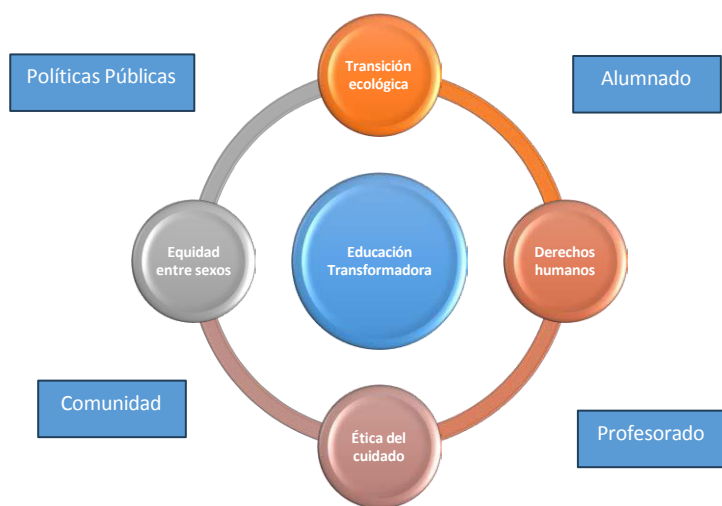


FIGURA 2. “Derechos humanos en la vida cotidiana” (Autoría propia)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. M. (2012). Género y medio ambiente. El desafío de educar hacia una dimensión humana del desarrollo sustentable. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 235.
- Antón Valero, J. A., & Ros, A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque*, 17.
- Bastida, J. M. G. (2024). De qué hablamos cuando hablamos de educación ecosocial. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 6(2), 1–16.

- Bonal, X. (2014). Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Cabrejas, A. H. (2017). Conexiones entre la crisis ecológica y la crisis de los cuidados: Entrevista a Yayo Herrero López. *Ecología Política*, (54), 109–112.
- Carpio, C. R. P., Albert, J. S. C., & López, I. G. (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive. Revista de Educación*, 11(1), 71–77.
- Carrió, A. I. (2008). La equidad de género del primer gobierno de izquierda en Uruguay. Un análisis del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, el Instituto Nacional de las Mujeres, y los actores que intervienen.
- de Desarrollo Sostenible, O. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Delgado, M. A. (2021). Reflexiones sobre la ética y la educación en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Educación y Ética*, 14(2), 45–68.
- Dengra, R. M. E. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo. *Géneros*, 24(21), 151–164.
- Domínguez, D. L., & Espallargas, C. S. (2014). Educación ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la Escuela*, (83), 37–50.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En *Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencia* (pp. 87–114).
- Francesco Vladimiro Segala, G., Guido, G., Stroffolini, G., Masini, L., Cattaneo, P., Moro, L., Motta, L., Gobbi, F., Nicastrì, E., Vita, S., Iatta, R., Otranto, D., Locantore, P., Occa, E., Putoto, G., Saracino, A., & Di Gennaro, F. (2025). Insights into the ecological and climate crisis: Emerging infections threatening human health. *Acta Tropica*, 262, 107531. <https://doi.org/10.1016/j.actatropica.2025.107531>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Fiori, P., & Fiori, H. (1978). *Educación liberadora*. Ed. Zero.
- Fuentes Garí, E., Mederos Piñeiro, M., & Hernández Alba, L. (2020). Buenas prácticas del proyecto UNESCO: La formación de los profesionales de la educación infantil por la protección al medio ambiente. *Conrado*, 16(72), 363–369.
- Gazzano, I., Achkar, M., Apezteguía, E., Ariza, J., Gómez Perazzoli, A., & Pivel, J. (2021). Ambiente y crisis en Uruguay. La agroecología como construcción contrahegemónica. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(48), 13–40.
- Giddens, A. (2008). *The politics of climate change*. Polity Press.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: Rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, número extraordinario.
- Gorostiza, A. I. U., Llorente, P. A., de Elejalde, B. G. I., & Goienola, H. M. (2019). Coeducación: Un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 16–36.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278–307.
- Humanos, D. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- Licea, E. V. (2016). La educación como formación integral. Un enfoque humanizador. *Educação, Ciência e Cultura*, 21(1), 139–162.

- Llorent-Bedmar, V., & Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 156–175.
- López, Y. H. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación*. Ediciones Octaedro.
- Martínez, L., & Pérez, R. (2022). *Innovación y tecnología en la educación del siglo XXI*. Editorial Académica.
- Manteigas, V. (2020). *Desempenho Ambiental das Eco-Escolas em Portugal* (Tesis doctoral, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2020: La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno*. Naciones Unidas.
- Nuño, L. (2019). *El derecho a la educación: Estrategias patriarcales contra la genealogía femenina*. Comares.
- Orjuela, B. C. M., & Gómez, C. E. V. (2014). Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: Incidencia de los planteles educativos. *Panorama*, 8(15), 59–79.
- Perera Méndez, P., & González Novoa, A. (2022). Educar como acto político: De vuelta a la comunidad. *Historia de la Educación*, 40, 347–368. <https://doi.org/10.14201/hedu202140347368>
- Pérez, P. (2011). Escoles verdes. Claves para la participación de la comunidad educativa. En *IDEAS: Iniciativas de educación ambiental para la sostenibilidad* (pp. 177–194). UNED.
- Pons, S. C., Urtiaga, A. H., de Lacalle, A. M., & Vila, M. P. (2022). *La coeducación secuestrada*.
- Puleo, A. (2009). Ecofeminismo: La perspectiva de género en la conciencia ecologista. *Claves del ecologismo social*, 169–172.
- Puleo, A. (2013). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Ediciones Catarata.
- Puleo, A. H. (2005). Patriarcado: ¿Una organización social superada? *Temas para el Debate*, (133), 39–42.
- Ramírez, C. (2023). Modernización educativa y transición ecológica: Un camino hacia la sostenibilidad. *Estudios sobre Políticas Educativas*, 18(1), 101–130.
- Rodríguez, M. P., & López, Y. H. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *CIP-Ecosocial. Boletín Ecos*, 10, 1–3.
- Sachs, J. D. (2017). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- Sánchez, E. M. R. (2023). Cargos de dirección en la educación superior: Género y liderazgo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(2), 29–42.
- Sánchez Contreras, M. F. (2025). Ecoansiedad y educación superior: Construir esperanza frente al colapso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 141–159.
- Sastre-Merino, S., Zamarotti-Prestes-Rosa, C., & Izaguirres-Betancourth, M. J. (2025). Análisis de iniciativas para fomentar la educación escolar para la sostenibilidad y la acción climática en Madrid y propuestas de mejora. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 105–124.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Tardón Vigil, M. (2011). *Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza*.

- Tole Ruiz, E. A. (2016). La huerta escolar como estrategia para el reconocimiento del territorio en la escuela rural con estudiantes del grado cuarto del CED Mochuelo Alto. Trabajo de Fin de Master. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- UNESCO. (2018). *La educación para el desarrollo sostenible: Nuevos retos y oportunidades*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Veredas, J. L. (2019). Las Escuelas UNESCO reunidas en Madrid. *Educación (nos)*, (87), 17–19.
- Villar, J. (2007). Nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. *Responsabilidad Social*, 4. 27-37.