

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 12 (2025)

REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)
E-mail: universitas@universitas.es

ISSN: 2695-3935
E-ISSN: 2792-4149
Depósito Legal: M-21711 - 2019
Edición: Junio de 2025

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 12 (2025)



**Facultad de Derecho y
Facultad de Educación de la UNED**

REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 12 (2025)

DIRECTORES:

Narciso Martínez Morán
Antonio Medina Rivilla

SECRETARIOS:

Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia
Raúl González Fernández

CONSEJO EDITORIAL:

Presidente:

Ana Anguera

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia,
Raúl González Fernández, Benito de Castro Cid, Eufasio Pérez Navío,
Rafael Junquera de Estéfani, Juan Manuel Goig Martínez, Cayetano Núñez Ribero,
Remedios Morán Martín, Manuel Díaz Martínez, José Luis García Llamas,
Minerva Martínez Garza, Over Humberto Serrano Suárez, Milagros Otero Parga

COMITÉ CIENTÍFICO:

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Antonio Enrique Pérez Luño,
Andrés Ollero Tassara, Ignacio Ara Pinilla, Ignacio Sanchez Cámara,
Ramón Luis Soriano Díaz, Jesús Ignacio Martínez García, Ana María Marcos del Cano ,
Fernando Llano Alonso, Iñigo de Miguel Beriaín, Myriam Sepúlveda López,
Jorge Orlando Contreras Sarmiento, Lucía Puertas Bravo, Karin Sweizer,
Maximo Baldachi, Enrico Bocciolesi, Blanca Valenzuela , Janet Tobar Guerra,
Fernando Toledo Monriel, Gonzalo Jover, Manuela Guillén Lúgigo, Gustavo de la Hoz,
Cecilia Llor Dueñas, Teodora Pezano, Blas Campos Barrionuevo

PRODUCCIÓN:

Editorial Universitas

SUSCRIPCIONES, PUBLICIDAD Y SOLICITUDES:

Para la información más actualizada sobre suscripciones privadas e institucionales,
precios, pedidos, formas y medios de pago, publicidad, reclamaciones,
números atrasados, cambios en las condiciones de suscripciones,
notificaciones de cambios de dirección, renovaciones, cancelaciones,
formularios de pedido, por favor, consúltense en la dirección
de correo revistaDHYE@universitas.es

Curriculum

• CURRICULUM DIRECTORES Y SECRETARIOS

NARCISO MARTINEZ MORAN: Licenciado en Filosofía; Licenciado en Derecho y Licenciado en Ciencias Políticas. Ha realizado también estudios de Teología. Diplomado en Derecho Comparado; Diplomado en “Études sur les Organisations Européennes”, Faculté Internationale du Droit Comparé. Strasbourg y Diplomado en Derechos Humanos. Doctor en Derecho. Desde 1974 profesor de Filosofía del Derecho, Derecho Natural, Teoría del Derecho, Derechos Humanos, Sociología del Derecho y Ética y Deontología Públicas en las Universidades Complutense de Madrid, Univ. de Orense-Vigo, y Colegios Universitarios de Toledo y San Pablo-CEU. Desde 1990 profesor Titular y Catedrático de la UNED, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Es profesor visitante de varias Universidades Ibero-Americanas (Ecuador, Argentina, México y Colombia), de Universidades Italianas (Roma I, Roma II, Roma III, Universidad del Sacro Cuore y Universidad de Bolonia) y de la Universidad de Coimbra (Portugal). Pertenecer a varias asociaciones nacionales e internacionales de Filosofía Jurídica, de Pensamiento Político y de Bioética, Bioderecho y Derecho Sanitario. Sus publicaciones se centran en cuestiones de Historia del Pensamiento Jurídico y Político Español; Teoría del Derecho; Historia, Teoría y Problemas actuales de los Derechos Humanos: Entre ellas podemos citar: *“Utopía y realidad de los Derechos Humanos en el cincuenta aniversario de su Declaración Universal”*; *“Biotecnología, Derecho y Dignidad humana”*; *“Mujer y Derechos Humanos”*; *Cayucos y pateras: La muerte en el camino*; *“Inmigración y Derechos humanos: ¿Tienen derechos los inmigrantes?”*; *“Persona, dignidad humana e investigaciones médicas”*; *“Aportaciones de las Escuelas de Salamanca a la generalización de los Derechos Humanos”*; *“Mundialización y universalización de los derechos humanos”*; *“Los Derechos Humanos de Tercera Generación”*; *“Educación en y para los Derechos Humanos: Un reto para el siglo XXI”*; Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido numerosos cursos y seminarios, así como cursos de doctorado y ha dirigido varias tesis doctorales sobre cuestiones actuales de Derechos Humanos, sobre Deontología Profesional y sobre Bioética y Bioderecho. Pertenecer al comité Científico y/o editorial de varias revistas de ámbito nacional e internacional.

ANTONIO MEDINA RIVILLA: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1979). Se ha desempeñado como Inspector de Educación (1977-1981) y profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1987) de la que fue Vicedecano. Desde 1987 es Catedrático de Universidad en la UNED, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Ha sido Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (1987-2014), así como IP del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) desde el que ha desarrollado más de veinte proyectos de i + D, tanto nacionales como internacionales. Ha publicado en diversos formatos, artículos y libros, un amplio elenco de trabajos en torno a la formación del profesorado, interculturalidad, innovación de la docencia, métodos de enseñanza así como competencias docentes y discentes con un gran impacto en la discusión científica nacional e internacional (CIOIE, ECER, ISAAT, RIAICES, etc.). Ha dirigido más de 120 tesis doctorales y numerosos trabajos de investigación en el contexto español e internacional. En 2012 se le concedió el quinto sexenio de investigación, lo que expresa un alto reconocimiento a su trayectoria como investigador. Ha sido profesor invitado en una veintena de universidades, siendo nombrado Profesor Honoris Causa en el año 2011 por el Instituto Universitario Italiano de Rosario (Argentina) y en el año 2015 por la Universidad de Santander (México).

MARIA EUGENIA GAYO SANTA CECILIA: Tras cursar sus estudios de Derecho en la Universidad Complutense de Madrid, y diplomarse con el Número Uno de la Promoción 1985-86 en la

Escuela de Práctica Jurídica de dicha Universidad, desde 1991 es Profesora Titular E.U. en el Departamento de Filosofía Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNED. Es miembro del *Grupo de Innovación Docente en Teoría del Derecho y Derechos Humanos* (GIDTDYDH) correspondiente al Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED y ha participado en varios proyectos de investigación de esa Universidad en el marco de las diferentes convocatorias de Redes de Investigación e Innovación Docente para el Desarrollo de Proyectos Piloto para la adaptación de la Docencia al Espacio Europeo. Sus publicaciones se centran en el análisis de cuestiones relativas a la Teoría del Derecho, Sociología Jurídica, Derechos Humanos y Derecho Informático y ha participado activamente impartiendo conferencias y presentando ponencias en diferentes Jornadas, Seminarios y Congresos Internacionales, Iberoamericanos y Nacionales en materia de Globalización y Derechos Humanos; Derecho e Informática Jurídica; Derecho, Política y Cine, etc. Junto a sus tareas metodológicas y docentes ha realizado tareas de gestión universitaria tanto en órganos unipersonales (Vicesecretaría General de la UNED, Directora de Departamento, etc.) como colegiados y ha sido miembro del Consejo de Redacción de diferentes publicaciones científicas y universitarias.

RAUL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Vigo). Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED (2011). Ha sido funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros –Educación Infantil– en la Comunidad de Madrid (2003-2018) y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación –UNED– (2011-2018). En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor y secretario de dicho Departamento. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) y del Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales de la UNED. Tiene diversas publicaciones en editoriales y revistas, tanto nacionales como internacionales, sobre el tratamiento educativo de la diversidad, desarrollo de la identidad profesional de los Educadores Sociales, la formación del profesorado de Educación Infantil y Secundaria, liderazgo y calidad de la educación. Es secretario de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación.

• CURRICULUM CONSEJO EDITORIAL

ANA ANGUERA DE SOJO: Licenciada en Derecho y Empresariales por la Universidad Pontificia de Comillas (Especialidad E-3). Empezó su labor profesional como consultora financiera, y continuó desarrollando su carrera en este ámbito durante más de 10 años, gestionando proyectos para distintas empresas. Comenzó su relación con el mundo universitario impartiendo clases de matemáticas en centros asociados de la UNED. En 2015 se incorpora al mundo editorial, siendo en la actualidad directora de la Editorial Universitas.

BENITO DE CASTRO CID: Licenciado y doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca, se jubiló en 2009 como CU de Filosofía del Derecho de la UNED y mantiene en la actualidad la condición de Profesor Emérito de la misma. Fue Profesor Ayudante, Titular y Catedrático de Derecho Natural y Filosofía del Derecho en las Universidades de Salamanca y León durante los años 1968 a 1992. Su principal actividad investigadora se ha centrado en la historia del pensamiento jurídico contemporáneo, las implicaciones onto-gnoseológicas del Derecho y la axiología jurídica (con recincente dedicación a la compleja problemática de los Derechos Humanos). Como autor único o colaborando con otros especialistas, ha publicado numerosos libros, estudios monográficos, artículos breves, ensayos y recensiones. Ha impartido asimismo docencia como *Profesor Visitante* en varias Universidades e Instituciones universitarias de Argentina, Chile, Italia y México.

RAFAEL JUNQUERA ESTÉFANI: Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1979) y Doctor en Derecho por la UNED (2007). Es Catedrático de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Pertenece al Grupo de investigación en Derechos Humanos y Bioética y al Grupo de Investigación en Biomedicina, Ética y Derechos Humanos. Ha sido Vicedecano Primero, de Profesorado y

Espacio Europeo de la Facultad de Derecho de la UNED y anteriormente desempeñó el cargo de Secretario de la Facultad. Presidente). Presidente del Patronato de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética y Vicepresidente de la Fundación Mediterránea de Derechos Humanos. Cuenta con múltiples publicaciones sobre temas relacionados con los Derechos Humanos.

JUAN MANUEL GOIG MARTÍNEZ: Catedrático de Derecho Constitucional. 3 sexenios, 4 quinquenios. Sus principales líneas de Investigación son el Derecho Constitucional; en especial, Derechos de los inmigrantes y políticas migratorias; Protección Internacional de las personas; Participación democrática, elecciones y partidos políticos; Justicia Constitucional; Derechos del Menor, Derecho a la Educación, e Igualdad, Políticas de igualdad y tratamiento de la igualdad real y efectiva. Forma parte del Proyecto Internacional “Formación Constitucional y sobre Derechos Fundamentales” para el Continente latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones en Editoriales de prestigio y en Revistas con alto índice de impacto. Ha participado en Congresos Internacionales en España y en el extranjero, y ha impartido Cursos de Doctorado, Master y Seminarios, no sólo en España, sino en Venezuela; República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Portugal e Italia. Ha participado y participa en varios Proyectos de Investigación, y en la actualidad es miembro del Grupo Interuniversitario de Expertos en materia de inmigración y extranjería

CAYETANO NUÑEZ RIBERO: Profesor Titular de Derecho Constitucional de la UNED (Departamento de Derecho Político). Doctor en Derecho (UNED). Doctor en Ciencias Políticas (Universidad Complutense de Madrid). Doctor in Constitutional and Penitentiary Law (Uni. Carib. INTERNATIONAL UNIVERSITY). Doctor Honoris Causa Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Más de cuarenta libros publicados individualmente y en colaboración. Más de cincuenta artículos en Revistas Científicas Indexadas y de Especialización.

REMEDIOS MORÁN MARTÍN: Licenciada en Geografía e Historia y en Derecho y Doctora en Historia. Tengo una trayectoria investigadora desde 1980 ininterrumpidamente que me han valido la obtención de 5 sexenios de investigación y actualmente en fase de resolución del sexto, solicitado como de transferencia de resultados. Entre los libros publicados, destaco. El señorío de Benamejé (su origen y evolución en el siglo XVI), Diputación de Córdoba, 1986. Materiales para un curso de Historia del Derecho, UNED, 1999-2000, 2 vols. /2ª ed. del primer volumen, 2010). El testamento ante párroco en Aragón, Cataluña y Navarra, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017. Remedios Morán Martín y Javier García Martín, Historia de la Administración en España. Mutaciones, sentido y rupturas, Universitas, Madrid, 2018. He coordinado varios libros colectivos y cuento con aproximadamente doscientas publicaciones de diferente tipo. Académica correspondiente de la Academia de Historia Portuguesa. Directora de la revista e-Legal History Review. Evaluadora de proyectos de la ANEP y de la AVAP.

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ: Licenciado en Derecho y Diplomado en Ciencias Empresariales. Doctor en Derecho, con la máxima calificación de Sobresaliente “cum laude” por unanimidad. Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrático de Universidad de Derecho Procesal, dedicación a tiempo completo, de la UNED. Decano de la Facultad de Derecho de la UNED. Autor de 7 Monografías, 35 Capítulos de Libro, 30 Artículos doctrinales. Miembro del equipo docente de 7 Proyectos de investigación: 1 Internacional, 4 Nacionales y 2 de la UNED. Investigador principal del Proyecto de Investigación Nacional «Retos procesales para afrontar el uso criminal de las TICs en la sociedad de la información». 7 Tesis doctorales dirigidas, 6 de las cuales han obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Más de 80 Ponencias impartidas en Congresos nacionales e internacionales, Cursos y Seminarios. Miembro del Equipo de Redacción de la Revista General de Derecho Procesal de Iustel Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Mercantil, de la Editorial Jurídica Sepin.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Profesor investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Especialista en metodología de investigación evaluativa y

en el análisis de datos estadísticos. Desempeña la docencia en asignaturas vinculadas a los métodos de investigación en educación: evaluación de programas, estadística aplicada a la educación. Buen conocedor de los programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Trayectoria investigadora en el campo de la intervención social con minorías y grupos en riesgo de exclusión social, así como con el colectivo de jóvenes europeos. Producción científica de artículos, libros y capítulos de libros (65). Director o codirector de 10 tesis doctorales y de un periodo de formación de becarios pre-doctorales. Trabajos presentados en Congreso Nacionales e Internacionales (54). Comités científicos asesores y sociedades científicas (20). Primer premio de Investigación Social, Cajamadrid 2003 (IP). Director de la Revista Educación XX1, Madrid, UNED (desde el año 2012). Director del Departamento MIDE I, Facultad de Educación UNED (9 años). Decano de la Facultad de Educación de la UNED (7 años)

MINERVA E. MARTÍNEZ GARZA: Doctora en Derecho por la UNED, en Madrid; Especialista en Derechos Humanos por la Universidad de Castilla-La Mancha. Certificada en el programa de Estudios Avanzados de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por American University Washintong College of Law. Fue Presidenta de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León de 2007 a 2015, en la que fue reconocida por implementar un nuevo modelo de gestión no jurisdiccional de los derechos humanos, lo que permitió, además fuera reconocida en foros internacionales. Actualmente es Coordinadora de la Maestría de Derechos Humanos en el UANL; Profesora Decana de la Facultad de Derechos y Criminología de la UANL; ha sido ponente en la Universidad Pantheón- Assas París II, en París; la Universidad Bolivina en Santiago de Chile y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Cuenta con diez libros publicados anteriormente.

OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ: Abogado, pasión por el ejercicio profesional, consultoría, asesoría, investigación, docencia y la internacionalización en un contexto de comunicación hablada, escrita y audiovisual. Experiencia laboral como docente universitario en pregrado y postgrado con trayectoria en el campo del litigio (Derecho penal, administrativo, derechos humanos) asesoría, consultoría, conferencia y doctrinante nivel nacional e internacional (Derechos, humanos, derecho penal, derecho ambiental, derecho constitucional y en temas de paz y postconflicto), función pública (Inspector de Policía, Asesor Derechos Humanos despacho del Procurador General de la Nación. Investigador (temas derecho penal, derechos humanos, ambiental y periodismo). Autor de libros, artículos y ponencias nacionales e internacionales en los ámbitos referidos. Coordinador de las Jornadas Interinstitucionales de Investigación Sociojurídicas con universidades de Bogotá de carácter público y privado, coordinador del área de investigaciones. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR).

MILAGROS OTERO PARGA: Nació en Santiago de Compostela en 1960. Es catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Es académica de número de la Real Academia Gallega de Jurisprudencia y Legislación, Magister Honoris Causa por la Escuela Judicial de México Medalla de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela Actualmente el Valedora do Pobo de Galicia. Autora de 16 libros y 138 artículos de libros y revistas sobre diversos temas entre los que destacan Argumentación Jurídica, Mediación, Transparencia, Historia del pensamiento jurídico, y Tópica Jurídica. Conferenciante asidua y profesora de diversas Universidades de México, Argentina, Brasil, Portugal, Uruguay y Japón.

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN: Es profesora Contratada Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Chile (Filosofía de la Educación). Ha participado en el proyecto Nacional sobre *Los fundamentos filosóficos de la idea de Solidaridad*, pertenece al Grupo de Investigación *Cultura Cívica y Políticas Educativas*. Es especialista en antropología de la educación, éticas aplicadas, educación afectiva y en educación cívica. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Trabaja desde una perspectiva fenomenológica y personalista. Dirige las Jornadas Internacionales sobre Emoción, Ética y Educación. Recientemente ha recibido *Expanded*

Reason Awards. Es miembro del Coloquio internacional sobre Violencia y Religión (COV&R). Ha impartido cursos, en España y en el extranjero, sobre Democracia y educación.

RAMÓN PÉREZ PÉREZ: Titulado en Maestro de Primera Enseñanza (Universidad de Oviedo, 1971), Licenciado en Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1982 con Grado (universidad de Oviedo 1984) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1992. Profesor de EGB (Ministerio Nacional de Educación 1974-1988. Profesor Universitario, Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo 1988-2018. Profesor Visitante de la UCLV (Cuba) desde 1998 y colaborador de universidades Latinoamericanas. Actualmente Catedrático de E.U. jubilado, profesor honorífico de la Universidad de Oviedo. IP de más de una docena de Proyectos de Investigación subvencionados por los Ministerios de Educación y Exteriores o la AECID. Director de más de una veintena de Tesis doctorales con calificación Sobresaliente y/o Cum Laude. Director de más de una treintena de Trabajos de Investigación (Suficiencia Investigadora/DEA). Director/Tutor de más de medio centenar de TFM (Trabajos Fin de Máster). Director/tutor de más de un centenar de TFG (Trabajos Fin de Grado). Publicación de más de un centenar de aportaciones en Libros. Publicación de Medio centenar de artículos en revistas científicas. Presentación de más de tres centenares de contribuciones en Congresos y Simposios. Par revisor en una decena de Revistas Científicas. Director-Editor de la revista RIAICES.

CARLOS ALBERTO ARDÓN GAVARRETE: Licenciado en Letras y maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Director Ejecutivo del INFORP-UES con más de 25 años dedicados a la gestión de la formación de formadores. Experiencia en docencia universitaria y formador en Jornadas Pedagógicas en Guatemala. Cuento con dos pasantías en la Universidad Autónoma de Madrid y un diplomado en Pedagogía del Texto. Ponente en eventos académicos organizados por la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Además, disertante en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, sobre “Posconflicto y educación. Experiencia salvadoreña”. Actualmente, miembro del equipo de autoestudio para la acreditación internacional de la UES 2018/2019.

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Profesorado de EGB. Máster en Evaluación de la Enseñanza Superior. Cooperante Internacional de la AECID en México durante 2006 y 2007. Actualmente y, desde junio de 2020, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Ha sido Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (2016-2020). Ha sido desde abril de 2012 hasta mayo de 2016, secretario del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Cuenta con más de 10 años de experiencia en centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria. Cuenta con dos quinquenios de docencia y uno de investigación.

• CURRÍCULUM COMITÉ CIENTÍFICO

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO: Antonio Enrique Pérez Luño es profesor Emérito de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla, de cuya facultad de Derecho fue Decano. Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca. Realizó estudios en las de Coimbra, Trieste, Friburgo de Brisgovia y Estrasburgo, en la que obtuvo el Diploma de la Facultad Internacional de Derecho Comparado. Becario del Max Planck Institut en Heidelberg, de la Fundación Juan March, del Fondo para la Investigación Económica y Social de la CECA. Ha publicado numerosos libros y monografías sobre Historia del Pensamiento jurídico, Proyección de las nuevas tecnologías al Derecho y la significación de los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. Entre sus obras más relevantes pueden citarse: *Lecciones de Filosofía del Derecho; Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución; Los Derechos Fundamentales; La Filosofía del Derecho en perspectiva histórica; La Tercera Generación de Derechos Humanos; Derechos Humanos y nuevas tecnologías*, etc. Ha sido galardonado con el Premio «Derechos Humanos» otorgado por el Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla y por el Premio Fama a la trayectoria investigadora otorgado por

la Universidad de Sevilla. Es miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y académico de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia.

ANDRÉS OLLERO TASSARA: Nace en Sevilla (15-V-1944). Catedrático (1983) de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada y de la Universidad Rey Juan Carlos (1999) de Madrid. Diputado por Granada de la II a VII Legislatura (1986-2003). Miembro de la Junta Electoral Central durante la VIII (2004-2007). Cruz de Honor de San Raimundo de Peñafort (1998). Gran Cruz Alfonso X el Sabio (2000). Cruz Oficial Mérito República de Austria (2001). Miembro de Número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (2008). Doctor *honoris causa* de la Universidad Alba Iulia (Rumanía) (2010). Es Magistrado del Tribunal Constitucional desde 2012.

IGNACIO ARA PINILLA: Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de La Laguna en la que desempeña actualmente el cargo de Director del Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y Filosofía del Derecho. Durante más de diez años ha compaginado en esta Universidad las funciones de Director del Departamento con la de Coordinador del Programa de Doctorado Derechos Humanos y Ordenamiento Constitucional. Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia con el premio Luigi Ravá. Autor de los libros: El estatuto de la Teoría General del Derecho, Cort, Palma de Mallorca, 1987; Las transformaciones de los Derechos Humanos, Tecnos, Madrid, 1990; Teoría del Derecho, Taller de Ediciones JB, Madrid, 1996; El fundamento de los límites al poder en la Teoría del Derecho de Léon Duguit, Dykinson, Madrid, 2006; La difuminación institucional del objetivo del Derecho a la Educación, Dykinson, Madrid, 2013, y de numerosos artículos publicados en revistas y libros colectivos de la especialidad.

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA: Catedrático de Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido catedrático de Filosofía del derecho y profesor de Filosofía de Bachillerato, secretario de redacción de Revista de Occidente y director del Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación Ortega y Gasset, consejero de Educación en la Embajada española en Roma y Rector de la Universidad Católica de Valencia. Entre sus publicaciones se encuentran los libros “La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset”, “Derecho y lenguaje. La filosofía de Wittgenstein y la teoría jurídica de Hart”, “De la rebelión a la degradación de las masas”, “Europa y sus bárbaros”, “La familia. La institución de la vida”. Académico correspondiente de la Real Academia Española de Jurisprudencia y Legislación y de la Academia Argentina de Ciencias Morales y Políticas. Premio Luca de Tena de Periodismo y Bravo de Prensa de la Conferencia Episcopal Española.

RAMÓN LUIS SORIANO DÍAZ: Ramón Luis Soriano Díaz es catedrático emérito de Filosofía del Derecho y Política en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Es autor de cuarenta libros y más de un centenar de artículos científicos. Es cofundador y director de la publicación periódica “Revista Internacional de Pensamiento Político” (www.pensamientopolitico.org) y cofundador del Instituto Internacional del Sur para la ecociudadanía y el desarrollo sostenible (www.ecociudadania.org). Dirige colecciones de filosofía política y jurídica de las editoriales Almuzara, MAD y Aconcagua. En la actualidad es director del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación (PAI) “Derechos Humanos: Teoría General” (SEJ 277) y cofundador y director del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO), Centro oficial de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (www.lippoupo.org).

JESÚS IGNACIO MARTÍNEZ GARCÍA: Es Licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto (Especialidad jurídico-económica) y Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza y actualmente es Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Cantabria. Ha sido Director del Departamento de Derecho Público, Decano de la Facultad de Derecho y Vicerrector de Extensión Universitaria de la Universidad de Cantabria. Es autor de los libros *La teoría de la justicia de John Rawls*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, y *La imaginación jurídica*, Editorial Debate, Madrid, 1992, entre otras publicaciones. Tiene reconocidos seis sexenios por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

ANA M^a MARCOS DEL CANO: (León, 1968). Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad de León en 1991. Doctora en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNED en 1998, con Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNED. Directora del grupo de Investigación “Derechos Humanos, Bioética y Multiculturalismo”. Directora del Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED. Ha impartido clases y conferencias en numerosas universidades de España, Colombia, Italia, Portugal. Ha desarrollado una larga actividad investigadora en diversos Centros Universitarios y de Investigación de España y del extranjero (Istituto Giuridico “A. Cicu”, Bologna, Stony Brook University de Nueva York, Facoltà di Giurisprudenza di Tor Vergata en Roma). Ha publicado diversas monografías en su área de investigación, sobre bioética, inmigración y multiculturalidad, teoría del Derecho.

FERNANDO LLANO ALONSO: Catedrático de Filosofía del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, donde actualmente es Vicedecano de Investigación y Doctorado. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Bolonia, Pavia, Trieste y Pisa (Italia), Maguncia (Alemania), Georgetown (Washington D.C.), Edimburgo y Oxford (en donde ha sido *Academic Visitor* entre los años 2010 y 2017). Co-Investigador responsable del Proyecto de I+D del MINECO “Epigenética: Nuevos desafíos para los derechos fundamentales en el ordenamiento internacional, europeo y nacional” (Referencia: DER2015-64151-R) Es responsable del grupo de investigación SEJ504: “Bioderecho Internacional”. Director y fundador de la revista semestral *Ius et Scientia. Revista Electrónica de Derecho y Ciencia* (ISSN: 2444-8478); es también miembro del Consejo científico internacional del Istituto Giuridico Internazionale di Torino (IgiTO), Secretario de la colección “Panoramas de Derecho” de la Facultad de Derecho de la US con la editorial Thomson Reuters Aranzadi, secretario de la revista *Crónica Jurídica Hispalense. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla* y de la revista *Annaeus: Anales de la tradición romanística*; asimismo forma parte de los consejos de redacción de las revistas *Anuario de Filosofía del Derecho*, *The Age of Human Rights Journal*, *Derechos y libertades* y *Cuadernos sobre Vico*.

Ha publicado más de un centenar de trabajos de su especialidad, entre los que destacan sus monografías: *El pensamiento iusfilosófico de Guido Fassò* (1997); *El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant* (2002); *El formalismo jurídico y la teoría experiencial del Derecho* (2009); *El Estado en Ortega y Gasset* (2010); *El gobierno de la razón: El pensamiento jurídico-político de Marco Tulio Cicerón* (2017) y *Homo excelsior, Los límites ético-jurídicos del transhumanismo* (2018). También es coeditor, junto a Alfonso Castro Sáenz, de tres libros colectivos: *A propósito de Kant. Estudios conmemorativos en el Bicentenario de su muerte* (2004); *Meditaciones sobre Ortega y Gasset* (2005); y *Cicerón, el hombre y los siglos* (2017). Obtuvo el Premio de Investigación de la III edición del Premio de Monografías inéditas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (2008), y fue ganador de la IX edición del Premio García Goyena de artículos jurídicos (2010).

IÑIGO DE MIGUEL BERIAIN: Iñigo de Miguel Beriain es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, doctor europeo en Derecho y doctor en Filosofía. Actualmente ocupa un puesto de investigador distinguido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En diciembre de 2017 obtuvo una IKERBASQUE RESEARCH PROFESSORSHIP GRANT, financiada por la Fundación Ikerbasque. Ha participado en más de diez proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y ocho proyectos de investigación nacionales, casi todos orientados a la bioética y el derecho de las nuevas tecnociencias. Ha publicado seis libros, más de cincuenta capítulos de libro y más de sesenta artículos, muchos de ellos en revistas indexadas en ISI y SCOPUS. Cuenta con el Premio de investigación sobre bioética de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, obtenido por su trabajo “La clonación, diez años después” y el premio internacional de bioética de la Junta General del Principado de Asturias y la Sociedad Internacional de Bioética 2008.

MYRIAM SEPÚLVEDA LÓPEZ: Secretaria General de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOL), Bogotá, Colombia; exdecano de la Facultad de Derecho de dicha Universidad. Trabajadora Social, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. DERECHO, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora Social, Universidad La Gran Colombia. Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialización en instituciones Jurídico Familiares. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, con énfasis en investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Derecho - Filosofía Jurídica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid-España, Tesis Doctoral Laureada: "La dignidad humana como valor ético-jurídico -implicado en la Biotecnología- Análisis filosófico". Título convalidado en Colombia mediante Resolución 9045 del 13 de octubre de 2011, por el Ministerio de Educación Nacional. Maestría en Derecho Administrativo, Universidad Libre de Colombia. Posdoctorado - Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

JORGE ORLANDO CONTRERAS SARMIENTO: Jurista, filósofo y teólogo. Magister in Iure Canonico y Doctor of Law de la Pontificia Universitas Lateranensis (Roma-Italia). Teólogo de la P.U. Javeriana de Bogotá y filósofo. Amplia experiencia académico-administrativa en educación superior universitaria y en instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas. Autor de varios escritos entre ellos: "Manual de Ética para las Fuerzas Militares y de Policía" del CELAM (cuatro ediciones) y la *Spirituali Militum Curae*, interpretación doctrinal y aplicación pastoral, en Roma Italia (2008) La educación en Colombia: Una perspectiva histórica (2019). Conferencista internacional. Profesor invitado por in the U.S Army School of the Americas (Fort Benning), Georgia EE.UU. 2000. Profesor invitado por el Instituto di Teologia dell' Italia Meridionale (Papua-Italia) 2005-2007. Condecorado con la Mención de Honor "LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO DE LUCHA CONTRA LA CORRUPCION", por la Comisión de Ética del Congreso de la República de Colombia 2010. Oficial del Ejército Nacional en el grado de Mayor (P.O.R.). Vicerrector académico (e) de la UMNG 2017, 2018, 2019. Par académico del CNA y actualmente, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada y director de las revistas Latinoamericana de Bioética, categoría A2 y Education y Desarrollo Social categoría C.

LUCÍA PUERTAS BRAVO: Licenciada en Ciencias Sociales Políticas y Económicas. junio de 2000 con la calificación de sobresaliente; Abogada, julio de 2001 con la calificación de sobresaliente, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. En julio de 2012 obtuve el grado de Doctor en Derecho, en el programa de problemas fundamentales de la teoría jurídica contemporánea. en la UNED. España, con la calificación de sobresaliente, Cum Laude, con fecha 19 de abril de 2013 se confiere el premio extraordinario de doctorado. Desde agosto de 2003 hasta la presente fecha. me desempeño como docente de la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Directora del centro de investigación y transferencia de resultados, Gestión Legal. en abril de 2009 hasta octubre de 2012, y en noviembre de 2012 hasta la presente fecha, me desempeño como Directora de Investigación y Postgrado de la mencionada Universidad. Mis trabajos de investigación se relacionan sobre el derecho a la educación, especialmente en el ámbito Iberoamericano, en la que trabajado en proyectos de investigación y publicaciones relacionadas en el tema.

KARIN SCHWEIZER: Prof. Dr. Karin Schweizer has been Professor of Pedagogical Psychology at the University of Education Weingarten since 2010 and was Vice-Rector for Research and Continuing Education from 02/2015 to 10/2018. In October 2018 she took up the post of Rector. After training as an educator early childhood, she studied psychology and computer science at the University of Mannheim. She received her doctorate in 1996 and her habilitation in 2002. Before coming to Weingarten, she held substitute professorships at various universities in Germany and worked as a guest lecturer abroad. She has led various research projects, including two projects of the German Research Foundation (DFG). She has published numerous articles and several books on topics like teaching and learning with new media, media competence, and teacher professionalization. Karin Schweizer is active in various national and international associations, including as President of the Center for Qualitative Psychology (CQP) from 2010 to 2018.

MASSIMO BALDACCI: Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino dal 2000. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Trattato di pedagogia generale* (Carocci, 2012); *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (FrancoAngeli, 2014); *Prospettive*

per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo (Carocci, 2015); *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (Carocci, 2017). Dirige le collane editoriali: *I fondamenti della pedagogia* (Carocci); *Il mestiere della pedagogia* (FrancoAngeli). Dirige la rivista *Pedagogia più Didattica* (Erickson). Ha ricoperto la carica di Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Carlo Bo di Urbino. Attualmente è direttore del Centro Studi sul Problematicismo pedagogico della stessa Università. Ha ricoperto il ruolo di Presidente della Siped - Società italiana di pedagogia nel triennio 2006-2009.

ENRICO BOCCIOLESI: Mm Director de IELIT, CoDirector y fundador del CeRISUS asociados a CLACSO. Doctor Mm por la Universidad para extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Profesor de Mm educación, acreditado a Profesor Titular de Pedagogía, ya delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Profesor colaborador externo en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Colaborador del Consulado de Mexico en Milan. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Docente y ponente en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia.

BLANCA AURELIA VALENZUELA: Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Nacional a Distancia (UNED, MADRID, ESPAÑA). Docente en la Universidad de Sonora. Profesora del Posgrado Integral de Ciencias Sociales (2010- A la fecha). Profesora a tiempo completo Titular "C" indeterminado en el departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (1991- A la fecha). Encargada de la Gestión de Convenio de Intercambio Académico a Nivel Internacional. Jefatura de Departamento (2013-2015) de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Topofilia de Arquitectura, Urbanismos y Ciencias Sociales. Colegio de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense.

JANET TOBAR GUERRA: Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Magíster en Administración y Supervisión Educativa: Universidad Externado de Colombia-CUC. Licenciada en Biología y Química: Universidad del Atlántico. Con sólidos conocimientos en el ejercicio de la docencia e investigación y experiencia de 25 años en el sector público y privado, en la Educación Media, Básica, Técnica, Tecnológica y Superior. En el área administrativa con experiencia de 15 años. Ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Líder del Grupo de Investigación: "Construyendo la Academia en Categoría A" de COLCIENCIA. Miembro del Comité Asesor de Maestría en Educación en Red con SUE Caribe. Miembro del Comité Curricular de la Maestría en Neuropedagogía. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de planta e Investigadora con Categoría Titular.

FERNANDO TOLEDO: Bachiller en Ciencias Físico-Matemáticas, Magíster en Matemáticas y Doctor en Educación de la UNED, ex Decano de la Facultad de Ciencias y actualmente Prorector de la Universidad del Bío-Bío, con 34 años de experiencia, docente en programas de pre y post grado, con publicaciones científicas indexadas. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Director de Programas de Postgrado.

GONZALO JOVER: Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, de cuya Facultad de Mm Educación es actualmente Decano. Previamente fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de

la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA) Autor de varios libros y más de un centenar de artículos. Ha recibido el Premio Infancia de la Comunidad de Madrid y el Premio Pajarita de la AEFJ por sus investigaciones en el campo de la pedagogía de los valores en la infancia.

MANUELA GUILLÉN LÚGIGO: Profesora, con categoría de Titular C, en la Universidad de Sonora (División de Ciencias Sociales), responsable de asignaturas de corte teórico y metodológico en la Licenciatura en Trabajo social, Maestría en Políticas y Gestión del Desarrollo social y en la Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Ciencias Sociales de la misma universidad. Líneas de Investigación: Procesos Socioculturales, identitarios y de inclusión/exclusión en el contexto del cambio social - Calidad, evaluación, identidad y cultura en el ámbito de la educación. Miembro de redes vinculadas a las líneas de investigación (cinco nacionales, tres latinoamericanas y cuatro europeas) Producción Académica - 16 proyectos de investigación concluidos y cuatro en proceso - Dirección/Co Dirección de 35 tesis doctorales (incluye tesis de instituciones nacionales y extranjeras). - Dirección/Co Dirección de 45 tesis de maestría (incluye tesis de la Universidad de Sonora y otras instituciones a nivel estatal y nacional). - Dirección/Co-Dirección de 25 tesis de licenciatura (Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora). - 15 libros publicados en editoriales de reconocido prestigio - 30 capítulos de libros en publicaciones nacionales e internacionales 25 artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas.

GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA: Médico, Psicólogo con especialización en Educación para la Salud y Salud Ocupacional, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la UNED, actualmente profesor Investigador Titular de Carrera en la Universidad Libre de Colombia, con 27 años de experiencia docente en programas de pregrado y posgrados, con publicaciones de varios artículos científicos en revistas Indexadas, autor y coautor de varios libros y capítulos de libros. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Formador de Formadores Médicos en APS de la OMS/OPS. Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo. Distintos reconocimientos y premios nacionales e internacionales.

CECILIA LOOR DUEÑAS: Licenciada María Cecilia Loor de Tamariz, Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Docente de la Carrera de Literatura en las materias: Literatura Medieval, Literatura del Renacimiento y Literatura del Siglo XX. Ex Decana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Ex Directora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Doctora en Educación, Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural, Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, Diplomado Superior en Pensamiento Estratégico y Prospectiva para la Educación Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Lengua Española y Literatura.

TEODORA PEZANO: Teodora Pezzano è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento DICES- Università della Calabria. Nel 2018 consegue l'abilitazione Nazionale in prima fascia. Studia il pensiero di John Dewey, filosofo-pedagogista statunitense e il pensiero educativo di Maria Montessori. I suoi filoni però percorrono pure settori della pedagogia interculturale e della filosofia. Tra i numerosi scritti si ricordano solo alcuni qui, come ad esempio, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano, 2017. Opera premiata dalla SIPED (ovvero la Società pedagogica nazionale italiana). E la traduzione della più importante biografia su John Dewey intitolata "John Dewey e la democrazia americana", Armando. Roma 2011. Ottima conoscenza della lingua inglese

BLAS CAMPOS BARRIONUEVO: Maestro, licenciado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, diplomado en Derecho y doctor por la UNED en Educación. En la actualidad, pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación, habiendo ejercido previamente docencia en todas las etapas escolares, infantil-primaria y secundaria. Asimismo, es profesor tutor (v.d.) en el CA de la provincia de Jaén, impartiendo docencia en los grados de Educación Social y Pedagogía, así

como en el máster de Inspección y Supervisión educativa (profesor colaborador externo). Ha sido también profesor asociado de la Facultad de Educación de la UNED, en el área de Didáctica y Organización escolar, durante dos cursos académicos, desarrollando su labor docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. Entre sus libros publicados destacan: *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*, Cuadernos de Pedagogía (Wolters Kluwer, España), 2011; *Inspección educativa y calidad institucional*, Universitas, 2017. Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido cursos en el ámbito de la educación, en general, y la inspección educativa, organización, gestión y dirección de centros educativos, en particular.

Sumario/*Contents*

Curriculum

- Curriculum Directores y Secretarios 5
- Curriculum Consejo Editorial 6
- Curriculum Comité Científico 9

Presentación 19

Articulos/*Articles*

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA LOE / INTERCULTURAL EDUCATION IN THE LOE
Salvador Pérez Álvarez 33

TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL / RESEARCH TRENDS OF TEACHING ENVIRONMENTAL EDUCATION: A DOCUMENTARY REVISION
Kare Arle Carvajal Prada, Disneyla Isabel Navarro Bolaño, Arlet María Orozco Marbello y Rafael Yecid Amador-Rodríguez 51

DIRITTO ALL'INFORMAZIONE E ALLA CONOSCENZA: IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE / DERECHO A LA INFORMACIÓN Y AL CONOCIMIENTO: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN / RIGHT TO INFORMATION AND KNOWLEDGE: THE ROLE OF EDUCATION
Sophia Crescentini 71

EDUCAÇÃO PRISIONAL E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DOS REEDUCANDOS / EDUCACIÓN PENITENCIARIA Y DERECHOS HUMANOS: UN ANÁLISIS DE LA REINSERCIÓN SOCIAL DE LOS REEDUCANDOS / PRISON EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: AN ANALYSIS OF THE SOCIAL REINTEGRATION OF INMATES
Rosolen, Jussara, Sousa, André Cristovão, Pezzato, João Pedro 91

IGUALDAD SUSTANTIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: COMPLEJIDAD, DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN DOCENTE / SUBSTANTIVE EQUALITY IN SECONDARY EDUCATION: COMPLEXITY, HUMAN RIGHTS, AND TEACHER TRAINING
Maria Veronica Nava Aviles 107

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS EN EL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA DURANTE EL PERIODO DE CONFINAMIENTO POR COVID -19 EN MATERIA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS / IMPACT OF THE PEDAGOGICAL STRATEGIES IMPLEMENTED IN THE LAW PROGRAM AT THE COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA UNIVERSITY DURING THE COVID-19 LOCKDOWN ON COMMUNICATION SKILLS Miryam Sepúlveda López y Édison Ariel Corredor Cabrales	129
LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN ENTRE HUMANIDAD, LITERACIDAD Y ARTIFICIO. UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA CRÍTICA / THE COMPLEXITY OF EDUCATION BETWEEN HUMANITY, LITERACY, AND ARTIFICE. A PROPOSAL FOR CRITICAL PEDAGOGY Enrico Bocciolesi	157
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 y Rosa María Gómez Díaz	171
Recensiones	195
Normas de publicación	201

Presentación

Al igual que ha ocurrido en ámbito social con la rápida implantación de las Nuevas Tecnologías, también la Pandemia, aunque desde perspectivas muy diferentes supuso un cambio radical en diferentes aspectos de la vida social, la forma de trabajar y la búsqueda de métodos de enseñanza no presenciales incluso en las Universidades más tradicionales de aprendizaje presencial.

En el presente número presentamos una investigación llevada a cabo por un grupo de profesores colombianos en el que se analiza el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el confinamiento por COVID-19, en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes. Y analizan cómo la pandemia transformó profundamente los métodos de enseñanza, exigiendo una rápida adaptación a la educación remota y poniendo a prueba la efectividad de las estrategias aplicadas en este contexto.

No se limitan a simplemente a describir la situación. Van más allá y con su investigación pretenden evaluar los efectos de estas estrategias, identificando las competencias comunicativas promovidas en la enseñanza virtual, comparando el desempeño de los estudiantes antes y después del confinamiento, y determinando fortalezas y áreas de oportunidad en su desarrollo académico.

Analizan, en primer lugar, la incorporación de las competencias comunicativas en el plan de estudios y las estrategias pedagógicas empleadas antes y durante el confinamiento mediante encuestas a docentes. En segundo lugar, se lleva a cabo un estudio mixto con una muestra de estudiantes, aplicando pruebas de comprensión lectora y redacción. Finalmente, se contrastan los hallazgos con investigaciones previas, con el propósito de generar propuestas que optimicen el aprendizaje en el entorno digital y fortalezcan las habilidades comunicativas dentro del programa.

Este trabajo es relevante porque, en la actualidad, la escritura no solo es un medio de transcripción, sino una herramienta clave en la participación académica y científica. En este sentido, el estudio no solo busca evaluar el estado de las competencias comunicativas en el programa de Derecho, sino también proponer la creación de un espacio de divulgación de textos académico-científicos producidos por los estudiantes, contribuyendo así al fortalecimiento de sus habilidades de redacción, argumentación y análisis dentro del ámbito jurídico.

El artículo es resultado de la investigación titulada “Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el periodo de confinamiento por COVID -19 en materia de competencias comunicativas adscrita al grupo de investigación Pedagogía y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Desde el ámbito social, la investigación destaca la necesidad de crear espacios de interacción académica que promuevan la construcción de comunidades discursivas. Pero al tratarse de una investigación socio jurídica, es importante acotar que se implementaran alternativas de solución jurídica entre las que se destacan la incorporación de competencias comunicativas en el currículo jurídico. A tal efecto es fundamental que los programas de Derecho incluyan componentes específicos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, comunicacional y el fortalecimiento de la formación en investigación socio jurídica. Y se sugiere que los estudiantes deben ser capacitados para abordar problemas jurídicos desde una perspectiva científica, integrando herramientas de análisis crítico y producción textual. Al mismo tiempo las estrategias exitosas de educación remota, como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, deben ser adaptadas para fortalecer la capacidad de los estudiantes de interpretar y argumentar jurídicamente.

Para concluir la investigación se ofrece un diagnóstico claro sobre las debilidades en competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho y plantea soluciones integrales que abarcan los ámbitos social, jurídico, pedagógico y educativo. Estas soluciones no solo buscan mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también fortalecer su capacidad de interacción en escenarios profesionales y contribuir al desarrollo de una comunidad académica sólida y comprometida.

La educación es un mecanismo que dará al futuro las bases esenciales para la construcción de un mundo más equitativo, social y en materia del Derecho, justo, para ello todo implica fundamentar bases comunicativas, sociales, pedagógicas que conlleven a la construcción de una educación sólida, pero es menester acotar que los valores también son esenciales.

Es interesante conocer que esta investigación es un avance de un proceso que sigue pues los autores parten del principio de que la educación evoluciona todos los días con las transformaciones sociales que vivimos en comunidad y viene desde la pequeña infancia hasta el momento del deceso de cada individuo, pues la vida es un continuo aprendizaje que es diversa e inclusiva, desde cada territorio y cultura.

Enlazando con el contenido final del artículo anteriormente presentado ofrecemos otra investigación sobre la Interculturalidad de la Educación en la LOE. En ella se resalta que la educación intercultural persigue como fin primordial fomentar la tolerancia y el entendimiento mutuo entre personas diferentes, mediante el estudio y la comprensión de los distintos componentes culturales y de las diferencias étnicas, lingüísticas, ideológicas y religiosas de todas ellas. Y así entendida, se ha convertido en el principio activo del propio sistema educativo español contemporáneo, y núcleo duro del ideario educativo constitucional consagrado en el art. 27 CE. En cumplimiento de este ideario, el legislador español ha incluido la educación en valores en el itinerario curricular como un programa formativo cívico integral, para que los alumnos puedan adquirir las habilidades, contenidos y destrezas necesarias para clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y es-

tereotipos y promover el enriquecimiento cívico y cultural en la sociedad española contemporánea.

La educación intercultural se basa en una valoración positiva de la diversidad como un factor social enriquecedor, y que aboga por una concepción dinámica y evolutiva de la cultura favoreciendo la convergencia de culturas diferentes en el contexto escolar. La educación intercultural desarrolla la tolerancia y el entendimiento mutuo entre personas diferentes, mediante el estudio y la comprensión de los distintos componentes culturales y de las diferencias étnicas, lingüísticas, ideológicas y religiosas de todas ellas. En sociedades complejas como es la sociedad española contemporánea, este tipo de educación se convierte en una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa. Y, por este motivo, la educación intercultural se ha convertido en el principio activo del propio sistema educativo español contemporáneo, y en el núcleo duro del ideario educativo constitucional consagrado en el art. 27.2 CE.

Este modelo educativo es, hoy por hoy, el principio activo y eje cardinal del sistema educativo, en tanto en cuanto núcleo esencial de aquel ideario que, como hemos dicho, no sólo informa toda la acción educativa sino que limita, además, el ejercicio de las demás libertades de enseñanzas contempladas en el art. 27 CE entre las que se encuentra la libre elección por parte de los padres o representantes legales de la formación moral o religiosa de sus hijos y la libertad para crear centros docentes que tenga un ideario o carácter propio. El ejercicio de estas libertades debe efectuarse conforme a las exigencias derivadas del mismo, en aras a que la acción educativa estatal sirva para proporcionar a los alumnos una formación en valores y en el respeto a los derechos humanos integral del todo necesaria para *establecer una sociedad democrática avanzada*.

En tanto en cuanto núcleo duro del ideario educativo constitucional, la educación intercultural no debe agotarse en un programa formativo concreto, sino que, además, debe presidir todas las facetas del sistema educativo tales como, la vida escolar y la adopción de decisiones, los programas de estudio, los métodos de enseñanza, el entramado de relaciones sociales que tienen lugar entre los destinatarios de las enseñanzas y los contenidos de los programas y de los materiales pedagógicos. Y a tal fin responden las medidas propuestas para la atención a la diversidad en el contexto escolar contempladas en el texto consolidado de la LOE, que deben ser desarrolladas por las autoridades educativas autonómicas, mediante la elaboración de otros programas y planes formativos específicos, que han sido diseñados para ayudar a los destinatarios de las enseñanzas a definir su propia identidad cultural y a respetar y valorar positivamente las identidades diferenciadas de los demás miembros de la sociedad. Puede afirmarse que la educación intercultural es fundamento básico para el arraigo y respeto a todos los derechos fundamentales que en su conjunto configuran el derecho a la educación.

La presentación del artículo centrado en la educación desempeñada en los centros, que atienden los derechos humanos de las personas privadas de libertad, nos demanda una adecuada forma de conciencia de la de educación pertinente y necesaria a cada persona en una etapa singular de su vida. La Dra. Roseleu y equipo presentan una versión crítica de la literatura y documentos oficiales que regulan el sistema brasileño y las más adecuadas organizaciones y concepciones para mejorar la educación y atención social a cada persona, que vive un periodo singular de su existencia en centros penitenciarios.

Se presenta la educación integral de las personas a lo largo de su existencia, cómo el principal objetivo y razón de ser de las instituciones públicas, que han de aceptar las más valiosas acciones que redescubran a cada participante un nuevo horizonte para afianzar su más ilusionador proyecto de vida, superando las limitaciones y los grandes retos, que el origen y significado de los centros de atención a las personas privadas de libertad plantean. En palabras de los propios autores, se espera que se potencie una educación liberadora, que persiga la equidad, la formación profesional y una reinserción transformadora, que se proyecte en valiosos proyectos existenciales al terminar la fase de toma de conciencia de alguna experiencia y relación social, previamente vivida.

La visión de los autores resitúa a cada ser humano ante una adecuada reflexión y análisis del periodo anterior, y la forma para una plena vitalidad personal y existencial, que le comprometa con una nueva línea de desarrollo, que consiga la más valiosa actitud ético-relacional con el resto de las personas, constatándose el pleno valor y significación indagadora qué ha de aportar un programa de plena liberación para cada una de las personas participantes. Esta visión socio-transformadora de las acciones educativas para impulsar a cada ser humano en una nueva línea de búsqueda de sentido, conforma la razón de ser y el compromiso ético en una sociedad abierta a la creación de auténticas oportunidades para cada integrante del programa de liberación personal, social, profesional y de plena responsabilidad, ante sí mismo y la sociedad.

Destaca el artículo presentado algunas propuestas de mejora, que evidencian las más valiosas acciones que la sociedad y las instituciones formativas han de llevar a cabo. Se propone un avance en la capacitación de nuevos saberes, competencias profesionales y plena emancipación personal, con énfasis en el avance en un clima de empatía, armonía emocional y colaboración social. Se destaca la importancia del apoyo conceptual que fundamenta el artículo, al tomar como base la pedagogía liberadora de Freire y su impacto en la metáfora de las palabras generadoras, textos abiertos y nuevos diálogos, encuentro entre las personas, culturas y nuevos horizontes de desarrollo.

La visión de la intermediación y el reconocimiento a la dignidad y el respeto al derecho de plena socialización y búsqueda de nuevos valores fundamenta el programa. La preparación de los destinatarios para una inserción liberadora y responsable configura la base del mismo, así como la visión anticipada para los nuevos roles de

integración socio-personales y profesionales, que se espera que cada participante en el programa consiga.

Se culmina el artículo analizando las modalidades de enseñanza desempeñadas en el marco de las propias instituciones, con especial referencia a la educación formal, aprendizaje a distancia e iniciativas de reintegración social, que requieren una visión holística-relacional y la singular capacitación de los profesionales. Se presentan igualmente algunos desafíos reales que el sistema formativo y el contexto brasileño demandan, destacando la necesidad de mayores recursos humanos y materiales, Mejora de las estructuras educativas en los propios centros, atención a las necesidades de identidad y desarrollo profesional de los participantes en los programas formativos, etc. Ciertamente, la invitación a promover auténticos escenarios de reconstrucción social, seguridad y nuevos proyectos de vida, permitirá a los participantes en el programa avanzar en una educación liberadora y transformadora.

La educación es la actividad formativa, que ha de tener un carácter universal y apoyar a cada ser humano en el diseño de su mejor estilo de vida y preparación para participar e implicarse globalmente en la construcción de una sociedad evolucionada, el reconocimiento de la plena igualdad entre las personas y de apoyo a los estudiantes y docentes, con especial sentido en la etapa de Educación Secundaria. En este sentido, la Dra. Nava presenta un artículo a partir del reconocimiento del concepto de igualdad sustantiva, como eje estructurado de nuevas prácticas propiciadoras de la justicia social, la creatividad social y el reconocimiento y fortalecimiento de la dignidad humana, incrementada desde el derecho de cada persona a aprender, participar e implicarse en la superación de las desigualdades.

Se propone una doble línea de atención a las numerosas situaciones de desigualdad existentes entre docentes y estudiantes en diversas comunidades, pero con mayor incidencia en los afectados por situaciones de limitación, vulnerabilidad y complejidad cultural. La singular aportación del proyecto y resultados presentados se centra en el concepto de encaminar la igualdad sustantiva que ha de comprometer al profesorado para tomar conciencia del estilo y proceso de toma de decisiones. Así, se destaca la reflexión de la doctora, al exponer que las desigualdades vividas en los actos educativos requieren de una nueva perspectiva y toma de decisiones de los docentes, basadas en visiones estructurales y amplias, con especial colaboración de la institución educativa en su globalidad, asumiendo el conjunto de la organización las acciones y los desafíos que la atención y compromiso con la igualdad esencial entre todas las personas a de presidir el diseño del proyecto institucional de cada centro educativo.

Se espera un nuevo estilo de toma de decisiones apoyado en nuevos enfoques complejos, imaginativos y generadores de diversas visiones, que adapten el sistema de liderazgo pedagógico a las actuaciones y nuevas formas del discurso docente-discentes, basadas en el reconocimiento, igualdad y auténtico respeto al derecho a la educación de cada persona. La singular aportación de esta propuesta se centra en proponer un nuevo estilo de liderazgo de los docentes, que propicie la igualdad

sustantiva como principio, logrando una verdadera toma de postura del profesorado, que se concrete en reimaginar los principales fines y medios que aplica y orienten la educación, y su contribución a la superación de las desigualdades que se viven en las escuelas, dando nuevos estilos y enfoques que evidencien la dignidad de cada estudiante y su cultura.

Se propugna una nueva visión de la igualdad sustantiva que armonice el potencial del derecho a la educación de cada persona y de su ecosistema cultural, superando cualquier discriminación e impulsando la singular aportación de todos y cada uno de los individuos que conviven y desempeñan el proyecto educativo de la escuela. Una visión emancipadora de cada estudiante implica que el profesorado ha de asumir una perspectiva transformadora, que supere la percepción y limitaciones de los déficits, colocando a cada persona de la escuela ante su propio estilo formativo, reconociendo sus potencialidades diferenciadas. Desde la óptica de una educación basada en la equidad.

Así, se plantea una nueva legitimidad de saberes contextualizados, locales, comunitarios y glocalizados, base del desempeño de una justicia cognitiva abierta a la intensa producción y avance en un conocimiento compartido. Por tanto, se evidencia una necesaria actualización y emergente toma de conciencia del profesorado ante la multitud de situaciones formativas, que cada docente ha de atender e impulsar, generándose una nueva perspectiva para aplicar el principio de inclusión educativa, impulsando el derecho prioritario a una educación integral. A tal efecto, se culmina el artículo con un conjunto de propuestas que formen a los docentes para aplicar el compromiso de la igualdad sustantiva entre todos los participantes en la institución educativa.

La reflexión innovadora y de honda visión crítica y con elevada conciencia epistemológica ha sido presentada por la creativa magíster y doctoranda Crescentini, quien evidencia la caracterización de la sociedad actual por el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, con una especial intensidad en el bienestar de cada ser humano y de la visión colectiva del uso y dependencia de tales tecnologías. La sobresaturación de información y el libre acceso ninguna elevada proporción a la misma, sorprendentemente no evidencia una pertinente democratización del significado, uso y libre acceso en situaciones de equidad de tales contenidos para todas las personas.

Se subraya la metáfora del desorden informativo, que se explicita en una evidente desinformación, al ocultarse el significado ir a necesaria distribución en condiciones de igualdad de los numerosos fondos y bases de datos, diferencialmente accesibles en situaciones de necesaria equidad. Se propugna una nueva y singular tarea para construir visiones y prácticas liberadoras, planteándose el derecho de cada persona a asumir y acceder creativamente a una educación crítico-transformadora, esencial para formar nuevos ciudadanos en una cultura y prácticas plenamente democráticas.

Se destaca en el artículo el desafío de cada persona para acceder a una información y toma de conciencia apoyada en una formación ético-social responsable, abierta a un

estilo de sociedad caracterizada por un elevado respeto a los derechos humanos, con foco en el artículo 26, destacando que en toda institución, dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al respeto a la libertad fundamental y al desarrollo de una vida cultural en comunidad, el concepto de tecnología debe ser analizado en su impacto y posibilidades para optimizar un estilo actualizado e integral del desarrollo humano. Si bien, se subraya igualmente la complejidad de los ambientes digitales y la necesidad de una educación liberadora, que integre el uso de las tecnologías en una educación transformadora y de respeto a cada ser humano, a su trayectoria vital, socio-laboral y comunitaria.

La aportación necesaria para ofrecer una educación liberadora es tomar conciencia de los fenómenos de desinformación y de su uso en los medios, así como en las comunidades de informantes, siendo necesaria una visión más global y creadora, que ofrezca a las personas diversos enfoques y valoraciones centradas en realidades, evitando el desorden informativo. Se explicita una toma de conciencia crítico-creativa, que forme en la que forme en la autonomía y autodeterminación del propio pensamiento y de las acciones, que garantice el derecho a una renovada y veraz información, propiciando el desempeño de una ciudadanía responsable, respetuosa y colaborativa.

Las acciones de desinformación están presentes en numerosas plataformas, redes y nuevos escenarios, en los que destacan noticias carentes de verdad y con pretensiones complejas y propias de la despersonalización de los seres humanos. Se sugiere una singular capacitación de las personas para superar los riesgos de tal desinformación y avanzar en una auténtica cultura democrática, que sienta las bases de una vida de respeto, responsabilidad y elevada visión ético-social. La educación es la actividad esencial para superar los riesgos de la diversidad de medios tecnológicos y la urgencia de mejorar los estilos y modelos de vida de una sociedad democrática, que debe emplear creativa y empáticamente la valiosa y veraz información.

Se evidencia que la educación, desde un enfoque democrático, está ligada al derecho a una información libre, auténtica y con elevado compromiso con la verdad y un estilo elevado de racionalidad. Se propone educar para afianzar una conciencia ética, social y moral, formada desde el pensamiento crítico, que permita el desarrollo de habilidades mentales virtuosas y generadoras de una toma de conciencia y decisiones autónomas apoyadas en un pensamiento riguroso.

La visión y justificación de emergentes tendencias de investigación en la didáctica de la educación ambiental han sido acertadamente expuestas por el Dr. Amador, quien sustenta que sin una educación ambiental que forme a los ciudadanos en un nuevo saber, ser y toma de conciencia del valor y significado de una ecología sostenible, creadora y profundamente respetada, la biodiversidad de todos los seres vivos se enfrenta a una difícil ilimitada existencia. Se presentan así fundamentados marcos teóricos y metodológicos, que evidencian el significado y exigencia de una educación ambiental que oriente procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsen nuevos escenarios y espacios educativos, para proporcionar emergentes adaptaciones curricu-

lares, fomentar valiosos estudios de caso y desarrollar fecundas prácticas ambientales sostenibles.

Se propugnan procesos de enseñanza-aprendizaje participativos, que estimulen a los docentes y estudiantes a realizar y asumir decisiones ante complejos problemas ambientales, que mitiguen sus consecuencias, a la vez que se comprometan en la búsqueda de pertinentes y oportunas soluciones a los mismos. Se formula una visión de la didáctica que promuevan las comunidades educativas y en las aulas nuevos conocimientos, mediante los cuales adelantarse a los problemas y diseñar nuevas modalidades de estudio de casos prácticos, que propicien el diagnóstico y la superación de situaciones de repetida complejidad ambiental.

El trabajo afronta una visión actualizada de la didáctica de las Ciencias Naturales, pero con una singular adaptación de la concepción que práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo modelos y actuaciones metodológicas que propicien una formación holístico-transformacional de los docentes y estudiantes. La destacada aportación del artículo se concreta en la construcción de una didáctica de la educación ambiental, a través de un modelo comprensivo de los actos didácticos, al conceptualizar, comprender y mejorar cada proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, pero vivido y enriquecido con la comprensión y el disfrute de escenarios ambientales, aunando reflexión, el conocimiento y diferenciación directa de los ecosistemas y ambientes ecológicos, en su doble visión real-virtual.

Se propone afianzar el modelo mediante la aplicación de métodos heurísticos y didácticos basados en proyectos, casos prácticos, aprendizaje basado en problemas, etc., así como ecosistemas fractales, ecosistemas diversos y tipologías emergentes que implican una visión activa, comprometida y de intensa investigación para comprender la amplitud y volatilidad de los ecosistemas y ecologías ambientales en evolución. La revisión sistemática del estado de la cuestión implica una indagadora y holística selección de un relevante marco fundamentalmente del conjunto de fuentes consultadas. Destaca igualmente la investigación presentada por un estilo y acoplamiento de los argumentos fundamentales: pertinente, innovador y prospectivo, que implica un conjunto normativo-comprensivo que ha seleccionado y perfilado un conjunto expresivo y justificativo de gran potencialidad.

Se promueve una estructuración creativo-indagadora que se proyecte en el diseño y desarrollo de un currículum innovador, apoyado y generado desde una adecuada información, manejo y singular conocimiento de la educación ambiental. Se destaca con ello la necesidad e importancia de la formación inicial del profesorado en la temática, con especial relevancia en el dominio del modelo propuesto, la metodología y la práctica reflexivo-colaborativa, enraizada en la pluralidad y diversidad de cada ecología sustentable y sostenible en el planeta. La ecología escolar, los centros y las comunidades educativas, han de seguir innovando e indagando en el modelo propuesto, emergiendo, mejorando y compartiendo proyectos educativos institucionales.

El momento de la actual humanidad y la toma de conciencia de la pluralidad de incertidumbres que sin duda complican la actual educación, es la gran aportación del Dr. Boccolessi, quien ofrece una fecunda y argumentada reflexión, a fin de realizar una profunda lectura y reinterpretación de las visiones de la educación apoyadas en la filosofía analítica. Se propone una relevante presentación desde la que valorar las acciones educativas y su impacto en la transformación de la sociedad.

El artículo invita a tomar conciencia de los hechos educativos y a analizarlos desde la complejidad, en coherencia con la aportación de Morín y su visión integral del modo de formar a docentes y estudiantes en el conocimiento y la búsqueda de soluciones a la pluralidad de problemas y diversidad de enfoques, en los que hemos de trabajar, tomando como eje una metodología holística e integradora. Así, se presenta una destacada aportación a los desafíos contemporáneos, desde la metáfora de la literacidad, que implica una reflexión precisa e integral, como base para el desarrollo de una competencia compleja que requiere de nuevas perspectivas educativas e instructivas.

Procede subrayar el compromiso y la apertura a los continuos y esenciales derechos básicos de toda persona, reto que obliga a rescatar cuestiones filosófico-educativas, que han marcado el cambio real de las relaciones humanas y el significado profundo y radical de la propia existencia de cada persona en interacción con las demás. El diálogo con autores clásicos, como Rusell, permite tomar conciencia ante la infelicidad, la paz y el propio significado de la ciencia en su transformación social, como aspectos esenciales para repensar la docencia, las prácticas formativas y el verdadero desafío de la formación de los seres humanos.

Se propugna una visión crítico-reflexiva del uso y adaptación de las TIC y una vuelta a la búsqueda del verdadero sentido de la relación interpersonal, la lectura reflexiva y la urgencia del redescubrimiento de las plenas relaciones interpersonales. El avance en el conocimiento y en el uso de las palabras es esencial para entender la realidad, que se amplía con la complementariedad entre los códigos verbal y no-verbal, Intensificando el sentido de la interacción didáctica conforme a los modos de hablar, escribir, etc., que son esenciales para la comunicación y la consolidación del sistema-persona que caracteriza a cada ser humano en su proceso de relación social.

Se destaca la postura creativa y original de las relaciones interpersonales, en línea con el principio dialógico de Ruf y Gallín, al profundizar en los estilos característicos de las actuaciones interpersonales, avanzando en la toma de conciencia de la intensidad de las relaciones y el protagonismo del docente para promoverlos desde el equilibrio emocional. La toma de conciencia del ser humano en contextos tecnológicos en permanente cambio y la analogía en la inteligencia artificial, demandan una visión transformadora y emergente que supere la reducción de las acciones individuales a manifestaciones egocéntricas de alineación de las personas en su entorno social.

Con todo ello, se evidencia una vuelta a lo efímero en el modo de ser y actuar como agentes, tanto en el discurso de la oralidad como en la evidente manifestación

del propio estilo de escritura y de diálogo con los restantes seres humanos, que cuestionan la innovadora didáctica del siglo XXI, en interacción con nuevos ecosistemas y estilos sociorelacionales. Se destaca con todo ello la metáfora de la recuperación de la condición humana, que implica la plena revalorización de cada persona y la toma de conciencia del nuevo discurso y una relectura de las representaciones sociales. Procede profundizar en la competencia de la lectura y de la vida crítica, que respete la libertad social y el dominio de la autonomía individual.

El artículo, en colaboración de las Dras. Gómez y Casado, invita a atender los grandes retos de la educación contemporánea, con especial énfasis en el análisis del deterioro ambiental, las desigualdades sociales y la violencia de género, en el marco intenso de las grandes fragilidades de la democracia. Se toma conciencia de que los principales protagonistas del nuevo proceso y de la planificación de la educación del futuro depende de la iniciativa y profesionalización del profesorado, propugnando un enfoque interdisciplinar y comprometido, que debe reflejarse en innovadores prácticas pedagógicas y en una acción socio-transformadora creativa e imaginativa, culminando su innovadora propuesta en la generación de modelos y en la toma de conciencia de una auténtica responsabilidad transformadora, y de especial implicación de las instituciones y los centros de actualización y desarrollo profesional del profesorado.

Este planteamiento apela a la toma de conciencia de los actuales y futuros protagonistas de la cultura y mejora de las instituciones educativas, aportando las bases para encontrar respuestas y dar la verdadera iniciativa a cada ser humano y artista de la educación, que se implica y asume el gran desafío de la identidad con esta profesión. En coherencia con la línea de la Revista, en este artículo se formula el principal derecho de cada ser humano a una educación y acción, generadora de una especial capacitación y cercanía a los compromisos, que le sitúan, como el principal actor y protagonista de su proyecto vital que ha de identificar, realizar y alcanzar en intensa colaboración y toma de conciencia de las acciones más integradoras y generadoras de una plena sabiduría, equilibrio vital y promoción de una auténtica ecología sustentable.

Procede resaltar la propuesta ético-educativa, en línea con el Dr. Baldacci, para atender las verdaderas expectativas y deseos de las personas, en sus permanentes procesos formativos, de cuyos auténticos protagonistas, se espera, que actúen en colaboración y desde una plena toma de conciencia en empatía. El apoyo a un nuevo modo de entender las singulares y radicales maneras de ser persona en una sociedad de la complejidad, lleva a presentarnos un anhelo de democratización y disfrute de la libertad desde cada ser humano, en plena toma de conciencia de nuestra igualdad como participantes en las instituciones educativas.

La metáfora de la Educación más allá de la instrucción y del avance por encontrar futuros posibles, evidencia la radical búsqueda de nuevos caminos y formas de generar la educación liberadora e integrar la transformación permanente, abundando en planteamientos clásicos de Freire. La formación y el desarrollo profesional de los do-

centes se explicitan atendiendo a la visión clásica de Darling-Hammond, recordando algunos principios centrales, como la búsqueda de una plena formación, basada en la identidad profesional y la armonía ético-emocional, que nos recuerda la Doctora Medina-Domínguez para alcanzar un liderazgo equilibrado e intensamente motivador y de disponibilidad integral.

La propuesta integradora de las autoras se concreta en una educación ecosocial, en transición ecológica y con plena acción identitaria, que promueva una adecuada articulación entre la sostenibilidad ecológica y la justicia social. Se formulan unos actos educativos y una práctica lingüística apoyada en la plena igualdad y la corresponsabilidad, mediante las que se instaurará un clima de toma de decisiones más creativo y en corresponsabilidad educativa. Se formula así un nuevo proceso transformador, que se sintetiza en la ética del cuidado y el compromiso con todas las personas, singularmente en los procesos de la plena vida, que evite la deshumanización, cosificación y abandono intencionado.

La acción emancipadora propuesta se centra en una propuesta de estrategias, que armonicen una adecuada legislación con pleno enfoque de apoyo a las mujeres, diseño de planes de desarrollo curricular flexibles e inclusivos, asignación de una adecuada financiación para una innovación transformadora y un singular reconocimiento de la labor social de la docencia y del liderazgo pedagógico. Se destaca el diseño de unidades didácticas interdisciplinares, el desarrollo de métodos activos y creativos y aplicar un adecuado estilo de evaluación formativa, que impulse el sentido de compromiso, ecología integral y mejora permanente de la cultura y la estructura de las instituciones educativas y de sus contextos formativos. Todo ello con la pretensión de cultivar una especial sensibilidad y apertura a los auténticos valores de una escuela y sociedad abierta a la superación y a la adaptación de visiones y concepciones, que reconozcan la educación como la más relevante actividad para alcanzar el pleno e integral desarrollo de cada persona y comunidad.

Articulos/*Articles*

La educación intercultural en la LOE

Intercultural Education in the LOE

Salvador Pérez Álvarez

Catedrático de Derecho eclesiástico del Estado. UNED

SUMARIO

1. Introducción. 2. La educación intercultural como fin esencial del ideario educativo constitucional. 2.1 *La interculturalidad como modelos inclusivos de gestión de la diversidad.* 2.2 *La educación intercultural.* 2.3 *La educación intercultural como núcleo duro del ideario educativo constitucional.* **3. La educación intercultural en la LOE. 4. Valoración crítica final.**

RESUMEN

La educación intercultural persigue como fin primordial fomentar la tolerancia y el entendimiento mutuo entre personas diferentes, mediante el estudio y la comprensión de los distintos componentes culturales y de las diferencias étnicas, lingüísticas, ideológicas y religiosas de todas ellas. Y así entendida, se ha convertido en el principio activo del propio sistema educativo español contemporáneo, y núcleo duro del ideario educativo constitucional consagrado en el art. 27 CE. En cumplimiento de este ideario, el legislador español ha incluido la educación en valores en el itinerario curricular como un programa formativo cívico integral, para que los alumnos puedan adquirir las habilidades, contenidos y destrezas necesarias para clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el enriquecimiento cívico y cultural en la sociedad española contemporánea.

Palabras clave: Interculturalidad, derecho a la educación, ideario educativo constitucional, educación en valores, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Intercultural education pursues the primary goal of promoting tolerance and mutual understanding between different people, through the study and understanding of the different cultural components and the ethnic, linguistic, ideological and religious differences of all of them. Thus understood, this educational model has become the active principle of the contemporary Spanish educational system itself, and the hard core of the constitutional educational ideology enshrined in art. 27 CE. And in compliance with this ideology, citizenship education has been included in the curricular itinerary as a comprehensive training program, so that students can acquire the skills to define their own cultural identity and to appreciate the from others, reduce prejudices and stereotypes and promote civic and cultural enrichment in contemporary Spanish society.

Keywords: Interculturality, right to education, educational ideology of the constitution, citizenship education, attention to diversity.

1. INTRODUCCIÓN

El Preámbulo de la Constitución española de 1978 introdujo en nuestro acervo jurídico el denominado Estado de la cultura, al señalar como uno de los objetivos básicos de la nación la protección de los pueblos de España y la promoción del progreso de la cultura¹. Frente al relativismo moral imperante en la historia del constitucionalismo histórico español, los constituyentes dieron paso a una nueva dimensión de las garantías constitucionales, la Constitución cultural, cuyo núcleo esencial se halla en la protección de la libertad personal y de los demás derechos fundamentales vinculados de diversa manera a la misma y que se manifiesta, ante todo, en un conjunto de reglas generales tendentes a crear un contexto social que facilite lo más posible el ejercicio de los derechos y de las libertades individuales entre personas pertenecientes a culturas diferentes². Aunque por aquel entonces sólo existan diferencias lingüísticas existentes en algunas Comunidades autónomas, poco a poco la sociedad fue tomando conciencia de la confluencia de las diferencias étnicas, lingüísticas y religiones en el territorio nacional³ a que dieron lugar los procesos de secularización y, sobre todo, de la recepción en el territorio nacional de inmigrantes que tenían unas señas de identidad cultural diferenciadas.

La recepción de nacionales de otros países que ha tenido lugar en nuestro país hasta fechas recientes, ha favorecido el asentamiento y la consolidación en las estructuras sociales contemporáneas de otras creencias diferentes a la católica⁴, lo que ha provocado profundas transformaciones en la sociedad española contemporánea desde el punto de vista del pluralismo ideológico y cultural⁵. Y la necesidad de elaborar nuevos planteamientos por parte de las Administraciones Públicas para que puedan afrontar, con éxito, los retos que exige la gestión de esta realidad social de modo que se garanticen la plena libertad para poder disfrutar con plenitud sus ritos, prácticas y actividades relacionadas con las convicciones de las personas y de los grupos en que se integran y que conforman este pluralismo⁶. Y muy especialmente en el ámbito educativo⁷, pues es la esfera donde se pueden conseguir los mayores logros de con-

¹ La entrada en vigor de la Constitución supuso un profundo proceso de renovación del ordenamiento jurídico para acomodarlo a nueva configuración de España como Estado Social y Democrático del Derecho. Vid. Contreras Mazarío, 2010, p. 75.

² Tajadura, 1998, pp. 101 ss.

³ Briones Martínez, 2009, pp. 369 ss.

⁴ Lema Tome, 2007, pp. 28 ss.

⁵ Fernández-Coronado. – Suárez Pertierra, 2013, p. 22.

⁶ Sánchez Ferriz - Elías Méndez, 2002, p. 39.

⁷ En sociedades plurales desde los puntos de vista religioso y cultural, uno de los fines que debe perseguir el sistema educativo es la formación en el respeto a la diversidad y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. Vid. Briones Martínez, 2008, pp. 17 ss.

vivencia y de entendimiento mutuo entre alumnos pertenecientes a culturas distintas, pero con el mismo afán por aprender⁸.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FIN ESENCIAL DEL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL

2.1. La interculturalidad como modelos inclusivos de gestión de la diversidad

El interculturalismo es un modelo de integración social de la diversidad como una realidad positiva para la comunidad cuya formulación más remita data de la Teoría del *Cross-culturalism* elaborada por Vogt en 1954 para referirse a las culturas resultantes de la mezcla entre sistemas autónomos de cultura (cultura en sentido amplio) que tuvieron lugar en los países europeos como consecuencia de los procesos de urbanización, industrialización y secularización con respecto a la religión⁹. Las teorías del antropólogo americano sirvieron de base para formular la doctrina del interculturalismo en los debates sobre la instrucción pública en Francia, vinculado inicialmente en 1975 a las acciones sociales que debían adoptarse para resolver los conflictos que planteaba la integración de los inmigrantes en el sistema educativo francés¹⁰. La sensibilidad del Estado francés hacia este modelo de gestión de la diversidad fue bien acogida en el marco del Consejo de Europa a principios de la década de los años 80, como una de las claves para promover los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho en las sociedades europeas contemporáneas. Y ya en 1993 se celebró la Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros, donde se afirmó que la diversidad cultural caracterizaba el rico patrimonio europeo y que la tolerancia era la garantía de una sociedad plural y abierta¹¹.

Los debates que desde entonces han tenido lugar en el Consejo han sido recogidos con vocación de validez universal en el concepto de interculturalidad elaborado por la UNESCO¹² en 2005, que la define como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo»¹³. Así entendida,

⁸ Suárez Pertierra - Contreras Mazario, 2005, pp. 9 ss.

⁹ Vogt et. al., 1954, pp. 974 ss.

¹⁰ Meunier, 2008, pp. 1 ss.

¹¹ El éxito de esta Cumbre condujo a los Estados miembros a la elaboración del Convenio marco para la protección de las minorías nacionales (1995), al establecimiento de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) y al lanzamiento de la Campaña europea de la juventud contra el racismo, el antisemitismo, la xenofobia y la intolerancia. Vid. *Libro Blanco del Consejo de Europa sobre Diálogo Intercultural* otorgado en Estrasburgo el 7 de mayo de 2008, p. 11,

¹² Meunier, 2008, p. 3.

¹³ Art. 4.8 de la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, celebrada en París el 20 de octubre de 2005.

la interculturalidad se basa en el carácter dinámico de las culturas que, como afirma Abdallah-Pretceille, no se definen en relación a una suma de características y rasgos culturales sino a través de las relaciones y las interacciones entre los individuos y los grupos. «Ya no es tiempo ni de nomenclaturas ni de mónadas sino de mezcolanzas, mestizajes, y transgresiones puesto que cada individuo tiene la posibilidad de expresarse y de actuar apoyándose no solo en sus códigos de pertenencia sino también en códigos de referencia libremente elegidos»¹⁴.

El modelo intercultural apuesta por la valoración de todas las culturas a un mismo nivel y con un mismo valor y la necesidad de interrelación entre ellas¹⁵ y por el diálogo intercultural que, según las propuestas del Consejo de Europa: «es un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente [...] en todos los planos – dentro de las sociedades, entre las sociedades europeas, y entre Europa y el resto del mundo»¹⁶. Así pues, las políticas de gestión de la diversidad basadas en la interculturalidad, deben perseguir como finalidad primordial el fomento de las relaciones sociales entre los individuos y las culturas que conviven en la sociedad¹⁷, sobre la base del respeto mutuo, la vivencia del vínculo de la solidaridad y la aceptación de la diversidad como un valor positivo¹⁸. El éxito de las mismas conduce inexorablemente a una profunda transformación de la comunidad receptora, que pasa a convertirse en aquella en la que se relacionan, con plena libertad, personas pertenecientes a culturas diversas, manteniendo y potenciando sus características propias pero que, a su vez, respetan y aceptan las que son diferentes, mientras se crean y establecen nuevos lazos y pautas de convivencia en razón de los valores que todas ellas reconocen y asumen simultáneamente como propios y comunes¹⁹.

Así pues, el paradigma de la interculturalidad se sitúa entre dos planos diferenciados, pero estrechamente relacionados en sí: el plano del saber o reconocimiento de lo diferente y el plano de la acción o el diálogo intercultural²⁰. Ello implica, en primero orden de ideas, que las políticas basadas en este modelo de gestión tendrán sentido y serán efectivas si las colectividades que conforman la comunidad, tienen conciencia de cuál es su identidad cultural. Interculturalidad e identidad cultural se complementan entre sí y deben ser contemplados de forma conjunta, en la medida en que el diseño de este tipo de políticas requiere el reconocimiento positivo de cada cultura en sí considerada, pero en relación con las demás culturas que conviven en la sociedad²¹.

¹⁴ Cfr. Abdallah-Pretceille, 2006, p. 5.

¹⁵ Vallespir, 1999, pp. 48 ss.

¹⁶ *Libro Blanco del Consejo de Europa sobre Dialogo*, ob. cit., p. 14,

¹⁷ Llamazares Fernández, 2013, pp. 316 ss.

¹⁸ Rodríguez, García, 2007, pp. 26 ss.

¹⁹ Calvo Espiga, 2003, pp. 81 ss.

²⁰ Abdallah-Pretceille, 2001, pp. 38 ss.

²¹ Vallespir, 1999, pp. 55 ss.

A su vez, una vez asumida esta conciencia de grupo, los individuos que las integran deben adoptar una actitud de distanciamiento de los valores, tradiciones costumbres etc... que conforman dicha identidad²², para poder así observar con objetividad y otorgar el mismo valor a las costumbres y tradiciones culturales ajenas, para poder apreciarlas como vivencias y experiencias cuyo reconocimiento puede contribuir muy positivamente al desarrollo de la personalidad en su dimensión individual, social y política²³, de quien está observando al otro perteneciente a una cultura diferente²⁴. El éxito del proceso del reconocimiento sólo es posible si tiene lugar en claves de tolerancia entendida en sentido horizontal, es decir, como respeto (y sus consecuentes conductas jurídicamente obligadas) hacia la cultura del otro por más que sea distinta o, incluso, contraria a la propia, sin que esa diferencia influya en el respeto debido al disfrute de todos sus derechos y libertades, ni en el cambio, transformación o construcción de su identidad personal.

Este principio básico de convivencia en una sociedad plural implica, de un lado, el compromiso de respetar los derechos a la propia identidad y del derecho a la diferencia como base del pacto social por la convivencia en el seno de la comunidad²⁵; y de otro lado, la búsqueda del consenso entre cuales son los valores comúnmente aceptados por todas las culturas como un mínimo común ético garantes de la paz social²⁶, esto es, la igual dignidad de todos y el respeto a los derechos humanos que le son inherentes y los principios democráticos de pluralismo y laicidad como garantes de la neutralidad de la acción estatal ante la diversidad²⁷. La adopción por parte de los poderes públicos de políticas que garanticen o, en su caso, promuevan la tolerancia entre culturas y el respeto a estos valores comunes, constituyen el presupuesto imprescindible para que del plano del reconocimiento se pueda pasar al plano de la acción²⁸, esto es, para que pueda tener lugar el dialogo o las relaciones sociales interculturales en una sociedad abierta y plural²⁹. Este diálogo intercultural puede ser definido como:

“Un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. El diálogo intercultural contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la

²² Onghena, 2003, p. 61.

²³ Calvo Espiga, 2003, pp. 81 ss.

²⁴ Abdallah-Pretceille, 2005, pp. 477 ss.

²⁵ Llamazares Fernández, 2013, pp. 291 ss.

²⁶ Rodríguez, García, 2007, pp. 27 ss.

²⁷ Leturia Navaroa, 2014, p. 559.

²⁸ Meunier, 2008, pp. 4 ss.

²⁹ Abdallah-Pretceille, 2001, pp. 40 ss.

cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás”³⁰.

Las políticas de gestión de la diversidad basadas en este modelo deben garantizar y, en su caso, promover el conocimiento mutuo y el dialogo social, haciendo especial hincapié, en la importancia de la ciudadanía en la resolución de los conflictos culturales que puedan tener lugar en el seno de la comunidad día a día, y que los poderes públicos no puedan solucionar por sí solos³¹. La adopción de este tipo de medidas lleva consigo cambios en la identidad personal de todos los miembros de la comunidad, que ya no se identificará con carácter único y excluyente a su cultura de la que proceden por su origen, sino que será capaz de asumir, con una mentalidad más abierta, la propia diversidad y multiplicidad de la sociedad, en constante y rico dialogo con sus diferentes pertenencias y con las de los otros³². En este sentido, la interculturalidad es importante para gestionar la pertenencia a múltiples culturas en una sociedad plural. Es un instrumento que permite hallar constantemente un nuevo equilibrio de la identidad, respondiendo a nuevas aperturas y experiencias, e incorporando nuevas dimensiones a la identidad personal de cada miembro de la comunidad, sin tener que renunciar necesariamente a la cultura de origen pero favoreciendo que cada persona tenga libertad para abandonar sus raíces culturales y comportarse libremente conforme a las tradiciones, y/o costumbres propias del resto de culturas que conviven en la sociedad³³.

El éxito de las políticas interculturales de gestión de la diversidad sólo es posible sin las instancias públicas desarrollan programas de diálogo intercultural en los diferentes ámbitos donde se proyecta la vida social³⁴. Y muy especialmente en el contexto educativo, al constituir el instrumento fundamental para reproducir el orden social existente y para sembrar el germen de los cambios sociales que se consideran necesarios para el logro de una sociedad plural inclusiva y cohesionada, como fundamento del orden y de la paz social³⁵. Los proyectos y los planes educativos deben ofrecer a los alumnos a lo largo de su itinerario formativo, los instrumentos necesarios para comprender esa diversidad, su propia identidad cultural y religiosa y la del resto de sus compañeros, y fomentar la comprensión y el diálogo mutuo entre distintas sociedades o comunidades culturales diferenciados³⁶, esto es, deben fomentar la educación intercultural en el contexto educativo contemporáneo³⁷. Este modelo educativo se encuadra en una concepción de la integración como un proceso gradual de inserción

³⁰ Cfr. *Libro Blanco del Consejo de Europa sobre Dialogo*, ob. cit., p. 21,

³¹ Leturia Navaroa, 2014, pp. 559 ss.

³² Bermúdez Anderson, 2008, pp. 79 ss.

³³ *Libro Blanco del Consejo de Europa sobre Dialogo*, ob. cit., pp. 22 ss,

³⁴ Abdallah-Pretceille, 2001, pp. 43 ss.

³⁵ Leturia Navaroa, 2011, p. 89 ss.

³⁶ Vega Gutiérrez, 2014, pp. 21 ss. (I)

³⁷ Leturia Navaroa, 2011, pp. 89 ss.

y de aceptación de las normas y de los valores de la sociedad receptora y adaptación a estas normas y valores³⁸, pues como ha puesto de manifiesto la UNESCO, persigue como finalidad primordial «lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales»³⁹.

2.2. La educación intercultural

La educación intercultural se basa en una valoración positiva de la diversidad como un factor social enriquecedor, y que aboga por una concepción dinámica y evolutiva de la cultura favoreciendo la convergencia de culturas diferentes en el contexto escolar⁴⁰. La educación intercultural desarrolla la tolerancia y el entendimiento mutuo entre personas diferentes, mediante el estudio y la comprensión de los distintos componentes culturales y de las diferencias étnicas, lingüísticas, ideológicas y religiosas de todas ellas⁴¹. En sociedades complejas como es la sociedad española contemporánea, este tipo de educación se convierte en una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa⁴². Por este motivo, constituye el principio activo del propio sistema educativo español contemporáneo, al fomentar y promover el enriquecimiento cívico, el mestizaje cultural⁴³ y la integración de lo diverso en el acervo cultural mayoritario⁴⁴.

Ahora bien, en la praxis, la obligatoriedad de la escolarización como pilar fundamental del sistema educativo español y la escasez de los recursos que las autoridades han dedicado al sistema educativo público en los últimos años, han situado a este tipo de educación en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara simple y llanamente de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad, esto es, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura. Sin embargo, la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe ser desarrollada también mediante acciones que permitan a los alumnos aceptarse a sí mismos y a los demás⁴⁵. Y para ello es necesario que los individuos adquieran las competencias, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar su inteligencia intercultural, esto

³⁸ Rodríguez García, 2011, pp. 203 ss.

³⁹ Cfr. *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*, UNESCO, París, 2007, p. 18.

⁴⁰ Vega Gutiérrez, 2014, p. 78. (II)

⁴¹ Fernández-Coronado, 2005, p. 235.

⁴² Touriñán López, 2006, pp. 20 ss.

⁴³ Abdallah-Pretceille, 2001, pp. 58 ss.

⁴⁴ Briones Martínez, 2009, p. 370.

⁴⁵ Ortega, 2001, pp. 71 ss.

es, la capacidad individual para entenderse eficazmente con personas de culturas diferentes⁴⁶, para suspender o cambiar algunas modalidades culturales adquiridas y para aprender y acomodar algunas de las nuevas modalidades culturales, encontrando creativamente maneras de gestionar las dinámicas relativas a los papeles inter-grupos diferentes⁴⁷.

La inteligencia cultural es una más de las inteligencias múltiples que conforman el raciocinio de quienes residen en sociedades plurales según las tesis de Gardner⁴⁸ que se va desarrollando a lo largo del devenir vital como uno de los atributos cognitivos de la personalidad⁴⁹ a través la propia conciencia⁵⁰. La adquisición de las competencias⁵¹ necesarias para que el individuo la adquiera de forma dinámica demanda un constante aprendizaje de interacciones sociales, en los cuales se prioriza la focalización atencional y apreciación crítica sobre diferencias culturales observables en uno mismo y en personas pertenecientes a otras culturas. Las habilidades perceptuales incluyen la apertura consciente y deliberada hacia la observación reflexiva de conductas culturales, niveles óptimos de tolerancia a la incertidumbre y suspensión de prejuicios. Las habilidades relacionales necesarias para aprender nuevas experiencias en contextos foráneos incluyen flexibilidad, sociabilidad y empatía. Y las adaptativas singularizan la inteligencia cultural, representando la capacidad para generar conductas apropiadas a un nuevo entorno cultural, a través de la auto-regulación y flexibilidad conductual⁵². La eficacia de estos procesos cognitivos, se encuentra supeditada a que cumplan los objetivos que persigue este tipo de educación que, según la UNESCO, serían los siguientes: 1) «Promover el respeto de la diversidad y el patrimonio cultural»; 2) «Estimular la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás»; y 3) «Desarrollar la capacidad de aceptar que toda interpretación de situaciones y problemas se arraiga en tradiciones culturales»⁵³. No se educa únicamente en la aceptación de la diferencia y la diversidad, sino que se inculcan nuevos valores que tienden al respeto mutuo y a la convivencia pacífica.

Así entendido, el modelo de educación intercultural es el que se corresponde con la más conocida Educación cívica o en valores, que es propia de las democra-

⁴⁶ Ang, S. et. al., 2007, p. 337.

⁴⁷ Kim, 1992, p. 373.

⁴⁸ Gardner, 2006, pp. 123 ss.

⁴⁹ Ang, S. et. al., 2007, pp 338 ss.

⁵⁰ Depaula. - Azzollini, 2013, pp. 37 ss.

⁵¹ Nos referimos al término competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Lo anterior supone la integración de las habilidades, prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Cfr. Gros - Contreras, 2006, pp. 104-105.

⁵² Thomas, 2008, pp. 123 ss.

⁵³ *Directrices de la UNESCO sobre Educación*, ob. cit., pp. 19 ss.

cias pluralistas y que es una disciplina tendiente al mestizaje constitucional⁵⁴. Como señala Rodríguez García, este término hace referencia a una forma de entender la Constitución como auténtico marco jurídico de la interculturalidad y del diálogo intercultural⁵⁵. Y en el Derecho español, entronca directamente con la configuración de la CE como una Constitución cultural, cuya fin esencial es la protección de la libertad personal y de los demás derechos fundamentales vinculados de diversa manera a la misma y que se manifiesta, ante todo, en un conjunto de reglas generales tendentes a crear un contexto social que facilite lo más posible el ejercicio de los derechos y de las libertades individuales entre personas pertenecientes a culturas diferentes⁵⁶. El mestizaje constitucional implica la existencia de dos tipos de valores: 1) Los valores comunes son los que vendrían a constituir el denominado mínimo ético común de la vida social como ha resaltado el TC⁵⁷ que se concreta en el respeto a la dignidad humana y los derechos que le son inherentes y en el respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas de los demás⁵⁸; y 2) Los valores diferenciales que hace referencia a las diferentes señas de identidad cultural que coexisten en la sociedad española contemporánea⁵⁹.

La educación intercultural debe fomentar el respeto, el conocimiento, la aceptación y la acogida de los valores diferenciales, y el conocimiento de unas pautas comunes, que sirvan a los alumnos para interpretar la complejidad de una sociedad como la actual, en la que parecen resquebrajarse los valores tradicionales. Se trata, en definitiva, de educar en valores que ofrezcan normas de comportamiento ético y cívico⁶⁰, y que fomenten el respeto al derecho a la diferencia y al resto de derechos fundamentales y las libertades públicas de los demás en todos los ámbitos donde se proyecta la vida social de los ciudadanos⁶¹. Así entendida, la educación intercultural es un instrumento fundamental para la construcción de una ciudadanía inclusiva o como afirma Contreras Mazarío:

“Una ciudadanía que incluya a todas las personas que habitan en un territorio; que las incluya en términos de igualdad, asumiendo como normales las diferencias; y que las aglutina alrededor de un proyecto común construido desde la participación y el diálogo. Esta construcción daría lugar a lo que se ha denominado una identidad cívica, que es lo que nos une como seres humanos”⁶².

⁵⁴ Rodríguez García, 2011, p. 203.

⁵⁵ Id., p. 200.

⁵⁶ Tajadura, 1998, pp. 101 ss.

⁵⁷ STC 62/1982, de 15 de octubre, FJ. 3.

⁵⁸ Llamazares Fernández, 2011, pp. 44 ss.

⁵⁹ Id., 2006, pp. 86 ss.

⁶⁰ Cfr. Fernández-Coronado, 2005, p. 23.

⁶¹ Leturia Navaroa, 2011, pp. 90 ss.

⁶² Cfr. Contreras Mazario, 2014, p. 447.

2.3. La educación intercultural como nácelo duro del ideario educativo constitucional

En el Derecho español, el derecho a la educación se encuentra subordinado al logro de unas finalidades constitucional-democráticas. Estas finalidades constituyen el ideario educativo constitucional, esto es, una «serie de finalidades constitucional-democráticas que operan como necesario principio inspirador (positivo) de todo el proceso educativo y como límite (negativo) de las libertades educativas»⁶³. Estos fines se encuentran definidos en el art. 27.2 del Texto Constitucional⁶⁴ que establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»⁶⁵. Como puso de manifiesto Tomás y Valiente en su voto particular a la STC 5/1981, la referencia al libre desarrollo de la personalidad como objeto de la educación implica necesariamente que ésta deba realizarse en libertad, mientras que la referencia al respeto a los derechos humanos hace hincapié en la necesidad de que deba formarse a los alumnos en el respeto a los principios democráticos de convivencia⁶⁶.

El ideario educativo instaurado por la CE «trata de asegurar que los alumnos reciban una formación adecuada»⁶⁷ para afrontar la “convivencia en sociedad” que, a su vez, “se ve reforzada mediante la enseñanza de los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, necesarios para “establecer una sociedad democrática avanzada”»⁶⁸. Así pues, el Texto constitucional no es neutral en materia educativa, sino más bien todo lo contrario. Parte de la necesidad de inculcar al individuo desde su más tierna infancia la interculturalidad como paradigma propio del Estado democrático de derecho contemporáneo⁶⁹ y el respeto por los derechos humanos como únicos caminos posibles para el pleno desarrollo de la personalidad en una sociedad plural⁷⁰. Así se deduce de la doctrina del TC cuando afirma que la referencia del art. 27.2 CE al libre desarrollo de la personalidad, debe entenderse referido a un aspecto básico del ideario educativo constitucional, que consiste en la «formación de ciudadanos responsables llamados a participar en los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad plural»⁷¹.

En sociedades plurales desde los puntos de vista religioso y cultural, la formación integral de ciudadanos responsables capaces de afrontar los retos que plantea

⁶³ Cfr. Aláez Corral, 2011, p. 92.

⁶⁴ Nuevo López, 2014, pp. 209 ss.

⁶⁵ ATC 40/1999, de 22 de febrero, FJ. 2.

⁶⁶ Voto Particular de Tomás y Valiente a la STC 5/1981, de 15 de febrero, núm. 10.

⁶⁷ ATC, 40/199, de 22 de febrero, FJ. 2.

⁶⁸ STC 236/2007, de 7 de noviembre, FJ. 8.

⁶⁹ Rodríguez García, 2014, pp. 111 ss.

⁷⁰ Aláez Corral, 2011, p. 93.

⁷¹ STC 133/2010, de 2 de diciembre, FJ. 7.

la convivencia en sociedad, sólo es posible mediante la adquisición de las destrezas y competencias necesarias para el desarrollo de la inteligencia intercultural necesaria para el aprendizaje de los valores cívicos de convivencia y de respeto a los derechos y libertades de los demás, esto es, sólo es posible mediante la educación intercultural que adquiere la categoría de una formación integral para los futuros ciudadanos⁷². La educación en valores no es, por tanto, un programa formativo más, sino que constituye actualmente el mecanismo fundamental y el principio activo que informa el fin esencial del derecho a la educación⁷³ consagrado en el art. 27.2 CE, consistente en fomentar «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios humano de convivencia y a los derechos y las libertades fundamentales»⁷⁴. Y, por ello precisamente, la educación intercultural se ha convertido en el principio activo del ideario educativo constitucional⁷⁵, si lo interpretamos de manera evolutiva conforme a las exigencias derivadas de la diversidad de la sociedad española contemporánea⁷⁶.

La educación intercultural se convierte así en el núcleo duro del ideario educativo instaurado por el Texto constitucional de 1978⁷⁷ y a él están orientados los demás objetivos que persigue la acción educativa como es la transmisión de conocimientos y el ejercicio de las libertades de enseñanza consagradas en el art. 27 CE⁷⁸. Informa la acción educativa en sí misma considerada y condiciona, al mismo tiempo, el ejercicio de las libertades de enseñanza consagradas en el citado precepto constitucional, entre las que se encuentran la libertad para crear centros docentes y para dotarles de un ideario o carácter propio (art. 27.6 CE)⁷⁹ y el derecho de los padres a elegir la

⁷² Rodríguez Moya, 2014, p. 113.

⁷³ Celador Angón, 2014, pp. 285 ss.

⁷⁴ Llamazares Fernández, 2006, pp. 404 ss.

⁷⁵ Briones Martínez, 2008, p. 17.

⁷⁶ En este sentido, no podemos olvidar la doctrina del TC de que la Constitución española puede ser interpretada de manera evolutiva, acomodándose “a las realidades de la vida moderna como medio para asegurar su propia relevancia y legitimidad, y no sólo porque se trate de un texto cuyos grandes principios son de aplicación a supuestos que sus redactores no imaginaron, sino también porque los poderes públicos, y particularmente el legislador, van actualizando esos principios paulatinamente y porque el Tribunal Constitucional, cuando controla el ajuste constitucional de esas actualizaciones, dota a las normas de un contenido que permita leer el Texto constitucional a la luz de los problemas contemporáneos, y de las exigencias de la sociedad actual a que debe dar respuesta la norma fundamental del ordenamiento jurídico a riesgo, en caso contrario, de convertirse en letra muerta. Esa lectura evolutiva de la Constitución, que se proyecta en especial a la categoría de la garantía institucional, nos lleva a desarrollar la noción de cultura jurídica, que hace pensar en el Derecho como un fenómeno social vinculado a la realidad en que se desarrolla”. Cfr. STC 198/2012, de 6 de noviembre, FJ. 9.

⁷⁷ Rodríguez Moya, 2014, p. 113.

⁷⁸ Llamazares Fernández, 2006, pp. 404 ss.

⁷⁹ La libertad para crear centros docentes constituye la manifestación primaria de la libertad de enseñanza, pues supone la inexistencia de un monopolio estatal en materia educativa, y garantiza al mismo tiempo la existencia de un pluralismo educativo institucionalizado. Vid. Rodríguez Moya, 2014, pp. 107 ss.

formación moral o religiosa de sus hijos (art. 27.3 CE), según la doctrina del TC⁸⁰ y el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación⁸¹. El ejercicio de ambas manifestaciones de la libertad de enseñanza se encuentra limitado por el debido al ideario educativo constitucional, por lo que su disfrute no puede ni debe limitar o repercutir sobre la educación intercultural que deben recibir los destinatarios de la acción educativa, tanto pública como privada, al ser como hemos dicho el núcleo duro contemporáneo del citado ideario educativo. El ejercicio de ambas manifestaciones de aquella libertad:

“Se encuentran, pues, delimitadas por la necesidad de respetar y orientarse finalísimamente al logro de dicho ideario educativo de la Constitución. De ello resulta una doble vinculación jurídica: negativa, de un lado, en la medida en que deben respetar dicho ideario, no menoscabarlo y no oponerse materialmente al mismo; de otro lado, también positiva, en la medida en que el ejercicio de las facultades ius-fundamentales de padres, alumnos y centros escolares, así como de las competencias educativas de los poderes públicos (curriculares, organizativas, planificadoras, inspectoras, financiadoras, etc.) debe estar inspirado (principalmente) por el logro de este ideario educativo constitucional. La razón última de una vinculación finalista expresa del ejercicio de este derecho fundamental a la realización de una educación cívico democrática, excluyente de orientaciones educativas contradictorias o ajenas a la misma, quizás haya que verla en la extraordinaria importancia que las democracias modernas depositan en la participación libre plural e igual de todos los sometidos al ordenamiento en los procesos de creación del mismo, que sólo es posible allí donde los individuos llamados a participar son conscientes de cuáles son las reglas de juego democrático, los valores que las inspiran y los derechos fundamentales a través de los cuales pueden vehicular dicha participación legitimadora del sistema”⁸².

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA LOE.

Al ser el núcleo duro del ideario educativo constitucional definido en el art. 27.2 CE, la educación intercultural debe formar parte de un programa formativo que comprenda la adquisición de los conocimientos necesarios para el cumplimiento de aque-

⁸⁰ STC 5/1981, de 13 de febrero, FJ. 7.

⁸¹ El Preámbulo de la LODE dejó claro que la libertad de enseñanza debe ser entendida “en un sentido amplio y no restrictivo, como el concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno de la educación. Incluye, sin duda, la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un carácter o proyecto educativo propio, que se halla recogida y amparada en el Capítulo III del Título I. Incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones, tal como se recoge en el artículo 4.º Pero la libertad de enseñanza se extiende también a los propios profesores, cuya libertad de cátedra está amparada por la Constitución por cuanto constituye principio básico de toda sociedad democrática en el campo de la educación. Y abarca, muy fundamentalmente, a los propios alumnos, respecto de los cuales la protección de la libertad de conciencia constituye un principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro”. Vid. BOE núm. núm159, de 4 de julio de 1985.

⁸² Cfr. Aláez Corral, 2009, p. 39.

llos fines democráticos de convivencia. Por ello precisamente, el legislador español siempre se ha mostrado sensible hacia la inclusión de la educación intercultural como un programa formativo del sistema educativo español⁸³, para que los alumnos puedan adquirir las habilidades, competencias y destrezas necesarias para clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el enriquecimiento cívico y cultural propio de una sociedad plural⁸⁴. Si bien, durante muchos años esta enseñanza ha sido impartida de manera transversal como parte integrante de otras materias⁸⁵, hasta que fue incluida como una materia objeto de estudio específico bajo la nomenclatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Educación para la ciudadanía)⁸⁶.

Asimismo, como parte integrante del ideario educativo de la Constitución, la educación intercultural no se agota en un programa formativo concreto, sino que debe presidir además todas las facetas del sistema educativo tales como, por poner algunos ejemplos, la vida escolar y la adopción de decisiones, los programas de estudio, los métodos de enseñanza, el entramado de relaciones sociales que tienen lugar entre los destinatarios de las enseñanzas y los contenidos de los programas y de los materiales pedagógicos⁸⁷. Y a tal fin responden los planes de atención a la diversidad en el ámbito escolar⁸⁸, que han sido elaborados por las autoridades competentes para ayudar a los destinatarios de las enseñanzas a definir su propia identidad cultural y para apreciar la de otros⁸⁹.

La educación intercultural como núcleo esencial del ideario educativo constitucional no se agota sólo mediante la transmisión de unos conocimientos objetivos sobre la educación en el respeto a los valores democráticos de convivencia y en el respeto a los derechos humanos. Sino que como he advertido con anterioridad, las autoridades educativas deben completar este itinerario formativo cívico mediante otras acciones educativas de atención a la diversidad⁹⁰. Ya hemos dicho que la LOGSE abogó por este tipo de Educación consagrándola como el núcleo duro del ideario educativo constitucional contemporáneo. Y en cumplimiento de este ideario educativo, el legislador estatal de aquel entonces elaboró un plan específico de atención a la diversidad que estaba contemplado en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación⁹¹. Las acciones de compensación educativa contempladas en este Real Decreto estaban dirigidas, entre otros alumnos, a los pertenecientes «a minorías étnicas o culturales,

⁸³ Llamazares Fernández, 2006, pp. 405 ss.

⁸⁴ Touriñán López, 2006, p. 19.

⁸⁵ Celador Angón, 2014, p. 285.

⁸⁶ Rodríguez García, 2014, p. 118.

⁸⁷ *Directrices de la UNESCO sobre Educación*, ob. cit., pp. 29 ss.

⁸⁸ Vega Gutiérrez, 2014, pp. 44 ss. (II)

⁸⁹ Touriñán López, 2006, p. 19.

⁹⁰ Llamazares Fernández, 2006, pp. 404 ss.

⁹¹ BOE núm. 62, de 12 de marzo de 1996.

en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo». Todo ello con la doble finalidad de facilitar la integración social y educativa de todos los discentes, «desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico» (art. 4.2) y potenciando «los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios» (art. 4.3). Las acciones de compensación educativa contempladas en este Real Decreto⁹² debían ser desarrollados por las Comunidades Autónomas, si bien ninguna de ellas adoptó las medidas de desarrollo de este plan estatal de gestión de la diversidad en el contexto escolar⁹³.

La elaboración de un programa de atención a la diversidad como complemento imprescindible de la Educación intercultural, también ha sido uno de los ejes del sistema educativo instaurado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)⁹⁴ y consolidado por obra de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁹⁵. En este sentido, el Preámbulo del texto consolidado de la Ley sigue haciendo especial hincapié en la necesidad de dar una:

“Adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es

⁹² Entre estas medidas cabe destacar las actuaciones de atención educativa del alumnado contempladas en el art. 5.2 del Real Decreto 299/1996. A saber:

^{a)} “Programas de compensación educativa, de carácter permanente o transitorio, en centros que escolarizan alumnos procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos, con dotación de recursos complementarios de apoyo;

^{b)} Programas de compensación educativa, mediante la constitución de unidades escolares de apoyo itinerantes, dirigidos al alumnado que por razones de trabajo itinerante de su familia no puede seguir un proceso normalizado de escolarización;

^{c)} Programas de compensación educativa, mediante la creación de unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias, dirigidos al alumnado que por razón de hospitalización prolongada no puede seguir un proceso normalizado de escolarización;

^{d)} Programas de garantía social vinculados a la oferta laboral del entorno, dirigidos a la promoción educativa y la inserción laboral de los jóvenes procedentes de sectores sociales o culturales desfavorecidos;

^{e)} Programas para la erradicación completa del analfabetismo, para la adquisición de la lengua de acogida y para la promoción educativa y profesional de las personas adultas en situación o riesgo de exclusión social;

^{f)} Programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios”.

⁹³ Rodríguez García, 2014, pp. 114 ss.

⁹⁴ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

⁹⁵ BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

Así entendida, el art. 4.3 de la LOE ha elevado la atención a la diversidad a la categoría de principio pedagógico fundamental de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. En cumplimiento de este principio, las autoridades educativas de adoptarán las medidas organizativas y curriculares y podrán en marcha los mecanismos de refuerzo que sean pertinentes en ambos ciclos formativos y en Bachillerato, para prevenir «las dificultades de aprendizaje» que puedan derivarse de la misma⁹⁶. La puesta en marcha de estas medidas a través de Programas formativos específicos, favorecerá la atención de las distintas necesidades de los alumnos en los centros docentes, siempre que sean elaborados desde la perspectiva de interculturalidad como paradigma educativo. Y sólo serán eficaces si las autoridades competentes tienen en cuenta las características social-culturales del entorno del centro a la hora de elaborar los instrumentos de atención a la diversidad, y siempre y cuando además contengan un plan de convivencia entre los alumnos basado en los principios de igualdad y no discriminación y de educación inclusiva como principios fundamentales⁹⁷. Las acciones y propuestas contenidas en cada Programa deberán ser aplicados de manera transversal en todas las actividades que se lleve a cabo en el centro docente. De este modo, los alumnos tendrán un mayor número de oportunidades para ser miembros activos de la comunidad escolar, lo que facilitará la convivencia intercultural entre todos ellos en el interior del centro, sino que además contribuirá de manera decisiva a que desarrollen en y para la libertad su personalidad, en base al respeto a los valores democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales⁹⁸.

4. VALORACIÓN CRÍTICA FINAL

La educación intercultural se basa en una valoración positiva de la diversidad como un factor social enriquecedor, y que aboga por una concepción dinámica y evolutiva de la cultura favoreciendo la convergencia de culturas diferentes en el contexto escolar. La educación intercultural desarrolla la tolerancia y el entendimiento mutuo entre personas diferentes, mediante el estudio y la comprensión de los distintos componentes culturales y de las diferencias étnicas, lingüísticas, ideológicas y religiosas de todas ellas. En sociedades complejas como es la sociedad española contemporánea, este tipo de educación se convierte en una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa. Y, por este motivo,

⁹⁶ Arts. 19, 22.4 y 26 de la LOE.

⁹⁷ Briones Martínez, 2008, pp. 17 ss.

⁹⁸ Leturia Navaroa, 2011, pp. 104 ss.

la educación intercultural se ha convertido en el principio activo del propio sistema educativo español contemporáneo, y en el núcleo duro del ideario educativo constitucional consagrado en el art. 27.2 CE.

Este modelo educativo es, hoy por hoy, el principio activo y eje cardinal del sistema educativo, en tanto en cuando núcleo esencial de aquel ideario que, como hemos dicho, no sólo informa toda la acción educativa sino que limita, además, el ejercicio de las demás libertades de enseñanzas contempladas en el art. 27 CE entre las que se encuentra la libre elección por parte de los padres o representantes legales de la formación moral o religiosa de sus hijos y la libertad para crear centros docentes que tenga un ideario o carácter propio. El ejercicio de estas libertades debe efectuarse conforme a las exigencias derivadas del mismo⁹⁹, en aras a que la acción educativa estatal sirva para proporcionar a los alumnos una formación en valores y en el respeto a los derechos humanos integral del todo necesaria para «establecer una sociedad democrática avanzada»¹⁰⁰.

En tanto en cuanto núcleo duro del ideario educativo constitucional, la educación intercultural no debe agotarse en un programa formativo concreto, sino que, además, debe presidir además todas las facetas del sistema educativo tales como, por poner algunos ejemplos, la vida escolar y la adopción de decisiones, los programas de estudio, los métodos de enseñanza, el entramado de relaciones sociales que tienen lugar entre los destinatarios de las enseñanzas y los contenidos de los programas y de los materiales pedagógicos. Y a tal fin responden las medidas propuestas para la atención a la diversidad en el contexto escolar contempladas en el texto consolidado de la LOE, que deben ser desarrolladas por las autoridades educativas autonómicas, mediante la elaboración de otros programas y planes formativos específicos, que han sido diseñados para ayudar a los destinatarios de las enseñanzas a definir su propia identidad cultural y a respetar y valorar positivamente las identidades diferenciadas de los demás miembros de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. *La educación intercultural*, IDEA BOOKS, Madrid, 2001.
- Abdallah-Pretceille, M. "Interculturalism for thinking about diversity". En *Intercultural Education*, núm. 17, 2005.
- Abdallah-Pretceille, M. *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*, Madrid, 2006.
- Aláez Corral, B. "El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública". En *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 86, 2009.

⁹⁹ Aláez Corral, 2011, pp. 97 ss.

¹⁰⁰ STC 236/2007, de 7 de noviembre, FJ. 8.

- Aláez Corral, B. "El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas". En *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, núm. 17, 2011, p. 92.
- Ang, S. et. al. "Cultural intelligence: Its measurements and effects on cultural judgments and decision making, cultural adaptation and task performance". En *Management and Organization Review*, vol. III (3), 2007.
- Bermúdez Anderson, K. y otros. *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Editorial Popular, Madrid, 2008.
- Briones Martínez, IM. "Aspectos controvertidos de la nueva ley de Educación". En Domingo, M. (Ed.) *Educación y religión. Una perspectiva de Derecho comparado*, Comares, Granada, 2008.
- Briones Martínez, IM. "Inmigración e interculturalidad". En Martín Sánchez, I. y González Sánchez, M. (Coords.) *Algunas cuestiones controvertidas del ejercicio del derecho fundamental de libertad religiosa en España*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2009.
- Calvo Espiga, A. "Tolerancia, multiculturalismo y democracia: límites de un problema". *Laicidad y libertades. Escritos jurídicos*, núm. 3, 2003.
- Cámara Villar, G. "El debate en España sobre la materia "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" ante su proyectada supresión y cambio", En *Constitución y democracia, ayer y hoy. Libro Homenaje a Antonio Torres del Moral*, UNIVERSITAS, Madrid, 2012.
- Celador Angón, O. "Laicidad constitucional y modelo educativo". En Fernández-Coronado, A. et. al. (Coords.) *Libertad de conciencia, laicidad y Derecho*, THOMSON REUTERS CIVITAS, Pamplona, 2014.
- Contreras Mazarío, JM. "El pluralismo religioso y los derechos de las minorías religiosas en España", En *BANDUE*, núm. IV, 2010.
- Contreras Mazarío, JM. "La diversidad religiosa en las sociedades abiertas". En Fernández-Coronado, A. et. al. (Coords.) *Libertad de conciencia, laicidad y Derecho*, THOMSON REUTERS CIVITAS, Pamplona, 2014.
- Depaula, P. - Azzollini, S. "Análisis del modelo Big Five de la personalidad como predictor de la inteligencia cultural". En *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 5 (1), 2013.
- Fernández-Coronado, A. "Derecho a la educación, educación en valores y enseñanza religiosa en los sistemas de Iglesia de Estado de la Unión Europea". En Suárez Pertierra, G. - Contreras Mazarío, JM. *Interculturalidad y educación en Europa*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005.
- Fernández-Coronado, A. - Suárez Pertierra, G. *Identidad social, pluralismo religioso y laicidad del Estado*, Fundación Alternativas, Madrid, 2013.
- Gardner, H. *Multiple intelligences. New Horizons*, BasicBooks, Nueva York, 2006.
- Gros, B. - Contreras, D. "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, 2006.
- Kim, YY. "Intercultural communication competence: A systemsthinking view". En Gudykunst, WB. y Kim, YY. (Eds.) *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, McGraw-Hill, Nueva York, 1992.
- Lema Tome, M. *Laicidad e integración de los inmigrantes*, Marcial Pons, Madrid, 2007.
- Leturia Navarrea, A. "Educación para la inclusión en un modelo intercultural de gestión de la diversidad", En Castro Jover, A. (Dir.) *Interculturalidad y Derecho*, THOMSON REUTERS - ARANZADI, Pamplona, 2013.
- Leturia Navarrea, A. "Laicidad y diálogo interreligioso en sociedades plurales". En Fernández-Coronado, A. et. al. (Coords.) *Libertad de conciencia, laicidad y Derecho*, THOMSON REUTERS CIVITAS, Pamplona, 2014.

- Llamazares Fernández, D. "Educación en valores y enseñanza religiosa en el sistema educativo español". En Suárez Pertierra, G. - Contreras Mazario, JM. *Interculturalidad y educación en Europa*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005.
- Llamazares Fernández, D. "Bioética y bioderecho". En Tarodo Soria, S. – Pardo prieto, P. (Coords.) *Bioteología y Bioderecho*, EOLAS Ediciones, león, 2011.
- Llamazares Fernández, D. "Tolerancia, laicidad y dialogo intercultural". En Castro Jover, A. (Dir.) *Interculturalidad y Derecho*, THOMSON REUTERS – ARANZADI, Pamplona, 2013.
- Llamazares Fernández, D. *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid-Dykinson, Madrid, 2006.
- Meunier, O. "Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle?". En *Revue de l'Association Française de Sociologie*, núm. 3, 2008.
- Nuevo López, P. "Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional". En *Revista de Derecho Político*, núm. 89, 2014.
- Onghena, Y. "Reinterpretar para gestionar la diversidad cultural". En Sampedro, V. – Llera, M. (Ed.) *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*, Bellaterra, Barcelona, 2003.
- Ortega, P. *La educación moral del ciudadano de hoy*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Rodríguez, García, JA. *La inmigración islámica en España. Su problemática jurídica*, Editorial DILEX SL, Madrid, 2007.
- Rodríguez García, JA. "La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático". En *Migraciones internacionales*, vol. VI (2), 2011.
- Rodríguez García, JA. "La educación intercultural en España: Aproximación jurídica". En Polo Sabau, JR. (Dir.) *Anuario del Derecho a la Educación (2014)*, Dykinson, Madrid, 2014.
- Rodríguez Moya, A. "Reconocimiento de os derechos de las minorías (I). Sistema educativo". En Suárez Pertierra, G. et. al. *Derecho y minorías*, UNED, Madrid, 2014.
- Sánchez Ferriz, R. - Elías Méndez, C. *Nuevo reto para la escuela. Libertad religiosa y fenómeno migratorio*, MINIM, Valencia, 2002.
- Suárez Pertierra, G. - Contreras Mazario, JM. "Prólogo". En Suárez Pertierra, G. - Contreras Mazario, JM. *Interculturalidad y educación en Europa*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005.
- Tajadura, J. "La Constitución cultural". En *Revista de Derecho Político*, núm. 43, 1998.
- Thomas, DC. at. al. "Cultural Intelligence: Domain and Assessment. Internacional". En
- Touriñán López,, JM. "La educación intercultural como ejercicio de educación en valores". En *Estudios sobre Educación*, núm. 10, 2006.
- Vallespir, J. "Interculturalismo e identidad cultural". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 39, 1999.
- Vega Gutiérrez, AM. "Introducción". En Vega Gutiérrez, AM. (Coord.) *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español*, THOMSON REAUTERS – ARANZADI, Pamplona, 2014. (I)
- Vega Gutiérrez, AM. "Diversidad, religión y cultura en la educación". En Vega Gutiérrez, AM. (Coord.) *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español*, THOMSON REAUTERS – ARANZADI, Pamplona, 2014. (II)
- Vogt, S. et. al. "Acculturation: An Exploratory Formulation". En *American Anthropologist*, núm. 56, 1954.

Tendencias investigativas en la didáctica de la educación ambiental: Una revisión documental

Research trends of teaching environmental education: A documentary revision

Kare Arle Carvajal Prada

Magister. Candidata a Doctora en Educación.

Universidad del Norte

karec@uninorte.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6544-5735>

Disneyla Isabel Navarro Bolaño

Magister. Candidata a Doctora en Didáctica.

Universidad tecnológica de Pereira

d.navarro@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0434-5471>

Arlet María Orozco Marbello

Magister. Candidata a Doctora en Educación.

Universidad del Norte

arleto@uninorte.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7820-9056>

Rafael Yecid Amador-Rodríguez

Universidad del Norte

Doctor. Profesor asistente e investigador y coordinador académico Doctorado en Educación

Universidad del Norte

ryamador@uninorte.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2182-6402>

RESUMEN

La importancia de la educación ambiental se promueve en la formación de ciudadanos para debatir y reflexionar en las problemáticas ambientales de manera individual y colectiva. Se identificaron estudios sobre la educación ambiental relacionados con la didáctica de las ciencias, con una búsqueda de los documentos en Web of Science (WOS) en la etapa 2009 – 2019, enmarcada en un diseño de análisis documental a partir de conexiones semánticas, con al proceso metodológico de PRISMA. Se reconocieron tendencias hacia el robustecimiento de marcos teóricos y metodológicos vinculados con la educación ambiental, centrados sobre aprendizaje,

enseñanza y tópicos desde la sostenibilidad y la biodiversidad que articulan la educación ambiental dentro de espacios educativos en las reestructuraciones curriculares que coadyuven a las actividades de estudio correspondientes a prácticas ambientales sostenibles.

ABSTRACT

The importance of environmental education is promoted the formation of citizens to debate and reflect on environmental problems individually and collectively. Studies on environmental education related to science education were identified through a document search in the Web of Science (WOS) during the period of 2009 – 2019, framed in a documentary analysis design based on semantic connections, with the PRISMA methodological process. Trends toward strengthening theoretical and methodological frameworks related to environmental education focused on learning, teaching and topics from sustainability and biodiversity, these trends articulate environmental education in educational spaces, resulting in a curricular restructuring that contributes to study activities related to sustainable environmental practices.

Palabras clave: aprendizaje de la educación ambiental, didáctica de las ciencias educación ambiental, enseñanza de la educación ambiental.

Keywords: learning environmental, science education, education environmental education, teaching environmental education.

INTRODUCCIÓN

Las problemáticas del ambiente existentes, generadas por las diferentes actividades humana hacen evidente la importancia de involucrar la educación ambiental (en adelante EA) en el contexto en donde se desempeñan los estudiantes, pensando en espacios de reflexiones con una mirada teórica y metodológica para mitigar o evitar los diferentes problemas ambientales (Novo & Murga, 2010), fundamentado principalmente, en la formación de un individuo crítico, reflexivo y participativo en la toma de decisiones y actuaciones frente a diversas situaciones ambientales (Niño & Pedraza-Jiménez, 2019).

A partir de este marco, la EA se plantea como un enfoque crítico y reflexivo para promover un cambio alternativo en la manera de enseñar ciencias naturales (Niño, 2012), pretendiendo además que dicho enfoque ayude a suscitar representaciones sociales (Flores, 2010), proveyendo los recursos y rutas de tipo didáctico que coadyuven en el desarrollo e implementación de acciones orientadas a analizar de manera rigurosa aspectos que se vinculan con una ciencia enmarcada en el desarrollo sostenible (Flórez-Yepes, 2015), al tiempo que propone estrategias para comprender e intervenir contextos ambientales desde metodologías nutridas de teorías con intenciones de asumir reflexiones bajo competencias ambientales (Álvarez-García et al., 2018a).

Por lo tanto la EA genera procesos dinámicos y participativos para estimular en los individuos actos de decisiones y actuaciones sobre las problemáticas ambientales inmediatas, sin abandonar el estudio de las situaciones a un tiempo largo (Martínez,

2010), lo cual puede asumirse desde un proceso educativo integral, que invite a reflexionar en las construcciones de objetivos consensuados frente a las problemáticas y necesidades ambientales (Paz et al., 2014). Por lo que de nada sirve una EA ideológicamente comprometida, si aún se desconoce cómo aprenden las personas y, por lo tanto, cómo es la manera más adecuada para contribuir a la construcción del conocimiento (García, 2004).

De este modo, la didáctica de la educación ambiental (en adelante DEA) debe estar mediada por la confrontación, discusión y toma de decisiones en los individuos, a través del conocimiento de modelos teóricos referentes al ambiente, alejándose del modelo tradicional de enseñanza el cual no da lugar a cuestionamientos y reflexiones que posibiliten la formación ciudadana (Gutiérrez, 2012), es así que la DEA debe presentarse como una alternativa para pensar, actuar y comunicar los problemas ambientales sin que se acote a lo que se presenta solamente en un salón de clase, debe hacerse visible a lo que sucede entre el ambiente y el ser humano, lo cual se constituye en el verdadero objeto de la EA, por lo tanto, es desde allí que se debe trabajar para su enseñanza y aprendizaje (Duarte & Valbuena, 2017).

Con base en lo anterior, desde la didáctica de las ciencias se propone abordar y resolver un problema relacionado en la enseñanza de las ciencias naturales (Información eliminada para ocultar identidad del autor,) referido puntualmente a la EA, desde la cual se promueven modelos y procesos propios de las ciencias naturales. Bajo este sentido, desde la didáctica de las ciencias se ofrecen bases teóricas y metodológicas para el estudio del estado ambiental actual suscitando una formación sólida que tenga sentido para quienes la aprenden (Mejía-Cáceres et al., 2020).

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión detallada y minuciosa en la literatura científica planteada con la finalidad de compilar datos relevantes, críticos y rigurosos presentes en la EA, relacionadas con la didáctica de las ciencias. El interrogante que dirigió la investigación fue: ¿Cuáles son los aportes teóricos y metodológicos que guían las investigaciones e innovaciones en la DEA? Es así que para dar respuesta a la anterior pregunta se realizó un trabajo de revisión de la literatura que de forma explícita abordan aspectos teóricos y metodológicos de la DEA, para tal propósito las consideraciones de base que guiaron este trabajo fue de corte cualitativa, enfocada en describir incidentes claves en términos descriptivos funcionalmente relevantes y contextualizados.

De este modo se enmarcan a los estudios de revisión documental, atendiendo al proceso metodológico de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), este proceso conlleva a la toma de decisiones iterativas por parte de los autores, con el fin de minimizar el riesgo de sesgo en el proceso de revisión, basándose en criterios de inclusión establecidos con anterioridad

(Urrútia & Bonfill, 2010; Información eliminada para ocultar identidad del autor), por tanto el propósito es valorar el nivel de la revisión sistemática y los meta-análisis que emergen de estas (Sotos-Prieto et al., 2014). Cabe anotar que las revisiones sistemáticas difieren en gran parte de las narrativas, debido a que estas son menos propensas a sesgos de investigación, por lo que se introduce una mayor objetividad al explicar iterativa, rigurosa y explícitamente el proceso de selección de los estudios y el método utilizado para su revisión y evaluación (Toma, 2020).

Para la revisión sistemática se estableció una ventana de tiempo entre los años 2009 a 2019, los resultados de la revisión hacen referencia a un trabajo de investigación doctoral en desarrollo del primer autor desde el año 2020, iniciando con la selección de diferentes documentos de revistas científicas de alto impacto, perteneciente a la serie principal de la base de datos Web of Science (WOS), por ser una herramienta de búsqueda, refinamiento y ordenamiento de la información, usando palabras clave como educación ambiental, enseñanza, aprendizaje, unidades didácticas, formación docente y actitudes ambientales.

Estos criterios fueron escogidos de manera predeterminada, de acuerdo a los intereses y necesidades de la investigación, se delimito la búsqueda a la elección de solamente artículos, en donde se decidió por este tipo de documentos frente a otras fuentes de información como tesis, libros o actas de congresos, por la elevación de los artículos de revistas indexadas que representan actualmente la línea más actualizada y utilizada en relacionada a la difusión y divulgación de las investigaciones, por lo tanto se definieron los criterios de inclusión.

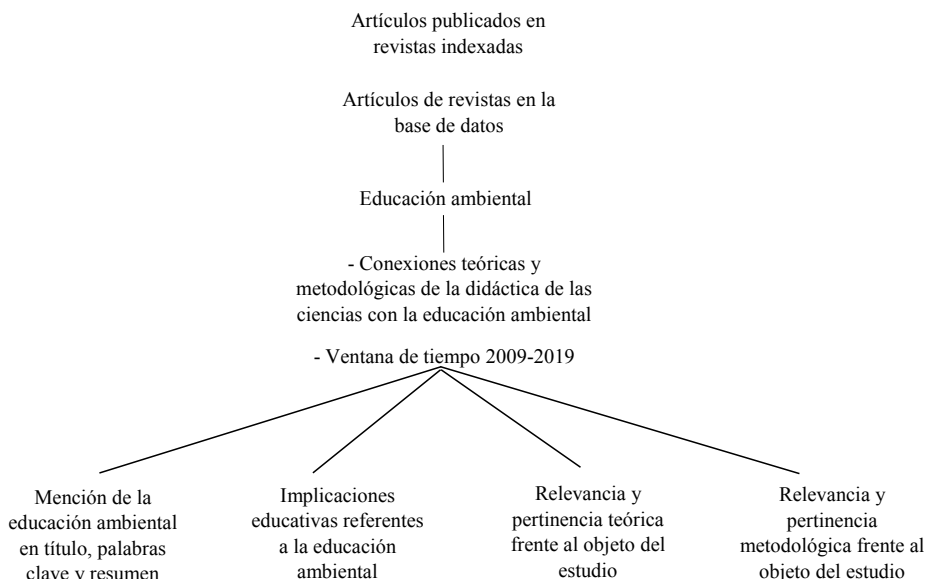


FIGURA 1. Criterios para selección de los documentos

En esta primera búsqueda en la base de datos se obtuvieron un total de 6.678 artículos, dado el gran número de artículos, se procedió a una refinación, para ello se utilizó la opción de refinar por categorías que provee el buscador, en donde se tomaron los aspectos del campo del conocimiento que se relacionaban con lo que se estaba trabajando, obteniéndose en la búsqueda refinada un total de 2.636 artículos.

TABLA 1. Número de registros distribuidos en los distintos campos de conocimientos

Campos de conocimiento de Web of Science	Número de registro
Ecología	351
Biología	331
Ciencias ambientales	325
Investigación en educación	318
Estudios ambientales	276
Estudios de desarrollo ambiental	273
Educación científica disciplinaria	240
Conservación de la biodiversidad	223
Ciencias multidisciplinaria	165
Información ciencia ambiental	134

La búsqueda realizada de acuerdo a los parámetros establecidos y explicados permitió detallar los títulos de las publicaciones por año, lo cual nos llevó a 1.510 trabajos relacionados directamente con la EA. El proceso que se llevó a cabo permitió identificar artículos a partir de un riguroso análisis y refinación de criterios que fundamentó la selección de los documentos que hicieron parte del análisis, tales criterios se adhieren a términos que ayudaron a establecer asociaciones entre palabras clave vinculadas con la EA, de esta manera fue posible elegir artículos cuyos resúmenes hacían mención explícita de la EA en los distintos niveles educativos, con esta nueva orientación se escogieron aquellos documentos que de acuerdo con los autores cumplieron con los criterios definidos.

A partir del procedimiento anteriormente descrito se organizó la información estableciendo parámetros como revista asociada, autores, lugar de publicación, año, palabras clave, metodología de investigación y título de cada artículo que permitieran localizar los registros de una manera eficaz, de esta forma, en una hoja de cálculo se procedió a clasificar cada documento teniendo en cuenta los que se habían seleccionado en esta fase para el estudio, es importante mencionar que tal organización y clasificación ayudó a localizar elementos pertinentes considerados de gran relevancia para la investigación a fin de tratar los datos de manera individualizada.

Con el número de artículos seleccionados en esta fase, en total 117 y de acuerdo con el objetivo del estudio, se realizó un proceso de lectura que permitiera identificar relaciones directas entre la EA y la didáctica de las ciencias, por lo cual, hubo necesidad de redefinir los criterios de selección. Luego de realizar el análisis con este nuevo filtro, se seleccionaron 55 artículos que cumplieron con el criterio de redefinición, se

procedió a una lectura detallada de los artículos potencialmente seleccionados según los dos últimos criterios de inclusión. Dada la relevancia para responder el interrogante principal de la revisión y la claridad para dar cumplimiento a los objetivos trazados, la información seleccionada se analizó teniendo en cuenta la pertinencia en relación con la finalidad del estudio.

En este sentido, la lectura realizada implicó la inclusión de filtros metodológicos como rigor y relevancia, mencionados en la declaración PRISMA para otorgarle idoneidad al estudio con respecto a la intención investigativa, es así como se llegó a otra selección de artículos, lo cual nos redujo la cantidad a 39 documentos, de esta manera atendiendo al proceso metodológico de la declaración PRISMA (Liberati et al., 2009) se desarrolló el diagrama de flujo presentando el proceso de selección e inclusión abordadas en este trabajo, desde las líneas de identificación, revisión, elegibilidad e inclusión.

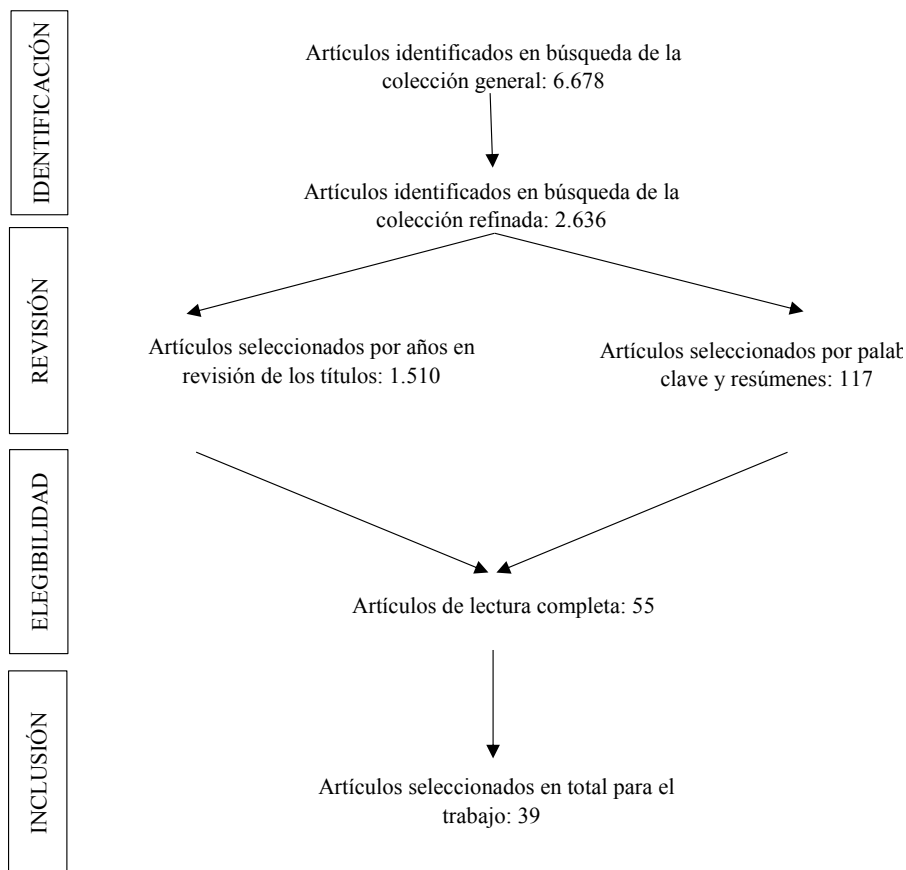


FIGURA 2. Flujo de información a través de las diferentes fases de la revisión sistemática

Posteriormente, se llevó a cabo un cuadro digital de resumen de cada artículo seleccionado en esta fase final, en donde se precisaron aspectos como los objetivos, los marcos teóricos y metodológicos, además los resultados y las conclusiones, todo esto como parte del análisis del contenido de los artículos, siendo así que se extrajeron, recolectaron y analizaron los datos referentes a los parámetros anteriores involucrando un proceso de lectura detallada y comprensión profunda de los estudios. Luego de completar el cuadro con la información de los documentos, procedimos a la organización, revisión y clasificación de la información en macro categorías, definidas por los autores como los marcos genéricos que orientan la investigación en la EA en los artículos seleccionados para la revisión.

En este sentido, se establecieron las macros categorías: aprendizaje de la EA, enseñanza de la EA y tópicos ambientales, seguidamente, se procedió a realizar el análisis de las afirmaciones, seleccionadas para ubicarlas de acuerdo con la categorización realizada. Cada macro categoría funciona como filtro para seleccionar las afirmaciones de los artículos que se determinaron como relevantes para la revisión, de este modo, con el propósito de organizar la información recopilada, cada afirmación se incluyó en otra hoja de cálculo asignándole un código que permitiera posteriormente ubicarlas en cada artículo.

De manera similar al proceso realizado para la determinación de las macro categorías, se decidió realizar una nueva agrupación atendiendo al análisis detallado de cada una de ellas, el criterio para esta agrupación fue identificar relaciones que se pueden establecer entre el contenido específico de la EA y la didáctica de las ciencias, a esta nueva agrupación se les denominó meso categorías, con la pretensión de refinar los análisis realizados se propuso otro criterio para seguir agrupando las afirmaciones seleccionadas, es así como se determina que las afirmaciones también se refieren a descripciones explícitas de la conexión con elementos de la EA con su abordaje en el contexto educativo a estas descripciones explícitas se les llamó micro categorías, de esta manera se detalla las agrupaciones correspondientes a cada macro categoría, meso categoría y micro categoría.

TABLA 2. Descripción de las macro categorías, meso categorías y micro categorías

Macro categoría	Meso categoría	Micro categoría
Aprendizaje	Conocimientos Ambientales	Conceptual Procedimental Actitudinal - Toma de decisiones
	Desarrollo de Habilidades	Sentido crítico Argumentación Indagación
Enseñanza	Didáctica de la EA	Estrategias didácticas Prácticas – Recursos
	Reflexiones sobre práctica docente	Formación ambiental Papel en el aula
	Actividades en guías de estudio	Planificación / Organización Implementación / Evaluación
Tópicos ambientales	Sostenibilidad	Papel de la educación Prácticas de enseñanza Competencias
	Biodiversidad	Papel de la educación Prácticas de enseñanza Competencias

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados permiten inferir que los artículos abordados entre 2009 a 2019 están orientados hacia el aprendizaje de la EA, centrándose en aspectos con los conocimientos ambientales y el desarrollo de habilidades, además el análisis también determinó que los artículos muestran una tendencia mayor hacia la enseñanza de la EA, por lo que se recurren en aspectos con la didáctica de la EA, las reflexiones sobre práctica docente y las actividades en guías de estudio, finalmente se evidenció que un menor porcentaje de los artículos tienden a centrarse en aspectos con la sostenibilidad y la biodiversidad, estando estos involucrados en los tópicos ambientales.

A partir de las lecturas en profundidad se hizo posible establecer que los autores referenciados promueven como campos de investigación e innovación en la DEA, las estrategias didácticas, prácticas y recursos a los que se acude para su enseñanza, lo cual ha ido incursionando en los escenarios educativos evidenciando la necesidad de un componente didáctico en la EA, en este sentido, se han revisado, analizado y organizado los documentos, enfatizando en las contribuciones a la EA y distinguiendo las estrategias empleadas, ahora bien, los estudios principalmente se enfocan a nivel de enseñanza y aprendizaje de la EA, lo que indica que aún hay diferentes líneas de trabajo para seguir aportando y trabajando desde la didáctica de las ciencias.

Por lo tanto, los trabajos en la DEA tienen importancia académica por el alcance y progreso continuo de la EA, aspecto que demanda de los marcos en los contextos de las problemáticas ambientales, cabe detallar que, en gran parte de los artículos revisados, las investigaciones son acotadas a una misma línea; por ejemplo, se han centrado más en la percepción de estudiantes y docentes (Pino & Gálvez, 2021) que en las prácticas ambientales.

De esta manera se puede afirmar que en la revisión y análisis de los documentos se presenta una cantidad limitada de información en las planificaciones, implementaciones y evaluaciones de la EA, igualmente, muchos artículos muestran una clara desigualdad en la presencia del papel del docente en servicio frente al docente en formación en cuanto a la importancia de su acción y sus interpretaciones en relación al ambiente (Vera-Márquez *et al.*, 2022), es importante destacar que los trabajos en didáctica de las ciencias plantean mayor dificultad a la hora de abordar conocimientos procedimentales de la EA, por lo que es necesario intentar trabajar y fortalecer este aspecto para mejorar el desarrollo de la EA, es así que se considera relevante diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje de la EA (Pineda & Prieto, 2019).

En los artículos revisados, la EA es vista como un sistema cerrado y terminado, en el cual se evidencia dificultad en la integración de factores diferentes a los naturales, presentando desconocimiento de la visión globalizada en donde poco se tiene en cuenta la relación con lo social y cultural que también hacen parte de la EA (Ramírez & Pedraza-Jiménez, 2022), precisamente esta tiene la fortaleza de convertirse en una herramienta social para la formación ambiental (Avendaño & William, 2012), por lo tanto, se hace importante e indispensable fomentar prácticas de la DEA, en donde se integre la EA a partir de las dinámicas contextuales de los estudiantes, cabe resaltar que los artículos analizados evidencian claramente la necesidad de que la EA se presente desde los diferentes aspectos sociales y culturales, lo que lleva a la reflexión sobre los bajos aportes de la intervención en las situaciones ambientales.

El análisis realizado ha identificado tres grandes macro categorías relacionadas con el aprendizaje de la EA, enseñanza de la EA y tópicos ambientales, la categorización propuesta buscó proporcionar la identificación y comprensión de las afirmaciones en cada artículo y se encuentran divididas por cuestiones teóricas y metodológicas del propósito de este trabajo, como se mencionó en la metodología, el análisis de las afirmaciones finalmente seleccionadas son presentadas a partir de la declaración PRISMA, por lo que se presenta el número de afirmaciones seleccionadas agrupadas en las diferentes macro categorías refiriendo las afirmaciones adquiridas en los artículos, es así que se precisaron tres macro categorías: aprendizaje de la EA con 42 afirmaciones, enseñanza de la EA con 73 afirmaciones y tópicos ambientales con 34 afirmaciones de acuerdo al análisis que se realizó de los artículos determinados, cabe resaltar que se propone esta denominación ya que orientan la investigación en la EA en los artículos para la revisión.

APRENDIZAJE DE LA EA

Para la macro categoría aprendizaje de la EA se establecieron 42 afirmaciones. El análisis permitió formular dos meso categorías: conocimientos ambientales y habilidades de pensamiento, esta distinción se realizó teniendo en cuenta las relaciones entre el contenido de la EA y la didáctica de las ciencias referidas a los conocimientos ambientales. Para la primera meso categoría se vincularon semánticamente 23 afirmaciones y para la segunda 19. De igual manera, se agruparon las afirmaciones en micro categorías, obedeciendo tal agrupación a descripciones explícitas en la conexión de elementos de la EA con su abordaje en el contexto educativo orientadas a las habilidades en las actividades de la EA.

TABLA 3. Representación de la macro categoría aprendizaje de la EA

Macro categoría aprendizaje de la EA		
Meso categoría	Micro categoría	Ejemplos de afirmaciones
Conocimientos ambientales Habilidad para establecer prácticas y destrezas en las actividades con referencia a la EA	Conceptual Pensamiento del estudiante sobre el razonamiento de resolver crisis ambientales	“Los individuos deben aprender los conocimientos necesarios para la protección de la naturaleza y aumentar significativamente su capacidad de utilizar adecuadamente las fuentes naturales” (Heidari & Heidari, 2015, p. 1230)
	Procedimental Comprensión del desarrollo de conocimientos ambientales	“Las escuelas también pueden convertirse en un lugar que genere o produzca conocimiento sobre la solución y gestión de problemas ambientales locales” (Lwo et al., 2017, p. 707)
	Actitudinal – toma de decisiones Posiciones y comportamientos que se desarrollen en el ámbito social y cultural de la persona	“Es esencial que cada estudiante desarrolle su potencial y adopte posturas personales y comportamientos sociales constructivos, colaborando para construir una sociedad social y ambientalmente justa, en un ambiente saludable” (Marqués & Xavier, 2018, p. 133)

Desarrollo de habilidades Capacidad en analizar y reflexionar, desde la conexión entre la comprensión y aplicación en el conocimiento de la EA	Sentido crítico Habilidad en analizar y discutir problemas de manera racional, sin aceptar automáticamente sus propias opiniones o las de los demás	“Crear conciencia y desarrollar el sentido crítico y científico de los estudiantes por el medio ambiente a través de la educación ambiental permite el aprendizaje de nuevos conocimientos, con el objetivo de mejorar la calidad ambiental y elevar la calidad de vida para las generaciones actuales y futuro” (Marqués & Xavier, 2018, p. 134)
	Argumentación capacidad de diferenciar la evidencia ambiental científica de las opiniones	“Cuando los estudiantes aprenden a construir un argumento científico sólido, demuestran habilidades de pensamiento crítico y un dominio del tema que se enseña, participar en la argumentación les permiten a los estudiantes aprender los marcos epistémicos que se utilizan para desarrollar y evaluar el conocimiento en ciencias” (Lambert & Bleicher, 2017, p. 102)
	Indagación Trabajo en actividades de desarrollo ambiental para buscar respuestas de los problemas ambientales	“La forma en que las personas experimentan y entienden el medio ambiente se proyecta en su comportamiento ambiental y, por lo tanto, es importante dilucidar estos entendimientos” (Yavetz et al., 2014, p. 354)

ENSEÑANZA DE LA EA

Para la macro categoría enseñanza de la EA, se establecieron 73 afirmaciones. El análisis permitió formular tres meso categorías: didáctica de la EA, reflexiones sobre práctica docente y actividades en guías de estudio. Se proponen estas denominaciones porque se evidencia una conexión con la didáctica de las ciencias y la EA que ayuda a estructurar el currículo de ciencias naturales. Para la primera meso categoría se vincularon semánticamente 21 afirmaciones, para la segunda 32 y para la tercera 20. De igual manera, se agruparon las afirmaciones en micro categorías, obedeciendo tal agrupación a descripciones explícitas a desarrollar actividades educativas, con conexiones ambientales, que tuviesen relación con las representaciones del ambiente y el análisis de las problemáticas ambientales.

TABLA 4. Representación de la macro categoría enseñanza de la EA

Macro categoría enseñanza de la EA		
Meso categoría	Micro categoría	Ejemplos de afirmaciones
Didáctica de la EA Relaciona las prácticas sobre las estrategias de enseñanza y las actividades que se establecen en el aula de clases	Estrategias didácticas Establecimiento de métodos eficientes para involucrar actividades ambientales relacionadas con el contexto	“Las escuelas continúan subestimando la dimensión didáctica de la práctica educativa y los profesionales de la educación ambiental continúan trabajando a mano, sin un modelo didáctico explícito que guíe la intervención y sea un mediador entre los fundamentos teóricos y las acciones concretas” (Campos, 2015, p. 276)
	Prácticas-Recursos Desarrollo en las actividades y materiales educativos que involucren temas relacionados con la EA	“La praxis de educación ambiental no debe ser neutral, ni general, y mucho menos homogénea. Se lleva a cabo en un contexto escolar dado, reflejando y condicionando las prácticas sociales y quien lo lleva a cabo es un educador” (Guimaraes & Pinto, 2017, p. 120)
Reflexiones sobre práctica docente Cuestiona los procesos teóricos y prácticos de la EA cotidiana con la finalidad de mejorar las actividades diarias en la acción de los problemas ambientales	Formación ambiental Desarrollo de manera efectiva actividades de formación para entender la necesidad de avanzar en la actualización de los principales tópicos ambientales	“Es necesario dar a los maestros en formación en educación primaria educación ambiental, para que luego puedan compartir sus conocimientos con las generaciones futuras” (Aznar-Díaz et al., 2019, p. 2)
	Papel en el aula Determina la importancia y necesidad del desempeño de la educación ambiental en los retos que se debe cumplir en el aula de clase	“El éxito de la Educación Ambiental en la escuela viene determinado, en gran medida, por el papel que juega el profesorado; no en vano en sus manos está la clave de los sistemas escolares exitosos. De ahí la importancia y también necesidad de la formación del profesorado en temas ambientales” (Álvarez-García et al., 2018b, p. 310).
Actividades en guías de estudio Procesos de organización curricular alineadas con una perspectiva integrada y reorientada a los planes de estudios en EA	Planificación/ Organización Establece la EA como el desarrollo de actividades educativas en las etapas y niveles con relación a los contenidos ambientales	“Los planes de estudio de la escuela primaria y secundaria deben incluir los principios de protección y defensa civil y la educación ambiental de forma integrada con contenido obligatorio” (Branco et al., 2018, p. 118)
	Implementación/ Evaluación Ejecuta nuevas formas de desarrollo de temas relacionados con el ambiente en los sistemas y redes educativas.	“Es necesario buscar nuevas formas de organización curricular, más consistentes con el ideal ambientalista y alineadas con una perspectiva integrada del plan de estudios” (Campos, 2015, p. 272)

TÓPICOS AMBIENTALES

Para la macro categoría tópicos ambientales, se determinaron 34 afirmaciones. El análisis permitió formular dos meso categorías: sostenibilidad y biodiversidad. Esta denominación se realizó por referirse a la agrupación de afirmaciones que evidencia una conexión con la didáctica de las ciencias y la EA fundamentada en acciones para promover desde las aulas el análisis y resolución de problemáticas ambientales. Para la primera meso categoría se vincularon semánticamente 18 afirmaciones y para la segunda 16. De igual manera, se agruparon las afirmaciones en micro categorías, obediendo tal agrupación a descripciones explícitas relacionadas con enfrentar retos que ayude a considerar acciones en términos de los impactos ambientales bajo el sentido de la educación en la contribución de actuar a favor del ambiente.

TABLA 5. Representación de la macro categoría tópicos ambientales

Macro categoría tópicos ambientales		
Meso categoría	Micro categoría	Ejemplos de afirmaciones
Sostenibilidad Referencia a los retos que permiten relacionarse con el ambiente dentro del dominio de la transformación, por lo que se detallan estrategias conceptuales y metodológicas que facilitan la reflexión en la sostenibilidad bajo los procesos de la educación	Papel de la educación Valora el desempeño de la educación como agente clave en el alcance real que se han tenido para los temas ambientales	“Las dos últimas décadas han sido testigo de un creciente reconocimiento a nivel nacional e internacional del papel de la educación como agente clave para transformar la sociedad actual en una sociedad más sostenible, equitativa y justa socialmente” (Risco & Cebrian, 2018, p. 142)
	Prácticas de enseñanza Implica actividades orientadas a la acción que vincule reflexiones prácticas en la EA	“La educación para la sostenibilidad reclama desde unas décadas: una educación para una transformación social sostenible, que estimula la reflexión crítica y la clarificación de valores, culturalmente apropiada orientada hacia la acción” (Cebrian & Junyent, 2014, p. 30)
	Competencias Relaciona nuevos retos en habilidades que ayude a considerar acciones en términos de los impactos ambientales	“La educación es importante para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, y la educación para este tema implica desarrollar habilidades en el individuo a reflexionar sobre acciones en términos de los impactos sociales, económicos y ambientales actuales y futuros” (Pehoiu, 2019, p. 259)

Biodiversidad Contribuye para actuar a favor de la biodiversidad, reflexionando en los principales desafíos para la sociedad en encontrar una relación equilibrada entre los entornos humanos y naturales	Papel de la educación Reconoce el sentido para reflexionar y actuar en favor del ambiente	“La educación ha sido reconocida como una herramienta importante para lograr la protección de la biodiversidad a través de la transformación de las actitudes humanas hacia la naturaleza” (Kim et al., 2018, p. 237)
	Prácticas de enseñanza Aborda experiencias dirigidas a la EA en las intervenciones ambiental	“Uno de los principales desafíos para la sociedad es encontrar una relación equilibrada entre los entornos humanos y naturales” (Lwo et al., 2017, p.706)
	Competencias Desarrolla destrezas para responder a los problemas ambientales	“La sociedad se enfrenta a retos donde los ciudadanos necesitan competencias que les permitan ser capaces de poder interactuar en un mundo situado bajo la influencia del cambio” (Cebrian & Junyent, 2014, p. 30)

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática realizada desde la declaración PRISMA, permitió establecer algunos aportes de naturaleza teórica y metodológica que se precisan en las diferentes investigaciones que se gestan desde la DEA, resultando que la EA se ha fundamentado en buena medida de otras disciplinas como es el caso de la ecología y biología para el desarrollo de muchos de sus tópicos y programas, con el fin de promover una mirada fundamentada en las problemáticas ambientales presentes en el contexto cotidiano (González & Puig, 2017).

De esta manera, se hace necesario generar espacios de formación y reflexión en torno a la EA al interior de las instituciones educativas fundamentado en marcos teóricos y metodológicos potentes que fomenten un escenario educativo que ofrezca posibilidades de fortalecer habilidades para mitigar y evitar los problemas ambientales (Lastra & Ramírez, 2013). Teniendo en cuenta la revisión sobre la EA frente a la didáctica de las ciencias, se puede concluir que existe un crecimiento en las propuestas de enseñanza, sin embargo, se considera que su inserción en el campo educativo de la DEA es aún incipiente (Calafell et al., 2015; García, 2015), dado su potencial, es importante que se generen trabajos desde la didáctica de las ciencias, para seguir desarrollando ideas sustanciales que permitan enseñar y aprender en y sobre la EA.

El abordaje de las temáticas referentes a la EA es casi nulo a pesar de que poseen relación directa con las ciencias, por lo que algunos tópicos referentes a la EA como la biodiversidad (Pérez-Mesa, 2013) y la sostenibilidad (Geli et al., 2019), están ubicadas como un tema de moda y no desde sus causas con las posibles explicaciones, por lo tanto, se ha considerado que existe un desequilibrio acentuado entre la EA y los conceptos científicos que se enseñan en las aulas de ciencias bajo la formación de las

actitudes y comportamientos que los estudiantes requieran para entender los cambios y las alteraciones que generan el deterioro del ambiente (Gutiérrez-Sabogal, 2015).

Los autores también determinan que, a partir del análisis, una de las dificultades de los trabajos en EA es la recopilación de información y el manejo de ella para analizar las situaciones ambientales desde las aulas de clases, en este sentido, resulta favorable analizar al interior de las instituciones educativas la estructuración de un currículo que favorezca el desarrollo de métodos de investigación en torno a la EA (Bonilla, 2013), fundamentados a través de la didáctica de las ciencias lo cual favorece un plan de estudios en función de prácticas ambientales sostenibles, la revisión realizada pone en evidencia la falta de trabajos en la aportación del desarrollo de prácticas ambientales para la construcción del conocimiento en la formación inicial docente (Mejía, 2016).

Adicionalmente, se destaca la importancia en seguir trabajando e investigando con gran requerimiento las representaciones y concepciones ambientales (Calafell & Bonil, 2014) del docente en su formación inicial, pues es donde existe mayor desconocimiento sobre la enseñanza de la EA, en donde consideramos que para sacar el máximo provecho de las prácticas ambientales debe existir una formación inicial y continua bajo actividades que aborden el qué, el cómo y el por qué enseñar y aprender EA (Flores *et al.*, 2017).

Aunque en la actualidad se ha realizado investigación con relación a la EA, éstas están orientadas de manera genérica hacia la teorización, por ende, la falta de investigación dirigida a la comprensión ambiental dificulta la construcción de tópicos propios en la EA, de acuerdo con esta perspectiva, los autores insisten en la necesidad de superar el reduccionismo conceptual que ha marcado las investigaciones sobre la EA, desde aspectos procedimentales y actitudinales, que aún la encuadran en visiones tradicionales y terminadas.

Bajo lo anterior, la revisión y el análisis de las diferentes investigaciones lograron detallar el trabajo que se ha venido realizando en la EA respecto a los procedimientos metodológicos, acentuando los relacionados con revisiones narrativas de la literatura y estudios empíricos correspondientes con descripciones de estudio de caso, siendo muy limitado los trabajos con diseños experimentales, debido a esta información, se debe tener en cuenta la minoría de estudios empíricos relacionados con los trabajos en la EA, dado que incide significativamente en las implicaciones educativas obtenidas (Jiménez-Fontana & García-González, 2017), por lo tanto, es necesario anotar que es importante abordar componentes ambientales en las aulas de clases, otorgándoles rigor investigativo, para que de ese modo incrementar los estudios empíricos en la DEA.

Finalmente, revisar la documentación existente sobre la EA ha evidenciado que su enseñanza implica una progresión en el aprendizaje (Mora-Penagos & Guerrero-Guevara, 2022) en la manera de comprender los problemas ambientales, lo que genera esencialmente una transformación desde una mirada encaminada a trabajos situados en contextos cercanos al estudiante, en este sentido, se requiere de una actuación pensada desde la teoría, que oriente a prácticas que inviten al fortalecimiento de la

EA, estableciendo las razones por las cuales todavía se encuentra en la literatura una visión reducida, poco reflexionada y repetitiva de los problemas ambientales (Montañés & Jaén, 2015). La elaboración del presente trabajo permite revisar y analizar las ideas sobre las tensiones, desafíos y avances de los trabajos en la EA, permitiendo establecerse como un posible eje central en la didáctica de las ciencias, por lo que se espera seguir avanzando, profundizando y proyectando la EA de tal forma que permita una mayor relevancia teórica y metodológica (Navarrete et al., 2019), materializado en la reflexión de fundamentar el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje para estudiantes de distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

Información de referencia eliminada para ocultar identidad del autor.

- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2018a). Evaluación de las competencias ambientales del profesorado de primaria en formación inicial: estudio de caso. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 36(1), 117-141. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2338>
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2018b). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización ambiental del profesorado de primaria en formación inicial. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725>
- Avendaño, C. y William, R. (2012). La educación ambiental como herramienta de la responsabilidad social. *Revista Luna Azul*, 35, 94-115.
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F., Caceres-Reche, M., Trujillo-Torres, J. y Romero-Rodríguez, J. (2019). Environmental attitudes in trainee teachers in primary education. The future of biodiversity preservation and environmental pollution. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(362) 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030362>
- Bonilla, G. (2013). Educación Ambiental: Saber Interdisciplinar y Transversal. *Revista Bio-grafía*, 6(10), 22-27. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.6num.10bio-grafia22.27>
- Branco, A., Royer, M. y Nagashima, L. (2018). A formação docente para a educação ambiental: investigando conhecimentos e práticas. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 35(1), 112-131. <https://doi.org/10.14295/remea.v35i1.7424>
- Calafell, G. y Bonil, J. (2014). Identificación y caracterización de las concepciones de medio ambiente de un grupo de profesionales de la educación ambiental. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 205-22. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1048>
- Calafell, G., Bonil, J. y Pubill, M. (2015). ¿Es posible una didáctica de la Educación Ambiental? ¿Existen contenidos específicos para ello? *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (1), 31-53. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.4987>
- Campos, M. (2015). A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 32(2), 266-282. <https://doi.org/10.14295/remea.v32i2.5543>
- Cebrian, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en educación para la sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 29-49. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>

- Duarte, J. y Valbuena, E. (2017). Rasgos epistemológicos de la educación ambiental que presentan implicaciones para su enseñanza. *Revista Bio-grafía*, 10(19), 630-640. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7159>
- Flores, R. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 401-414.
- Flores, R., García, M. y Rayas-Prince, J. (2017). La educación ambiental en la formación docente inicial en México. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 12(2), 80-92. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n2.p80-92>
- Flórez-Yepes, G. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.5>
- García, J. (2004). Educación ambiental, constructivismo y complejidad. España: Díada.
- García, E. (2015). ¿Es posible una didáctica de la Educación Ambiental? Hacia un modelo didáctico basado en las perspectivas constructivista, compleja y crítica. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (1), 4–30. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.4986>
- Geli, A., Collazo, L. y Mulà, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1102. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102
- González, A. y Puig, B. (2017). Analizar una problemática ambiental local para practicar la argumentación en clase de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 280-297.
- Guimaraes, M. y Pinto, V. (2017). Alternativas para processos formativos de educação ambiental: a proposta da (com) vivência pedagógica diante de grandes e radicais desafios. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 118-131. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7146>
- Gutiérrez, G. (2012). La enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la escuela: realidades y desafíos. *Revista Praxis & Saber*, 3(5), 9-13. <https://doi.org/10.19053/22160159.1132>
- Gutiérrez-Sabogal, L. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Revista Científica*, 23(3), 57–76. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.23.a5>
- Heidari, F. y Heidari, M. (2015). Effectiveness of management of environmental education on improving knowledge for environmental protection (Case study: teachers at Tehran's Elementary school). *International Journal of Environmental Research*, 9(4), 1225-1232. <https://doi.org/10.22059/IJER.2015.1013>
- Jiménez-Fontana R. y García-González E. (2017) Visibilidad de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 271-285. <http://dx.doi.org/10498/18861>
- Kim, H., Kim, J. y Kim, C. (2018). Emotional intimacy with nature and life e intellectual interest in life of pre-service biology teachers for environmental education. *Journal of Biological Education*, 52(3), 236-247. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1326967>
- Lambert, J. y Bleicher, R. (2017). Argumentation as a strategy for increasing preservice teachers' understanding of climate change, a key global socioscientific issue. *International*

- Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 5(2), 101-112. <https://doi.org/10.18404/ijemst.21523>
- Lastra, D. y Ramírez, A. (2013). La enseñanza ambiental como propuesta de formación integral. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (34), 71-87. <https://doi.org/10.17227/01213814.34ted70.90>
- Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis J., Clarke, M., Devereaux, P., Kleijnen, J. y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that Evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Plos Medicine*, 6(7), 1000100 <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lwo, L., Fu, J. y Chang, C. (2017). The ecological worldviews and local environmental concerns among secondary school teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 16(5), 706-722. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.706>
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.9>
- Marquês, R. y Xavier, C. (2018). Análise do senso crítico em uma sequência didática na educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 35(1), 132-150. <https://doi.org/10.14295/remea.v35i1.7430>
- Mejía, M. (2016). Una educación ambiental desde la perspectiva cultural para la formación de profesores en ciencias naturales. *Revista Luna Azul*, (43), 354-385. <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.16>
- Mejía-Cáceres, M., Andrade, C. y Freire, L. (2020). Formación inicial de profesores en ciencias: un análisis del discurso de los programas de educación ambiental de una licenciatura colombiana. *Revista Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 15(3), 477-492. <https://doi.org/10.14483/23464712.14688>
- Montañés, S. y Jaén, M. (2015). ¿Qué características presentan los contenidos relacionados con las problemáticas ambientales propuestos en los libros de texto de 3º de la eso? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(1), 130-148.
- Mora-Penagos, M. y Guerrero-Guevara, N. (2022). Las competencias ambientales clave en las actividades docentes del profesorado de ciencias. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51), 299-316. <https://doi.org/10.17227/ted.num51-12536>
- Navarrete, A., Azcárate, P., Jiménez-Fontana, R., Cardenoso, J. y García-González, E. (2019). Publicar sobre educación ambiental y educación para la sostenibilidad, ¿dónde? *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1303. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1303
- Información de referencia eliminada para ocultar identidad del autor.
- Niño, L. (2012). Estudio de caso: una estrategia para la enseñanza de la educación ambiental. *Revista Praxis & Saber*, 3(5), 53-78. <https://doi.org/10.19053/22160159.1133>
- Niño, L. y Pedraza-Jiménez, Y. (2019). Potenciar la educación ambiental a través del estudio de caso. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. 45, 143-158. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9839>
- Novo, M. y Murga, M. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 179-186.
- Pehoiu, G. (2019). Percept of teachers regarding integration of education for environment and sustainable development in primary schools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 256-269. <https://doi.org/10.18662/rrem/128>

- Paz, L., Avendaño, W. y Parada-Trujillo, A. (2014). Desarrollo conceptual de la educación ambiental en el contexto Colombiano. *Revista Luna Azul*, (39), 250–270.
- Pérez-Mesa, M. (2013). Concepciones de biodiversidad: una mirada desde la diversidad cultural. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 133–151. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-12.cbmd>
- Pino, F. y Gálvez, D. (2021). Concepciones de educación ambiental en estudiantes de licenciatura en tres universidades de Colombia. *Revista Luna Azul*, (53), 92–112. <https://doi.org/10.17151/luaz.2021.53.6>
- Pineda, J. y Prieto, G. (2019). La educación ambiental en la enseñanza y aprendizaje en la educación básica. *Revista Rastros y Rostros del Saber*, 3(4), 25–32.
- Ramírez, J. y Pedraza, Y. (2022). Representaciones sociales de educación ambiental desde un contexto rural. *Revista Praxis & Saber*, 13(34), 1-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13936>
- Risco, M. y Cebrián, G. (2018). Análisis de la percepción de la educación para la sostenibilidad por parte del profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 36(3), 141-162. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2204>
- Sotos-Prieto, M., Prieto, J., Manera, M., Baladía, E., Martínez-Rodríguez, R. y Basulto, J. (2014). Ítems de referencia para publicar Revisiones Sistemáticas y Meta análisis: La Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181. <https://doi.org/10.14306/renhyd.18.3.114>
- Toma, R. (2020). Revisión sistemática de instrumentos de actitudes hacia la ciencia (2004-2016). *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 143-159. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2854>
- Urrútia, G. y Bonfill, G. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vera-Márquez, Á., Ramírez, L. y Olivella, J. (2022). Perspectivas del profesorado sobre la educación ambiental en un contexto escolar urbano. *Revista Praxis & Saber*, 13(35), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14312>
- Yavetz, B. Goldman, D. y Pe'er, S. (2014). How do preservice teachers perceive 'environment' and its relevance to their area of teaching? *Environmental Education Research*, 20(3), 354-371. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.803038>

**Diritto all'informazione e alla conoscenza:
il ruolo dell'educazione**

***Derecho a la información y al conocimiento:
el papel de la educación***

***Right to information and knowledge:
the role of education***

Sophia Crescentini

Dottoranda di Studi Umanistici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

s.crescentini2@campus.uniurb.it

RIASSUNTO

La società attuale, caratterizzata dal dominio delle tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), si distingue per un'elevata intensità di informazione e conoscenza, le quali costituiscono i principali fattori di sviluppo e benessere individuale e collettivo. Benché siamo immersi in un ambiente informazionale e, grazie all'impiego di dispositivi sempre più avanzati, la maggior parte delle persone abbia un facile e rapido accesso a una mole di dati pressoché illimitata, una tale fruizione di contenuti non si traduce necessariamente in una democratizzazione del sapere. Ciò avviene, ad esempio, a causa di fenomeni riconducibili al cosiddetto disordine informativo, quali disinformazione e misinformazione, che ostacolano il diritto all'informazione e alla conoscenza e, di conseguenza, minano la possibilità di una piena partecipazione sociale in direzione democratica. Da questo punto di vista, si crede che l'educazione possa assumere un ruolo fondamentale nel garantire un tale diritto; in questo senso, si auspica un rinnovato impegno per un'autentica educazione alla ragione che, nella direzione della formazione della persona e del cittadino, assuma come mete pedagogiche prioritarie lo sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza epistemica, i quali strutturano abiti mentali essenziali per il cittadino del XXI secolo.

RESUMEN

La sociedad actual, caracterizada por el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se caracteriza por una gran intensidad de información y conocimiento, que constituyen los principales factores de desarrollo y bienestar individual y colectivo. Aunque estamos inmersos en un entorno informacional y, gracias al uso de dispositivos cada vez más avanzados, la mayoría de las personas tiene acceso fácil y rápido a una cantidad casi ilimitada de datos, tal fruición de contenidos no se traduce necesariamente en una democratización

del conocimiento. Esto ocurre, por ejemplo, debido a fenómenos atribuibles al llamado desorden informativo, como la desinformación y la desinformación, que obstaculizan el derecho a la información y al conocimiento y, en consecuencia, socavan la posibilidad de una plena participación social en una dirección democrática. Desde este punto de vista, creemos que la educación puede asumir un papel fundamental en la garantía de tal derecho; en este sentido, esperamos una renovada apuesta por una auténtica educación para la razón que, en la dirección de la formación de la persona y del ciudadano, asuma como objetivos pedagógicos prioritarios el desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia epistémica, que estructuran hábitos mentales esenciales para el ciudadano del siglo XXI.

ABSTRACT

Today's society, characterised by the dominance of information and communication technologies (ICTs), is characterised by a high intensity of information and knowledge, which constitute the main factors of individual and collective development and well-being. Although we are immersed in an informational environment and, thanks to the use of ever more advanced devices, most people have easy and rapid access to an almost unlimited amount of data, such a fruition of content does not necessarily translate into a democratisation of knowledge. This happens, for instance, due to phenomena attributable to the so-called information disorder, such as disinformation and misinformation, which hinder the right to information and knowledge and, consequently, undermine the possibility of full social participation in a democratic direction. From this point of view, we believe that education can assume a fundamental role in guaranteeing such a right; in this sense, we hope for a renewed commitment to an authentic education to reason which, in the direction of the formation of the person and the citizen, assumes as priority pedagogical goals the development of critical thinking and epistemic awareness, which structure essential mental habits for the citizen of the 21st century.

Parole chiave informazione; conoscenza; educazione; pensiero critico; consapevolezza epistémica.

Palabras llave: información; conocimiento; educación; pensamiento crítico; conciencia epistémica.

Key words: information; knowledge; education; critical thinking; epistemic cognition.

1. INTRODUZIONE

La società attuale è caratterizzata da un'elevata intensità di informazione e conoscenza, le quali costituiscono i principali fattori di sviluppo e benessere individuale e collettivo. In questa prospettiva, per descrivere l'odierno contesto sociale vengono impiegate espressioni quali 'società dell'informazione' e 'società della conoscenza', indicative della centralità che sapere e informazioni hanno assunto nella vita quotidiana e professionale, personale e sociale. Già nel report redatto a seguito della sessione straordinaria del Consiglio Europeo del 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona, viene sottolineato come, all'alba del nuovo millennio, ci si trovi ad affrontare sfide epocali poste dalla globalizzazione e da un'economia di tipo prevalentemente digitale e basata sulla

conoscenza; in questa direzione, nel documento viene posto l'ambizioso obiettivo di una «società dell'informazione per tutti» (Parlamento Europeo, 2000), evidenziando la necessità che i cittadini siano sostenuti nello sviluppo di competenze che permettano loro di vivere e lavorare in tale tipo di società. In questo senso, il ruolo dei sistemi di istruzione e di formazione viene presentato come centrale al fine di migliorare la qualità della vita e il livello di occupazione. Essi, si legge, «devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi [...]». Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti» (*ibidem*). Educare i cittadini del XXI secolo, dunque, significa formare persone in grado di partecipare attivamente e consapevolmente a un processo di evoluzione sociale contraddistinto da innovazione tecnologica e digitale, da elevata diffusione delle informazioni e da capillarità della conoscenza.

Una società dell'informazione del tipo attuale è stata resa possibile dagli straordinari progressi registrati nel campo dell'informatica e della microelettronica, i quali hanno condotto alla dominanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). I dispositivi tecnologici di facile impiego, con i quali la maggior parte degli individui ha acquisito dimestichezza e che utilizza assiduamente tanto in ambito privato quanto nei contesti professionali, fanno sì che ognuno di noi abbia costantemente accesso a un'imponente quantità di dati. In questo senso, la possibilità di poter reperire informazioni su qualsiasi argomento da parte di un elevato numero di cittadini potrebbe essere considerata come sinonimo di democratizzazione del sapere; tuttavia, tale equazione non sempre è valida, in quanto la diffusione dell'informazione non implica necessariamente quella della conoscenza (Tombolato, 2021). Al contrario, il sovraccarico informativo a cui siamo esposti è legato a fenomeni che ostacolano l'acquisizione del sapere, quali disinformazione, misinformazione, creazione di camere d'eco e privazione epistemica (Nguyen, 2018; Piazza & Croce, 2019). Ciò significa che l'accesso all'informazione e alla conoscenza, che, dunque, in un contesto come quello attuale, si crede debba essere considerato quale ineludibile diritto umano, in quanto costituisce un fondamentale requisito per la partecipazione democratica, non viene necessariamente garantito in maniera adeguata. L'assicurazione di tale diritto, inoltre, è coerente con quanto sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che all'articolo 26 enuncia il diritto all'istruzione, la quale «deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali», mentre all'articolo 27 riconosce come «ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici».¹ La responsabilità di ciò, naturalmente, ricade su una pluralità di soggetti e di scelte; tut-

¹ Dichiarazione Universale dei Diritti Umani https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf

tavia, ci si intende qui limitare a considerare il ruolo che l'educazione può assumere nel promuovere tale facoltà.

In questa prospettiva, seguendo la lezione deweyana, si considera il nesso ineludibile e virtuoso tra educazione e democrazia e tra scuola e società (Dewey, 1916/2020). Si crede, dunque, che istruzione e educazione debbano muovere nella direzione della promozione dello sviluppo umano e della formazione del cittadino capace di partecipazione democratica. In questa direzione, alla luce delle caratteristiche dell'attuale società, si sostiene che lo sviluppo di raffinate capacità intellettuali quali pensiero critico e consapevolezza epistemica (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016) debbano costituire prioritari obiettivi pedagogici e didattici.

2. LA SOCIETÀ DELL'INFORMAZIONE

L'odierna società è contraddistinta da un elevato tasso di informazione e conoscenza: viviamo in un'epoca nella quale il prodotto interno lordo (PIL) delle maggiori potenze mondiali dipende in gran parte da beni di natura immateriale, basati per lo più sull'impiego di dati; dunque, i Paesi maggiormente sviluppati si caratterizzano, oggi, per un'economia fondata sull'informazione. Si tratta, inoltre, di una società nella quale, saperi e competenze rappresentano le principali forza produttive: informazione e conoscenza sono divenute essenziali fattori per la promozione dello sviluppo e del benessere individuale e sociale.

L'espressione 'knowledge society', spesso accostata anche a 'learning society', rinvia a una società nella quale la conoscenza diviene sempre più capillare e trasversale, fautrice di progresso economico e umano, scenario che richiama anche la necessità di un apprendimento permanente, che non si limiti puramente alla sua dimensione formale e che di estenda durante tutto l'arco della vita in una logica flessibile e riflessiva (Alberici, 2002). Una tale diffusione della conoscenza è strettamente legata alla pervasività e alla facilità di accesso che caratterizza attualmente l'informazione, al punto che una delle espressioni con le quali si fa riferimento al contesto globale odierno è quella di 'società dell'informazione'.

Si è soliti considerare società dell'informazione quella caratterizzata dall'impiego delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), protagoniste dell'attuale rivoluzione digitale. Tuttavia, seguendo Floridi (2017), possiamo affermare che tale tipo di società affondi le proprie radici nell'invenzione della scrittura, dal momento in cui sono stati implementati i primi sistemi per registrare e trasmettere informazioni, per evolversi attraverso l'introduzione della stampa e l'affermarsi dei media di comunicazione di massa. Secondo tale concezione, l'umanità ha attraversato diverse tipologie di società dell'informazione, a partire, appunto, dal quarto millennio a.C., nell'età del Bronzo, con l'introduzione della scrittura. L'autore (*ibidem*) sottolinea come l'invenzione e lo sviluppo delle ICT connotano l'evoluzione dell'umanità,

segnando il passaggio tra preistoria, storia e «iperstoria» (ivi, p. 3). In questa prospettiva, è possibile ripercorrere il nesso tra progresso delle ICT ed età dello sviluppo umano, considerando quest'ultime non tanto con un'accezione cronologica lineare, quanto come indicazione del modo di vivere degli individui e delle società: la preistoria corrisponde all'assenza delle ICT; la storia, con l'introduzione dei primi sistemi di registrazione, trasmissione e utilizzo di dati, può essere considerata come sinonimo dell'«età dell'Informazione» (*ibidem*), nella quale il benessere individuale e sociale inizia progressivamente a essere legato allo sviluppo delle tecnologie informative e comunicative; oggi, alcuni Stati, si trovano in quella che può essere definita *iperstoria*, età nella quale le ICT rappresentano le tecnologie dominanti e sono divenute condizione essenziale per la crescita e lo sviluppo personale e collettivo. La differenza tra società storiche dell'informazione e società iperstoriche dell'informazione risiede, dunque, nel carattere di essenzialità e nella centralità che hanno assunto le ICT nella vita delle persone e nell'economia dei principali Paesi. Ciò è avvenuto principalmente grazie al fatto che le ICT, dapprima puramente in grado di conservare e trasmettere informazioni, sono divenute capaci di processare dati in maniera sempre più autonoma. Evoluzione che si inserisce nel quadro dell'odierna rivoluzione digitale, nell'ambito della quale giocano un ruolo determinante l'aumento esponenziale di capacità dei dispositivi, quali memoria e connettività. In questo senso, si sono rivelati fondamentali i progressi registrati dall'informatica e dalla microelettronica, i quali sono riferibili alla cosiddetta legge di Moore, che, sebbene non con gli stessi criteri e non per le identiche ragioni individuate dallo studioso, ha continuato a valere fino a oggi e, in estrema sintesi, descrive come la complessità di un microcircuito aumenta seguendo un andamento di tipo esponenziale. Questo significa, sommariamente, che si è reso disponibile un sempre maggior potere computazionale a costi decrescenti, comportando, di conseguenza, l'accesso di un numero progressivamente crescente di persone a tali tecnologie.

Tale potere computazionale permette l'incremento della capacità di interagire sia in termini di interazioni fra macchine che di interazioni essere umano-macchina. Nell'ambito di queste interazioni, il compito dei dispositivi tecnologici che incarnano le ICT è fondamentalmente quello di gestire dati: «un ingente numero di applicazioni ICT opera una serie smisurata di istruzioni ogni secondo della nostra vita, per alimentare il brusio della società iperstorica dell'informazione» (Floridi, 2017, p. 11). In questo senso, le moderne tecnologie digitali generano ininterrottamente una quantità sempre crescente di dati, che a loro volta consentono o richiedono la nascita di nuove ICT. Se, da un lato, ciò rappresenta fonte di opportunità e sviluppo, dall'altro, provoca fenomeni di sovraccarico informativo, per i quali, non solo a livello personale ma anche sistemico, si avverte un senso di inadeguatezza rispetto alla mole di dati prodotto e che si vorrebbe gestire; in questa prospettiva, diviene di fondamentale importanza non tanto sviluppare migliori tecnologie, le quali produrrebbero inevitabilmente

nuove informazioni, quanto piuttosto porre il problema dei modelli di analisi delle informazioni.

Muovere puramente nella direzione dell'accumulo di dati risulta poco proficuo e si scontra anche con il mito della memoria digitale, che si crede più potente rispetto a quanto essa si riveli realmente. Nell'esperienza comune, infatti, è possibile osservare come le tecnologie siano caratterizzate da una rapida obsolescenza: l'accesso ad alcuni documenti digitali può essere impedito puramente dal fatto che la tecnologia corrispondente non è più utilizzata, allo stesso modo le risorse online e le pagine web posseggono spesso una vita limitata. In questo senso, si ha l'impressione di archiviare, conservare e gestire una considerevole quantità di informazioni e dunque di poter meglio connettere passato e futuro, quando, in realtà, «le ICT ci fanno vivere in un eterno presente» (ivi, p. 19). La veloce decadenza della memoria delle odierne tecnologie, unita alle dinamiche che contraddistinguono la produzione di dati all'interno di esse, per cui, ad esempio, le informazioni possono essere ripetutamente riscritte senza tenere traccia delle versioni precedenti, comporta il rischio della perdita dell'attenzione alle differenze e ai processi, in una prospettiva nella quale diviene concreta la possibilità che «il passato sia costantemente riscritto e la storia sia ridotta a un perenne qui e ora» (*ibidem*). Ciò significa che diviene fondamentale sviluppare consapevolezza in merito a quali dati sia opportuno e necessario conservare, comprensione che può avvenire anche attraverso l'impiego delle tecnologie stesse che possono fornirci indicazioni utili a formulare giudizi e a prendere decisioni relativamente alla gestione delle informazioni stesse. Da questo punto di vista, appare già evidente l'importanza di conferire una nuova centralità a facoltà intellettive umane, quali le abilità che strutturano un abito di pensiero critico, che permettano di vivere in maniera consapevole nell'era dell'informazione.

Lo sviluppo e la pervasività delle ICT fanno sì che le nostre interazioni con il mondo e con le tecnologie avvenga attraverso tale tipo di tecnologie, capaci anche di interazione con sé stesse. In questo senso, inquanto dominanti, le ICT contribuiscono a plasmare e orientare le nostre interazioni con il mondo al punto che giungiamo ad interpretare il mondo in termini conformi alle ICT, quindi, in termini informazionali. D'altra parte, le ICT di terzo ordine² danno vita ad ambienti nuovi che gli esseri umani iniziano ad abitare, influenzandoci nell'interpretare alcune porzioni del mondo che esperiamo come informazionali per caratteristica intrinseca.

² Seguendo l'elaborazione di Floridi (2017), considerando la caratteristica delle tecnologie di "essere-tra", dunque, di porsi in posizione intermedia tra un utente e un suggeritore, ossia un ente che rende possibile o necessario l'impiego di una tecnologia, è possibile distinguere tra tecnologie di primo, di secondo e di terzo ordine. Le tecnologie di primo ordine sono quelle che si pongono tra utenti umani e suggeritori naturali; vengono definite tecnologie di secondo ordine quelle che si collocano in posizione intermedia tra umanità e tecnologia; in ultimo, costituiscono tecnologie di terzo ordine quelle che assumono il ruolo di intermediario tra tecnologia e tecnologia, in una configurazione in cui l'essere umano può esercitare, al più, un controllo sul processo ma non nel processo.

In questa prospettiva, per comprendere la portata dell'influenza delle ICT nella società iperstorica, è utile il riferimento al concetto di *infosfera* (Floridi, 2017), il quale esemplifica come tali tecnologie stiano operando un mutamento tanto nella natura quanto nel significato della realtà. Ciò significa che possiamo considerare la realtà come *infosfera* intendendo con essa l'ambiente informazionale nel suo complesso, il quale comprende la totalità degli enti informazionali, delle loro proprietà, interazioni, processi e relazioni reciproche, inclusi spazi di informazione di tipo analogico e offline. Seguendo l'idea secondo cui «ciò che è reale è informazionale e ciò che è informazionale è reale» (ivi, p. 45), il concetto di *infosfera* può essere impiegato come sinonimo di realtà, in quanto essa viene considerata in termini informazionali. Una tale modificazione dell'ambiente e della nostra percezione di esso è connessa anche a una modificazione delle relazioni che intratteniamo con noi stessi, con gli altri individui e con il mondo. In altri termini, alla luce di tali prospettive e trasformazioni, gli esseri umani possono essere interpretati come organismi informazionali (*inforg*) reciprocamente interconnessi e immersi in un ambiente informazionale (*infosfera*). Più in generale, dunque, a essere mutato è il nostro modo di vivere, che, considerando il progressivo dissipamento della distinzione tra realtà e virtualità e la sempre minore visibilità delle interfacce, può essere interpretato nei termini di un'esperienza *onlife* (*ibidem*), in cui diviene di difficile individuazione e sempre più labile, se non addirittura inesistente, il confine tra condizione online e condizione offline. Ciò esercita, dunque, un'influenza anche sulle nostre abitudini mentali, di pensiero e, conseguentemente, di azione, che si strutturano sulla base delle esperienze che viviamo e che, in questo senso, sono sempre più segnate dalle dinamiche che contraddistinguono la rivoluzione digitale e l'esistenza *onlife* (Michellini, 2024). Tali considerazioni appaiono ancor più valevole se riferita alla cosiddetta generazione Z, nata dopo il Duemila, che, di fatto, non conosce e non può concepire una vita in un ambiente differente da quella dell'*infosfera*. Gli individui che compongono le società iperstoriche, da questo punto di vista, a conseguenza dell'informatizzazione subita dalla realtà quotidiana, stanno vivendo *onlife*. In questo senso, stiamo attraversando un profondo mutamento antropologico: le trasformazioni in atto, infatti, esercitano la propria influenza sui valori, sui significati, sulle azioni e sulle relazioni che contraddistinguono l'esperienza umana, provocando cambiamenti nel nostro modo di interagire, di comunicare, di apprendere, di produrre, di consumare, di compiere scelte, di informarci, di gestire il tempo libero etc. Come è noto, lo sviluppo dell'informatica e delle ICT, a partire, in particolar modo dalla macchina di Turing, viene considerato da Floridi come la quarta rivoluzione, dopo quella copernicana, quella darwiniana e quella freudiana, che ha mutato la nostra comprensione fondamentale, ovvero la nostra comprensione del mondo esterno e, di conseguenza, di noi stessi. Secondo l'elaborazione dell'autore, a seguito delle precedenti tre imponenti rivoluzioni, la concezione che all'uomo rimaneva di sé era quella di contraddistinguersi come essere la cui intelligenza, per quanto essa costituisse una proprietà di difficile definizione, non fosse superabile o

eguali. Tuttavia, già a partire dalle teorie di Pascal e di Hobbes, in cui emerge un'idea di ragione come calcolo, e in maniera definitiva con il lavoro di Turing, il primato intellettuale dell'uomo viene confutato.

Tali innovazioni e rivoluzioni in ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, per quanto possano offrire indubbe opportunità di progresso, rischiano di promuovere nuove forme di differenze ed esclusioni tra coloro che sono inclusi nell'ambiente informazionale e coloro che si trovano al di fuori di esso, tra coloro che vivono ancora in società storiche, nelle quali le ICT non costituiscono ancora elemento essenziale di sviluppo economico e sociale, e coloro che si trovano in società iperstoriche, dove le ICT sono già le tecnologie dominanti. Di più, si paventa la possibilità che, determinando un divario all'interno del tessuto sociale, venga ridisegnata «la mappa della società mondiale, generando o rendendo più profonde le divisioni generazionali, geografiche, socioeconomiche e culturali tra la generazione Z⁺ e la generazione Z» (Floridi, 2017, p. 54). In questo senso, il fatto di vivere all'interno di una società iperstorica dell'informazione non costituisce, di per sé, garanzia del diritto a un'informazione di qualità e alla conoscenza, i quali costituiscono elementi fondamentali per una reale partecipazione democratica. Non solo, oltre alle questioni relative all'inclusione o esclusione rispetto all'ambiente informazionale, occorre considerare che l'accesso alle ICT più evolute, infatti, non comporta necessariamente la possibilità di fruire di informazioni attendibili e di acquisire conoscenze. Al contrario, l'immersione all'interno dell'ambiente informazionale espone al rischio di fenomeni riconducibili alla categoria del disordine informativo, i quali costituiscono un ostacolo alla conoscenza e allo sviluppo di virtuosi abiti di pensiero.

3. DISINFORMAZIONE E DEMOCRAZIA

L'acquisizione di informazioni e conoscenze, nell'odierna società, come detto, costituisce un diritto fondamentale, in quanto rappresenta un elemento essenziale affinché i cittadini possano partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale in una prospettiva democratica. L'evoluzione delle ICT, che caratterizza l'attuale società dell'informazione, come visto, permette alla maggior parte degli individui un facile accesso alle informazioni; tuttavia, si modificano radicalmente le modalità e gli strumenti con cui dati e conoscenze vengono acquisiti. Sebbene strumenti di registrazione e trasmissione di informazioni esistano dall'inizio della storia; gli odierni dispositivi digitali, i quali vengono utilizzati da una gamma sempre più ampia di utenti data la semplicità del loro impiego, permettono il contatto con una mole di dati senza precedenti da parte di un elevato numero di persone. Gli ambienti virtuali con i quali siamo costantemente in contatto divengono, dunque, uno dei principali canali informativi; in questo senso, il modo in cui formuliamo credenze, opinioni e giudizi è influenzato dalla nostra esperienza *onlife*. Ciò, sebbene costituisca un'opportunità, dal momento

che permette di raggiungere un numero sempre maggiore di persone, in una logica di democratizzazione dell'informazione e della conoscenza, pone anche dei rischi di carattere tutt'altro che marginale, in quanto, come noto, i canali online come *social media* e *social network*, a cui ci si affida con assidua frequenza nella ricerca di dati, costituiscono spesso anche un veicolo di informazioni errate o inaccurate, alimentando fenomeni riconducibili al cosiddetto disordine informativo (Wardle & Derakhshan, 2017). In questo senso, il diritto a essere informati viene meno nel momento in cui tale esposizione alle informazioni non risulta proficua per le nostre vite; al contrario, il sovraccarico e il disordine informativo possono compromettere la nostra capacità di formulare credenze e giudizi validi o giustificati, di compiere scelte e prendere decisioni consapevoli tanto per quanto riguarda la sfera privata quanto quella pubblica. In ordine alla finalità di educare persone capaci di autonomia e autodeterminazione di pensiero e azione e di educare affinché sia garantito il diritto all'informazione e alla conoscenza, come requisito per l'esercizio della propria cittadinanza, è bene acquisire consapevolezza relativamente alle dinamiche che regolano i processi di informazione e disinformazione, anche allo scopo di rilevarne conseguenti bisogni formativi e educativi.

A tal proposito, Wardle e Derakhshan (2017), nel report redatto per il Consiglio Europeo *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, distinguono tre tipologie di fenomeni afferenti alla categoria del disordine informativo: *dis-information*, *mis-information* e *mal-information*. La prima viene intesa come la diffusione intenzionale di contenuti falsi, nella consapevolezza della loro non veridicità. Tali informazioni vengono create e trasmesse con la volontà di arrecare un danno, per almeno tre obiettivi principali: finalità economiche, politiche o per mero gusto di diffondere il falso. La creazione di contenuti costruiti o manipolati è favorita dallo sviluppo tecnologico stesso, si pensi, ad esempio, alla possibilità di realizzare immagini e video falsi, spesso con personaggi reali come protagonisti, attraverso gli odierni strumenti di Intelligenza Artificiale. La misinformazione viene definita come la diffusione di contenuti falsi da parte di persone non consapevoli del fatto che essi siano mendaci o fuorvianti. Ciò accade principalmente per fattori sociopsicologici che portano gli individui, soprattutto tramite l'uso dei social network, a condividere informazioni in ordine a un'affermazione della propria identità e alla ricerca di connessione con l'altro che si ritiene simile a sé, spesso in una logica di appartenenza a un determinato gruppo. Questa tendenza, che prevede non di rado un approccio acritico all'informazione, può trasformare la disinformazione in misinformazione; in quanto può indurre le persone a condividere inconsapevolmente contenuti inizialmente generati da altri con intenti volontariamente disinformativi. A tali dinamiche si aggiunge quella relativa alla mala informazione, la quale concerne la diffusione di notizie autentiche, spesso riguardanti anche questioni private di personaggi pubblici, resi noti con l'intento deliberato di causare un danno (Wardle, 2019). Come osserva Wardle, la disinformazione più efficace pare essere quella che prevede la diffusione di

notizie non interamente inventate ma contenenti un fondo di verità, le quali, tuttavia, vengono presentate in maniera fuorviante. Spesso ciò avviene accostando contenuti veritieri ad argomenti o a personaggi polarizzanti oppure risemantizzando i contesti, per cui, ad esempio, la disinformazione viene presentata come satira, eludendo in tal modo i processi di *fact-checking* (*ibidem*).

Seguendo l'elaborazione di Croce e Piazza (2019) può essere considerata una *fake news* un'asserzione veicolata con l'intento di raggiungere un vasto pubblico, trasmessa con l'intento di ingannare i destinatari o con un generale disinteresse per la verità, ad esempio all'unico scopo di trarre profitto dalla diffusione di notizie *clickbait*, caratterizzata dal fatto di enunciare o di implicare contenuti non veritieri o volti a compiere false implicazioni, in cui il mittente originario è consapevole di star mentendo o di asserire qualcosa in mancanza di prove sufficienti. Come osservano gli autori (*ibidem*), un elemento fondamentale che caratterizza le *fake news* riguarda la loro consistente proliferazione, la quale è spiegata da fattori tanto individuali quanto sociali. Uno dei più importanti fattori individuali è costituito dallo scarso livello di attenzione che tendiamo ad assumere nei confronti dei contenuti diffusi dai *social media*, questione che, almeno in parte, è imputabile all'elevata mole di dati con cui veniamo in contatto, tanto attraverso una nostra ricerca attiva quanto per esposizione passiva, e che produce come effetto una scarsa capacità di determinare l'attendibilità delle informazioni a nostra disposizione. Ulteriori elementi che influiscono sulla nostra propensione a credere a notizie false e a condividerle risiedono nelle modalità con cui siamo soliti ragionare, spesso in maniera intuitiva, che possono indurci in errore. Si tratta di quelli che vengono definiti «bias cognitivi» (Kahneman, 2012), in particolare del bias di conferma, che induce a cercare e ad attribuire carattere di validità solo a quelle informazioni che supportano le proprie ipotesi e credenze, tendendo a ignorare o a screditare gli elementi che contrari alla propria posizione, e del bias di desiderabilità, che comporta la tendenza a ritenere maggiormente credibili le informazioni che ci si auspica di ricevere rispetto a quelle che si ritengono indesiderabili. A ciò si aggiungono meccanismi basati sulla memoria ed effetti di fluidità che, benché non ci impediscano di riconoscere un contenuto falso come tale, inducono a dimenticare l'inaffidabilità delle fonti da cui proviene tale contenuto e, in alcuni casi, a ricondurre erroneamente tale informazione a una fonte attendibile (Levy, 2017). L'esposizione massiva e reiterata a notizie false favorisce nel ricevente, che pur ha contezza della loro non veridicità o del loro carattere fuorviante, la tendenza a dimenticare la fonte e, dunque, ad attribuire un errato grado di affidabilità agli autori e, di conseguenza, ai contenuti delle *fake news* (*ibidem*). Per quanto concerne i fattori sociali che soggiacciono alla proliferazione delle false notizie, soprattutto attraverso i *social network*, essi possono essere individuati principalmente nei fenomeni riconducibili alla creazione di bolle epistemiche e camere d'eco e ai gruppi di polarizzazione (Nguyen, 2018; Piazza & Croce, 2019). Bolle epistemiche e camere d'eco costituiscono questioni distinte sebbene interrelate, accomunate dal rappresentare strutture di esclusione, che tendono a

sostenere e rafforzare separazioni di tipo ideologico, ma differenti per origine e meccanismi. Le bolle epistemiche vengono considerate come strutture epistemiche sociali che tendono a escludere per omissione alcune fonti, informazioni e opinioni benché rilevanti; dunque, come strutture informative con un basso grado di connettività. Esse possono formarsi senza che vi sia un'intenzionalità negativa, ma semplicemente attraverso i processi che caratterizzano la selezione sociale e la formazione di comunità; in questo senso, emergono dall'architettura informativa stessa dei sistemi e degli ambienti di informazione quali *social media*, *social network* e reti sociali. In questa prospettiva, si rilevano fenomeni per cui siamo soliti cercare e mantenere il contatto con persone che riteniamo a noi affini e che, dunque, condividono sostanzialmente le nostre credenze e opinioni. Nell'impiego dei *social network*, da questo punto di vista, ci imponiamo un filtro epistemico che fa sì che non siamo esposti a voci che esprimono punti di vista differenti e contrari al nostro, rafforzando così le nostre convinzioni (Nguyen, 2018). Si definisce, invece, camera d'eco una struttura epistemica sociale, che, screditando attivamente le opinioni divergenti, tende a isolare deliberatamente e sistematicamente i propri membri nei quali si sviluppa un atteggiamento di diffidenza nei confronti di quanti non appartengono alla camera d'eco stessa. Tale fenomeno, in questo senso, non è neutro nelle intenzioni come accade nel caso delle bolle epistemiche; si tratta, al contrario, di un effetto di manipolazione della fiducia che alimenta ben noti atteggiamenti quale quello che contraddistingue i gruppi di negazionisti (*ibidem*).

Gli algoritmi che regolano la proposta personalizzata dei contenuti sulle piattaforme social agiscono proprio in tale prospettiva, selezionando per noi notizie e fonte di informazione, ad esempio, sulla base dei prodotti informativi che siamo soliti consumare e degli account con cui siamo in contatto. Gli stessi motori di ricerca seguono logiche simili restituendoci risultati sulla base di dati e informazioni che riguardano elementi come le nostre abitudini e la nostra localizzazione.

Queste dinamiche, le quali esacerbano la già consueta omogeneità delle reti sociali, comportano il fatto che la maggior parte degli individui sia esposta a una visione della realtà fortemente parziale senza un'adeguata consapevolezza di quanto siano limitate le informazioni in proprio possesso. È chiaro, quindi, come in un tale prospettiva venga meno la possibilità di un confronto fra una pluralità di fonti di informazione e di contenuti che presentino opinioni e punti di vista differenti, minando così la possibilità di una corretta e critica formulazione di credenze e giudizi.

Un altro degli effetti dell'era dell'informazione è quello per cui, avendo a disposizione un'ingente quantità di dati consultabili con estrema facilità e rapidità, ci illudiamo anche di essere in possesso di conoscenze in misura alquanto maggiore rispetto a quanto realmente conosciamo (Sloman & Fernbach, 2018). In questo senso, siamo guidati da un «bias della superiorità illusoria» (Rubinelli, Diviani, & Fiordelli, 2020, p. 77) che conduce a una sovrastima delle nostre competenze; l'effetto è spesso quello di comportamenti per cui persone, pur con una limitata competenza in determinati

campi, credono di essere in dovere e in diritto di esprimere la propria opinione su temi più disparati, per il mero fatto di averne fatto una superficiale esperienza o per aver letto qualche informazione a riguardo. Ciò comporta anche fenomeni etichettati come “fine della competenza” e “crisi degli esperti” (Nichols, 2017; Dorato, 2019). In questo senso, l'esperto viene consultato principalmente per risolvere mere questioni tecniche, ma spesso viene denigrato e trattato con sospetto e diffidenza, in quanto non più annoverato come depositario di una conoscenza valida e più ampia di quella di un profano rispetto al proprio ambito. Internet, in questa prospettiva, costituisce una via per una semplicistica e apparente erudizione; è noto e comune il fenomeno per cui, avendo accesso a un'informazione pressoché illimitata, poniamo i nostri quesiti a motori di ricerca e a chatbot AI molto più frequentemente di quanto cerchiamo di rispondere ai nostri interrogativi con una seria indagine e con il consulto di esperti e professionisti. In una certa misura, questo influenza anche la concezione stessa di apprendimento, il quale rischia di essere interpretato sempre più come mero accumulo di informazioni e abilità tecniche anziché come processo di reale comprensione e di formazione intellettuale.

Il rapido esame di tali fenomeni, seppur non esauriente ed esaustivo, suggerisce la riflessione in merito alle minacce poste dalla disinformazione nei confronti della democrazia (Hassan & Pinelli, 2022). In primo luogo, le modalità stesse con cui ci informiamo, profondamente mutate e influenzate dalle moderne ICT, cambiano anche il nostro modo di pensare e ragionare, limitando, date le loro dinamiche, la possibilità di un'informazione di qualità e, di conseguenza, lo sviluppo di una mentalità aperta, di un confronto critico e consapevole fra punti di vista e opinioni, così come l'acquisizione di una conoscenza valida. In questa direzione, uno dei maggiori rischi è quello della deprivazione epistemica (Piazza & Croce, 2019), per cui si assiste a un aumento di credenze false o ingiustificate e a una diminuzione di quelle vere o giustificate. Ciò ci espone a importanti pericoli sia per quanto riguarda la sfera personale che quella pubblica. Si pensi al fatto che tendiamo a formulare giudizi e a compiere scelte, anche su aspetti cruciali come la salute e la rappresentanza politica, sulla base di informazioni false o fuorvianti, di credenze ingiustificate o, almeno, di una visione ristretta e illusoria della realtà. In questo senso, la possibilità di esercitare la propria cittadinanza in modo autonomo e consapevole viene fortemente minata. Oltre a compromettere la possibilità di un'azione critica e autodeterminata a livello individuale, ciò si ripercuote inevitabilmente in maniera più ampia sull'azione sociale alla luce delle credenze collettive. In uno scenario in cui, di fatto, viene compromessa «la salute epistemica della democrazia» (Hassan & Pinelli, p. 10), tale forma di governo e di vita associata risulta fortemente indebolita. La disinformazione, in questo senso, ostacolando il diritto all'informazione e alla conoscenza dei cittadini, crea terreno fertile per scelte demagogiche e populiste, anche attraverso meccanismi come manipolazione e polarizzazione dell'opinione pubblica, che vengono coadiuvati dalla diffusione di notizie false e fuorvianti così come dall'isolamento epistemico e informativo degli individui

che caratterizza bolle epistemiche e camere d'eco. Si pensi, in questo senso, a quanto la proliferazione di fake news caratterizzi i periodi di campagna elettorale e di elezioni politiche e amministrative.

Considerando tale questione da un punto di vista pedagogico, la riflessione inerisce il ruolo dell'educazione nella formazione della persona e del cittadino e, in questa direzione, il nesso tra educazione e democrazia.

4. IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE: FORMARE CITTADINI CRITICI E CONSAPEVOLI

La lezione deweyana, alla luce di una concezione di democrazia non solo come forma di governo, ma prima di tutto come tipologia di vita associata e di esperienza congiunta, consente di comprendere il nesso virtuoso tra democrazia e educazione (Dewey, 1916/2020). In questo senso, se, da un lato, la democrazia costituisce il miglior contesto in cui realizzare l'educazione, dall'altro, l'educazione può agire nella direzione dello sviluppo stesso della democrazia. In questa prospettiva, il ruolo dell'educazione, si crede, debba essere quello dello sviluppo umano, della formazione integrale intellettuale e morale della persona e del cittadino, in direzione democratica (Baldacci, 2019). Considerando, dunque, quale obiettivo pedagogico precipuo l'educazione del cittadino in senso democratico, ai fini della presente trattazione, si sottolinea come ciò significhi anche fare in modo che gli individui siano in possesso di quelle competenze e disposizioni che permettano loro la piena realizzazione di sé e la consapevole e attiva partecipazione alla società. Stanti le caratteristiche della società attuale, in questo senso, si può affermare che l'educazione rivesta un ruolo fondamentale nella garanzia del diritto all'informazione e alla conoscenza, in quanto elemento essenziale per permettere ai cittadini di affrontare le sfide poste dal processo di evoluzione sociale.

In questa prospettiva, coerentemente con le considerazioni fin qui espresse, si sostiene che una delle direzioni che l'educazione debba intraprendere sia quella di sviluppare negli individui opportuni strumenti intellettuali per confrontarsi con l'ambiente informazionale nel quale siamo immersi e con i processi ad alto tasso conoscitivo che contraddistinguono la vita personale e collettiva nel XXI secolo.

Per affrontare problemi quali quello del sovraccarico e del disordine informativo, l'interesse delle istituzioni formative e educative è volto a promuovere un'alfabetizzazione all'informazione. In questo senso, sono state sviluppate e diffuse esperienze didattiche e educative intitolate alla *information literacy*. Ne costituisce un esempio la strategia proposta dall'Unesco rispetto alla combinazione di alfabetizzazione ai media e alfabetizzazione all'informazione nella prospettiva di una *Media and Information Literacy* (MIL), che educi gli individui a una fruizione critica e consapevole dei contenuti online e offline. Uno dei prodotti di questo orientamento, che esemplifica

tale prospettiva, è il MIL Curriculum *Think critically, click wisely*, il quale, fornendo linee guida per la formazione di insegnanti e allievi, propone un framework per le competenze inerenti all'alfabetizzazione ai media e all'informazione articolato su tre aree tematiche: « (i) conoscenza e comprensione dell'informazione, dei media e delle comunicazioni digitali, per lo sviluppo sostenibile, la pace, i discorsi democratici e la partecipazione sociale; (ii) valutazione dei contenuti e delle istituzioni collegate; (iii) produzione e utilizzo dei contenuti » (Grizzle et al., p. 20)³.

Pur riconoscendo la necessità della promozione delle diverse *literacy* attraverso un'educazione al digitale e alle ICT, si crede che esse debbano essere contestualizzate in una prospettiva più ampia. In questa direzione, si auspica una rinnovata attenzione per un'autentica educazione alla ragione, che si espliciti tanto nello sviluppo di abili mentali di tipo intellettuale quanto di tipo etico-sociale (Bertin 1968/2021).

In questa sede ci si limiterà a considerare gli aspetti caratterizzanti l'educazione intellettuale, benché si riconosca la necessità di un'integrazione tra i diversi aspetti. In questo senso, si ipotizza che, in una società dell'informazione e della conoscenza, siano da considerare essenziali finalità pedagogiche, entro le quali ricomprendere le differenti tipologie di alfabetizzazione, la promozione dello sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza epistemica. Tale tipologia di educazioni, in questo senso, va interpretata come interessata da processi di deuteroapprendimento (Bateson, 1986/1972), ovvero dalla strutturazione di virtuosi abili mentali, la quale si realizza collateralmente rispetto all'acquisizione di conoscenze e abilità. Inoltre, al fine di assicurarne sistematicità e organicità, si crede che tali educazioni, le quali, spesso, vengono considerate come riconducibili meramente a un livello di curriculum implicito, vadano annoverate nella dimensione esplicita del curriculum (Baldacci, 2021), pur nella consapevolezza della loro natura incompatibile con una logica di insegnamento di tipo formale. Esse, in questo senso, possono essere interpretate quali dotate di carattere trasversale e, dunque, quali nodi comuni alle diverse discipline a partire dai quali promuovere una progettazione curricolare integrata, che realizzi connessioni tra esperienze scolastiche ed esperienze di vita e che valorizzi i nessi interdisciplinari e intradisciplinari (Martini & Micheli, 2020).

In questa direzione, in una ricerca dottorale in corso, si sta formulando l'ipotesi di un curriculum di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado, interpretandolo come curriculum trasversale di secondo livello, dunque, collaterale rispetto a quello relativo all'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari, suscettibile di essere progettato secondo la logica dei principi processuali proposta da Stenhouse (1975/1977) e recentemente rivista da Baldacci nell'elaborazione di un curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2021). In questa prospettiva, si stanno elaborando principi di strutturazione contestuale che guidino la creazione di un contesto scolastico nel quale vengano promosse concezioni, pratiche e attitudini quali

³ Traduzione mia.

l'autonomia, il dialogo e il confronto, la riflessività, l'apprendere e il comprendere come processo di ricerca. Accanto a essi, si stanno sviluppando dei principi di tipo più prettamente procedurale che traducano le dimensioni costitutive del pensiero critico in una formulazione che possa guidare la progettazione della attività didattiche.

In prima approssimazione, mutuando la concezione foucaultiana, si può considerare l'esercizio della critica come «l'arte di non essere eccessivamente governati» (Foucault 1978/2024, p. 35), intesa come attitudine di tipo etico-politico, modo di vivere, quale interrogativo che, in risposta alla "governamentalizzazione", pone la questione relativa a «come non essere governato in questo modo, da queste persone, in nome di tali principi, in vista di tali obiettivi e con tali mezzi, non così, non per questo, non da loro?» (*ibidem*). Al di là della peculiare elaborazione di Foucault, in linea generale, si può considerare l'opportunità che tutto il contesto scolastico, a tutti i livelli, sia inner-vato dallo spirito critico, da atteggiamento democratico e antidogmatico, allo scopo di creare le condizioni per cui si possa educare a pensare criticamente, intendendo con ciò, ad esempio, la capacità di formulare giudizi in merito a concezioni, valori, paradigmi, strumenti e finalità che caratterizzano le attuali ideologie e strutture egemoniche. In questa direzione, seguendo la concezione deweyana (Dewey 1933/2019; Michelini, 2013), occorre educare a pensare, intendendo il pensiero critico come metodo d'indagine, come abito mentale capace di emancipare l'individuo rispetto all'azione impulsiva e abitudinaria, la quale spesso è dettata da credenze, pregiudizi e misconoscenze. Le abilità di pensiero critico, infatti, rendono possibile un agire riflessivo, basato su «uno sforzo deliberato e consapevole per stabilire la credenza su una solida base di evidenza e razionalità» (ivi, p. 9). Secondo l'elaborazione di Ennis, possiamo definire il *critical thinking* come un'attività intellettuale e riflessiva volta a prendere decisioni in merito a che cosa fare a che cosa credere (Ennis, 1987). In questo senso, il pensatore critico è caratterizzato da una serie di abilità e disposizioni, interdipendenti fra loro, che costituiscono capacità essenziali per il cittadino della società dell'informazione e della conoscenza, tra queste, ad esempio, l'abilità di identificazione di un problema, di analisi degli argomenti, di valutazione dell'attendibilità delle fonti, di compiere deduzioni e valutare quelle compiute da altri, di comprensione del punto di vista altrui e di compiere scelte integrando più informazioni e posizioni (Ennis, 1985; 1987; Facione, 1990). In una simile prospettiva, dunque, si può considerare un abile ragionatore colui che, oltre a padroneggiare le norme della logica formale, mostra una serie di capacità non strettamente dipendenti dalla logica, quali saper cercare e valutare le evidenze disponibili, dimostrare l'attitudine all'autocorrezione e adottare un atteggiamento antidogmatico (Pastore, Dellantonio, & Job, 2019). Tali capacità, si crede, rappresentano strumenti essenziali per la gestione del disordine informativo, in quanto permettono agli individui di difendersi da fenomeni quali deprivazione epistemica o camere d'eco e, dunque, dalla possibilità di essere manipolati ed eterodiretti nella fruizione di contenuti e nella conseguente formulazione di credenze e opinioni e nella presa di decisioni.

Nella strutturazione di un abito di pensiero critico riveste un ruolo fondamentale anche lo sviluppo di consapevolezza epistemica (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016). Da questo punto di vista, benché non sia realistico pensare di poter sviluppare un'elevata competenza in tutti gli ambiti del sapere da parte di tutti gli individui, in una società la conoscenza e il lavoro cognitivo sono distribuiti (Sloman & Fernbach, 2018), è comunque necessario, affinché, in una logica democratica, le persone siano poste nelle condizione di partecipazione attiva a un processo di evoluzione sociale caratterizzato da elevata intensità di informazione e conoscenza, promuovere un'adeguata alfabetizzazione scientifica (Dorato, 2019) e lo sviluppo di opportune abilità e disposizioni che consentano un pensare e un agire epistemicamente avvertito e responsabile. In questo senso, parallelamente e in sinergia rispetto alla promozione del pensiero critico, occorre educare a processi di *epistemic cognition*, intesa, innanzitutto, come insieme di abilità, competenze e credenze che gli individui impiegano per determinare ciò che effettivamente fanno, distinguendolo da ciò in cui semplicemente credono senza disponibilità di sufficienti evidenze e da ciò rispetto a cui si mostrano in dubbio o diffidenti (Greene & Yu, 2015; Sandoval & Bråten, 2016). Questo significa promuovere una conoscenza non solo di tipo dichiarativo e contenutistico, ma sviluppare una profonda comprensione rispetto alle modalità di funzionamento delle discipline e alle loro logiche, ai relativi meccanismi di produzione e validazione della conoscenza, anche al fine di poter fruire consapevolmente dei contenuti informativi e di poter conseguentemente prendere decisioni in merito a una varietà di questioni, si pensi, ad esempio, alle tematiche della salute e del cambiamento climatico, in cui i saperi sono ampiamente coinvolti. In questo senso, il modo in cui le persone si rapportano alla conoscenza e le teorie che sviluppano in merito a essa influenzano processi come la giustificazione di credenze e la formulazione di giudizi, i quali caratterizzano il pensatore critico. In altri termini, si può ipotizzare che il cittadino del XXI secolo oltre che a un abile pensatore critico, debba caratterizzarsi come agente epistemico virtuoso (Tombolato, 2023), il quale si dimostra capace di agire alla luce di virtù epistemiche e obiettivi conoscitivi, ma anche di essere in grado di valutare e impiegare pratiche e standard epistemic (ibidem). In questa prospettiva, accanto allo sviluppo di abilità cognitive di pensiero critico e conoscitive, è necessario prestare attenzione alla promozione di abiti mentali caratterizzati da opportune disposizioni e virtù che caratterizzano tanto il pensiero critico quanto la competenza e la consapevolezza epistemica, quali la curiosità nei confronti della conoscenza e la fiducia nella scienza, l'umiltà e l'onesta intellettuale, atteggiamento antidogmatico, apertura mentale e disponibilità a considerare una pluralità di punti di vista e a mettere in discussione le proprie convinzioni. In prospettiva didattica, ciò comporta, ad esempio, la realizzazione di situazioni di insegnamento e apprendimento che siano volte non solo alla comprensione del *che cosa*, ma anche del *come* e del *perché* relativi ai diversi ambiti disciplinari. In tale direzione, diviene utile la proposta di attività sfidanti e problematiche, che esercitino quelle operazioni mentali implicate nei

processi e di ragionamento critico ed epistemico, nella prospettiva non di un mero accumulo di nozioni e capacità, ma della strutturazione di adeguati abiti mentali e di una solida «intelligenza disciplinare» (Gardner, 2006, p. 31), che consenta di apprendere a pensare e ad agire in maniera coerente con le strutture, le logiche e le pratiche epistemiche proprie dei diversi campi del sapere.

5. CONCLUSIONI

Le sintetiche riflessioni condotte sono state volte ad argomentare in merito alla necessità di garantire il diritto all'informazione e alla conoscenza per i cittadini del XXI secolo. In questa direzione, si è compiuta una breve disamina delle caratteristiche dell'attuale società, la quale, anche alla luce della straordinaria evoluzione delle ICT, si contraddistingue per elevata intensità di informazione e conoscenza. Tuttavia, come si è visto, la mole di dati pressoché illimitata a cui siamo costantemente esposti non si traduce necessariamente in una conoscenza valida e giustificata né, di conseguenza, in una condizione che possa favorire l'esercizio della cittadinanza e la partecipazione sociale. Al contrario, si assiste a fenomeni riconducibili a un elevato disordine informativo e a meccanismi di informazione e apprendimento che ostacolano una reale comprensione e influenzano il nostro pensiero e le nostre modalità conoscitive e di ragionamento (Michelini, 2024).

In questa prospettiva, un'educazione che voglia dirsi democratica assume un ruolo determinante nel favorire il diritto all'informazione e alla conoscenza, alla luce dell'obiettivo prettamente pedagogico dello sviluppo della persona e del cittadino in direzione democratica. In questo senso, al fine di educare individui capaci di una piena realizzazione di sé e di esercitare la propria cittadinanza nella società dell'informazione e della conoscenza, occorre un rinnovato interesse per un'autentica educazione alla ragione. Da questo punto di vista, limitando la riflessione alla direzione intellettuale di questo processo, pur nella contezza del suo nesso inscindibile con altri aspetti educativi quale quello etico-sociale e morale, sono state presentate come mete pedagogiche prioritarie l'educazione al pensiero critico e lo sviluppo della consapevolezza epistemica, le cui abilità e disposizioni, si crede, strutturano abiti mentali virtuosi e imprescindibili per la formazione di persone e cittadini emancipati e capaci di pensiero e azione autonoma e autodeterminata.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

- Alberici, A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
 Baldacci, M., (2019), *La scuola al bivio*, Milano, FrancoAngeli.
 Baldacci, M., (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale*, Roma, Carocci.

- Bateson, G. (1986), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi. (Original work published 1972).
- Bertin, G.M., (2021), *Educazione alla ragione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche. (Original work published 1968).
- Dewey, J., (2019), *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1933).
- Dewey, J., (2020), *Democrazia e Educazione*, Roma, Anicia. (Original work published 1916).
- Dorato, M., (2019), *Disinformazione scientifica e democrazia. La competenza dell'esperto e l'autonomia del cittadino*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Ennis, R. H., (1985), "A logical basis for measuring critical thinking skills", *Educational Leadership*, vol. 43 n°2, 44-48.
- Ennis, R. H., (1987), "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities". In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, 9-26, Freeman.
- Facione, P. A., (1990), *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Research findings and recommendations)*, American Philosophical Association.
- Floridi, L., (2017), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M., (2024), *Che cos'è la critica?*, Bologna, DeriveApprodi. (Original work published 1978).
- Gardner, H., (2006), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- Greene, J.A. & Yu, S.B., (2015), "Educating Critical Thinkers: The Role of Epistemic Cognition", vol. 3 n°1, 45-53, doi: 10.1177/2372732215622223.
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R.,..., & Gulston, C., (2021), *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners (2nd ed.)*, Paris, UNESCO.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>.
- Hassan, C., & Pinelli, C., (2022), *Disinformazione e democrazia. Populismo rete e regolazione*, Venezia, Marsilio Editore.
- Kahneman, D., (2012), *Pensieri lenti e veloci*, Milano, Mondadori.
- Levy, N., (2017). "The Bad News about Fake News", *Social Epistemology Review and Reply Collective*, vol. 6 n°8, 20-36.
- Michellini, M.C., (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Martini, B. & Michellini, M.C., (2020), *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli.
- Michellini, M.C., (2024), "Il futuro del pensiero nell'era digitale", *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 24 n°2, 257-27, doi: <https://doi.org/10.36253/form-15966>.
- Nguyen, C. T., (2018), "Echo Chambers and Epistemic Bubbles", *Episteme*, vol. 17n°2, 1-21, doi: <http://dx.doi.org/10.1017/epi.2018.32>
- Nichols, T., (2017), *La conoscenza e i suoi nemici: l'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma, Luiss University Press.
- Parlamento Europeo, (2000), *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

- Pastore, L., Dellantonio, S., & Job, R., (2019), "Il critical thinking e l'arte di ragionare bene", *Giornale italiano di psicologia*, vol. 46 n°4, 877-885.
- Piazza, T., & Croce, M., (2019), "Epistemologia delle fake news", *Sistemi intelligenti*, vol. 31 n°3, 439-468.
- Rubinelli, S., Diviani, N., Fiordelli, M., (2020). *Pensiero critico e disinformazione. Un problema contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Sandoval, W.A & Bråten, I. (Eds.) (2016), *Handbook of epistemic cognition*, New York, NY, Routledge.
- Sloman, S., & Fernbach, Ph., (2018), *L'illusione della conoscenza: perché non pensiamo mai da soli*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Stenhouse, L., (1977), *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*; Milano, Armando. (Original work published 1975).
- Tombolato, M., (2021), "Trasformare l'informazione in conoscenza. Il ruolo della divulgazione scientifica nella formazione di cittadini epistemicamente responsabili", *METIS*, vol. 13 n°2, 50-67, doi: 10.30557/MT00275
- Tombolato, M., (2023), "Promoting epistemic virtues across the curriculum to educate 21st century citizens". In M. Carmo (Ed.), *Education Applications & Developments VIII*, 95-107, doi: <https://doi.org/10.36315/2023eadVIII>
- Wardle, C., (2019), "A new world disorder", *Scientific America*, vol. 321 n°3, 88-95.
- Wardle, C., & Derakshan, H., (2017), *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>

Educação Prisional e Direitos Humanos: Uma Análise da Reintegração Social dos Reeducandos

Educación Penitenciaria y Derechos Humanos: Un Análisis de la Reinserción Social de los Reeducandos

Prison Education and Human Rights: An Analysis of the Social Reintegration of Inmates

Rosolen, Jussara
jurosolen.ms.rosolen@unesp.br
<https://orcid.org/0000-003-4576-2968>

Sousa, André Cristovão
andre cristovao.academico@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0614-6847>

Pezzato, João Pedro
joao.pezzato@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0002-9523-0954>

RESUMO

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a conexão entre a educação nas penitenciárias e os direitos humanos, destacando como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar os reeducandos a se reintegrarem na sociedade e a conquistarem sua liberdade de maneira plena. Através de uma análise cuidadosa de estudos e documentos oficiais, o texto identifica os principais desafios que o sistema prisional brasileiro enfrenta, como a escassez de recursos, a resistência dentro das próprias instituições e o preconceito da sociedade, que dificultam o sucesso das políticas educacionais. A educação é apresentada aqui como um direito humano fundamental, capaz de transformar vidas, reduzir a reincidência criminal e fortalecer o sentimento de cidadania. No entanto, sua implementação nas penitenciárias enfrenta barreiras pedagógicas e culturais que precisam ser superadas. Por isso, o ensaio defende a criação de currículos que respeitem as particularidades dos reeducandos, inspirados na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, além da implementação de políticas públicas integradas que valorizem a dignidade, ofereçam formação profissional e garantam apoio após a saída da prisão.

Palavras chaves: Educação Prisional, Direitos Humanos, Reintegração Social, Pedagogia Liberadora.

RESUMEN

En este ensayo reflexiono sobre la relación entre la educación en las prisiones y los derechos humanos, resaltando cómo la educación puede ser una herramienta fundamental para que las personas privadas de libertad puedan reintegrarse a la sociedad y alcanzar su emancipación. A partir de una revisión crítica de la literatura y documentos oficiales, identifiqué algunos de los principales desafíos que enfrenta el sistema penitenciario brasileño, como la falta de recursos, la resistencia dentro de las instituciones y los estigmas sociales, que dificultan la efectividad de las políticas educativas. Para mí, la educación es un derecho humano básico que tiene el poder de reducir la reincidencia y fortalecer la ciudadanía, aunque su aplicación enfrenta barreras pedagógicas y culturales que debemos superar. Por eso, defiendo la necesidad de currículos adaptados, inspirados en la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire, junto con políticas públicas integradas que pongan en el centro la dignidad, la formación profesional y el acompañamiento después de la salida de prisión. Concluyo que la educación penitenciaria no solo cumple una función ética, sino que también es una estrategia clave para construir una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Educación Penitenciaria, Derechos Humanos, Reinserción Social, Pedagogía Liberadora.

ABSTRACT

In this essay, I explore the important connection between prison education and human rights, focusing on how education can serve as a powerful tool to help inmates reintegrate into society and regain their freedom in a meaningful way. Drawing from a careful review of existing research and official documents, I highlight some of the major challenges within the Brazilian prison system—such as scarce resources, resistance within institutions, and social stigma—that often hinder the success of educational programs. I firmly believe that education is a fundamental human right that not only helps reduce repeat offenses but also fosters a sense of citizenship. However, putting this into practice is not without its difficulties, as there are pedagogical and cultural obstacles to overcome. That's why I advocate for educational curricula tailored to the needs of inmates, inspired by Paulo Freire's Liberating Pedagogy, alongside integrated public policies that emphasize dignity, professional training, and support after release. Ultimately, I conclude that prison education is not just an ethical imperative but a strategic path toward building a fairer and more inclusive society.

Keywords: Prison Education, Human Rights, Social Reintegration, Liberating Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A intercessão dos processos educativos em contextos de encarceramento com a abordagem sociopolítica dos direitos humanos é uma temática que merece ser considerada nas pesquisas que buscam compreender de forma mais integrativa as possibilidades de reintegração social dos reeducandos. A política penitenciária, usualmente encarada como um mero dispositivo para a imposição de sanções, precisa urgente-

mente de um tratamento que atenda à dignidade dos sujeitos e suas oportunidades de reabilitação.

Esse estudo teórico-reflexivo resulta de uma jogada crítica da bibliografia e da legislação disponíveis com o objetivo de, primeiro, sistematizar os dados sobre os padrões e obstáculos da educação em prisões no Brasil, a fim de compreender em profundidade as dificuldades que a educação enfrenta nesse sistema. Ao adotar uma abordagem de ensaio teórico, como expõe Meneghetti (2011) e Prodanov e Freitas (2013), a escolha recai em como *prima* pela construção argumentativa, a mobilidade conceitual e a convergência de vastos conhecimentos.

Essa alternativa metodológica torna possível ultrapassar os limites que a pesquisa empírica tradicional impõe, enfocando mais o intento de averiguar as transformações qualitativas que ocorrem em fenômenos educacionais em situações de privação de liberdade.

Com esse conjunto teórico-reflexivo, levantam-se as intrincadas as-não-a-teóricas que se estruturam ao problema pedagógico que demandam as educativas e os educadores em contextos de prisão.

Numa perspectiva contrária, educar não é forma de controle — é uma maneira libertadora. O que é preciso é possibilitar que essas pessoas possam reescrever suas histórias. Para que isso seja possível de execução, integração e colaboração do governo, da sociedade e do mundo acadêmico é fundamental. Apenas assim conseguimos desenvolver políticas educacionais realmente inovadoras.

ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Adentrar uma realidade carregada de paradoxo e complexidade como a da educação prisional desenvolve não apenas uma visão empírica, mas contida de desafios. O prisma do exercício de um direito público como a educação, não só sonegada ao detento, no âmbito das políticas sociais, é um dos direitos mais rasurados.

Salgado et al 2015 145 afirmam que. Perdidos no intermédio de tanta demanda, somaram esforços para criar ações pontuais, malendicadas, sub-orçadas, fingindo integrar. Não há de se ter uma perspectiva, onde o reeducando é olhado como um recurso do sistema. Sem resposta à demanda real e crua dessa população, desprovidos de qualquer aspecto de permuta e sequência, mergulhadas em demandas superficiais.

Mais do que um jeito de educar, a educação tem que ser compreendida em relação às prisões como um mecanismo de reconstrução da vida. Para que isso aconteça, precisa estar conectada a um plano mais extenso de justiça social para entender e enfrentar a exclusão e a criminalidade.

Nesse caso, educar é empoderar, e não controlar. Empoderar para que a mudança de vida seja possível. A transformação acontece, quando há uma verdadeira conversa e colaboração entre o estado, a sociedade civil, e as instituições de ensino. É somente

assim que se elaboram políticas educacionais que, efetivamente, assimilam o sentido da mudança.

RECOMENDAÇÕES PARA MELHORIA

Para que a reintegração social de pessoas privadas de liberdade seja realmente possível, é preciso mais do que boa vontade — exige ações concretas e bem planejadas. Isso começa com a criação de oportunidades dentro dos presídios. É essencial pensar em programas educacionais que respeitem as realidades vividas por quem está lá. Não basta oferecer alfabetização; é preciso ir além, com cursos profissionalizantes que dialoguem com o mercado de trabalho local e com os sonhos dessas pessoas.

Neste contexto, a educação se torna um elemento marcante, em vista de que ela não só promove um ensinamento de conhecimentos, mas também um instrumento de emancipação pessoal e política. Este trabalho irá analisar de forma crítica a interação entre as atividades que envolvem educação nos espaços prisionais e a violência de direitos humanos e, com enfoque na problemática, argumentar sobre a necessidade de proposição de políticas públicas que efetivamente contemplem a educação em seus dispositivos como um direito de todos, e, sobretudo, dos que se encontram em conflito com a lei.

Os objetivos de formação e ensino em ambientes prisionais vão para além das atividades de ensino tradicionais e, incluem a formação em competências sociais, emocionais e morais, bem como em outras que promovem a reabilitação e reintegração social. Porém, os programas possuem um eixo de dificuldade de implementação que é de outra natureza principalmente estrutural, institucional e cultural: escassez de recursos, preconceitos sociais arcaicos, resistência no interior das instituições. Estudos mais recentes indicam que a educação reduz a reincidência e o seu uso contribui para a reabilitação, reforçando sua relevância em níveis micro e macro social.

Conforme o que sugere Freire (1996) a educação que liberta parte da apreciação dos indivíduos como seres históricos, com ética e potencialidade transformadora.

A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. (p. 66)

A análise aqui apresentada se embasa na compreensão de que a reintegração social de pessoas privadas de liberdade se caracteriza como um processo complexo que ultrapassa a mera liberdade física. Por meio da relação entre a educação enquanto direitos humanos e prática da liberdade, objetiva-se fomentar uma reflexão crítica sobre

o lugar da educação na intermediação da dignidade e da cidadania no sistema prisional, partindo dos desafios e oportunidades verificados sobre a realidade em questão.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A educação em ambiente prisional compõe um elemento essencial para a ressocialização de reeducandos, reunido a materialização da conjuntura entre políticas de justiça criminal e a manutenção de direitos humanos.

Nessa perspectiva, ela encontra sustentação em tratados-legais internacionais, a exemplo do Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos, que ratifica o acesso ao direito à educação em situações de privação de liberdade. Nesse sentido, não apenas contribui para a ressignificação da narrativa do reeducando sobre si mesmo, mas também promove a autonomia e fortalece a auto-estima. Tal abordagem não apenas contribui para a ressignificação da identidade dos reeducandos, mas também promove o fortalecimento de uma cultura centrada na paz e no respeito mútuo. A própria Constituição Federal de 1988 garante aos presos:

[...] o respeito à integridade física e moral, nos termos de seu artigo 5º, inciso XLIX. O Código Penal, por sua vez, dispõe que são conservados ao preso todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, o que também é determinado no artigo 3º da Lei de Execução Penal, que assegura ao condenado e ao internado todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. (Brasil. 1988. p. 19-20).

Assim, a educação dentro das prisões vai além do objetivo de facilitar a reintegração individual, mas geralmente a desempenha função mais importante na reconstrução das relações sociais destruídas por trás das grades. O incentivo ao aprendizado no contexto penal é uma declaração de aversão geral a todas as manifestações da desigualdade, um compromisso geral com os direitos humanos, promotor de construir uma sociedade mais justa e proporcional. Isso também fala sobre a necessidade urgente de investimento em políticas públicas conscientes e humanitárias em que a educação seja o componente mais importante.

A conexão entre direitos humanos e sistema prisional. Esta corroboração entre direitos humanos e situações prisionais é elemento crítico para avaliação das condições de opressão e políticas que visam a reinserção social. Os princípios de direitos humanos afirmam, que todas as pessoas, sob qualquer circunstância legal, devem ser tratadas com decência e respeito. A Lei de Execução Penal – LEP, Lei 7.210 de 11/07/1984, dedica os artigos de 17 a 21 ao tema da Assistência Educacional.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reeducandos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil. 1984. p. 23).

Quanto à educação, a assistência é fornecida à educação escolar e profissional, dispondo, inclusive, de uma modalidade destinada às mulheres condenadas. Destaca-se que no espaço prisional é facultativa a disposição de escolas, devendo, quando se entender cabível, ser mantida em funcionamento biblioteca que auxilie o processo educativo. Em relação a um ambiente prisional, é importante considerar que o Estado deve garantir aos reeducandos condições dignas de vida. Isso inclui alimentação suficiente, proteção e assistência, cuidados de saúde e educação.

Problemas com o sistema prisional a superlotação e a falta de serviços básicos são formas recorrentes de evidenciar a violação dos direitos humanos dos reeducandos. Embora as leis brasileiras na área, em especial, representadas pela Lei de Execuções Penais, busquem normatizar as condições das penitenciárias e promover a ressocialização do reeducando, sua efetivação encontra obstáculos, como estruturas insalubres, falta de verba e políticas públicas que determinam o enaltecimento à punição e a desqualificação da reabilitação.

Além disso, outros estudos mostram que o estigma social que acompanha os indivíduos que cumprem a sua pena continua com eles no restante da vida e, como resultado, eles têm um acesso significativamente reduzido a oportunidades cruciais para o seu sucesso depois de sair da prisão, como um emprego e a educação prisional é uma oportunidade crucial para romper com o ciclo de marginalização e manter-se à margem da sociedade.

No contexto atual e nas tendências atuais, garantir os direitos humanos dentro do sistema prisional é uma obrigação moral e social: a implementação de tais políticas não só ajuda a melhorar o quadro de vida de todas as pessoas privadas de liberdade, mas também reafirma o princípio de que o encarceramento deve desempenhar um papel educativo e restaurador, em vez de se limitar ao caráter punitivo. Portanto, promover e despertar o ser humano daqueles que estão privados de sua liberdade ao se envolver em atividades benéficas a ele, como a inserção social, é indispensável para alcançar um sistema prisional mais equitativo e eficiente. Esse esforço, mais do que um imperativo político, constitui um dever ético merecido por todos os membros da sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL

A reintegração social de pessoas que estão passando por um processo de reeducação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, além de ser

um reflexo do nosso compromisso com os direitos humanos. Esse processo visa criar condições adequadas para que essas pessoas possam voltar a viver em comunidade, abordando de maneira completa os aspectos psicológicos, sociais e econômicos.

De acordo com Larrosa (2023), a educação é vista como um novo começo e um espaço acolhedor para as crianças, permitindo que elas se conectem com o mundo e aprendam em um ambiente que valoriza o cuidado e a responsabilidade.

Dessa forma, o sucesso das políticas públicas voltadas à reintegração deve ser avaliado não apenas pelo apoio imediato oferecido, mas também pela mudança nas estruturas sociais que sustentam a exclusão. Por fim, a reintegração social representa um marco nos avanços das sociedades quanto à compreensão dos direitos humanos. Aceitar que todo indivíduo, independentemente de seu histórico, merece uma nova oportunidade para redefinir sua trajetória de vida demonstra um progresso significativo em termos de civilização. Assegurar a reintegração dos reeducandos vai além de uma questão ética; trata-se de reconhecer o potencial de transformação e contribuição que cada pessoa pode oferecer à sociedade.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

Nesta seção chamada “Desafios da Educação no Sistema Prisional”, vemos uma complexa teia de dificuldades que permeiam a experiência educacional nas penitenciárias brasileiras. A literatura sobre o assunto traz uma análise profunda e crítica das barreiras enfrentadas tanto por educadores quanto por internos, ressaltando questões como a resistência dos presos, as tensões entre os objetivos de segurança e educação, e o papel do corpo técnico prisional.

No artigo “Os educadores da Papuda - a motivação para a educação prisional no DF”, Aguiar (2015) aborda os desafios que os docentes encontram nesse cenário. Ele destaca que o trabalho pedagógico muitas vezes é prejudicado pela falta de apoio institucional e pela resistência de alguns funcionários. O autor observa que, apesar do desejo de promover a humanização e a inclusão social, a realidade dos educadores é marcada por uma luta constante contra a desvalorização da educação no sistema prisional. Além disso, a resistência dos internos, que muitas vezes se sentem desmotivados e sem perspectivas, reflete as dificuldades estruturais e psicológicas que permeiam o ambiente penitenciário.

A obra de Linhares (2016), “A educação profissional nos complexos penitenciários do Distrito Federal - Papuda: uma perspectiva de ressocialização”, aprofunda a discussão sobre a relação entre educação e trabalho dentro do sistema prisional. A autora observa que muitos detentos se inscrevem nos cursos mais por motivos imediatos, como a redução da pena, do que por um verdadeiro interesse em aprender. Além disso, a atuação dos educadores é limitada pela necessidade de supervisão constante

dos agentes penitenciários, o que representa um grande desafio para um engajamento educacional eficaz.

O estudo de Rodrigues et al. (2019), intitulado **Specificities of prison and its approximation with education in Paraná: brief notes from the literature review**, destaca a importância de uma proposta pedagógica que leve em conta as particularidades do ambiente prisional. Os autores argumentam que a educação deve ser adaptada às características específicas de cada unidade, de forma contextualizada e sensível à realidade daquele espaço.

Essa abordagem é fundamental para superar os desafios enfrentados tanto por educadores quanto pelos reeducandos, promovendo uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimento, buscando também a transformação pessoal.

Por outro lado, Silva e Masson (2019), no artigo “Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais”, enfatizam a importância de um currículo que realmente reflita as diversidades socioeconômicas e culturais que existem nas penitenciárias. Os autores argumentam que a padronização pode ser contraproducente, já que cada instituição tem sua própria dinâmica e enfrenta desafios únicos. A pesquisa destaca a necessidade urgente de um diagnóstico mais profundo sobre a realidade da educação prisional, questionando se os objetivos atuais voltados para a educação de jovens e adultos são, de fato, compatíveis com as condições enfrentadas por aqueles que estão em privação de liberdade.

Os estudos abordam uma realidade complexa e desafiadora, onde a educação no sistema prisional enfrenta resistências tanto internas quanto externas, além de limitações estruturais significativas e a necessidade de um olhar mais atento às particularidades do ambiente penitenciário. É fundamental que o debate sobre a educação prisional seja constantemente ampliado, buscando soluções que considerem essas complexidades e promovam uma ressocialização efetiva dos reeducandos.

O artigo de Aguiar (2015), intitulado “Os educadores da Papuda - a motivação para a educação prisional no Distrito Federal (DF)”, traz uma análise minuciosa dos desafios que surgem ao tentar implementar a educação dentro do sistema prisional. Ele mergulha em aspectos pedagógicos e sociais que afetam tanto os educadores quanto os reeducandos. Um dos principais obstáculos pedagógicos que o estudo destaca é a resistência dos próprios reeducandos. Embora alguns educadores tenham a intenção de criar projetos transformadores, como a formação de uma banda, a realidade muitas vezes se apresenta como um desafio. Os educadores entrevistados compartilham que, mesmo com as melhores intenções, manter o interesse dos reeducandos é uma luta constante e difícil. Essa resistência está ligada a fatores como desmotivação, a falta de perspectivas futuras e a percepção de que a educação é vista como algo secundário no ambiente prisional, conforme aponta Aguiar (2015).

O papel da equipe técnica nas prisões é fundamental nesse contexto. O texto destaca que a atitude dos funcionários tem um impacto direto na disposição dos internos para se envolverem em atividades educacionais. A falta de um ambiente acolhedor e

a desconfiança em relação ao comprometimento dos reeducandos com os estudos só pioram um ciclo de desinteresse e baixa autoestima.

Neste contexto, a educação deve ser vista não apenas como uma obrigação, mas como uma chance de promover o crescimento pessoal e a liberdade interior dos reeducandos, algo que os educadores tentam implementar, mesmo diante dos desafios que enfrentam (Aguiar, 2015). A análise do artigo “A educação profissional nos complexos penitenciários do Distrito Federal - Papuda: uma perspectiva de ressocialização,” de Linhares (2016), oferece um panorama abrangente das dificuldades no campo educacional dentro do sistema prisional, especialmente no que diz respeito às barreiras pedagógicas.

A autora enfatiza a importância de conectar a Educação de Jovens e Adultos ao mercado de trabalho, destacando um dos principais obstáculos: a resistência dos próprios internos em participar de um processo educativo que, muitas vezes, parece distante da realidade que eles vivem.

Um dos pontos mais críticos que se destaca é a limitação que os educadores enfrentam dentro do ambiente prisional. A sala de aula, nesse cenário, não é um espaço livre, mas sim um local cheio de restrições que afetam o trabalho do educador. A dificuldade em entender melhor a vida dos reeducandos, somada à necessidade de contar com a presença de agentes penitenciários para se deslocar, cria um ambiente carregado de tensões, prejudicando a dinâmica educacional.

Essa situação estabelece barreiras entre o educador e os reeducandos, tornando mais difícil tanto a construção de uma relação de confiança quanto o desenvolvimento de um ambiente propício ao aprendizado (Linhares, 2016). Além disso, a constante tensão entre as exigências de segurança e educação é uma parte intrínseca das instituições prisionais. Embora o trabalho da equipe técnica, incluindo os agentes penitenciários, seja fundamental, ele muitas vezes gera conflitos. A presença dos agentes, que é crucial para garantir a segurança, pode ser vista também como um mecanismo de controle, desestimulando a participação dos reeducandos nas atividades educacionais.

A análise da educação no sistema prisional, como apontado por Rodrigues et al. (2019), revela uma série de desafios pedagógicos que impactam diretamente a eficácia das iniciativas educacionais nas penitenciárias. Entre os obstáculos mais significativos, a resistência dos próprios internos se destaca. Essa atitude negativa pode ser atribuída a vários fatores, como a desconfiança em relação ao sistema educacional, experiências passadas ruins e a crença de que a educação não traz benefícios reais para suas vidas. Segundo esta literatura, para superar essa barreira, é fundamental construir uma relação de confiança entre educadores e internos, além de criar um ambiente que estimule a participação ativa dos reeducandos no processo de aprendizagem.

Um aspecto fundamental a ser considerado são as tensões que surgem entre as exigências de segurança e os objetivos educacionais no ambiente prisional. A necessidade de manter a segurança nas instituições muitas vezes acaba restringindo as abordagens pedagógicas e dificultando a implementação de programas educacionais.

Nesse contexto, o papel da equipe técnica da prisão se torna crucial para mediar esses conflitos e ajudar a garantir o sucesso das iniciativas educacionais.

Os profissionais que atuam no sistema prisional, como educadores, psicólogos e assistentes sociais, têm a importante tarefa de desenvolver estratégias que levem em conta as particularidades desse ambiente. Rodrigues et al. (2019) ressaltam a importância de uma proposta pedagógica que se ajuste à realidade dos detentos, adaptando tanto os conteúdos quanto os métodos às necessidades e ao contexto em que estão inseridos.

A formação contínua desses profissionais, junto com a conscientização sobre a singularidade do ambiente prisional, é essencial para garantir uma atuação eficaz e para promover a educação como uma ferramenta de transformação social. O artigo “Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais” de Silva e Masson (2019) aborda a complexidade do desafio educacional dentro do sistema prisional brasileiro.

O texto destaca a necessidade de um currículo que atenda às características específicas das condições prisionais. No entanto, a análise crítica do material revela diversos obstáculos pedagógicos que dificultam a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas aos reeducandos, comprometendo a obtenção de melhores resultados nesse campo.

Ademais, o artigo, também discute as tensões entre segurança e educação dentro do ambiente prisional. Muitas vezes, a segurança é colocada em primeiro lugar, fazendo com que as iniciativas educacionais fiquem em segundo plano. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem excessivamente controlado, onde a liberdade necessária para um aprendizado efetivo está em falta. O rigor das regras e a vigilância constante tendem a sufocar tanto a criatividade quanto a autonomia dos reeducandos, levando a uma experiência educacional que muitas vezes é insatisfatória e, em muitos casos, ineficaz.

Um ponto que os autores ressaltam é a importância do corpo técnico prisional na implementação das políticas educacionais. O texto destaca que a formação e a conscientização dos agentes penitenciários sobre a importância da educação são cruciais para o sucesso dessas iniciativas.

Se os profissionais encarregados da segurança não enxergarem a educação como um direito e uma ferramenta vital para a ressocialização, as chances de sucesso das políticas educacionais diminuem ainda mais. Portanto, é fundamental promover uma formação contínua e incentivar um diálogo constante entre educadores e agentes penitenciários, para que ambos entendam suas responsabilidades e reconheçam a importância de um ambiente colaborativo.

Na conclusão, o artigo enfatiza a necessidade de um currículo que leve em conta as especificidades locais e que seja construído a partir das experiências dos reeducandos. Essa abordagem contextualizada pode aumentar a receptividade às iniciativas educacionais e promover uma transformação social significativa. A educação no

ambiente prisional deve ser vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma verdadeira oportunidade de mudança e inclusão social, reafirmando seu papel como um direito essencial para todos, independentemente das circunstâncias legais de cada um.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

A introdução de iniciativas educacionais nas prisões brasileiras é um passo fundamental para a reintegração social das pessoas encarceradas. Desde a década de 30, quando foi criado o primeiro sistema de ensino voltado para reeducandos, temos visto um avanço significativo tanto nas metodologias de ensino quanto nas estruturas educacionais empregadas.

O reconhecimento de que a educação é um direito humano essencial, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948 e as legislações nacionais, tem incentivado as instituições prisionais a adotar práticas de ensino que visam não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos reeducandos.

Os métodos de ensino nas prisões têm se diversificado, buscando atender às necessidades específicas da população carcerária. Iniciativas como a “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) são amplamente implementadas, permitindo que aqueles que não conseguiram concluir a educação básica tenham a oportunidade de retomar seus estudos. Apesar dos avanços, é claro que os programas de educação nas prisões ainda enfrentam grandes desafios, como a escassez de recursos financeiros, a falta de infraestrutura adequada e a resistência cultural, tanto dentro das instituições quanto na sociedade em geral.

MODELOS DE ENSINO

Os métodos de ensino nas penitenciárias são diversos e precisam ser adaptados às particularidades do ambiente prisional. É fundamental que essas estratégias considerem a variedade de perfis e necessidades dos reeducandos, que vão desde aqueles sem educação formal até os que já possuem um diploma de nível superior.

De forma geral, os métodos de ensino nas instituições prisionais podem ser divididos em três categorias principais: educação formal, aprendizado à distância e iniciativas de reintegração social. A educação formal, que se assemelha ao sistema de ensino tradicional, tem como objetivo oferecer conteúdos estruturados que vão desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio. Essa abordagem geralmente acontece por meio de parcerias entre instituições educacionais e o sistema penitenciário,

permitindo a oferta de cursos regulares com currículos aprovados pelo Ministério da Educação.

Entretanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e a carência de infraestrutura adequada, o que muitas vezes resulta em condições de aprendizado insatisfatórias para os reeducandos.

A educação a distância surgiu como uma alternativa prática para superar as limitações do ensino presencial, oferecendo mais flexibilidade e acesso a uma variedade de materiais educativos. Esse método permite que os reeducandos acessem informações educacionais por meio de plataformas online, possibilitando que estudem de acordo com suas necessidades e horários. No entanto, a eficácia desse modelo depende muito da disponibilidade de condições tecnológicas adequadas e da formação correta dos professores, além da necessidade de um monitoramento cuidadoso para reduzir distrações e garantir a qualidade do processo educacional.

Além disso, programas de reintegração social que combinam educação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais estão se tornando cada vez mais importantes. Esses projetos visam não apenas oferecer formação acadêmica, mas também desenvolver competências que promovam uma convivência harmoniosa e a reintegração na sociedade.

Iniciativas como oficinas de formação profissional, debates e atividades de colaboração em grupo ajudam a proporcionar uma formação abrangente para os reeducandos, preparando-os melhor para os desafios do mercado de trabalho após a libertação. Esses modelos educacionais, ao enfatizarem a educação como um direito humano fundamental, ressaltam a importância do processo de reintegração social, que é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO NA REINTEGRAÇÃO DOS REEDUCANDOS

A educação tem um papel fundamental na reintegração social de pessoas que estão cumprindo pena. É uma ferramenta poderosa que pode mudar vidas, diminuindo as chances de reincidência criminal e promovendo o crescimento pessoal de quem está privado de liberdade. Com programas educacionais bem elaborados, conseguimos oferecer não só conhecimento teórico, mas também habilidades práticas essenciais para que essas pessoas se adaptem melhor à sociedade após cumprirem suas penas.

Essa formação pode variar desde a alfabetização básica até cursos técnicos e profissionalizantes, equipando os indivíduos com competências que aumentam suas oportunidades no mercado de trabalho, permitindo que conquistem uma vida mais digna e sustentável.

Portanto, a educação vai muito além de ser apenas uma ferramenta de aprendizado; ela se torna uma estratégia eficaz para prevenir o crime. Esse processo traz benefícios tanto para os indivíduos em reabilitação quanto para a sociedade em geral,

ajudando a reduzir os índices de criminalidade (Jacinto, 2013). Além de facilitar o retorno ao mercado de trabalho, a educação também promove o desenvolvimento pessoal, elevando a autoestima e a confiança de quem está em reabilitação.

Essa conexão entre educação e reintegração social cria um ciclo positivo: quanto mais as pessoas são educadas, mais preparadas ficam para contribuir ativamente com a sociedade, ajudando a quebrar ciclos de pobreza e violência.

EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Mais do que apenas um meio de ensino, a educação prisional deve ser vista como uma ponte para a reintegração social. Isso implica uma conexão com iniciativas mais amplas de justiça social, visando entender e enfrentar as raízes da exclusão e da criminalidade.

Nesse cenário, educar não é um ato de controle — é uma forma de empoderar. É oferecer oportunidades para que essas pessoas possam reescrever suas histórias. Para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que haja diálogo e colaboração entre o governo, a sociedade civil e as instituições acadêmicas. Só assim conseguiremos criar políticas educacionais que realmente transformem vidas.

ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Analisar as políticas educacionais voltadas para a educação prisional é se aprofundar em uma realidade complexa, repleta de desafios e contradições. Embora o acesso à educação seja um direito fundamental de todos — incluindo aqueles que estão privados de liberdade —, na prática, esse direito ainda é tratado de maneira bastante superficial nas políticas públicas. Muitas dessas iniciativas acabam sendo pontuais, desconectadas e mal financiadas. Falta uma visão que veja o reeducando como alguém com potencial de transformação, e não apenas como um número no sistema. Sem uma abordagem contínua e integrada, esses programas não conseguem atender às verdadeiras necessidades dessa população.

RECOMENDAÇÕES PARA MELHORIA

Para que a reintegração social de pessoas que estão privadas de liberdade realmente aconteça, é necessário mais do que apenas boa vontade — é preciso implementar ações concretas e bem estruturadas. Tudo começa com a criação de oportunidades dentro dos presídios. É fundamental desenvolver programas educacionais que levem em conta as realidades enfrentadas por aqueles que estão lá. Não se trata apenas de

oferecer alfabetização; é essencial ir além, com cursos profissionalizantes que se conectem com o mercado de trabalho local e com os sonhos dessas pessoas.

Como bem destaca Bitencourt (2001), parcerias entre unidades prisionais, instituições de ensino e empresas podem abrir portas significativas. Estágios, oficinas e experiências práticas são fundamentais para preparar os reeducandos para uma nova vida fora dos muros. E o impacto disso vai muito além da redução da reincidência: também transforma a maneira como a sociedade os vê.

CONCLUSÃO

A conexão entre a educação nas prisões e os direitos humanos nos revela algo fundamental: reintegrar pessoas que estão privadas de liberdade à sociedade não é apenas uma questão de ética, mas também um compromisso social e econômico.

Educar, nesse cenário, vai muito além do ensino tradicional — é reconhecer a dignidade de cada ser humano, independentemente do que aconteceu no passado. Mais do que simplesmente punir, a justiça deve abrir portas para a reconstrução de vidas. Por isso, a educação dentro das penitenciárias se destaca como uma das estratégias mais eficazes para quebrar os ciclos de exclusão e reincidência, que aprisionam não só o corpo, mas também a esperança.

Entretanto, essa transformação enfrenta desafios reais: a falta de recursos, a precariedade das estruturas educacionais e a necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nesses ambientes. Esses obstáculos pedem políticas públicas que realmente valorizem a educação, a saúde mental e o trabalho.

É igualmente crucial fortalecer os laços com a comunidade. A reintegração não acontece de forma isolada — ela depende do sentimento de pertencimento, da escuta atenta e do acolhimento. Inspirada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a educação prisional pode se transformar em uma ferramenta de consciência crítica e renovação de significados. Educar, nesse contexto, é um ato de reconstrução social, de segurança coletiva, de resistência e de fé no potencial humano de recomeçar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. L. de A. (2015). O professor da Papuda: A motivação para o ensino prisional no DF [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/12824>
- Bitencourt, C. R. (2017). Falência da pena de prisão: causas e alternativas. Saraiva Jur.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) Senado Federal. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/558886>
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

- Jacinto, L. (2013, junho 5). Pesquisa mostra que investimento em educação reduz criminalidade. UOL Educação. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/05/pesquisa-mostra-que-investimento-em-educacao-reduz-criminalidade.htm>
- Larrosa, J. (2023). O papel da escola e a importância do encantamento. Grupo Inteligência de Vida. <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa-fala-sobre-o-papel-da-escola-e-a-importancia-do-encantamento/>
- Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Linhares, G. J. B. de J. (2016). A educação profissional nos complexos penitenciários do Distrito Federal - Papuda: Uma perspectiva de ressocialização [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/19130>
- Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de reeducandos (Regras de Nelson Mandela). (2016). Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. <https://doi.org/10.18356/9789213589472>
- Rodrigues, V. E. R., Quadros, S. F. de, & Oliveira, R. de C. da S. (2019). Specificities of prison and its approximation with education in Paraná: Brief notes from the literature review. *Praxis Educativa*, 14(1), 99–114. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v14n1.006>
- Santos da Silva, G., & Campos Masson, M. A. (2019). Políticas públicas de educação prisional no Brasil: Currículo e orientações internacionais. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, (6), Artigo 5697. <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5697>

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

Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el periodo de confinamiento por COVID -19 en materia de competencias comunicativas¹

Impact of the pedagogical strategies implemented in the Law program at the Colegio Mayor de Cundinamarca University during the COVID-19 lockdown on communication skills

Miryam Sepúlveda López²

Édison Ariel Corredor Cabrales³

Cargo institución

RESUMEN

El presente estudio analiza el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el confinamiento

¹ El artículo es resultado de la investigación titulada “Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el periodo de confinamiento por COVID -19 en materia de competencias comunicativas adscrita al grupo de investigación Pedagogía y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

² Abogada de la Universidad la Gran Colombia, trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Especialista en Derecho de Familia, Especialista en Derecho administrativo y contractual, Doctora en Filosofía Jurídica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Docente universitaria, directora de la Maestría en Derecho Penal de la y Coordinadora Académica de la Facultad de Derecho sede Fusagasugá de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Investigadora activa y directora del semillero pedagogía y Derecho. Correo: Myriam.sepulveda@universidadmayor.edu.co

³ Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista y magister en filosofía del Derecho y teoría jurídica, con alta experiencia y trayectoria desempeñándose como docente investigador en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca siendo miembro del grupo de investigación pedagogía y Derecho.

por COVID-19, en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes. La pandemia transformó profundamente los métodos de enseñanza, exigiendo una rápida adaptación a la educación remota y poniendo a prueba la efectividad de las estrategias aplicadas en este contexto. Más que describir la situación, la investigación busca evaluar los efectos de estas estrategias, identificando las competencias comunicativas promovidas en la enseñanza virtual, comparando el desempeño de los estudiantes antes y después del confinamiento, y determinando fortalezas y áreas de oportunidad en su desarrollo académico.

La metodología se estructura en tres fases. Primero, se analiza la incorporación de las competencias comunicativas en el plan de estudios y las estrategias pedagógicas empleadas antes y durante el confinamiento mediante encuestas a docentes. En segundo lugar, se lleva a cabo un estudio mixto con una muestra de estudiantes, aplicando pruebas de comprensión lectora y redacción. Finalmente, se contrastan los hallazgos con investigaciones previas, con el propósito de generar propuestas que optimicen el aprendizaje en el entorno digital y fortalezcan las habilidades comunicativas dentro del programa.

Este trabajo es relevante porque, en la actualidad, la escritura no solo es un medio de transcripción, sino una herramienta clave en la participación académica y científica. En este sentido, el estudio no solo busca evaluar el estado de las competencias comunicativas en el programa de Derecho, sino también proponer la creación de un espacio de divulgación de textos académico-científicos producidos por los estudiantes, contribuyendo así al fortalecimiento de sus habilidades de redacción, argumentación y análisis dentro del ámbito jurídico.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of the pedagogical strategies implemented in the Law program at the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca during the COVID-19 lockdown on the development of students' communicative skills. The pandemic profoundly transformed teaching methods, requiring rapid adaptation to remote learning and testing the effectiveness of the strategies applied in this context.

Rather than describing the situation, this study seeks to evaluate the effects of these strategies, identifying the communicative skills promoted in virtual learning, comparing student performance before and after the lockdown, and determining strengths and areas of opportunity in their academic development.

The methodology is structured in three phases. First, the incorporation of communicative skills into the curriculum and the pedagogical strategies employed before and during the lockdown are analyzed through teacher surveys. Second, a mixed-method study is conducted with a sample of students, administering reading comprehension and writing tests. Finally, the findings are compared with previous research, with the aim of generating proposals that optimize learning in the digital environment and strengthen communication skills within the program.

This work is relevant because, today, writing is not only a means of transcription, but a key tool in academic and scientific participation. In this sense, the study not only seeks to evaluate the state of communication skills in the Law program, but also to propose the creation of a space for the dissemination of academic and scientific texts produced by students, thus contributing to the strengthening of their writing, argumentation, and analysis skills within the legal field.

Palabras claves: “Derecho a la educación”, “Pandemia COVID – 19”, “Estrategias pedagógicas”, “Educación remota”, “Competencias comunicativas”, “Tecnologías de la información y de la comunicación”, “Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”, “Facultad de Derecho”.

Key words: “Right to Education,” “COVID-19 Pandemic,” “Pedagogical Strategies,” “Remote Education,” “Communication Skills,” “Information and Communication Technologies,” “College Mayor de Cundinamarca University,” “Faculty of Law.”

SUMARIO: Introducción, Contexto histórico del Estado del arte y los procesos estructurales educativos que se han desarrollado en el marco de la educación superior, Del marco teórico conceptual, una visión a las estrategias educativas y comunicativas en la pedagogía de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, De las expectativas y la resolución de los objetivos de la investigación, Una estrategia que busca mejorar la educación superior en la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Aplicación de modelos evaluativos y uso de textos especializados para la comprensión de lectura y lectoescritura, Resultados y descripción análisis e interpretación de los resultados en la investigación, conclusiones, Alternativas de intervención social, jurídica, pedagógica y educativa con la aplicación de la investigación.

SUMMARY: Introduction, Historical context of the State of the art and the educational structural processes that have been developed within the framework of higher education, From the conceptual theoretical framework, a vision of the educational and communicative strategies in the pedagogy of the Faculty of Law of the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Of the expectations and the resolution of the objectives of the research, A strategy that seeks to improve higher education in the Faculty of Law of the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Application of evaluative models and use of specialized texts for reading comprehension and literacy, Results and description analysis and interpretation of the results in the research, conclusions, Alternatives for social, legal, pedagogical and educational intervention with the application of research.

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período de confinamiento por COVID-19 en materia de competencias comunicativas” aborda un tema de gran relevancia en el contexto educativo y jurídico. Este estudio se centra en evaluar cómo las estrategias pedagógicas aplicadas durante el confinamiento afectaron el desarrollo de competencias comunicativas, específicamente en lectoescritura y producción escrita, en los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC).

El confinamiento obligatorio debido a la pandemia de COVID-19 representó un desafío sin precedentes para el sistema educativo, obligando a las instituciones a adoptar modalidades de enseñanza remota mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este contexto, el programa de Derecho de la UCMC, cuya misión es formar abogados investigadores con competencias integrales (PEP, 2022), enfrentó dificultades para garantizar el desarrollo adecuado de habilidades comunicativas esenciales para el ejercicio profesional y académico.

Según Sepúlveda y Corredor (2019), ya existían deficiencias en estas competencias antes de la pandemia, lo que motivó la necesidad de evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento.

La investigación se estructuró en tres etapas principales. En la primera, se revisaron los antecedentes institucionales y los programas temáticos del currículo para identificar cómo se incorporaban las competencias comunicativas. Además, se aplicaron cuestionarios estandarizados a los docentes para conocer las estrategias pedagógicas utilizadas antes y durante el confinamiento.

En la segunda etapa, se desarrolló un estudio mixto de corte transversal con una muestra no probabilística de estudiantes, utilizando dos instrumentos: la prueba de comprensión lectora Letextes y una prueba de redacción basada en los estándares de la Prueba Saber-Pro. Finalmente, en la tercera etapa, se compararon los resultados obtenidos con los del estudio previo de Sepúlveda y Corredor (2019), con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Los resultados revelaron un bajo desempeño general en la comprensión lectora y la escritura académica, especialmente en los ítems relacionados con la comprensión pragmática y textual. Por ejemplo, el índice de dificultad (ID) de la mayoría de los ítems fue clasificado como “difícil”, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura especializada en los estudiantes. Además, se observó que las mujeres tuvieron un mejor desempeño en comprensión lectora, mientras que los hombres destacaron en aspectos formales de escritura. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento según el tipo de colegio de egreso (público o privado) ni en los estudios superiores previos.

La investigación también destacó la importancia de la alfabetización académica y la escritura a través del currículo como ejes fundamentales para mejorar las competencias comunicativas. Según Carlino (2005), leer y escribir son herramientas clave para internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y para integrarse a la cultura escrita de un campo de estudio. En este sentido, el estudio propone la creación de una revista virtual de estudiantes de Derecho como un espacio para la divulgación de textos académico-científicos, lo que permitiría fortalecer la participación de los estudiantes en comunidades académicas y mejorar sus habilidades de redacción y argumentación.

En conclusión, este estudio no solo evidencia las dificultades que enfrentaron los estudiantes de Derecho de la UCMC en el desarrollo de competencias comunicativas durante el confinamiento, sino que también ofrece recomendaciones prácticas para optimizar las estrategias pedagógicas en entornos digitales. Entre los principales aportes se encuentra la construcción de la prueba Letextes como herramienta estandarizada para medir la comprensión de textos especializados, así como la propuesta de integrar metodologías innovadoras en el currículo para fomentar la alfabetización académica y la producción textual. Estos hallazgos son fundamentales para garantizar la formación de profesionales del Derecho competentes y preparados para enfrentar los desafíos del ejercicio jurídico en un mundo cada vez más digitalizado.

“Existe la necesidad de incorporar a la enseñanza del derecho los lineamientos de educación digital e incorporar las metodologías y estrategias pedagógicas que resultaron útiles en tiempos de confinamiento a la “nueva normalidad”, sin desmedro en la cualificación y competencia de los futuros profesionales.”

1. CONTEXTO HISTÓRICO DEL ESTADO DEL ARTE Y LOS PROCESOS ESTRUCTURALES EDUCATIVOS QUE SE HAN DESARROLLADO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación superior en Colombia caracteriza a las universidades por su vocación investigativa, lo que incluye la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento. Según la Ley 30 de 1992, las universidades deben garantizar actividades como la investigación científica y tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas, y la generación de conocimiento (CNA, 1992).

En este marco, los programas de Derecho enfrentan el desafío de integrar competencias comunicativas, particularmente en lectoescritura, como parte esencial de la formación jurídica. Sin embargo, el crecimiento exponencial de facultades de Derecho en Colombia, impulsado por políticas de expansión de la oferta educativa, ha generado preocupaciones sobre la calidad de los programas.

Según Silva García (2001), el 80% de los programas analizados tienden a la mediocridad y al facilismo, lo que afecta directamente el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes. Aunque se ha avanzado en la regulación de la calidad mediante el Decreto 1295 de 2010 y el Modelo de Acreditación de Alta Calidad (CESU, 2020), persisten brechas significativas en la formación lectoescritural.

En el contexto macroestructural, las competencias de lectoescritura en los programas de Derecho están influenciadas por factores como la mercantilización de la educación superior y la falta de integración transversal de estas habilidades en los componentes disciplinares. Según Betancourt y Frías (2015), existe una crisis en la literacidad que se refleja en las dificultades argumentativas de los estudiantes, especialmente en pruebas como Saber-Pro, donde los resultados en lectura crítica y escritura están por debajo de los niveles satisfactorios.

Esto evidencia la necesidad de fortalecer la formación en lectoescritura como un eje transversal en los programas de Derecho. Además de los factores macroestructurales, las competencias de lectoescritura en los programas de Derecho están condicionadas por aspectos subjetivos, como el capital cultural previo de los estudiantes.

Según Peña Borrero (2008), se espera que los estudiantes ingresen a la educación superior con habilidades básicas en lectura y escritura, como la capacidad de diseñar planes textuales, utilizar estrategias de coherencia y cohesión, y elaborar ensayos argumentativos. Sin embargo, en la práctica, muchos estudiantes presentan deficiencias significativas en estas áreas, especialmente aquellos provenientes de contextos socioeconómicos menos favorecidos.

El capital cultural estratificado de los estudiantes de universidades públicas, como la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, representa un desafío adicional. Según Gómez Campos (2016), las pruebas Saber-Pro tienen un sesgo intrínseco que favorece a estudiantes de universidades privadas con mayor capital cultural. Esto refuerza la necesidad de que las universidades públicas implementen estrategias pedagógicas que compensen estas carencias y fortalezcan las competencias lectoescriturales de sus estudiantes.

En este contexto, las dificultades en lectoescritura no solo afectan la capacidad de los estudiantes para comprender y producir textos académicos, sino también su desempeño en actividades investigativas. Según Carlino (2005), la alfabetización académica implica la incorporación de los estudiantes a una nueva comunidad discursiva, lo que requiere habilidades avanzadas en lectura y escritura. Sin embargo, la falta de espacios para la práctica y divulgación de textos académicos limita el desarrollo de estas competencias en los programas de Derecho.

En el caso específico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, los estudiantes de Derecho enfrentan desafíos particulares en el desarrollo de competencias lectoescriturales. Según Sepúlveda y Corredor (2019), una parte significativa de los estudiantes no tiene desarrolladas plenamente las habilidades necesarias para evaluar o sintetizar textos especializados, lo que afecta su capacidad para realizar ejercicios investigativos. Esto se debe, en parte, a las características socioeconómicas de la población estudiantil, que influye en su capital cultural previo.

La investigación realizada en el marco del proyecto “Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa de Derecho durante el confinamiento por COVID-19” reveló que los estudiantes tienen dificultades tanto en la comprensión textual como en la pragmática. Por ejemplo, el índice de dificultad (ID) de los ítems evaluados en la prueba Letextes fue clasificado como “difícil” en la mayoría de los casos, lo que evidencia una brecha significativa en la formación lectoescritural. Para abordar estas deficiencias, el programa de Derecho de la UCMC ha propuesto estrategias como la creación de una revista virtual de estudiantes, que serviría como espacio para la divulgación de textos académico-científicos.

Según Carlino (2007), la escritura a través del currículo es fundamental para que los estudiantes internalicen los patrones comunicacionales específicos de su disciplina y se integren a la cultura escrita del Derecho. Además, la alfabetización académica y la literacidad, entendidas como el manejo eficaz de géneros escritos en una comunidad, son ejes centrales para mejorar las competencias lectoescriturales de los estudiantes.

En conclusión, las competencias de lectoescritura en los estudiantes de Derecho de la UCMC reflejan tanto las dificultades macroestructurales e institucionales del sistema educativo como los desafíos subjetivos asociados al capital cultural previo.

La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y la creación de espacios para la práctica y divulgación de textos académicos son esenciales para garantizar una formación integral que responda a las demandas del ejercicio profesional y académico en el ámbito jurídico.

2. DEL MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL, UNA VISIÓN A LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS EN LA PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

El marco teórico conceptual del presente documento se fundamentó en la evaluación de competencias comunicativas en estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con especial énfasis en las habilidades de lectoescritura y producción escrita.

Este marco se articula en torno a tres ejes principales: alfabetización académica, escritura a través del currículo y literacidad, los cuales son esenciales para comprender y abordar las dificultades y potencialidades en el desarrollo de estas competencias en el contexto universitario. Destacando seis ejes temáticos esenciales que fueron los pilares para el sustento y desarrollo de la investigación, los cuales son:

2.1. Alfabetización académica

La alfabetización académica se define como el conjunto de competencias indispensables para comunicar información científica dentro de una disciplina específica. Según Coloma y Agüero San Juan (2012), estas competencias deben ser focalizadas y abordadas prioritariamente en los estudiantes de Derecho.

En este sentido, la alfabetización académica implica:

Comprensión de textos y discursos jurídicos: Los estudiantes deben ser capaces de interpretar textos legales considerando sus dimensiones semánticas, gramaticales y pragmáticas. Producción de textos jurídicos: Es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades para construir discursos que comuniquen sus conocimientos sobre categorías jurídicas y expresen sus puntos de vista frente a problemas específicos.

La alfabetización académica no solo se limita al manejo técnico del lenguaje, sino que también incluye la capacidad de participar en una comunidad discursiva académica, donde los textos no solo se leen, sino que se producen y se critican desde una perspectiva científica (Carlino, 2005).

2.2. Escritura a través del currículo

Carlino (2005; 2007) plantea que la escritura debe ser integrada como una práctica transversal en el currículo universitario. Este enfoque se basa en dos principios fundamentales: La disciplina como espacio discursivo: Los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia.

Esto implica que la escritura no debe ser un ejercicio aislado, sino una herramienta para interactuar con los contenidos disciplinares. Instrumento de apropiación del

conocimiento: Leer y escribir son herramientas clave para internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y para incorporarse a la cultura escrita del campo de estudio.

En el contexto del Derecho, la escritura a través del currículo permite que los estudiantes desarrollen habilidades para redactar textos jurídicos, como ensayos, artículos y documentos legales, que reflejen un pensamiento crítico y una argumentación sólida.

2.3. Literacidad

Cassany (2005) define la literacidad como el conjunto de conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad.

En el ámbito jurídico, la literacidad incluye: Manejo del código y los géneros, los estudiantes deben dominar las convenciones lingüísticas y estructurales de los textos jurídicos:

- **Función del discurso:** Es fundamental que los estudiantes comprendan el propósito comunicativo de los textos legales y adapten su escritura a las necesidades del interlocutor.
- **Valores sociales asociados:** La literacidad también implica una comprensión crítica de los valores y principios éticos que subyacen en las prácticas discursivas del Derecho. La literacidad jurídica no solo se centra en la producción de textos, sino también en la capacidad de los estudiantes para interpretar y criticar textos legales desde una perspectiva ética y social.

2.4. Competencias comunicativas en el Derecho

Las competencias comunicativas en el ámbito jurídico incluyen habilidades específicas en lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica. Según el ICFES (2013), estas competencias se evalúan en las siguientes dimensiones:

- **Lectura crítica:** Capacidad para interpretar textos legales considerando su contexto sociocultural y sus implicaciones ideológicas.
- **Comunicación escrita:** Habilidad para estructurar y organizar ideas de manera clara y coherente en textos jurídicos.
- **Comunicación jurídica:** Competencia para argumentar e interpretar hechos y conceptos jurídicos de forma lógica y ética.

Estas competencias son esenciales para la formación integral de abogados investigadores, como lo establece el Proyecto Educativo del Programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (PEP, 2022).

2.5. Impacto del confinamiento por COVID-19

El confinamiento obligatorio debido a la pandemia de COVID-19 trastocó los procesos educativos tradicionales, obligando a una transición hacia la educación remota mediada por TIC. Según Herrera, Amuchástegui y Balladares (2020), esta transición reveló dificultades en la conectividad, el manejo de recursos tecnológicos y la falta de competencias digitales, lo que afectó la calidad de la educación superior.

En el caso del programa de Derecho, estas dificultades se reflejaron en una disminución del rendimiento académico y en una brecha en el desarrollo de competencias comunicativas. La investigación busca evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento, con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades en las competencias lectoescriturales de los estudiantes.

2.6. Evaluación de competencias comunicativas

El modelo de evaluación utilizado en esta investigación se basa en pruebas estandarizadas como Letextes y Saber-Pro, que miden habilidades en comprensión lectora y producción escrita.

Estas pruebas incluyen:

- Dimensiones de comprensión lectora: Textual y pragmática, que evalúan la capacidad de los estudiantes para interpretar y contextualizar textos especializados.
- Niveles de desempeño en escritura: Avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente, que reflejan la capacidad de los estudiantes para estructurar y comunicar ideas de manera efectiva.

Los resultados de estas pruebas permiten identificar patrones de desempeño y diseñar estrategias pedagógicas para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes.

La importancia de las competencias comunicativas en la formación jurídica, especialmente en el contexto de la alfabetización académica, la escritura a través del currículo y la literacidad. Estas competencias son fundamentales para que los estudiantes de Derecho puedan participar activamente en una comunidad académica y profesional, donde la lectura y la escritura son herramientas esenciales para el análisis crítico y la argumentación jurídica.

La investigación también subraya el impacto del confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de estas competencias, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que integren la educación digital y promuevan la formación integral de los estudiantes.

En última instancia, el marco teórico proporciona una base sólida para evaluar y mejorar las prácticas educativas en el programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

3. DE LAS EXPECTATIVAS Y LA RESOLUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, UNA ESTRATEGIA QUE BUSCA MEJORAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

La investigación tiene como propósito evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento por COVID-19 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Este apartado se centra en las expectativas que genera la investigación, los objetivos planteados y el desarrollo detallado de cada uno de ellos, con el fin de ofrecer una visión integral de los alcances y aportes esperados.

Las expectativas de la investigación buscan generar un impacto significativo en la comprensión de cómo las estrategias pedagógicas implementadas durante el confinamiento afectaron las competencias comunicativas de los estudiantes. Entre las expectativas más relevantes se encuentran:

- Diagnóstico profundo: Identificar las fortalezas y debilidades en las competencias lectoescriturales de los estudiantes, tanto en el período pre como post confinamiento.
- Propuesta de mejora: Diseñar estrategias pedagógicas que optimicen el desarrollo de competencias comunicativas en el programa de Derecho, integrando herramientas digitales y metodologías innovadoras.
- Contribución académica: Generar conocimiento que pueda ser utilizado por otras instituciones educativas para enfrentar desafíos similares en el contexto de la educación remota.
- Impacto social: Formar abogados con habilidades comunicativas sólidas que puedan contribuir al desarrollo de proyectos jurídicos pertinentes y socialmente responsables.

Mientras que para el desarrollo del objetivo general se generaron los procesos que conllevarían al desarrollo del mismo, para esto es menester traerlo a colación el cual es: “Evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes con los estudiantes del programa de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el período de confinamiento por pandemia COVID-19 en materia de competencias comunicativas (lectoescritura y producción escrita)”.

La evaluación del impacto de las estrategias pedagógicas requiere un análisis integral que considere tanto los resultados cuantitativos como cualitativos obtenidos mediante las pruebas Letextes y Saber-Pro. Según Sepúlveda y Corredor (2019), las competencias comunicativas son esenciales para la formación jurídica, ya que permiten a los estudiantes interpretar textos legales, construir argumentos sólidos y redactar documentos jurídicos con precisión.

El confinamiento por COVID-19 obligó a los docentes a adaptar sus metodologías a un entorno virtual, lo que generó desafíos en la interacción docente-discente y en el desarrollo de habilidades comunicativas. Herrera, Amuchástegui y Balladares (2020) señalan que la educación remota requiere una planificación cuidadosa y el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje activo. Por lo tanto, la evaluación del impacto de estas estrategias permitirá identificar qué prácticas fueron efectivas y cuáles necesitan ser mejoradas.

Mientras que los objetivos específicos se desarrollan dentro del marco de la descripción y la construcción del marco teórico conceptual, estos se enmarcan de la siguiente manera, el primero es: “Identificar las competencias en lectoescritura que se plantearon e implementaron desarrollar con las estrategias pedagógicas de que se sirvieron los docentes del programa de Derecho de Uicolmayor en el marco de la educación remota llevada a cabo en el período de confinamiento por COVID-19”.

Este se conceptualiza y se resuelve primero en la identificación de las competencias en lectoescritura lo que requiere un análisis detallado de los programas temáticos y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

Según Carlino (2005), la escritura debe ser integrada como una práctica transversal en el currículo, lo que implica que las competencias lectoescriturales deben estar alineadas con los objetivos de cada asignatura.

Durante el confinamiento, los docentes implementaron estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la gamificación y los encuentros sincrónicos y asincrónicos. Estas metodologías, aunque innovadoras, enfrentaron limitaciones debido a la falta de conectividad y competencias digitales de los estudiantes (Jiménez y Ruiz, 2021).

Por lo tanto, es fundamental identificar qué competencias se priorizaron y cómo se abordaron en el contexto de la educación remota.

Para continuar con el proceso, se tiene un segundo objetivo específico el cual se definió así: “Comparar el desempeño en las habilidades específicas de la comprensión lectora y en la construcción de textos y discursos propios de la dimensión comunicativa del lenguaje jurídico de los estudiantes de la facultad de Derecho durante los periodos pre y post confinamiento”.

Lo que para la investigación significa que la comparación del desempeño en competencias comunicativas pre y post confinamiento se basa en los resultados obtenidos mediante las pruebas Letextes y Saber-Pro. Estas pruebas permiten evaluar dimensiones clave como la comprensión textual y pragmática, así como la capacidad de los estudiantes para estructurar y comunicar ideas en textos jurídicos.

Según el ICFES (2013), las competencias en lectura crítica y comunicación escrita son fundamentales para el desempeño profesional de los abogados. Sin embargo, los resultados de las pruebas Saber-Pro durante el confinamiento mostraron una disminución en el rendimiento académico, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estas competencias (Semana, 2021). La comparación de los resultados permitirá identificar las áreas que requieren mayor atención y diseñar estrategias pedagógicas específicas para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Igualmente, el tercer objetivo es fundamentar y entablar lo mencionado en el marco teórico conceptual de los objetivos 1 y 2, este es: “Determinar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de la facultad de Derecho respecto de las competencias comunicativas (lectoescritura y producción escrita) derivadas de la implementación de las estrategias pedagógicas de la educación remota llevadas a cabo en el período de confinamiento por COVID-19”.

La determinación de fortalezas y debilidades en competencias comunicativas implica un análisis detallado de los resultados de las pruebas y de las percepciones de los estudiantes y docentes. Según Cassany (2005), la literacidad incluye no solo el manejo técnico del lenguaje, sino también la capacidad de interpretar y criticar textos desde una perspectiva ética y social.

Entre las fortalezas identificadas se encuentran la capacidad de los estudiantes para adaptarse a nuevas metodologías y su interés por los textos especializados.

Sin embargo, las debilidades incluyen dificultades en la comprensión pragmática y en la producción de textos académicos estructurados.

Estas debilidades pueden ser abordadas mediante la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la alfabetización académica y la escritura a través del currículo.

Dentro del 4 objetivo se tuvo en cuenta las estrategias de intervención y solución que buscaría mejorar la competitividad de los estudiantes de la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, este es: “Proponer los mecanismos pertinentes a la optimización de las estrategias pedagógicas de la educación remota a que hubiere lugar para fortalecer las competencias comunicativas en cada uno de los componentes temáticos del programa de Derecho de Unicolmayor”.

Y su contexto se dio en la propuesta de mecanismos para optimizar las estrategias pedagógicas se basa en los resultados de la investigación y en las mejores prácticas identificadas en la literatura.

Según Carlino (2007), la integración de la lectura y la escritura en el currículo permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas de manera progresiva y contextualizada, entre los mecanismos propuestos se encuentran:

- Diseño de talleres de lectoescritura: Enfocados en la interpretación de textos jurídicos y en la redacción de documentos legales.
- Implementación de plataformas digitales: Que faciliten la interacción docente-discente y el acceso a recursos educativos.
- Creación de una revista estudiantil: Como espacio para la divulgación de textos académicos y para la formación de una comunidad discursiva.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS (PRUEBAS DE LECTOESCRITURA, MODELOS DE EVALUACIÓN DE COMPRESIÓN LECTORA Y RESULTADOS DE AMBAS PRUEBAS)

La prueba Letextes se aplicó en dos etapas. En la primera, los estudiantes respondieron preguntas de selección múltiple basadas en dos textos: uno extraído de un manual de derecho y otro de un artículo especializado. Los textos abordaron temas jurídicos y ambientales, respectivamente, y se diseñaron para evaluar dimensiones de comprensión textual y pragmática.

En la segunda etapa, los estudiantes redactaron un ensayo académico sobre las temáticas abordadas en los textos, evaluando aspectos como planteamiento, organización y forma de expresión.

La prueba se aplicó en un periodo de tres días, asegurando que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para reflexionar sobre las preguntas y redactar sus ensayos. Los resultados se analizaron por semestre y sede, permitiendo identificar patrones de desempeño y áreas de mejora. “Tabular resultados por pregunta y sede, mostrando cuántos estudiantes respondieron cada opción. Identificar patrones, como cuál fue la respuesta más común por sede o por grado.

El modelo de evaluación utilizado en la prueba Letextes se basó en el enfoque psicolingüístico de Riffo y Véliz (2011), que clasifica la comprensión lectora en tres dimensiones: textual, pragmática y crítica. Sin embargo, en esta investigación solo se evaluaron las dos primeras. La dimensión textual incluyó criterios relacionados con el procesamiento léxico-gramatical y la organización global del texto, mientras que la dimensión pragmática evaluó la capacidad de los estudiantes para interpretar el contexto y la intertextualidad del texto.

Cada ítem de la prueba se clasificó según su nivel de dificultad, utilizando el índice de dificultad (ID) como indicador. Los ítems con un ID cercano a 0 se consideraron difíciles, mientras que los ítems con un ID cercano a 1 se clasificaron como fáciles. Este enfoque permitió identificar las áreas específicas donde los estudiantes enfrentaron mayores desafíos.

Los resultados de la prueba Letextes revelaron un bajo desempeño general en comprensión lectora. Solo el 27.14% de las respuestas fueron correctas, mientras que el 70.08% fueron incorrectas y el 1.80% fueron omitidas.

Los ítems relacionados con la comprensión pragmática, como el reconocimiento del género discursivo y la intertextualidad, presentaron los mayores índices de dificultad. Por ejemplo, el ítem 1, que evaluaba la comprensión pragmática del género discursivo, tuvo un ID de 0.1, clasificándose como difícil.

En términos de variables demográficas, las mujeres obtuvieron mejores resultados en comprensión pragmática, mientras que los hombres destacaron en comprensión textual.

No se observaron diferencias significativas entre los estudiantes egresados de colegios públicos y privados, lo que sugiere que el tipo de institución educativa de egreso no fue un factor determinante en el desempeño lector.

En la prueba de escritura, menos del 10% de los estudiantes alcanzaron un nivel avanzado, mientras que el 31% se ubicó en el nivel satisfactorio, el 40% en el nivel mínimo y el 22% en el nivel insuficiente.

Los principales problemas identificados fueron la falta de claridad argumentativa y la desorganización de las ideas. Aunque las mujeres mostraron un mejor desempeño en lectura, los hombres destacaron en aspectos formales de escritura, como el uso adecuado del lenguaje y la estructura del texto, por eso es necesario hacer el comparativo del antes, durante y después de la pandemia causada por COVID-19 en los aspectos educativos de la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, especialmente en las competencias de escritura y lectura de los y las estudiantes de la facultad en todas sus sedes, de ahí se tiene que:

Antes de la pandemia: Los estudiantes de derecho mostraban dificultades en competencias comunicativas, especialmente en lectura crítica y escritura académica. Sin embargo, la modalidad presencial permitía una interacción más directa entre docentes y estudiantes, facilitando el desarrollo de estas habilidades.

Durante la pandemia: El confinamiento y la transición a la educación remota exacerbaron las dificultades existentes. La falta de interacción presencial y el uso limitado de estrategias pedagógicas adaptadas al entorno virtual afectaron negativamente el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura. Los resultados de la prueba Letextes y de escritura reflejan esta brecha, con un bajo porcentaje de respuestas correctas y un alto índice de dificultad en los ítems evaluados.

Después de la pandemia: Aunque se ha retomado la presencialidad, los efectos del confinamiento aún son evidentes, los estudiantes enfrentan desafíos para adaptarse nuevamente a las dinámicas académicas tradicionales, y las competencias comunicativas siguen siendo un área crítica. Sin embargo, la percepción positiva de los textos utilizados en la prueba sugiere que los estudiantes están motivados para mejorar, siempre que se implementen estrategias pedagógicas efectivas.

Para concluir La investigación confirma que las competencias comunicativas de los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca requieren atención urgente. El confinamiento por COVID-19 amplificó las dificultades existentes, destacando la necesidad de fortalecer la lectura especializada y la escritura académica desde el currículo. Los resultados de la prueba Letextes y de escritura evidencian una brecha significativa en el desempeño, especialmente en comprensión pragmática y claridad argumentativa.

Para abordar estas deficiencias, se recomienda implementar estrategias pedagógicas diferenciadas por nivel de comprensión, fomentar la producción textual en escenarios académicos reales, como una revista estudiantil, y ofrecer retroalimentación personalizada a los estudiantes. Además, es crucial integrar herramientas tecnológicas

y metodologías innovadoras que permitan a los estudiantes desarrollar competencias comunicativas en entornos híbridos.

En última instancia, esta investigación no solo aporta datos valiosos para la mejora del programa de derecho, sino que también abre la puerta a un debate más amplio sobre la alfabetización académica en la educación superior, especialmente en contextos disruptivos como el generado por la pandemia.

5. APLICACIÓN DE MODELOS EVALUATIVOS Y USO DE TEXTOS ESPECIALIZADOS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA Y LECTOESCRITURA

La evaluación de competencias comunicativas en los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se fundamentó en el uso de modelos de evaluación psicolingüísticos, específicamente el propuesto por Riffo y Véliz (2011). Este modelo clasifica la comprensión lectora en tres dimensiones: textual, pragmática y crítica. Sin embargo, en esta investigación se evaluaron únicamente las dimensiones textual y pragmática, dado que estas son esenciales para el análisis de textos especializados en el ámbito jurídico.

La dimensión textual incluyó aspectos como el uso de terminología especializada, la organización global del texto y el reconocimiento de elementos léxico-gramaticales. Por otro lado, la dimensión pragmática evaluó la capacidad de los estudiantes para interpretar el contexto del texto, identificar intertextualidad y comprender el género discursivo. Cada ítem de la prueba Letextes fue diseñado para medir estas dimensiones, clasificándose según su nivel de dificultad mediante el índice de dificultad (ID). Este indicador permitió identificar ítems fáciles, moderados y difíciles, proporcionando una visión detallada del desempeño de los estudiantes.

Los resultados de la prueba Letextes reflejan un bajo desempeño general en la comprensión de textos especializados. De los 11 ítems evaluados, solo uno presentó un índice de dificultad moderado ($ID=0.6$), mientras que los demás se clasificaron como difíciles (ID entre 0.1 y 0.2). Por ejemplo, el ítem 1, que evaluaba la comprensión pragmática del género discursivo, tuvo un ID de 0.1, lo que indica que la mayoría de los estudiantes no lograron identificar correctamente el propósito del texto.

En términos de dimensiones, los estudiantes mostraron mayores dificultades en contexto. Esto sugiere que los estudiantes tienen problemas para conectar el contenido del texto con su contexto jurídico y social, una habilidad esencial para la práctica profesional en derecho.

La prueba de escritura académica basada en los lineamientos de la Prueba Saber-Pro evaluó tres aspectos principales: planteamiento, organización y forma de expresión. Los resultados revelaron que solo el 7% de los estudiantes alcanzaron un nivel avanzado, mientras que el 31% se ubicó en el nivel satisfactorio, el 40% en el nivel mínimo y el 22% en el nivel insuficiente.

Los principales problemas identificados fueron la falta de claridad argumentativa y la desorganización de las ideas. Aunque los estudiantes lograron estructurar sus textos siguiendo el esquema básico de introducción, desarrollo y conclusión, muchos presentaron dificultades para justificar sus argumentos de manera coherente y convincente.

“La estructura se asocia, de preferencia, a que el texto debe ceñirse al esquema “introducción-desarrollo-conclusión”.” Además, se observó un uso limitado de recursos estilísticos como citas y metáforas, lo que afectó la calidad de los textos.

6. RESULTADOS Y DESCRIPCIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Nivel	Porcentaje
Avanzado	7%
Satisfactorio	31%
Mínimo	40%
Insuficiente	22%

Análisis: La gráfica muestra que la mayoría de los estudiantes se concentran en los niveles mínimo e insuficiente, lo que refleja una brecha significativa en la formación en escritura académica, “Menos del 10% muestra escritura científica estructurada. La mayoría se concentra entre el mínimo e insuficiente, lo que refuerza la brecha entre evaluación y formación real en escritura académica.” Esto sugiere que los estudiantes necesitan mayor apoyo para desarrollar habilidades de argumentación y claridad expresiva.

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes de derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca enfrentan importantes desafíos en la comprensión y producción de textos especializados.

Las dificultades en la dimensión pragmática de la comprensión lectora y en la claridad argumentativa de la escritura académica destacan como áreas críticas que requieren atención urgente.

La investigación confirma que el confinamiento por COVID-19 exacerbó estas dificultades, pero también señala oportunidades para mejorar. La percepción positiva de los textos utilizados en la prueba sugiere que los estudiantes están motivados para aprender, siempre que se implementen estrategias pedagógicas efectivas. “Aunque

los estudiantes perciben el texto como difícil, más del 75% lo encontró interesante. Esto valida el uso de textos especializados como recurso formativo, siempre que haya mediación pedagógica.”

A modo de ver los procesos educativos, se logra confirmar la tesis que Colombia aun presenta muchos retos en materia de estructurar una educación de calidad en sus instituciones de educación superior, verdaderas estrategias que apunten al desarrollo social, otro reto que se presume es la llega de la AI (Inteligencia artificial), la cual es una gran herramienta que brinda el apoyo a los y las estudiantes y toda la comunidad académica en general.

Pero que igualmente se convierte en la herramienta que al no saberla utilizar bien, perjudica muchísimo la capacidad de aprendizaje de los y las estudiantes, pues al día de hoy toman la AI como un proceso que hace los trabajos sin mayor esfuerzo, igualmente afecta seriamente las condiciones de lectura, pues ya las personas perdieron el habito de lectura algo sumamente grave para las diferentes ciencias, pues se están conformando personas poco autónomas y con carencias para tomar o conformar procesos de criterio personal.

Ahora bien, resulta preocupante esto y más en las facultades de Derecho, pues los abogados son seres autónomos con capacidad de argumentar, conceptualizar y dirimir conflictos aplicando la interpretación de la norma, pero si estas competencias se pierden, da a entender que algo esta pasando en los ámbitos educativos y pedagógicos, lo que conlleva a mirar cuales son las posibles soluciones que se deben aportar para mejorar las capacidades de los y las estudiantes.

Es fundamental que la educación superior fomente el desarrollo de habilidades que permitan evaluar la fiabilidad y la calidad de la información obtenida, promoviendo estrategias de lectura activa y reflexión. Los docentes deben integrar ejercicios que incentiven la interpretación de textos desde perspectivas múltiples y el cuestionamiento de los argumentos presentados, con el fin de que los alumnos no solo consuman información, sino que la analicen y la procesen de manera crítica.

En cuanto a la argumentación, la IA puede facilitar la estructuración de ideas, pero no reemplaza el pensamiento lógico y la creatividad inherentes al razonamiento humano. La educación superior debe reforzar la capacidad de los estudiantes para construir y defender sus propios argumentos, promoviendo debates, análisis de casos y actividades de escritura que impliquen el desarrollo de razonamientos complejos. La integración de herramientas de IA debe realizarse de manera equilibrada, asegurando que los alumnos comprendan cómo funciona la tecnología, cuáles son sus limitaciones y de qué manera pueden utilizarla para mejorar, sin que esto implique la delegación total de sus procesos intelectuales.

La conceptualización de ideas es otro aspecto que puede verse influenciado por la inteligencia artificial. Dado que la IA tiene la capacidad de generar resúmenes y explicaciones sobre diversos temas, existe el riesgo de que los estudiantes adopten una actitud pasiva frente al aprendizaje, confiando exclusivamente en la información ob-

tenida mediante estos sistemas sin cuestionarla ni profundizar en ella. Para evitar esto, los programas académicos deben diseñar estrategias que fomenten la construcción propia del conocimiento, promoviendo la formulación de hipótesis, la conexión entre conceptos y el desarrollo de proyectos de investigación en los que la IA sea utilizada como complemento, pero no como sustituto del pensamiento crítico.

El aprendizaje en la era de la IA requiere una adaptación en la metodología educativa para aprovechar las herramientas tecnológicas sin comprometer el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales. Es indispensable que los estudiantes reciban formación en el uso responsable y eficiente de la IA, aprendiendo a verificar la información, a cuestionar los resultados generados y a emplear estas herramientas como apoyo para la creatividad y la innovación. Los docentes deben incorporar estrategias pedagógicas que motiven a los alumnos a utilizar la IA de manera activa, explorando sus posibilidades y comprendiendo sus implicaciones éticas.

En última instancia, la clave para mejorar la educación superior en la era de la inteligencia artificial radica en encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y el fortalecimiento de las capacidades humanas. La IA no debe ser vista como una amenaza, sino como un recurso que, bien utilizado, puede potenciar el aprendizaje y la producción de conocimiento. Sin embargo, este potencial solo se materializará si se acompaña de una enseñanza crítica, reflexiva y orientada a la formación de individuos capaces de interactuar con la tecnología de manera consciente y responsable. La educación del futuro debe garantizar que la IA sea una herramienta para el desarrollo del pensamiento, y no un sustituto de la capacidad intelectual humana.

Para los estudiantes de derecho, el dominio de las competencias comunicativas, la lectoescritura y la argumentación es fundamental, ya que la práctica jurídica depende de la claridad, precisión y persuasión en la expresión oral y escrita. Con la llegada de la IA, estos procesos están evolucionando, exigiendo una adaptación en la formación académica y profesional de los futuros abogados.

Uno de los principales retos es la integración de la IA en el análisis y producción de textos jurídicos. La IA tiene la capacidad de procesar grandes volúmenes de información, generar resúmenes y asistir en la redacción de documentos legales. Sin embargo, es crucial que los estudiantes no dependan exclusivamente de estas herramientas, sino que las utilicen de manera estratégica para mejorar su capacidad de argumentación y redacción. La Facultad de Derecho debe fomentar ejercicios en los que los alumnos revisen y analicen documentos generados por IA, evaluando su coherencia, precisión y solidez argumentativa, con el propósito de desarrollar una mirada crítica frente a la información producida por estos sistemas.

En el ámbito de la argumentación jurídica, la IA puede ayudar en la estructuración de argumentos y en la búsqueda de jurisprudencia relevante, pero no reemplaza el razonamiento humano ni la interpretación normativa. Los estudiantes deben aprender a utilizar la IA como una herramienta complementaria, que les ayude a fortalecer su capacidad de construir, defender y refutar posiciones jurídicas con base en el análisis

de principios y normas. Las metodologías de enseñanza deben incluir simulaciones de juicios, debates jurídicos y redacción de memoriales, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan a los futuros abogados expresarse de manera clara, lógica y persuasiva.

Otro desafío es el uso ético y responsable de la IA en la práctica del derecho. La incorporación de tecnologías de automatización en el ámbito jurídico plantea interrogantes sobre la responsabilidad profesional, la protección de datos y la toma de decisiones basada en algoritmos. La Facultad de Derecho debe incluir en su formación académica el estudio de la regulación de la IA, el impacto de su uso en la justicia y las implicaciones éticas de su implementación. Los estudiantes deben desarrollar una conciencia crítica sobre los límites y riesgos de la IA en la interpretación y aplicación del derecho, garantizando que su uso no comprometa la equidad y la protección de derechos fundamentales.

En cuanto al aprendizaje, la IA puede mejorar la eficiencia en el acceso a información jurídica, pero no debe reemplazar el esfuerzo intelectual necesario para comprender y aplicar el derecho. Los docentes deben incentivar la lectura profunda y el análisis detallado de textos legales, promoviendo estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos internalizar los conceptos jurídicos y relacionarlos con casos concretos. La capacidad de escritura precisa y argumentativa debe ser reforzada a través de ejercicios de redacción jurídica en los que los estudiantes desarrollen su estilo propio, sin depender exclusivamente de la tecnología.

El futuro de la educación jurídica en la era de la inteligencia artificial exige un enfoque equilibrado, que combine el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas con el fortalecimiento de las capacidades humanas. La IA puede ser un recurso valioso para la formación de abogados más eficientes y mejor informados, siempre que su uso esté acompañado de una formación crítica, ética y reflexiva. La Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca debe garantizar que sus estudiantes sean capaces de utilizar la IA de manera estratégica, sin perder la esencia del pensamiento jurídico, la argumentación sólida y la comunicación efectiva que define la profesión legal.

Igualmente, la investigación se permite fomentar el desarrollo social, ya que es un proceso visto como base para la adquisición de conocimientos y competencias nuevas que son de ayuda para los y las estudiantes, e incluso en la vida de los maestros pues indagar y procesar la información para luego buscar alternativas de solución son fundamentos que reflejan las competencias comunicativas y pedagógicas que en últimas es lo que busca la investigación de la cual se hace mención.

Retos son los que se tienen en todos los ámbitos de la educación, pero depende de todos y todas, los miembros de la comunidad educativa aportar para no perder la esencia y construir sociedad en los aspectos que son hoy día funcionamiento y desarrollo comunal.

7. CONCLUSIONES

El confinamiento por COVID-19 afectó significativamente las competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, evidenciando la necesidad de evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas durante este periodo.

Las competencias comunicativas son esenciales para la formación de abogados investigadores, ya que permiten la comprensión y producción de textos jurídicos, fundamentales para el ejercicio profesional.

Los resultados de las pruebas Letextes y Saber-Pro reflejan deficiencias en lecto-escritura, especialmente en comprensión pragmática y textual, lo que confirma la necesidad de fortalecer estas habilidades en el programa de Derecho.

Los estudiantes muestran un desempeño bajo en la comprensión de textos especializados, lo que sugiere que enfrentan dificultades para adaptarse a las exigencias de una comunidad discursiva jurídica.

La transición forzada a la educación remota durante el confinamiento evidenció limitaciones en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas para desarrollar competencias comunicativas.

Las mujeres obtuvieron mejores resultados en comprensión lectora, especialmente en ítems pragmáticos, mientras que los hombres destacaron en aspectos formales de escritura.

Los estudiantes de entre 21 y 26 años mostraron un mejor desempeño en lectura y escritura, lo que podría estar relacionado con su nivel de madurez académica.

No se encontraron diferencias significativas entre estudiantes egresados de colegios públicos y privados, lo que sugiere que las competencias comunicativas dependen más de la formación universitaria que del contexto escolar previo.

La mayoría de los ítems de la prueba Letextes fueron clasificados como difíciles, lo que indica la necesidad de fortalecer la enseñanza de lectura especializada.

Aunque los estudiantes percibieron los textos como difíciles, más del 75% los consideró interesantes, lo que valida su uso como recurso pedagógico.

Menos del 10% de los estudiantes alcanzó un nivel avanzado en escritura académica, lo que evidencia una brecha significativa en la formación de competencias escriturales.

Existe una relación directa entre el desempeño en lectura y escritura, lo que refuerza la importancia de integrar ambas competencias en el currículo.

Los estudiantes enfrentan mayores dificultades en ítems relacionados con intertextualidad y género discursivo, lo que refleja una desconexión con el contexto jurídico especializado.

Los resultados confirman la importancia de implementar estrategias de alfabetización académica para fortalecer las competencias comunicativas en el programa de Derecho.

Los estudiantes con estudios superiores previos no mostraron diferencias significativas en desempeño, lo que sugiere que las competencias comunicativas deben desarrollarse desde el inicio de la formación universitaria.

Los estudiantes de semestres avanzados no mostraron un desempeño significativamente mejor que los de semestres iniciales, lo que indica la necesidad de una intervención curricular más efectiva.

Los docentes deben recibir capacitación en estrategias pedagógicas para la enseñanza de lectura y escritura en entornos digitales.

La creación de una revista estudiantil puede ser un espacio clave para fortalecer la producción escrita y la participación en una comunidad académica.

Los resultados de las pruebas permiten identificar las estrategias pedagógicas más efectivas y aquellas que requieren ajustes para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Es necesario incorporar de manera transversal las competencias comunicativas en todos los componentes temáticos del programa de Derecho.

La experiencia del confinamiento destaca la necesidad de integrar metodologías digitales en la enseñanza del Derecho, sin comprometer la calidad académica.

Los bajos resultados en las pruebas Saber-Pro refuerzan la necesidad de mejorar las competencias comunicativas en el programa de Derecho.

La comprensión de textos generales y especializados requiere procesos cognitivos distintos, lo que debe ser considerado en el diseño de estrategias pedagógicas.

La capacidad de reconocer intertextualidad es fundamental para la comprensión de textos jurídicos, pero los estudiantes muestran dificultades en este aspecto. 20

La implementación de estrategias de lectura guiada puede ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión de textos especializados.

La escritura académica debe ser utilizada como una herramienta para desarrollar competencias argumentativas y críticas en los estudiantes.

La percepción de los docentes sobre las competencias comunicativas de los estudiantes puede influir en la implementación de estrategias pedagógicas.

La falta de espacios para la divulgación de textos académicos limita el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Los estudiantes muestran un mejor desempeño en comprensión textual que en comprensión pragmática, lo que debe ser abordado en el diseño curricular.

Los estudiantes egresados de colegios públicos tienen un desempeño similar al de los egresados de colegios privados, lo que refuerza la importancia de la formación universitaria.

La mayoría de los estudiantes no logra estructurar textos científicos, lo que evidencia una brecha en la formación académica.

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la evaluación permite obtener una visión más completa del desempeño de los estudiantes.

No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de las distintas sedes, lo que sugiere que las estrategias pedagógicas deben ser homogéneas.

Impacto de la edad en el desempeño: Los estudiantes más jóvenes muestran un desempeño similar al de los mayores, lo que indica que la edad no es un factor determinante.

La integración de disciplinas complementarias puede fortalecer las competencias comunicativas en el programa de Derecho.

Los estudiantes muestran dificultades para realizar inferencias y análisis crítico, lo que debe ser abordado en la formación académica.

8. ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL, JURÍDICA, PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA CON LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. De las alternativas de solución social

Desde el ámbito social, la investigación destaca la necesidad de crear espacios de interacción académica que promuevan la construcción de comunidades discursivas.

Esto implica:

- Creación de una revista estudiantil virtual: Este espacio permitiría a los estudiantes divulgar sus textos académicos y científicos, fomentando el intercambio de ideas y la construcción de una identidad profesional basada en el diálogo y la colaboración.
- Fortalecimiento de redes académicas: La participación activa en redes como REDColsi (Red Colombiana de Semilleros de Investigación) facilitaría la integración de los estudiantes en comunidades académicas nacionales e internacionales, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas avanzadas.
- Promoción de actividades interdisciplinarias: La interacción con estudiantes de otras disciplinas permitiría enriquecer el enfoque socio jurídico, ampliando la perspectiva de los futuros abogados sobre los problemas sociales y jurídicos.

8.2. De las alternativas de solución jurídica

Siendo esta una investigación socio jurídica, es menester acotar que se implementaran alternativas de solución jurídica de las cuales se rescatan las siguientes:

- Incorporación de competencias comunicativas en el currículo jurídico: Es fundamental que los programas de Derecho incluyan componentes específicos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica, comunicación escrita y argumentación jurídica, alineados con las exigencias del contexto profesional.

- Fortalecimiento de la formación en investigación socio jurídica: La investigación sugiere que los estudiantes deben ser capacitados para abordar problemas jurídicos desde una perspectiva científica, integrando herramientas de análisis crítico y producción textual.
- Adaptación de estrategias pedagógicas al contexto jurídico: Las estrategias exitosas de educación remota, como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, deben ser adaptadas para fortalecer la capacidad de los estudiantes de interpretar y argumentar jurídicamente.

8.3. De las alternativas de solución pedagógicas

En el ámbito pedagógico, las soluciones propuestas van enfocadas al desarrollo institucional de herramientas y estrategias que vayan encaminadas a estructurar bases esenciales dentro de la pedagogía que desarrollan los estudiantes de la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, algunas de estas son:

- Diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas: La investigación sugiere que las estrategias deben ser adaptadas según el nivel de comprensión y escritura de los estudiantes, integrando actividades específicas para cada semestre.
- Capacitación docente en el uso de herramientas digitales: Es necesario que los docentes sean formados en el manejo de tecnologías educativas y en la implementación de metodologías innovadoras que promuevan la interacción y el aprendizaje activo.
- Evaluación continua de competencias comunicativas: La implementación de pruebas estandarizadas como Letextes y Saber-Pro debe ser acompañada de un seguimiento constante para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas.

La tesis de la investigación se fundamentó en la base educativa de los y las estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, haciendo un comparativo en las competencias de escritura, redacción y lectoescritura, esto viendo los procesos educativos antes, durante y después de la pandemia COVID-19, así mismo se implementaron las siguientes estrategias en materia educativa con el fin de fortalecer la academia y el conocimiento de la comunidad académica, de las cuales se rescatan las siguientes:

- Revisión y actualización del currículo: El currículo debe ser revisado para garantizar que las competencias comunicativas estén integradas de manera transversal en todos los componentes temáticos del programa de Derecho.
- Implementación de modalidades híbridas: La investigación destaca la necesidad de incorporar las ventajas de la educación remota en un modelo híbrido que combine lo mejor de la presencialidad y la virtualidad.

- Fomento de la alfabetización académica: Es esencial que los estudiantes sean capacitados en la lectura y escritura de textos especializados, promoviendo su integración en la cultura escrita del ámbito jurídico.

Para concluir la investigación presentada por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ofrece un diagnóstico claro sobre las debilidades en competencias comunicativas de los estudiantes de Derecho y plantea soluciones integrales que abarcan los ámbitos social, jurídico, pedagógico y educativo. Estas soluciones no solo buscan mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también fortalecer su capacidad de interacción en escenarios profesionales y contribuir al desarrollo de una comunidad académica sólida y comprometida.

Mientras En términos específicos, la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, la creación de espacios de divulgación académica y la integración de competencias comunicativas en el currículo jurídico son pasos fundamentales para garantizar que los estudiantes de Derecho estén preparados para enfrentar los desafíos del contexto profesional. Además, la capacitación docente y la incorporación de modalidades híbridas son elementos clave para garantizar la sostenibilidad de estas estrategias en el futuro.

Con la aplicación de las estrategias propuestas, la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se proyecta como un referente en la formación de abogados investigadores, capaces de abordar problemas jurídicos desde una perspectiva crítica y científica.

La integración de competencias comunicativas avanzadas en el currículo, junto con la creación de espacios de interacción académica, permitirá que los estudiantes desarrollen habilidades esenciales para su desempeño profesional, consolidando a la Facultad como un líder en la formación jurídica en Colombia. Además, la incorporación de metodologías innovadoras y el uso de herramientas digitales garantizarán que la Facultad esté preparada para enfrentar los desafíos de la educación superior en el siglo XXI.

Por ende ya para finalizar la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca hoy se prepara en los modelos investigativos, para entrar a la era digital, pues la pandemia del COVID -19 más conocida por el virus del coronavirus, rompió el esquema educativo en dos incluyendo la virtualidad y las TICS, pero afectando así las diferentes competencias, para este momento la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, cuenta con novedosos procesos pedagógicos que vinculan la virtualidad como una manera de aprender mas amena, generando así incidencia en la educación superior y sobre todo fortaleciendo las capacidades lectoescritura, argumentación, conceptualización y criterio propio en los diferentes espacios ya sea en el ámbito personal, académico y profesional.

Siendo ejemplo a nivel nacional y mundial con la evolución de la nueva era digital, es decir, la generación 5.0, formando abogados conciliadores, con enfoque investigativo y social.

La educación es un mecanismo que dará al futuro las bases esenciales para la construcción de un mundo más equitativo, social y en materia del Derecho, justo, para ello todo implica fundamentar bases comunicativas, sociales, pedagógicas que conlleven a la construcción de una educación sólida, pero es menester acotar que los valores también son esenciales, lo que da un sello programático de tranquilidad pues la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, es garante de todo lo mencionado anteriormente.

El proceso de investigación sigue y hoy este es un avance pues la educación evoluciona todos los días con las transformaciones sociales que vivimos en comunidad y viene desde la pequeña infancia hasta el momento del deceso de cada individuo, pues la vida es un continuo aprendizaje que es diversa e inclusiva, desde cada territorio y cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A., et al. (1998). *Taller de lecto-escritura. Aspectos del discurso científico-académico* (Vol. 2). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. En S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). Nueva York: Routledge.
- Afflerbach, P., & Johnston, P. (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal? En J. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. xx–xx). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alvarado, G. (2007). Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: Didácticas y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.ascun.org.co>
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo – explicativo: su superestructura y sus características textuales. *Didáctica*, 8, 29–44.
- Arce Narváez, G. (2007). *Experiencias con competencias lectoescrituras en estudiantes de ingeniería*. Bogotá: Universidad Libre.
- Arias, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá, D.C.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51–52), 129–148.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre based view*. Londres: Continuum.
- Betancourt Durango, R., & Frías Cano, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213–228. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17–23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). La lectura y la escritura en la universidad: Hacia una comprensión de las prácticas académicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 1–20.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: ¿De qué estamos hablando? En P. Carlino, C. Da Cunha & C. Di Stefano (Comps.), *Escribir y leer en las disciplinas: Experiencias y reflexiones desde las universidades argentinas* (pp. 19–30). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Carvajal, J. (2014). La estructura legal de la investigación socio jurídica en Colombia. *Verba Iuris*, 31, 135–148.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, Internet y criticidad. En Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Concepción: Universidad de Concepción (Chile). Disponible en www.udec.cl/catedraunesco/index.htm
- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32–45.
- Cremer, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Coloma, R., & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras: Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), 39–69. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97532012000100003
- El Espectador. (2016, febrero 29). Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad-nacional-lider-pruebas-saber-pro-articulo-619455>
- Estupiñán, L., & Cárdenas, M. (2005). La investigación jurídica en Colombia. Análisis 2002–2004. Disponible en: <http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc>
- Ferro Bayona, J., et al. (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Flórez, R., & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Villegas, M. (2010). Colombia, tierra de abogados. *El Espectador*. Disponible en: www.elespectador.com/impreso/.../articuloimpreso201004-colombia-tierra-de-abogad...
- Giacometto Ferrer, A., & García González, A. (2000). *Crisis de la enseñanza del derecho*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.

- Gómez Isaza, M. C. (2002).
- Adelstein, A., et al. (1998). *Taller de lecto-escritura. Aspectos del discurso científico-académico* (Vol. 2). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. En S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). Nueva York: Routledge.
- Afflerbach, P., & Johnston, P. (1990). ¿Qué hacen los buenos lectores cuando el texto no enuncia la idea principal? En J. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)* (pp. xx–xx). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Alvarado, G. (2007). Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: Didácticas y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.ascun.org.co>
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo – explicativo: su superestructura y sus características textuales. *Didáctica*, 8, 29–44.
- Arce Narváez, G. (2007). *Experiencias con competencias lectoescrituras en estudiantes de ingeniería*. Bogotá: Universidad Libre.
- Arias, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá, D.C.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51–52), 129–148.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre based view*. Londres: Continuum.
- Betancourt Durango, R., & Frías Cano, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213–228. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a15.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17–23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). La lectura y la escritura en la universidad: Hacia una comprensión de las prácticas académicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 1–20.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: ¿De qué estamos hablando? En P. Carlino, C. Da Cunha & C. Di Stefano (Comps.), *Escribir y leer en las disciplinas: Experiencias y reflexiones desde las universidades argentinas* (pp. 19–30). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Carvajal, J. (2014). La estructura legal de la investigación socio jurídica en Colombia. *Verba Iuris*, 31, 135–148.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, Internet y criticidad. En Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Concepción: Universidad de Concepción (Chile). Disponible en www.udec.cl/catedraunesco/index.htm
- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32–45.
- Crete, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Coloma, R., & Agüero San Juan, C. (2012). Los abogados y las palabras: Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho. *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19(1), 39–69. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97532012000100003
- El Espectador. (2016, febrero 29). Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidad-nacional-lider-pruebas-saber-pro-articulo-619455>
- Estupiñán, L., & Cárdenas, M. (2005). La investigación jurídica en Colombia. Análisis 2002-2004. Disponible en: <http://www.usc.edu.co/investiga/archivos/grupoinvestigacioncolombia.doc>
- Ferro Bayona, J., et al. (1995). *Los estudios de derecho frente al siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Flórez, R., & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Villegas, M. (2010). Colombia, tierra de abogados. *El Espectador*. Disponible en: www.elespectador.com/impreso/.../articuloimpreso201004-colombia-tierra-de-abogad...
- Giacometto Ferrer, A., & García González, A. (2000). *Crisis de la enseñanza del derecho*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.
- Gómez Isaza, M. C. (2002).

La complejidad de la educación entre humanidad, literacidad y artificio. Una propuesta de pedagogía crítica

The complexity of education between humanity, literacy, and artifice. A proposal for critical pedagogy

Enrico Bocciolesi

Profesor Titular de Pedagogía general, Universidad de Urbino 'Carlo Bo', Italia

enrico.bocciolesi@uniurb.it

RESUMEN

La evolución de los entornos de vida, educativos y culturales favorece la comprensión de cuestiones relevantes para entender y abarcar direcciones coherentes con los crecientes problemas sociales. Las cuestiones educativas solicitan una profunda lectura, comprensión y reinterpretación, que intervienen de manera transversal en distintos niveles del saber y saber hacer recurriendo a propuestas prioritariamente de área filosóficas analíticas. La sugerencia metodológica utilizada en el ensayo propone la cercanía entre problemas tanto educativos como filosóficos, con el objetivo de acercarnos a la complejidad y por ende intentar fomentar pensamientos complejos. Los desafíos contemporáneos, sujetos de esta propuesta, están vinculados a la comprensión de las cuestiones pedagógicas y a la lectura del entorno, encontrando su fundamentación en la reciente definición de literacidad¹. Por lo tanto, la perspectiva que ofrece el capítulo nos permite visualizar algunos de los aspectos y temas que de diferentes formas intervienen en la sociedad contemporánea, reflejándose directamente en las perspectivas educativas e instruccionales.

Palabras clave: pedagogía, literacidad crítica, complejidad, educación libre.

ABSTRACT

The evolution of living, educational and cultural environments promote an understanding of the issues relevant to comprehending and addressing growing social problems coherently. Educational issues require in-depth analysis and reinterpretation that cut across different levels of knowledge and expertise, primarily drawing on analytical philosophy. This essay's methodological approach proposes a closer relationship between educational and philosophical problems, aiming to bring us closer to complexity and encourage complex thinking. The contemporary challenges

¹ Bocciolesi, E. (2018). *Cuestiones críticas, complejas y metodológicas hacia una Pedagogía de la Literacidad*. In *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. (pp. 12-44). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

addressed in this proposal are linked to an understanding of pedagogical issues and an interpretation of the environment. They are based on the recent definition of critical literacy². Therefore, this chapter's perspective enables us to visualise aspects and issues that influence contemporary society in various ways, reflecting directly on educational and instructional perspectives.

Keywords: pedagogy, critical literacy, complexity, freedom of education.

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad del Siglo XXI, se requiere necesariamente volver a releer, repensar y rescatar cuestiones filosófico-educativas que han enmarcado el paso hacia el cambio del presente. La cotidianidad incumbe en las distintas percepciones de las personas, de las relaciones entre pares, del conocimiento y la relación con los demás y sobre todo del respeto de los derechos básicos de cualquier ser humano en cada etapa de la vida, sin distinciones. A partir de los problemas que van guiándonos hacia la comprensión de algunos de los aspectos presentes en la cotidianidad de la evolución educativa, de los lugares de aprendizaje, pero principalmente de las relaciones entre docentes y estudiantes. A través de algunas obras referentes de autores y autoras que han ido enmarcando el sentido de la contemporaneidad, se desarrollan las siguientes profundizaciones y reflexiones.

La presencia material de la evolución tecnológica no siempre, y aún menos en caso de desconocer las herramientas, podrá ayudar a quien quisiera aprender de forma autónoma, limitando saberes y acciones. Las propuestas que siguen van sustentando la necesidad de un fuerte dominio de las posibilidades creativas, críticas y de reflexión compleja que a diario se requieren a los seres humanos para seguir evolucionando en un entorno de involución. Al realizar una relectura del ensayo escrito por Bertrand Russell, titulado «What We Can Do» del 1917, título de una conferencia que el filósofo de Trelleck ha incluido en el texto *Why men fight*, donde reúne un abanico de ponencias que él mismo impartió entre el 1915-1916 en contra de la locura de la Primera Guerra Mundial. El ensayo abre a una serie de críticas a la forma en que se interpretan los acontecimientos, abordando temáticas de imprescindible reflexión entre las cuales: lucha para la paz, la infelicidad, la felicidad y la libertad. Estos y otros aspectos, durante los primeros veinte años del Novecientos, van definiendo en el marco filosófico-analítico de Russell y sedimentan al respecto de distintas consideraciones, entre las que abundan las comunicaciones indirectas con el filósofo Dewey. Indirectas porque se desarrollaron a partir de capítulos de libros, ensayos, artículos en diarios nacionales y cartas que los dos filósofos estuvieron escribiendo para sustentar una u otra posición filosófica. Notorio es el desarrollo de una de las obras magnas de Russell, la

² Ibidem.

series sobre la Historia de la filosofía occidental (1946)³, donde entre otros aspectos y autores, dedicará algunos precisos comentarios a la posición del filósofo Dewey, que en la época ya había sido miembro de la Comisión Trotsky, o mejor conocida como Comisión Dewey que operó en Coyoacán, México. Asuntos que actualmente despiertan un interés significativo en el ámbito de una comprensión y reinterpretación de la dimensión de lo artificial y del artificio en la realidad del ser humano. Russell, dentro del ámbito y área de interés de la filosofía-analítica, favorece la profundización en diversos aspectos y desafíos relacionados con la evolución de la originaria cuestión mayéutica. En 1931, el filósofo galés afirmaba que:

Decir que vivimos en la edad de la ciencia, es un lugar común. Pero, como la mayoría de los lugares comunes, sólo es verdad en parte. A nuestros predecesores, si pudiesen ver nuestra sociedad, les apareceríamos, sin duda, como seres muy científicos, pero a nuestros sucesores es probable que suceda justamente lo contrario. La ciencia, como factor en la vida humana, es sumamente reciente" (1931/1988, p.5).

Por ende, nuestra percepción de la realidad está estrictamente conectada con nuestra memoria histórica, siempre y cuando se siga deteniendo el conocimiento de la historia que nos adelantó. Al parecer, según los aportes más recientes de los resultados de los cuestionarios internacionales GRALE (acrónimo de Global Reports on Adult Learning and Education), en su Sexta edición del 2026, subrayan las problemáticas crecientes en la edad adulta, a medida de que se van consolidando algunas cuestiones problemáticas que han venido sedimentándose durante de las últimas décadas, como problemas de lectura, escritura, comprensión de textos profundos y debilitación del razonamiento lógico. Cuanto afirmado parece ser parte de una paradoja russelliana, casi parecida a la manera de entender la realidad del 'pavo inductivista', que, lamentablemente el día de Nochebuena descubre que no recibirá su comida sino que se convertirá en comida. Lamentablemente, la percepción de la realidad es tan distorsionada que entre luces, parpadeos, colores intensos y fuertes sonidos nos sumergimos en un continuo flujo de informaciones masivas que nos alejan de nuestro pensamientos y capacidad de entender los hechos que están manifestándose a nuestro alrededor. Todo, lo contrario de lo que al principio de Novecientos intentaron estimular Froebel, Rosa y Carolina Agazzi, Alice Hallgarten Franchetti y María Montessori, la creatividad a través de los sentidos y la percepción del mundo a partir del razonamiento profundo (Medina-Rivilla et al., 2009; Baldacci, 2012; Bocchiolesi, 2019, 2020). Como se abordará con mayor profundidad en la sección siguiente, las relaciones internacionales más recientes, a causa de diversas problemáticas y variables sociales, educativas y económicas, no favorecen una interpretación positiva del entorno. Russell, en su descripción de los avances necesarios para determinar las especificidades cognitivas de los seres humanos, se centró en la investigación de cuestiones y aspectos que deberían favorecer el dominio de sí mismo de cada persona, a través de la experiencia

³ Russell, B. (1995). Historia de la filosofía occidental. Tomo II. *La filosofía moderna*. Madrid, Espasa.

transversal concreta, desde un punto de vista interiorizado, en su libro dedicado a El análisis de la mente, publicado en 1922.

De este modo, el premio Nobel gales nos guía, desde una perspectiva crítica sobre nuestro conocimiento, a través de interrogantes introspectivas relacionadas con el lenguaje, los deseos, el conocimiento y la memoria. A partir de las relaciones que Russell establece entre lo que cada persona cree y lo que desea, se traza un camino científico hacia el descubrimiento del estado mental de las personas. Russell parte de preguntas primarias, directas e indirectas, luego provocadas, buscadas y generadas como si se tratara de un viaje hacia una pregunta experiencial de tipo weberiano: en una relación bivalente continua entre momentos de actividad y pasividad. A pesar del paso de más de un siglo, la discriminación entre estímulos directos, percibidos como racionales, y estímulos indirectos, considerados irracionales, persiste en la actualidad. En el presente estudio se aborda la evolución de las contribuciones académicas en el contexto del nuevo siglo, destacando la madurez alcanzada en diversas áreas que han generado nuevas perspectivas. Se evidencia un progreso notable en la generación de propuestas que fomentan la equidad y la inclusión en dichos ámbitos. Sin embargo, a pesar de los numerosos avances tecnológicos, según Attali (2023), no se ha logrado identificar una mejora real y convincente en las condiciones humanas, debido al constante convencimiento social del bienestar comunitario a partir de las compras compulsivas e innecesarias. En el contexto contemporáneo, nos vemos inmersos en un proceso de creciente tecnificación, mientras que, de manera simultánea, se evidencia un declive en los niveles de alfabetización. Disponemos de vastos recursos comunicativos, sin embargo, las distancias entre nosotros se amplían progresivamente. En los dos últimos años de vida, Bauman logró centrarse en cuestiones menos líquidas y más densas. La problemática teórica abordada por el sociólogo de origen polaco, como se evidencia en sus obras como en el caso de *La supervivencia como construcción social* (1992), trasciende ampliamente las cuestiones previamente trivializadas concernientes a la fluidez relacional. En este sentido, en un contexto que propicia la fragmentación de toda forma de comunicación interpersonal, dichos espacios emergen como nuevos obstáculos para las relaciones interpersonales. En función de la evolución de los instrumentos, ya sean electrónicos o analógicos, se evidencia una incapacidad para distinguir el potencial incorporado en las representaciones de los objetos. Por lo tanto, se torna imperativo iniciar un proceso de transición hacia una perspectiva divergente a la que ha definido tradicionalmente nuestras aproximaciones reflexivas y, en particular, nuestras evaluaciones críticas. Según las definiciones más pertinentes en este contexto científico, aquellas que facilitan la observación a través de preguntas epistemológicas, se detecta la pertenencia a la apertura de opciones notables para la comprensión de los problemas, las intervenciones más adecuadas y, por lo tanto, las posibilidades de solución ante nuevos y relevantes retos humanos. Los desafíos que presentan las múltiples modalidades en que los individuos establecen actualmente diversas relaciones superficiales no requieren una aproximación filosófica o pedagógica para definir, a

partir de interrogantes estructurales, el «paradigma perdido» moriniano. A partir de dichas cuestiones, se hace imperativo subrayar las discrepancias y los diversos problemas que se han planteado desde hace tres años en su especificidad, sin omitir lo que se ha añadido a lo largo de las décadas a las cuestiones específicas de cada ser humano.

EDUCACIÓN Y CUESTIONES DE LITERACIDAD

El filósofo vienés Popper, durante una conferencia filosófica en la Academia Británica, dedicó su atención a un tema de gran actualidad: «Las fuentes del conocimiento y la ignorancia» (1983). Como premisa a las preguntas que surgían, debidas a las reacciones relacionadas con la comprensión del propio título de la propuesta que el filósofo estaba desarrollando, distingue, de manera prioritaria, las llamadas fuentes que debemos entender como los verdaderos lugares u orígenes del conocimiento y, sin duda, de los errores que representan la parte fundamental de la propia experiencia del conocer. La otra cara de lo que presentó estaba relacionada con cuestiones de carácter negativo: la interpretación errónea que genera el término ignorancia; al fin y al cabo, el acto espontáneo de ignorar siempre se entiende como una forma de actuar ante una falta concreta de conocimiento. En este último caso, el problema surge precisamente de la interpretación que damos a la ignorancia, por lo que el primer reto reside en la posibilidad de analizar lo que realmente no conocemos. La primera opción es la falta de conocimiento de una variable interpretativa que no tiene sentido, ya que el contenido necesario y correspondiente no está bajo nuestro control. Actuamos a través de relaciones estructurales, tras décadas, o incluso siglos, en los que diferentes áreas del conocimiento —ya sean pedagógicas, psicológicas, sociológicas y de muchas otras áreas sociales, literarias o lingüísticas— se han demostrado de la misma manera en que se ha construido un sistema de representaciones que, basándose en las dinámicas sociales, definen un significado. Nuestra primera consideración se basa en el marco de la filosofía analítica al que se abren los estímulos fundamentales de Popper. Nuestra correspondencia directa y nuestros intereses residen en la relación que se puede encontrar entre perspectivas y variables que a menudo se han mantenido separadas. No podemos desarrollar una reflexión profunda y crítica si seguimos acercándonos a la idea sugerida y defendida por Snow, y que el propio pedagogo italiano De Giacinto ha combatido mediante apoyos teóricos destinados a reducir las distancias epistémicas entre las disciplinas. No estamos hablando de cuestiones correspondientes a cada área del conocimiento, ni de relaciones interdisciplinarias, sino de la necesidad de asumir que, en un entorno cultural caracterizado por una continua fragmentación del conocimiento, debemos superar la ceguera, de origen moriniano, que nos caracteriza. Es de fundamental importancia comprender que las diferentes variables presentes en nuestro entorno científico, en el conocimiento que nos permite argumentar esta

propuesta de investigación, encuentran su espacio en el pensamiento de diferentes autores que han trazado un camino hacia un conocimiento complejo.

A continuación, tratando de abrir espacios más amplios dentro de la propuesta congresual de Popper, que veremos desarrollarse en esta dimensión crítica, sugerimos la lectura concreta y profunda del filósofo Wittgenstein. En el caso de la perspectiva que examinamos, debido a las preguntas filosófico-analíticas, es importante tener en cuenta las preguntas éticas que forman parte de la propia definición lógico-lingüística. Preguntas aparentemente de origen popular, es decir, correspondientes a expresiones que nunca plantean problemas serios o difíciles de resolver. Del mismo modo, es necesario aplicar la ética y será Wittgenstein quien defina en sus propuestas analíticas la evolución del propio lenguaje debido a sus diferentes usos y aplicaciones. A partir de las propuestas desarrolladas por los diferentes filósofos y autores que definen nuestra propuesta crítica, en un segundo momento, podemos observar cómo las características de las conjeturas y refutaciones de origen popperiano caracterizan nuestra lectura del mundo. En cuanto al problema original del conocimiento y la ignorancia, las personas no se reconocen en él, sino que lo leen exclusivamente desde la perspectiva negativa que ofrece el no saber y no ven cómo la ausencia de conocimiento representa una de las causas primarias del conocimiento mismo. El filósofo vienés, al desarrollar su enfoque del lenguaje, además de favorecer el uso y el recurso a los llamados «juegos lingüísticos», trata de acercar a las personas a las preguntas generativas más profundas. Las reglas que constituyen la estructura de un lenguaje representan aspectos que definen la propia modalidad de representación de la realidad. «Nuestras palabras, tal y como las utilizamos en la ciencia, son instrumentos capaces únicamente de contener y transmitir significado y sentido, significado y sentido natural» (Wittgenstein, 1967/2009).

Por lo tanto, según lo afirmado anteriormente por Russell, el uso de las palabras, separado de la comprensión de las mismas, no permite profundizar en el sentido y el significado; así, deja en la superficie de la comprensión básica la imposibilidad de comprender nuestro propio diccionario lingüístico. En este sentido, «la ética es algo, es sobrenatural, mientras que nuestras palabras sólo pueden expresar hechos; al igual que una taza solo contiene la cantidad de agua que la llena hasta su límite, y yo vertería un galón en ella»⁴.

Estas sugerencias teóricas nos llevan a la limitación del lenguaje, a esa parte que representa la paradoja cuatro, citando a Kierkegaard, como subraya Wittgenstein. Las personas tratan de avanzar hacia la limitación de la estructuración del lenguaje, aunque su verdadera limitación está representada por la ética. Esto se manifiesta debido a la incapacidad real de dar una dimensión concreta a lo que se entiende por ética, porque, según la lógica del filósofo de Cambridge, la ética en sí misma no representa la esencia de las cosas. Una de las formas de descubrirlo es el uso que hacemos de los

⁴ Ibid.

términos o las palabras, como por ejemplo lo que entendemos por bien, en el sentido de referirse a algo que es positivo para el mismo entorno que lo vive y lo pronuncia. Sin embargo, es necesario comprender que la propia definición de bien se debe a nuestra percepción del bien como tal, sin tener que contraponerse al mal, es decir, a una perspectiva que podría ser o representar el aspecto más negativo y opuesto de la palabra, que para ustedes a menudo representa una perspectiva positiva. Lo que estamos tratando de aclarar se orienta hacia el vínculo que tienen con las palabras que utilizan a diario y el significado que estas dan a sus ideas.

LA PALABRA EN LA SUBALTERNIDAD

Según la perspectiva esbozada por Wittgenstein, es necesario pensar que la palabra es a menudo sustituida por formas de expresión no verbales, es decir, una mímica de nuestro rostro o un gesto de nuestro cuerpo. El verdadero descubrimiento está relacionado con la relación que establecemos entre la pronunciación de una palabra y su manifestación corporal, sin dejar lugar a diferentes administraciones. De este modo, se da una interpretación unívoca a algo que no se expresa de forma transparente con manifestaciones fonéticas. Por lo tanto, la cuestión del sonido, y por tanto de la vocalización, está concretamente ligada al «juego del uso de las palabras». El lenguaje es una parte característica de un gran grupo de actividades: hablar, comer, escribir, viajar en autobús [...]»⁵.

Reinterpretando al autor de *La ecología de la cultura* (Ingold, 2016), cuando se habla de ciencias cognitivas en relación con la relación dentro de un entorno social, él se dedica a la perspectiva abierta por la biología neodarwiniana; por lo tanto, a la suposición de la existencia de un diseño específico independiente del entorno en el caso del modelo de un cuerpo, mientras que en el campo de la psicología, la misma ciencia cognitiva postula un modelo independiente para la arquitectura de la mente. Estas primeras perspectivas se desarrollan según la definición de las ciencias cognitivas y las diferentes formas de interpretar la independencia de un cuerpo y una mente, partiendo de la perspectiva de una arquitectura que permite al sistema persona mantenerse en seguridad según una estructura analizable.

Estas diferentes referencias nos remiten al doble sistema moriniano, el llamado individuo y la sociedad. Todo está, por tanto, ligado a la diferenciación existente entre los individuos que alimenta los diferentes roles, favoreciendo el orden social continuo de jefes y siervos; luego, según los escritos de Gramsci, se fomenta la presencia de subordinados. La subalternidad constituye un problema educativo, social, cultural y económico de gran relevancia, fundamentado en relaciones subyacentes que fomentan la configuración de un entorno de vida y trabajo. El diseño de la so-

⁵ Ibid., p.53.

ciedad, fundamentado en estos requisitos, no se deja al azar ni puede perpetuarse en caso de desorganización entrópica. Su existencia e integración se explica a través de una estructura jerárquica, que delimita los roles y propicia una flexibilidad limitada. Podemos reconocer que la diversidad individual, en cierto sentido, según las preguntas paradigmáticas de Morin, ayuda a producir una diferenciación jerárquica entre los diferentes niveles modelados a nivel social. Así, la sociedad de los antropoides evolucionados controla a los individuos a través de normas y jerarquías, pero no uniformiza las individualidades y permite a las personas manifestar de forma limitada sus diferencias. Por lo tanto, la sociedad y la individualidad aparecen como dos realidades complementarias y al mismo tiempo antagónicas. La sociedad, en su dinámica imperante, impone esquemas y reglas que coexisten con las estructuras que posibilitan la expresión individual. El estruendo originado por la incorporación de un individuo a la colectividad constituye la variable negativa en un contexto jerárquico de normas rígidas, lo que nos conduce a la aseveración de Freire de que el estruendo representa una auténtica manifestación de la concienciación de los individuos hacia su liberación. Según Morin, el ruido representa una fase de desorden, según la visión estrictamente social y jerárquica parece manifestar un entorno entrópico, mientras que, según la perspectiva de las personas, el ruido es una expresión de existencia y de posibles criticidades. En una segunda fase, esto llevará a la relación entre los subgrupos, es decir, la especie, el individuo y la sociedad.

RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARADIGMA RELACIONAL

Así pues, volviendo a los primeros problemas que estábamos analizando y tratando de comprender, para desarrollar la perspectiva de reflexión sobre la cuestión de la complejidad en la edad adulta, volvemos necesariamente a la cuestión emocional, a la dinámica de las relaciones interpersonales. Ya se ha citado con anterioridad a Bauman en su última etapa de vida, casi como si quisiera dejar un mensaje, pero su mundo al final de su trayectoria vital se centró en el amor líquido. De hecho, el autor polaco captó la conciencia del intento de comprender, y sobre todo de demostrar, las diversas formas que han transformado las relaciones en dinámicas superficiales y breves, y han devaluado el significado de una dinámica de pareja estrecha. El propio sociólogo, en sus reflexiones sobre la consideración de la emotividad, el fracaso de las relaciones y la pérdida del valor de compartir la vida en su integridad nos guía sobre cómo todos estos aspectos se han convertido en el horizonte de su trayectoria epistémica. Él mismo ha dicho que «el fracaso de una relación es a menudo un fracaso de la comunicación», reconociendo la necesidad de dialogar con la otra persona y, sobre todo, de no encerrarse en un sistema limitante y controlador como las grandes redes sociales que guían el funcionamiento de Internet.

Entre la modernidad y el amor líquidos, el mismo autor polaco, en un segundo momento, decidió trasladar su teoría desde la perspectiva del consumo al empobrecimiento de las relaciones entre las personas. Obviamente, el eje central del razonamiento es el significado que la persona ha perdido al convertirse en un objeto de placer, un instrumento de satisfacción, un producto de realización individual. Al objetivar a la persona, se ha perdido el sentido de la subjetivación. La pregunta podría desarrollarse desde una perspectiva filosófico-educativa diferente, pero nos mantendremos en el espacio enmarcado en esta pregunta gnoseológica. Conocer en el sentido de descubrirse a uno mismo como persona, reconocerse más allá del poder adquisitivo de un consumidor, promover su propio interés por el aprendizaje, adquirir nuevas competencias con una perspectiva de autonomía y éxito personal. La regresión social se ha propuesto en numerosas ocasiones debido a acontecimientos que han dado motivos para creer en ella. Sin embargo, por primera vez se argumentó de forma clara por Ong, en su conocido libro sobre la oralidad y la escritura, que nos encontrábamos en una fase de regresión hacia una oralidad secundaria. El camino hacia la pérdida del conocimiento, la habilidad y la competencia en la escritura ha perdido fuerza constantemente debido al abuso de las herramientas electrónicas y al uso de diversos soportes de escritura. Esto no significa que nuestra posición sea denigrante hacia las tecnologías electrónicas; no sería productivo ni aportaría ningún tipo de mejora. No debemos pensar que negar las tecnologías electrónicas nos permite recuperar lo que se ha perdido; debemos leer el contexto con ojo crítico. El mero hecho de recurrir a dispositivos que pueden facilitar la búsqueda inmediata de información que ya no podemos encontrar en nuestra memoria más profunda, el uso continuo de soportes que nos ayudan a obtener las respuestas necesarias en pocos segundos, dejando de lado la necesidad de asimilar la información adquirida, son acciones que forman parte de la conversión objetual de la persona. Reducimos a un ser vivo que realiza exclusivamente las acciones necesarias para satisfacer sus necesidades primarias, sin tener en cuenta que también debemos responder a las secundarias, nos ha reducido a lo que durante siglos hemos tratado de evitar convertirnos: seres reificados. Entender a una persona a través de los filtros que una aplicación puede ejercer con la apariencia de un retoque fotográfico, creer que nuestra propia imagen es el resultado de una perspectiva cinematográfica, pensar exclusivamente en conseguir visualizaciones, autoriza la banalización de la persona y de los actos que se realizan, convirtiendo al individuo en un producto visual. Como sostiene Pérez-Hernández (2024), no queremos comparar el valor de un objeto visual, que podría estar representado por una obra de arte relevante y valiosa —como una representación cinematográfica o teatral, que son producciones densas de creatividad y curaduría, entre los ejemplos más comunes—, sino que queremos centrarnos en la reducción del ser vivo a su no-lugar, no-vida, no-pensamiento y a la ausencia de una comprensión más profunda de sí mismo. Hay una clara referencia a la perspectiva ofrecida por Wittgenstein, que hablaba de no-sentido y no-lugares. Nos encontramos en estas orientaciones, en muchos casos sin saberlo

y sin ser conscientes de lo que estamos desarrollando y haciendo como personas. La rapidez de nuestras acciones, la superficialidad de muchos pensamientos, la felicidad instantánea que no ofrece ningún tipo de satisfacción es lo que nos acompaña en la perspectiva de la cultura del ahora, de la inmediatez. En algunos casos se intenta reducir las acciones individuales a manifestaciones egocéntricas de la alienación de los seres humanos en un entorno social. Este tema fue desarrollado por Bertin (1972) en el libro titulado *Educación a la razón*, y posteriormente articulado por Baldacci y Fabbri (2020). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la cuestión no se puede reducir a dinámicas académicas, a cuestiones gradualmente científicas o, en cualquier caso, encerradas en una estructura que reduce la posibilidad de confrontación y debate con diferentes lectores, para comprender lo que estamos analizando y el problema emergente de lo efímero. La libertad individual, las relaciones vacías, la cultura narcisista y la falta de autoestima han acompañado el establecimiento de una relación de subordinación, silencio y miedo constante a no saber, en definitiva, miedo a ser ignorante. En este caso no se trata exclusivamente de banalizar, ni de reducirlo todo a la superficialidad, sino de leer cómo ha sido posible llegar al primer cuarto del nuevo milenio y constatar el creciente aumento de los problemas relacionales; y ustedes representan una generación deformada. El progreso y la mejora de una sociedad no pueden medirse por el aumento de los instrumentos que favorecen la reducción del trabajo intelectual o, en antítesis con el pensamiento crítico, por la difusión de una forma de pensar que se convierte en objeto de comercio y formulación artificial.

Mientras escribimos este capítulo, es evidente cómo avanza la difusión de la inteligencia artificial y cómo está contribuyendo al cambio repentino de nuestras formas de actuar en el entorno social, en el trabajo y en nuestras relaciones interpersonales. Los recursos tecnológicos son representaciones de logros intelectuales, pero aún no logramos comprender que la orientación actual es hacia el empobrecimiento cultural, ni que los continuos avances materiales pueden mejorar vuestras condiciones de vida si no los comprendéis. La consideración del significado mismo de «condición de vida» parece ser individual y, a veces, individualista, limitante, aunque en realidad representa el significado mismo que atribuimos a nuestra vida en el lugar que estamos definiendo. No podemos admitir que la condición de vida esté representada por el interés en encerrarnos en una habitación, frente a diferentes pantallas, pensando que la realidad es lo que una máquina está diseñando para ustedes.

La recuperación de la condición humana se debe a la necesidad de revalorizar a las personas mismas, ya que el aumento del fracaso escolar, el crecimiento de los despidos, el aumento de las personas analfabetas en la edad adulta es una manifestación de un conjunto de problemas sociales, además de los educativos. Quienes se interesan por las cuestiones económicas no abordan estas dinámicas de lectura social como representaciones de un conjunto de problemas, sino según una pluralidad de ventajas que permiten y favorecen el aumento de la venta de productos a personas que no entienden por qué los compran. La rapidez del amor, la brevedad de las rela-

ciones, la búsqueda continua de algo nuevo y estimulante es lo que ha contribuido a vaciar la perspectiva de las relaciones entre las personas. Falta el diálogo y, donde se abusa de las herramientas, se instaura un analfabetismo relacional y se produce un empobrecimiento progresivo de las relaciones. Los objetivos a corto plazo, la necesidad impulsiva de tener más que los demás para demostrarlo, compartirlo en las redes, fotografiarlo, se traduce en una continua devaluación de las prácticas, las acciones y los lugares de aprendizaje formal que solo contribuyen a aumentar una jerarquía social que, en su paradigma perdido, Morin había profundizado ampliamente. El aumento del valor capitalista que ha adquirido significado a partir del uso y la posesión del dinero —y no desde una perspectiva de mejora de las condiciones de vida— es una de las muchas representaciones del empobrecimiento de las perspectivas humanas. Pensar que la monetización de nuestros cuerpos es la solución a la falta de aprendizaje, de estudios, como si la perspectiva financiera tuviera que representar la inteligencia de cada uno de nosotros y tuviera que producir un reflejo de la persona mercantilizada, o cosificada, como recordaba Marcuse (1967). Mujica dijo, no nos damos cuenta de que, cuando creamos deudas para obtener objetos, estamos endeudando nuestro tiempo de vida, ya que el dinero utilizado es el producto del tiempo que hemos dedicado a obtenerlo. La vida tiene su término, su fin, que llega de improviso, más allá de cualquier previsión; este fin es una certeza y el hecho de que se nos ofrecen diariamente perspectivas hipotéticas de una vida más larga solo sirve para aumentar la motivación de las personas que se dedican principalmente al trabajo. No nos centramos en valorar a los demás; este es uno de los primeros y más importantes problemas, en su especificidad, de la edad adulta contemporánea, que es incapaz de reconocer estas carencias en las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES

La dimensión comunicativa en la educación, a partir de la pedagogía más reciente de la literacidad (Bocciolesi et. al., 2019), junto con la narración, está enmarcando un camino de comprensión de la lectura y de la vida crítica tanto para los adultos como para los jóvenes. Según nuestra conciencia, hemos asistido a un retorno anunciado. Hoy en día es necesario implementar metodologías y estrategias centradas en la libertad social y el dominio de la autonomía individual. Estos diferentes aspectos de la comunicación pedagógica han representado y representan la manifestación multifacética del pensamiento, que gracias a diversos estímulos visuales y auditivos favorece la comprensión de la realidad.

Freire nos recuerda cómo el cambio debido a la modificación del lenguaje puede intervenir posteriormente en las diferentes formas de interpretar el mundo y de comprender la historia misma. Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación humana y representa el medio más eficaz para conservar y transmi-

tir no solo la memoria individual, sino también la colectiva en el día a día. En este sentido, cualquier medio que permita la transmisión tangible de información debe considerarse relevante. Sin embargo, como se ha señalado en los párrafos anteriores, las posibilidades de la electrónica están reduciendo la información real para generar amplios espacios de consumo. Un punto de partida, una certeza, es que la oralidad y la escritura han permitido desarrollos esenciales para la evolución del ser humano, como la posibilidad de activar los procesos de formación, abstracción, formalización, lógica, análisis, clasificación, síntesis y suposición. A nivel educativo y comunicativo, somos conscientes de varias causas que nos han acompañado hasta ahora en estos grandes retos culturales. Hay dificultades que caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones y los intereses que nos permiten seguir viviendo de forma creativa y, sobre todo, personal.

Freire nos acompaña con sus palabras al «sueño del educador», donde explica algunos aspectos fundamentales para la liberación de la persona. En este sentido, es útil recordar a Bruner, en 1956, según quien: «La solución a esta aparente paradoja, que consiste en la existencia de una capacidad discriminatoria que, si se utilizara en su totalidad, nos convertiría en esclavos de la particularidad, reside en la capacidad que tiene el hombre para categorizar». Una vez adquiridos los conocimientos necesarios, la capacidad de discernir entre las diferentes categorías se vuelve automática y utilizable por los individuos, prescindiendo de un aprendizaje adicional. Estas categorías están intrínsecamente vinculadas a los conceptos de lengua y cultura. Las categorías con las que un individuo elige y reacciona al mundo que le rodea reflejan de manera significativa la cultura en la que ha nacido. El idioma, el estilo de vida, la religión y la ciencia de un determinado pueblo moldean la forma en que un individuo experimenta los acontecimientos que delinean su historia personal. En este sentido, la experiencia individual acaba reflejando la tradición y las formas de pensar del contexto cultural en el que se está inmerso desde el nacimiento, ya que los acontecimientos que componen la historia se filtran a través de sistemas categóricos que se han aprendido gradualmente. Se avanza hacia una comprensión consciente de la opresión y del opresor, y de lo que es un objetivo a alcanzar para llegar a la liberación «ruidosa» de las personas.

Según Russell, la libertad en sí misma es algo negativo: nos dice que no interfiera, pero tampoco nos ofrece opciones que construir. Muestra el defecto de muchas instituciones diferentes que paralizan el deseo de libertad en el día a día. Como escribió el premio Nobel galés, las teorías deben ser aplicables al aprendizaje de los niños para tener un efecto en los adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATTALI, J., BISSON-VAIVRE, C., BOUVIER, A., & KLÉPAL, I. (2023). les avensirs de l'école face à la marchandisation. *administration & éducation*, 180(4), 135-142.
- BALDACCI, M. (2012). Replantear el currículo. Madrid: Editorial Universitas.
- BALDACCI, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- BALDACCI, M. y FABBRI, M. (2020) (Eds.) Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Ediz. ampliata. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- BALDACCI, M., FABBRI, M., E TOLOMELLI, A. (2022). The challenge of "rationality" and "commitment" within "Pedagogical Problematicism" paradigm, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), pp. 1-25.
- BAUMAN, Z. (1990). Modernity and ambivalence. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 143-169.
- BAUMAN, Z. (1992). Survival as a social construct. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 1-36.
- BOCCIOLESI, E. (ed.) (2018), *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- BOCCIOLESI, E. e ROSAS, P. (2019). *Literacidad a lo largo del currículo. Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad*, Perugia: Morlacchi University Press.
- BOCCIOLESI, E. (2020). Problematicación y cuestionamiento de las reflexiones epistemológicas contemporáneas.: Pedagogía de la Literacidad para la reinterpretación del conocimiento. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(2), 27-42.
- BOCCIOLESI, E. (2021). *Pedagogía crítica para la reinterpretación de la complejidad educativa. Cuestiones populares y desafíos desde la literacidad*, in BOCCIOLESI, E., CHERO-VALDIVIESA, H. y MARCULESCU, M. (eds.), *Pedagogía y Literacidad. Pensamiento crítico entre retos e investigaciones*, Educación y Literacidad. Education and Literacy, Ledizioni-CIELIT: Milano-Bergamo.
- FREIRE, P., y MACEDO, D. (2002). A dialogue with Paulo Freire. In *Paulo Freire* (pp. 167-174). London: Routledge.
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- INGOLD, T. (2016). *Lines: A brief history*. London: Routledge.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., & SWANSON, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- MORIN, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841>
- MEDINA-RIVILLA, A., MATA, F. S., GONZÁLEZ, R. A., ENTONADO, F. B., & DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- POPPER, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- RUSSELL, B., *The analysis of mind*, London: Routledge 1922.
- WITTGENSTEIN, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus, Investigaciones filosóficas, Sobre la certeza*. Madrid: Ed. Gredos.

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 transdisciplinaria 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 Ecoescuelas 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:

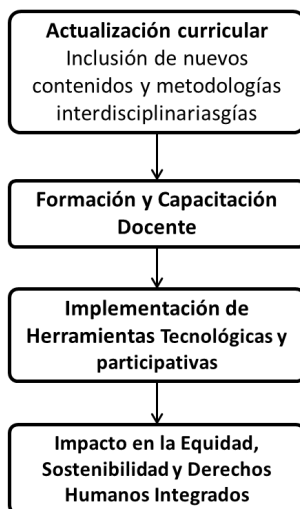


FIGURA 1. Flujo de transformación del modelo educativo integrador.
(Creación propia)

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.

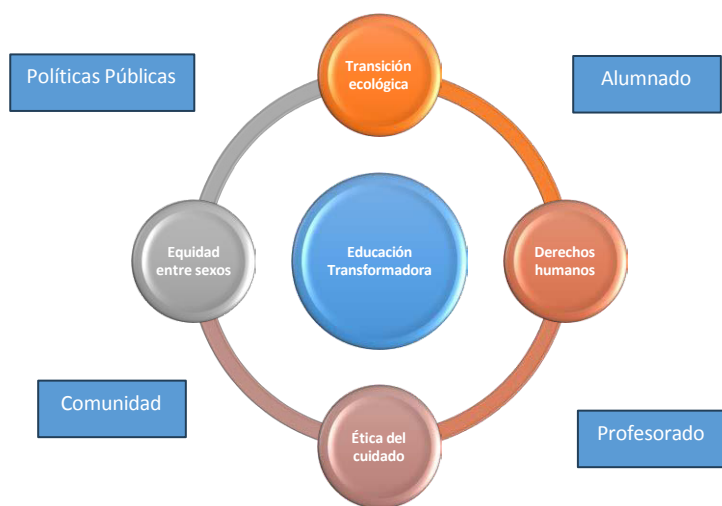


FIGURA 2. “Derechos humanos en la vida cotidiana” (Autoría propia)

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.

Recensiones/*Book Reviews*

Ética política e instituciones publicas. Editorial DYKINSON. 2025.
MARÍA SALVADOR MARTÍNEZ. ELENA GARCÍA-CUEVAS ROQUE. Directoras

Hace aproximadamente quince años propuse a la Dirección de un prestigioso Centro Asociado de la UNED la organización de un Curso de Verano, a impartir en el mes de julio, con el título *“La Ética en Políticos y Gobernantes”*. En principio la propuesta pareció interesante y fue bien acogida. Planifiqué el curso de una semana de duración seleccionando cuidadosamente a los ponentes y el curso, aceptado por el Vicerrector correspondiente, se puso en marcha.

A decir verdad, el tema produjo expectación y comenzaron los alumnos a matricularse. La sorpresa llegó cuando, ya avanzado el mes de junio, se aproximaba la fecha para la realización del curso y había un buen número de alumnos matriculados, recibí una comunicación por parte del citado Centro Asociado diciéndome que lamentablemente el curso no podría llevarse a cabo. Ante mi sorpresa, pregunté cuál era la razón sin que me dieran alguna explicación convincente.

Por supuesto que pude intuirlo. Entendí que el tema les asustaba. no querían conflictos. Y no lo entendí pues se habían seleccionado ponentes de toda solvencia de cuya “ética e independencia” no teníamos la menor duda. Entre ellos dos exmagistrados del Tribunal Constitucional, varios catedráticos de Derecho Político y Filosofía del Derecho, así como escritores y profesores universitarios de Ética y Moral.

Evidentemente el curso no se llevó a cabo. Pero, desde entonces me reafirmé más de la necesidad de la Ética en la Política, formación ética y práctica de la que carecen muchos de nuestros gobernantes. Y he impartido conferencias y escrito sobre esta cuestión en varias ediciones de libros sobre *“Ética y política en la Función Pública”*.

Por esta razón, cuando hace unos días he recibido el libro que ahora trato de comentar, *“Ética política e instituciones públicas”*, me alegré enormemente de que dos profesoras de la UNED hayan abordado el tema en una monografía colectiva en la que han participado al menos trece profesores/as e investigadores de prestigio y, además con prólogo del Excmo. y Mgco. D. Ricardo Mairal Usón, actual rector de la UNED.

La obra es consecuencia de la celebración de varios Seminarios en 2021, 2022 y 2024, en la Facultad de Derecho de la UNED sobre *“Ética y Justicia”*, *“La Ética Pública”* y *“Ética política e Instituciones públicas”* y en el marco del Grupo de investigación *«El estado de partidos: raíces intelectuales, rupturas y respuestas jurídicas en el marco europeo»*.

Estos seminarios han dado lugar a diversas publicaciones anteriores, si bien la presente obra colectiva se centra en el Seminario *“Ética política e Instituciones públicas”* de 2024.

Las directoras de la publicación que estamos comentando son conscientes de que “las relaciones entre los principios éticos y los requerimientos de la política se sitúan

en un terreno muy complejo, repleto de dificultades y conflictos inevitables". Y advierten de que "es evidente que la política no puede operar acertadamente sin la ética, ya que en la política se gestan y gestionan las políticas públicas y sociales de las que depende el bienestar de los ciudadanos". Y con Adela Cortina entienden "...que la ética llegue al poder, será parte de la salvación de la humanidad"; y se podría ir aún mucho más lejos: que la política esté siempre subordinada a la ética".

Siempre he defendido que los políticos y gobernantes deberían ser un espejo, un ejemplo para los ciudadanos. Pero, de acuerdo con las coordinadoras de la obra esta concepción idealista del Estado y de la política está muy alejada de la realidad que vivimos en nuestro tiempo. Y aunque la corrupción, instalada actualmente en la política y muchos gobernantes, parece sugerir que estemos viviendo un momento de incompatibilidad estructural entre la ética y la política, lo único que cabe esperar es que se instalen en la política una serie de valores que nos devuelvan la confianza en los gobernantes.

Quizá no sea tan complicado y baste con acudir a nuestra Constitución. En ella podemos encontrar valores y principios que pueden servir de marco y guía para reconstruir la convivencia sociopolítica, presidida por los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y el pluralismo político, así como la verdad, el bien y la hermandad.

Partiendo de estas premisas podríamos realizar un recorrido por los contenidos de esta obra colectiva que se presenta al lector.

En la primera parte se incluyen dos excelentes trabajos que sirven de sustento para abordar las conexiones entre ética y política. Las autoras nos introducen, desde sus respectivas visiones, en lo que supone la "*Ethica*" y "*dignitas*" en la clase política romana, destacando el modelo ético que configuró el estoicismo y la relación de la ética y la política desde las perspectivas de Max Weber y Francisco Giner de los Ríos, enfocando el problema con ejemplos de gran actualidad.

El segundo bloque de este libro se centra en el análisis de la Ética y el Gobierno trasladándonos ya al momento actual y poniendo el acento y la atención en la presencia de la ética en los poderes legislativo y ejecutivo. Después de clarificar los conceptos de ética y política se incide en que los principios de imparcialidad, objetividad y transparencia deben ser los protagonistas en el ejercicio del poder pues son los que contribuyen a una mejora de la calidad de la democracia. Siguiendo en este segundo bloque se agrupan a continuación dos escritos que presentan un denominador común: la transparencia en la actuación del Gobierno. En el primero queda patente la necesidad y compatibilidad entre un marco normativo adecuado y un compromiso político en la cultura ética, de modo que establecer una regulación específica para los miembros del gobierno es un objetivo prioritario.

En el segundo se aportan interesantes reflexiones sobre la rendición de cuentas y el acceso a la información como elementos esenciales de cualquier gobierno democrático y se aportan relevantes estudios sobre los efectos negativos de la opacidad y falta de transparencia de los Gobiernos.

Después de los estudios sobre Ética y el Gobierno se cierra este segundo bloque del libro con un excelente análisis sobre la ética parlamentaria en el que la autora, con mucha experiencia profesional, se adentra también en los Códigos de conducta Parlamentarios autonómicos, mostrando la escasez de reglas propias de sus Reglamentos.

La tercera parte está dedicada a la ética y los partidos políticos de cuyos estudios se deduce que la calidad de la política y de las políticas públicas depende de la existencia de “buenos partidos políticos”. Y, si se quiere que éstos representen adecuadamente a los ciudadanos hay que seguir trabajando en la ética de los partidos y elaborar “buenos Códigos Éticos” para hacer posible el buen funcionamiento del Estado Democrático de Derecho. Esta problemática se plantea y se desarrolla en tres estudios, presentando el primero de ellos el problema de los valores y la preocupación por los derechos humanos en el texto constitucional.

Los dos artículos siguientes de esta tercera parte de la obra patentizan la exigencia de un comportamiento ético en la política, realizando, en uno de ellos, un análisis de la eficacia de los Códigos éticos de los principales partidos políticos, la cual queda en entredicho. Y en el segundo se presenta la exigencia y la necesidad de la ética para garantizar la transparencia en los procesos electorales de la Unión Europea. Se enfatiza la gran actualidad e importancia de esta cuestión a raíz de la elaboración de un Código de conducta para complementar los marcos electorales a nivel europeo y nacional, a través de más de una decena de compromisos fundamentales.

La cuarta y última parte de la obra colectiva que presentamos se adentra en los principios de la ética judicial. Se entiende que el juez ideal no impone sus valoraciones, sino que se limita a reconocer: conocer el derecho, conocer los hechos y subsumir éstos en aquel. La verdad es que la cuestión no es sencilla.

Por otra parte, es necesario distinguir entre el deber jurídico y el deber ético del juez de tal manera que habría que plantearse dos concepciones de la ética del juez: a) El deber ético del juez no es otra cosa que “el cumplimiento, en grado de excelencia, de su deber jurídico. Desde esta perspectiva la ética judicial se encuadra dentro de lo que entendemos como “ética profesional”; b) pero la ética judicial puede contemplarse como una “ética aplicada”, cuya finalidad es, por un lado, garantizar la continuidad del instrumento Derecho y, por otro, preservar el sentido moral y crítico del Derecho mismo en su aplicación. Y se resalta la importancia de la independencia judicial que, desde hace ya tiempo, se ha convertido en una batalla continua. La independencia judicial es absolutamente imprescindible para evitar la degradación del Estado de Derecho.

Y se completa el análisis de la ética en las instituciones públicas con dos ciertos análisis desde la Filosofía el Derecho. En efecto, dos autoras muy reconocidas y prestigiosas nos aportan la comprensión de los matices que permiten diferenciar los conceptos de “ética profesional” y “deontología” para ofrecernos, en primer lugar, un brillante estudio sobre los principios de ética judicial en el Estado de Derecho y las virtudes judiciales y, en segundo lugar, un enriquecedor análisis de la ética en el

Ministerio Fiscal, el cual, quizá más que ningún otro organismo público, debe actuar. *siempre*, con principios de igualdad, imparcialidad, eficacia, transparencia y respeto.

Para finalizar diremos que en esta obra se plantean cuestiones fundamentales sobre la ética de las instituciones públicas que deben servir siempre a los ciudadanos y ser un ejemplo de ética en sus comportamientos diarios. Estamos hablando de la ética política y de la ética de las instituciones públicas como áreas fundamentales para el buen funcionamiento de una sociedad democrática y justa. Insistir, por tanto, en los principios y valores que deben guiar el comportamiento de los actores políticos y servidores públicos como se hace en esta obra colectiva, que aporta muchos puntos de vista y una visión completa del problema, no es un capricho, ya que está en juego, en última instancia, la confianza de los ciudadanos en los servidores públicos y sus gobernantes y el bienestar de la sociedad.

Y este, que ha sido el propósito, tanto de las coordinadoras de la obra como de aquellos que han participado con sus valiosas aportaciones y enriquecedoras contribuciones, queda perfectamente reflejado, por lo que considero que se trata de una obra profunda, excelente en cuanto a la problemática y completa en la diversidad y extensión de planteamientos respecto a las instituciones políticas, de gobierno y judiciales en las que centra sus investigaciones.

Creemos, por tanto, que, a partir de ahora, esta obra debe ser un referente para quienes quieran adentrarse en la problemática siempre de actualidad de la *“Ética política e instituciones públicas.”*

Narciso Martínez Morán

Colaborador Honorífico

Departamento de filosofía Jurídica. UNED

Normas para la publicación de trabajos

OBJETO

Se admiten artículos inéditos de investigación relacionados con temas de Educación y Derechos Humanos. Tendrán especial prioridad aquellos que propongan planteamientos originales e innovadores.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

- I. **EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS:** Los originales de los artículos de las secciones «Monográfico» y «Debates» tendrán una extensión entre 20 y 25 páginas. En ningún caso debe exceder de los 60.000 caracteres, incluyendo espacios.
- II. **SOPORTE MATERIAL:** Los trabajos deberán ser presentados en DIN A4, a espacio y medio. El tipo de letra será «Times New Roman12» para el texto principal y, en su caso, «Times New Roman10» para las notas al pie de página. Las notas al pie tendrán interlineado simple.
El comienzo de cada párrafo llevará sangría
No habrá espacios en blanco entre párrafos.

III. **FORMATO:**

1. **TÍTULO:** Todos los artículos deberán incluir al comienzo el título tanto en el idioma original como en español (de no ser el idioma original) y en inglés.

2. **RESUMEN:** Deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de diez líneas máximo, en castellano y en inglés (no más de 200 palabras) tanto en el idioma original como en castellano (de no ser el idioma original) como en inglés. El resumen deberá respetar la estructura del artículo.

3. **PALABRAS CLAVE O KEY WORDS:** Deberán incluirse además cinco o seis palabras clave o *key words*, en español y en inglés. Éstas irán en orden alfabético, entrecomilladas y separadas por coma («...», «...», ...). Asimismo se incluirá un sumario con los epígrafes en los que se estructura el texto, tanto en castellano como en inglés.

IV. **SISTEMA DE CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Las notas y citas pueden realizarse de cualquiera de las dos formas siguientes, sin que puedan mezclarse ambas dentro de un mismo artículo.

1. **SISTEMA DE CITAS Y NOTAS A PIE DE PÁGINA**

LAS CITAS A PIE DE PÁGINA se confeccionarán según el criterio tradicional y se entenderá que constituyen las referencias bibliográficas del artículo, sin que sea necesario añadir una bibliografía final, evitando así reiteraciones. Una obra ya citada se mencionará con el nombre del autor o autora seguida de *op. cit.* y la página. Si el autor tiene varias obras citadas en el artículo, se abreviará el título, seguido de *cit.* y la página. En caso de repetir de forma inmediata la misma

referencia a autor o documento, se indicará con *ibidem* y el número de página. Las palabras extranjeras deben ir en cursiva. En las notas al pie la palabra página se abreviará p. o pp., según proceda; siguientes se expresará como ss.; para referirse a consulta de textos consultados y no citados literalmente se utilizará la abreviatura cfr.

Se recomienda que las citas y/o notas de pie de página sean breves, no superando, salvo excepciones, las 70 palabras.

La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán responsabilidad exclusiva del autor o autores de los trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En las referencias bibliográficas citadas a pie de página deberán incluirse: Apellido/s inicial del nombre (en mayúscula) del autor/autores, *título* de la obra (en cursiva), lugar de edición, nombre del editor, año de aparición, número de páginas (eventualmente colección). Se distinguirá entre libro, artículo de revista, capítulo del libro, etc.

NOTAS: Las notas se incluirán a pie de página, siguiendo numeración correlativa (sucesiva) con las citas y referencias bibliográficas.

2. SISTEMA DE CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SEGÚN LAS NORMAS APA (*American Psychological Association*). CITAS EN TEXTO.

CITAS: En las citas dentro del texto siempre y cuando no superen las 40 palabras, se incluirán entre paréntesis el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. Dicha obra deberá estar reseñada en la bibliografía final.

En caso de superar las 40 palabras, se citará en un párrafo aparte del texto, con una sangría a la izquierda.

Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán reflejarse en el apartado de Referencias Bibliográficas al final del trabajo. Sólo se admite bibliografía referenciada en el trabajo, no bibliografía consultada o complementaria.

NOTAS: Las notas se incorporan a pie de página. Se recomienda que no superen las 70 palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En *Referencias bibliográficas*, solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las fuentes para profundizar en el tema.

Las referencias se ordenan alfabéticamente.

Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra en cursiva (*a*, *b*, etc.) después del año: Apellido, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *a*). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *b*). *Título*. Ciudad: Editorial.

Libros.

Obra completa: Apellido, Inicial del nombre, (año), *Título*, Ciudad, Editorial.

Capítulo de libro: Apellido, Inicial del nombre (año), *Título del capítulo* entrecomillado "...", en Apellido (Ed.), *Título del libro (en cursiva)*, Ciudad, Editorial.

Artículos de Revistas y publicaciones periódicas: Apellido, Inicial del nombre, (año). *Título del artículo* entrecomillado "...", *Título de la publicación (en cursiva)*, vol., nº, xx-xx.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios: Apellido, A. (año). *Título de la ponencia*. Nombre del Congreso, Ciudad, Fecha XX-XX mes.

3. TABLAS, GRAFICOS Y SIMILARES.

Irán separados del texto, numerados correlativamente, precedidos del título. En todos los casos debe constar a pie de página la fuente de datos a partir de los cuales se elabora la figura. El formato debe ser.

Todas las figuras deberán numerarse en función del tipo (p.e., Tabla 1; Figura 1).

Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones deberán presentarse en un formato editable, preferentemente Word, Excel TIFF o JPEG.

En las tablas se indica en su parte superior la numeración y título, con el siguiente formato: Tabla 1. *Título de la tabla en cursiva*.

En las figuras, se indica en su parte inferior la numeración y el título, con el siguiente formato: *Figura 1*. Título de la figura.

V. RECENSIONES Y «CRÍTICA BIBLIOGRÁFICA»

Los originales de la sección no deberán superar las seis páginas (máximo 16.000 caracteres) ni tener una extensión inferior a dos páginas DIN A4, a espacio y medio, «Times New Roman 12».

Las recensiones y comentarios bibliográficos deben incluir los datos del autor así como el título de la obra comentada.

En el documento es imprescindible incluir los datos del autor o autora que realiza la recensión y/o comentario, su relación con la institución pública o privada en la que desarrolla su cargo académico o actividad profesional (por ejemplo, en el caso de ser docente universitario, la universidad en la que ejerce su labor habitualmente), así como una dirección electrónica y/o dirección postal de contacto al efecto de posibles envíos o comunicaciones.

VI. ENVÍO DE TRABAJOS

De los artículos monográficos se enviarán dos copias:

En la primera deben aparecer el Título del trabajo, nombre y apellidos de todos los autores, grado académico, así como su situación académica. Se deben incluir también, a efectos de comunicación, los *emails* y dirección postal de los autores.

En la segunda versión, se debe eliminar cualquier referencia a los autores o datos que puedan propiciar su identificación.

Tanto los artículos, como debates, recensiones y noticias han de enviarse por correo electrónico, exclusivamente a la dirección de la revista “*Derechos Humanos y Educación*” revistaDHYE@universitas.es.

VII. PROCESO DE EVALUACIÓN, ADMISIÓN Y REVISIÓN DE MANUSCRITOS

Los trabajos enviados a la Redacción de la Revista *Derechos Humanos y Educación* deberán ser inéditos y serán evaluados mediante el sistema de «doble *referee*» manteniendo el anonimato en la revisión de los mismos. Por ello, los autores deben excluir del texto cualquier dato que pudiera identificarlos, para evitar que los evaluadores puedan conocer su autoría.

Los evaluadores externos serán decididos por el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción de la revista *Derechos Humanos y educación*, en su caso.

La comunicación de la decisión editorial será motivada e incluirá las razones para la aceptación, revisión o rechazo del artículo, así como, los correspondientes informes emitidos por los evaluadores externos e independientes. En todo caso la aceptación, rechazo y/o posibles sugerencias de modificación de los originales se llevará a cabo y se comunicará a los autores en el plazo máximo de dos meses desde su recepción en la dirección de la revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los evaluadores justificarán el dictamen emitido atendiendo a los siguientes criterios, orientativos de evaluación de la Revista.

1. Idoneidad de la temática tratada.
2. Novedad, originalidad y oportunidad del tema, así como las aportaciones personales al problema planteado.
3. Redacción, estructura y aspectos metodológicos.
4. Idoneidad, calidad y actualidad de la Bibliografía.
5. Correcciones, recomendaciones y sugerencias de modificación.

Para su publicación los trabajos deberán obtener dos evaluaciones positivas de evaluadores externos. Éstos podrán proponer sugerencias de modificación, así como los aspectos a corregir o emitir comentarios adicionales que consideren oportunos para mejorar la calidad del trabajo.

En el caso de que uno de los informes sea negativo o positivo con modificaciones, se estará a lo que decida el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción. Si la evaluación es positiva pero se recomiendan modificaciones sustantivas, el Consejo de Redacción y en su caso al Consejo Asesor, concederá un plazo suficiente para que los autores remitan a la redacción de la revista la versión definitiva del texto con las revisiones, sugeridas por los evaluadores debidamente realizadas. En tal supuesto, la decisión sobre la publicación definitiva del trabajo será sometida, de nuevo, al Consejo de Redacción, y en su caso, al Consejo Asesor de la revista.

CRITERIOS EXCLUYENTES PARA LA ADMISIÓN DE LOS TRABAJOS:

1. Remitir el trabajo fuera de los plazos señalados para cada número de la revista.
2. El incumplimiento de las normas de presentación de los trabajos, como no enviar el trabajo en el soporte requerido o sin las formalidades oportunas señaladas.
3. Carencia injustificada de citas o referencias bibliográficas.
4. No utilizar correctamente los sistemas de citas y notas propuestos.
5. Haber publicado un artículo en la misma sección del número inmediatamente anterior.
6. La falta de adecuación, superficialidad o falta de rigurosidad en el tratamiento del contenido del trabajo.
7. Cualquier otra circunstancia que el Consejo de Redacción considere no adecuada a las instrucciones de la Revista.

Los autores de los trabajos aceptados definitivamente para su publicación recibirán a través de correo electrónico, una certificación escrita de la admisión de su trabajo para la publicación en el número correspondiente.

Los autores de los trabajos rechazados recibirán por correo electrónico una comunicación escrita de la no publicación de su trabajo en el número correspondiente, junto a una copia del contenido de la evaluación negativa.

VIII. COMPROMISO ÉTICO

La Revista *Derechos Humanos y Educación* se adhiere a las directrices del Committee on Publication Ethic (COPE) de buenas prácticas para la edición, revisión y publicación de trabajos científicos en revistas de diferentes áreas de conocimiento. A tal efecto:

1. Los autores se comprometen a remitir trabajos originales e inéditos, que no hayan sido publicados anteriormente y que no se encuentren sometidos a evaluación por otras revistas.

2. El envío de trabajos para su evaluación requiere omitir cualquier dato que permita a los evaluadores identificar a los autores.

3. Ello implica aceptar las normas de publicación, revisión y evaluación de la revista.

4. Los evaluadores de los trabajos asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva sobre la calidad científica del texto, renunciando a efectuar la evaluación si existiera algún conflicto de intereses.

5. El Consejo de Redacción y los editores se comprometen a respetar la imparcialidad y mantener la confidencialidad de los trabajos enviados, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad de todo el proceso de evaluación. A tal fin garantizarán la selección de las personas más calificadas y especialistas en la materia para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.

