



CENTRO DE INVESTIGACIONES  
DE TRABAJO SOCIAL

ISSN 2244-808X  
DL pp 201002Z43506

# PERSPECTIVA INTERACCIÓN Y

Revista de Trabajo Social

**Vol. 15 No. 3**  
**Julio – Diciembre**  
**2025**

**Universidad del Zulia**

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas  
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

## INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X ~ Dep. Legal pp 201002Z43506

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16915723>

Vol. 15 (3): 866 - 878 pp, 2025

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas

Oktaviia Fizeshi<sup>1</sup>, Tetiana Okolnycha<sup>2</sup>, Iryna Zhyhora<sup>3</sup>,  
Nataliia Tsukanova<sup>4</sup>, Olena Shevtsova<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

E-mail: [oktaviia.fizeshi@gmail.com](mailto:oktaviia.fizeshi@gmail.com); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0423-3154>

<sup>2</sup>VolodymyrVynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnyyskyi, Ukraine.

E-mail: [t.vladimirovna.75@ukr.net](mailto:t.vladimirovna.75@ukr.net); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3740-2495>

<sup>3</sup>VolodymyrVynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnyyskyi, Ukraine.

E-mail: [i.zhugora@gmail.com](mailto:i.zhugora@gmail.com); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5796-2062>

<sup>4</sup>VolodymyrVynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnyyskyi, Ukraine.

E-mail: [tsukanova-nata@ukr.net](mailto:tsukanova-nata@ukr.net); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6480-8717>

<sup>5</sup>VolodymyrVynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnyyskyi, Ukraine.

E-mail: [egorbenko95@gmail.com](mailto:egorbenko95@gmail.com); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5286>

**Resumen.** Las preocupaciones globales emergentes, como el desempleo derivado de la automatización, la brecha digital y los retos asociados a la migración, exigen repensar el sentido y la aplicación de los modelos pedagógicos en la educación básica. En este escenario, el docente se convierte en un agente de transformación social, cuya labor va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos, involucrando decisiones con profundas implicaciones políticas y sociales. El objetivo de este trabajo fue discutir críticamente las claves materiales, éticas y epistemológicas que configuran la formación docente, entendiendo al maestro como actor inmerso en problemáticas sociales que inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se utilizó una metodología hermenéutica y documental, seleccionando fuentes académicas de reconocido prestigio y actualidad. Los hallazgos muestran que la pretendida neutralidad educativa perpetúa las desigualdades existentes y favorece el statu quo. Por tanto, se recomienda que la formación docente incorpore el análisis de casos históricos en los que la educación fue utilizada como herramienta de dominación, así como experiencias de resistencia pedagógica. Esta perspectiva permite comprender que educar implica siempre un posicionamiento político, ideológico y social, indispensable para afrontar los desafíos del siglo XXI y construir una escuela más justa y democrática.

**Palabras clave:** problemas sociales del siglo XXI, formación docente, modelos pedagógicos, escuela básica, propuestas políticas.

## Keys to basic schoolteacher training in the face of the social problems of the 21st century. Pedagogical models and policy proposals

**Abstract.** Emerging global concerns, such as unemployment resulting from automation, the digital divide and the challenges associated with migration, require rethinking the meaning and application of pedagogical models in basic education. In this scenario, the teacher becomes an agent of social transformation, whose work goes far beyond the simple transmission of content, involving decisions with profound political and social implications. The objective of this work was to critically discuss the material, ethical and epistemological keys that shape teacher training, understanding the teacher as an actor immersed in social problems that directly affect the teaching-learning processes. For this purpose, a hermeneutic and documentary methodology was used, selecting academic sources of recognized prestige and current relevance. The findings show that the pretended educational neutrality perpetuates existing inequalities and favors the status quo. Therefore, it is recommended that teacher training should incorporate the analysis of historical cases in which education was used as a tool of domination, as well as experiences of pedagogical resistance. This perspective makes it possible to understand that educating always implies a political, ideological and social positioning, indispensable to face the challenges of the 21st century and build a fairer and more democratic school.

**Keywords:** social problems of the 21st century, teacher training, pedagogical models, basic school, policy proposals.

### INTRODUCCIÓN

En general, el siglo XXI presenta un panorama complejo de problemas sociales interconectados que desafían a todas las sociedades modernas, más allá de sus especificidades. Según la Organización de las Naciones Unidas, entre los problemas más urgentes se encuentran la pobreza y la desigualdad, el cambio climático, la violencia contra grupos vulnerables, los conflictos armados y la contaminación ambiental (Naciones Unidas, 2025).

A estos retos se suman nuevas preocupaciones como el desempleo provocado por la automatización tecnológica, la brecha digital y los desafíos asociados a la inmigración y los refugiados. En este contexto, el docente de escuela básica se sitúa como un agente clave de transformación social, pues su labor trasciende la mera transmisión de conocimientos. Los maestros deben abordar temas sensibles como la discriminación racial, la violencia política o las desigualdades económicas, convirtiendo el aula en un espacio de reflexión crítica. En consecuencia, la formación docente debe preparar educadores para contender con estas complejas temáticas sociales, proporcionándoles herramientas teóricas y prácticas para guiar conversaciones difíciles que potencien el aprendizaje significativo.

En el mundo de hoy, la labor docente enfrenta retos adicionales que no pueden ser soslayados como la brecha digital y la discriminación tecnológica, fenómenos que constituyen una paradoja en la llamada sociedad de la información y del conocimiento. En palabras de Solazzi (2023), los educadores no solo deben dominar las tecnologías, sino también comprender cómo estas pueden agravar

o mitigar las desigualdades existentes en sus contextos específicos. Y tal como señala la UNESCO (2022), los docentes son testigos inmediatos de problemas como la violencia escolar y son los primeros en interceder para detenerla, además de proporcionar una educación que desarrolle habilidades interpersonales. Sin embargo, muchos maestros no se sienten preparados para abordar estos temas, especialmente en entornos virtuales donde resulta difícil conectar con los estudiantes.

En este contexto, el objetivo de esta investigación consiste en discutir críticamente las principales claves materiales, éticas y epistemológicas que condicionan la formación del docente de escuela básica, como agente inmerso en un conjunto de problemas sociales que, en último término, afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este propósito surge de la necesidad de repensar la educación del siglo XXI, que al decir de Tedesco (2011), se apoya en los pilares de aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

A partir de este objetivo, nos planteamos tres interrogantes seminales: ¿Cuáles son las capacidades éticas y epistemológicas que debe desarrollar un docente para convertirse en agente de transformación social en contextos desiguales? ¿De qué manera los modelos pedagógicos contemporáneos proporcionan herramientas para que los educadores enfrenten problemas sociales desde el aula? Y ¿Cómo pueden las políticas educativas articularse con prácticas pedagógicas emancipadoras para crear sistemas que contribuyan efectivamente a la justicia social? Estas preguntas se arraigan en la convicción de que la educación no es neutral, sino una práctica situada política e ideológicamente.

Los procesos de formación docente están condicionados por modelos pedagógicos que definen prácticas educativas y configuran visiones políticas sobre la sociedad y sus posibilidades de transformación. Paulo Freire (2008), articuló esta relación al contrastar la “educación bancaria” (reproductora del statu quo) con la “educación problematizadora” que busca la liberación mediante el diálogo y la concientización.

La pedagogía freiriana revela que toda práctica educativa es inherentemente política, pues o refuerza las estructuras de dominación existentes o contribuye a su transformación crítica. De esta distinción emergen “propuestas revolucionarias” que conciben al maestro como un intelectual transformativo cuya labor implica desenmascarar las relaciones asimétricas de poder injustas. En contraste, los modelos pedagógicos tradicionales suelen asociarse con propuestas políticas conservadoras que priorizan la adaptación del individuo al orden establecido y la formación de capital humano para el mercado laboral, tal como lo explica Nussbaum (2016). La tensión entre paradigmas pedagógico-políticos se manifiesta en debates sobre reformas educativas contemporáneas. Por lo tanto, las instituciones formadoras de docentes inevitablemente transmiten, explícita o implícitamente, orientaciones sobre el rol político del educador.

El presente artículo está dividido en 5 secciones particulares pero conectadas al objetivo general de la investigación. Luego de la introducción, se describen las bases teóricas y conceptuales. Por su parte, en la segunda sección, se expone el diseño metodológico del artículo. En la tercera sección, se discute críticamente las principales claves materiales, éticas y epistemológicas que condicionan la formación del docente de escuela básica, como agente inmerso en un conjunto de problemas sociales que, en último término, afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la cuarta parte, se presenta al lector las principales conclusiones del caso, sin ninguna pretensión de generalizar resultados y, finalmente, se describe en orden alfabético el índice de las referencias documentales citadas.

## MARCO TEÓRICO

Los modelos pedagógicos no se desarrollan en un campo eterio, sino en circunstancias históricas concretas, donde se articulan a políticas públicas educativas. En este orden de ideas, el Modelo Educativo Nacional de Ecuador ejemplifica cómo las concepciones pedagógicas se traducen en políticas concretas, al proponer un sistema flexible, ecléctico e interdisciplinario, organizado en torno a pilares como la contextualización cultural, la inclusión social y el desarrollo sostenible (Gobierno de Ecuador, 2023). Este modelo ilustra la interrelación entre teoría pedagógica y política educativa, demostrando cómo ambas dimensiones moldean la formación docente. Los maestros no se forman en el vacío, sino en el marco de tradiciones específicas que conllevan posicionamientos sobre la naturaleza y fines de la educación. Según Freire (1970), el punto de partida educativo es el contexto local donde se realiza la práctica, se trata entonces de un espacio de elementos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales interrelacionados.

Esta perspectiva contextual implica necesariamente una postura sobre cómo debe organizarse la sociedad y qué papel juega la educación en ella. Los programas formativos deben hacer explícitos estos vínculos entre modelos pedagógicos y proyectos políticos, fomentando en cada momento la reflexión crítica sobre cómo las decisiones curriculares nunca son neutrales, sino que reproducen o cuestionan relaciones de poder y saber que se materializan en las constituciones políticas de cada país y en las leyes orgánicas que definen el alcance y contenido de la educación, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En el espacio cultural de lo que hoy se define eufemísticamente como el Sur Global, para superar la noción de países en vías de desarrollo, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2008), ha representado una revolución conceptual con impactos tangibles en los grupos sociales más vulnerables, particularmente en América Latina. Simplificando las cosas, esta propuesta pedagógica constituye una postura ético-política que concibe la educación como práctica de la libertad y herramienta para la concientización de las masas oprimidas. Su implementación en campañas de alfabetización y programas de educación popular ha permitido a comunidades marginadas desarrollar una comprensión crítica de su realidad y, más importante aún, organizarse para transformarla. Por estos motivos, en palabras de Ocampo (2008):

En la Historia de la Educación Latinoamericana y mundial, Paulo Freire (1921-1997) es el creador de un movimiento de educación de base que tiene por objeto dar un carácter político al problema educativo. Según sus ideas, es necesario dar una concientización al oprimido a través de la educación. Dio significativa importancia a la alfabetización, pero no en forma aislada y memorística, sino con una aproximación crítica a la realidad. Se debe dar más importancia a la educación dialógica o conversacional, que a la curricular; asimismo, debe dar importancia a la praxis en la actividad educativa. Freire considera fundamental constituir y fortalecer la 'escuela popular en el ámbito latinoamericano. (2008, p. 58)

El legado freiriano se mantiene vigente en movimientos sociales y experiencias educativas alternativas que buscan responder a desafíos actuales, como la desinformación mediática o la crisis ambiental. Al postular que "nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión", Freire (2008, p. 56) estableció las bases para una pedagogía dialógica donde el conocimiento se construye colectivamente. Esta visión ha inspirado prácticas emancipadoras en contextos diversos más allá del mundo latinoamericano, desde escuelas comunitarias hasta universidades interculturales, demostrando su potencial transformador en realidades complejas y cambiantes.

Por su parte, el modelo de capacidades humanas, desarrollado por Amartya Sen (2009) y Martha Nussbaum (2012), ha complementado las propuestas freirianas aportando un marco filosófico que vincula educación y justicia social. Esta perspectiva filosófica- pedagógica evalúa los procesos educativos, no por su valor instrumental para el crecimiento económico, sino por su capacidad para expandir libertades sustantivas que permitan a las personas vivir vidas “que valga la pena ser vividas” (Nussbaum, 2012, p. 16). En contextos del Sur Global, esta visión ha orientado políticas que trascienden los indicadores de cobertura para centrarse en cómo la educación combate la exclusión social y la pobreza.

Por su parte, el constructivismo social, al decir de Pinto *et al.*, (2019) ha aportado metodologías que reconocen los saberes locales, promoviendo diálogos que desafían la hegemonía epistemológica occidental. En su desarrollo dialéctico, estas corrientes, al articularse con movimientos sociales y políticas progresistas, han generado experiencias educativas transformadoras adaptadas a la especificidad de cada contexto. Por lo tanto, los desafíos actuales exigen recuperar estas tradiciones críticas para formar docentes capaces de responder a problemas como la xenofobia, el cambio climático o la colonialidad digital.

En un catálogo de los modelos más actuales para las realidades sociales del siglo XXI, debe mencionarse también el modelo de competencias, el cual reorganiza la formación docente al priorizar habilidades aplicables a contextos reales, como la gestión de aulas multiculturales o la mediación en entornos con alta desigualdad socioeconómica. En palabras de Vargas (2008), este paradigma, implementado en sistemas educativos diversos, integra tres dimensiones: conocimientos disciplinares, prácticas situadas y reflexión ética sobre el impacto social del quehacer pedagógico.

Un docente formado bajo este modelo adquiere capacidad para diseñar estrategias que mitiguen la brecha digital, promoviendo el acceso crítico a tecnologías en comunidades marginadas. Sin embargo, su aplicación enfrenta desafíos cuando las políticas educativas priorizan estándares cuantificables sobre procesos cualitativos, reduciendo la enseñanza a la mera certificación de habilidades para el lucro (Nussbaum, 2016). Por lo tanto, la verdadera potencia de este enfoque radica en vincular las competencias docentes con la transformación de realidades locales, donde maestros capacitados en este modelo sean capaces de integrar saberes comunitarios al currículo oficial, fortaleciendo la identidad cultural y la cohesión social de los estudiantes.

En este orden de ideas, la formación docente desde el modelo reflexivo, inspirado en las ideas de Schön (1983), convierte al aula en un laboratorio de *análisis crítico* donde se deconstruyen prácticas normalizadas, como el castigo físico o la exclusión por rendimiento académico. Desde las coordenadas de este modelo, se exige que los maestros examinen sus prejuicios culturales y replanteen su rol ante problemas como la violencia intrafamiliar o la migración forzada, comunes en contextos latinoamericanos y del Sur Global en general.

Por último, el modelo de indagación transforma al docente en un facilitador de preguntas incómodas que interpelan realidades injustas, como la contaminación industrial en zonas escolares o la discriminación étnica en materiales educativos. Al decir de Camacho *et al.*, (2008), si se logra guiar a los estudiantes en investigaciones sobre problemas de su entorno, como la escasez hídrica o la violencia de género, los maestros desarrollan habilidades para articular proyectos interdisciplinarios con impacto comunitario. De hecho, en Brasil, profesores de escuelas públicas utilizaron esta metodología para crear mapas colaborativos de riesgos ambientales, involucrando a familias en la denuncia de industrias contaminantes (Polman & Scornavacco, 2022).

CUADRO 1. Síntesis de modelos pedagógicos

| Modelo Pedagógico                   | Principales Aportes                                                                            | Implicaciones Políticas                                                                |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Pedagogía del oprimido              | Promueve conciencia crítica y liberación social; educación dialógica y horizontal.             | Busca transformar estructuras opresivas y promover emancipación.                       |
| Modelo de las capacidades humanas   | Fomenta la justicia social y la equidad, centrado en libertades sustantivas.                   | Orienta políticas inclusivas y equitativas, reconociendo las desigualdades.            |
| Constructivismo social              | Analiza discursos y normas sociales que construyen la realidad política.                       | Revela cómo los discursos de poder legitiman o excluyen actores sociales en políticas. |
| Modelo de competencias              | Desarrolla capacidades para juicio y acción política responsable.                              | Promueve la formación política crítica y participación democrática.                    |
| Modelo reflexivo                    | Impulsa reflexión crítica sobre prácticas y estructuras de poder.                              | Fomenta la ciudadanía activa y cuestionamiento del poder estatal.                      |
| Modelo de indagación transformadora | Facilita la investigación participativa para el cambio social y el empoderamiento comunitario. | Impulsa políticas basadas en evidencia y participación comunitaria.                    |

**Fuente:** Elaborado por los autores (2025).

El Cuadro 1 sintetiza cómo cada modelo no solo aporta a la formación docente desde una perspectiva pedagógica, sino que también tiene repercusiones directas en la manera en que se conciben, diseñan e implementan políticas educativas y sociales. En líneas generales, todos los modelos pedagógicos abordados enfrentan, a su modo, el reto de evitar la instrumentalización de la educación como estrategia para el cumplimiento curricular, en lugar de ir más allá y ser un ejercicio de ciudadanía crítica. Su mayor aporte radica en formar docentes capaces de cuestionar las narrativas hegemónicas de su tiempo y espacio determinado, para lo cual los estudiantes analizan críticamente los discursos del poder sobre su propia realidad, reconstruyendo en el proceso las memorias locales desde perspectivas marginadas, tal como propone Freire (2008).

METODOLOGÍA

La hermenéutica filosófica y el pensamiento crítico constituyen dispositivos metodológicos útiles cuando se trata de examinar las condiciones que moldean la formación docente, especialmente al considerar el entramado social que circunda y permea la práctica educativa cotidiana. Como señala Miranda (2006), la aproximación hermenéutica crítica permite develar las estrategias de legitimación que utilizan las clases dirigentes mediante racionalizaciones discursivas funcionalistas o tecnocráticas, para ocultar el verdadero papel de la política educativa y curricular. Por lo tanto, esta perspectiva metodológica supera la descripción de problemas sociales, profundizando en las estructuras de poder subyacentes y sus repercusiones en los procesos formativos, revelando cómo los docentes se convierten en agentes inmersos en tensiones sociales, económicas y políticas que moldean tanto su identidad profesional como sus posibilidades de acción pedagógica.

Para garantizar la solidez académica de la investigación, se establecieron criterios rigurosos de selección documental, priorizando fuentes que cumplieran con estándares de relevancia temática,

autoridad académica comprobada y actualización de contenidos. Según los parámetros establecidos por la técnica de investigación documental, se evaluó la autenticidad de cada fuente, verificando su procedencia institucional y propósito académico (American Educational Research Association, 2025). Mas específicamente, se privilegiaron artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas en bases de datos internacionales, y obras de autores con trayectoria reconocida en el campo de la formación docente y/o problemas sociales educativos, descartando sistemáticamente información procedente de blogs personales, revistas divulgativas sin arbitraje y otras fuentes de dudosa validez científica, que pudieran comprometer la integridad analítica del estudio.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas secuenciales pero interrelacionadas dialécticamente: primero, la formulación de preguntas hermenéuticas orientadoras sobre las claves materiales, éticas y epistemológicas que condicionan la formación docente; segundo, la recopilación y categorización preliminar de documentos académicos relevantes; tercero, el análisis interpretativo profundo mediante ciclos hermenéuticos que permitieron, como señala Barrero Espinosa (2011): “Comprender e interpretar las acciones de los agentes educativos frente a los paradigmas que tradicionalmente se han mantenido implícitos en el campo de la metodología de la investigación” (p, 104) ; y cuarto, la construcción crítica de interrelaciones teórico-prácticas entre las condiciones sociales identificadas y sus implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciendo vínculos conceptuales que permitieran visualizar alternativas transformadoras para la formación del docente contemporánea.

Los criterios hermenéuticos adoptados para interpretar las fuentes seleccionadas se estructuraron en torno al principio del círculo hermenéutico de Gadamer (2004), donde el movimiento interpretativo constantemente osciló entre la comprensión de las partes (fragmentos textuales específicos) y el todo (contexto global socioeducativo). Como destaca Stewart (2025), este proceso iterativo posibilita una comprensión más profunda de los datos, ya que cada ciclo de análisis arroja nueva luz tanto sobre las partes como sobre el todo. En consecuencia, esta interpretación priorizó la detección de significados implícitos en los discursos sobre formación docente, desentrañando los supuestos epistemológicos que sostienen las relaciones de poder entre actores educativos y evidenciando cómo ciertos silencios textuales revelan exclusiones sistemáticas de voces docentes en la construcción de políticas formativas, lo que permitió comprender, las huellas discursivas que naturalizan problemáticas sociales como ajenas al quehacer pedagógico.

Conviene reconocer que, las limitaciones metodológicas de esta investigación hermenéutico-documental suponen el riesgo de sesgo interpretativo inherente a todo análisis cualitativo, donde la subjetividad del equipo investigador puede condicionar la lectura de los textos analizados. Como señala Medina (2023), un desafío significativo radica en la ausencia de una cultura reflexiva que permita la comprensión del sentido de las tareas que realizan los actores educativos, lo cual aplica tanto a docentes como a investigadores educativos.

Adicionalmente, la naturaleza contextuada de los problemas sociales dificulta la transferibilidad de hallazgos entre distintas realidades socioeducativas, la sobreabundancia de textos académicos impide la exhaustividad absoluta, y la distancia entre discursos teóricos y prácticas formativas concretas, genera interrogantes sobre la aplicabilidad inmediata de las conclusiones, exigiendo futuros estudios que complementen la aproximación documental con métodos etnográficos en espacios reales de formación docente.

Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas

En términos de lo que significa las claves o las condiciones materiales que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela básica en el mundo actual, las fuentes consultadas revelan que la infraestructura escolar emerge como factor determinante en la formación docente. Estudios del Banco de desarrollo de America Latina y el Caribe (2016), evidencian que el 38% de las escuelas en América Latina carecen de servicios básicos como agua potable o electricidad, limitando la implementación de modelos pedagógicos innovadores. La precariedad obliga a los docentes a desarrollar habilidades adaptativas, como improvisar lecciones sin recursos tecnológicos o gestionar aulas superpobladas. En Ecuador, el 67% de los profesores reportan que la falta de laboratorios científicos obstaculiza la enseñanza de metodologías indagatorias, relegando el aprendizaje a la memorización (Bedacarratx & Serón, S/D).

CUADRO 2. Claves materiales

| Claves materiales                 | Impacto en la formación docente                                 |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Infraestructura deficiente.       | Limita prácticas pedagógicas experimentales.                    |
| Brecha digital intergeneracional. | Exige capacitación tecnológica emergente.                       |
| Desigualdad socioeconómica.       | Obliga a adaptar currículos a contextos locales de precariedad. |

Fuente: Elaborado por los autores (2025).

Aunado a lo anterior, la brecha digital constituye otra barrera material crítica. Investigaciones en Ecuador, por ejemplo, demuestran que solo el 23% de los docentes rurales dominan plataformas educativas digitales, frente al 68% en zonas urbanas (López, 2018). Sin ninguna duda, la disparidad genera una doble exclusión: los maestros no solo deben superar su propia formación tecnológica limitada, sino también mediar el acceso desigual de los estudiantes. El Plan Nacional de Infraestructura Educativa de Perú (2017) identifica esta problemática, proponiendo centros tecnológicos comunitarios como estrategia para reducir la asimetría digital (Ministerio de Educación, 2017).

Los autores de esta investigación están convencidos de que, la ética docente contemporánea exige superar el paradigma de neutralidad para asumir un compromiso con la justicia social. En este sentido, Vaillant (2022) argumenta que el 42% de los programas de formación en América Latina omiten contenidos sobre derechos humanos, perpetuando indiferencia ante problemáticas como la xenofobia o la violencia de género, entre otras. El vacío ético se traduce en aulas donde se naturalizan las exclusiones, en lugar de cuestionarlas críticamente.

CUADRO 3. Claves éticas

| Dimensiones éticas                 | Manifestaciones prácticas                                                                         |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compromiso con la justicia social. | Inclusión de perspectivas marginadas en el currículo.                                             |
| Coraje cívico del maestro.         | Enseñanza de historias locales contrahegemónicas.                                                 |
| Responsabilidad ecológica.         | Integración de la crisis climática en proyectos escolares de investigación acción, participación. |

Fuente: Elaborado por los autores con base a las reflexiones proporcionadas por Verkhovod *et al.*, (2024).

En sociedades autoritarias con déficit en términos de goce y disfrute general de los derechos humanos, muy comunes en el Sur Global, los docentes evitan discutir conflictos políticos actuales por temor a las represalias institucionales. En consecuencia, las prácticas y discursos de la autocensura contradicen los principios de la pedagogía freiriana (2008), que concibe al aula como espacio de debate democrático y libre. Ante estas realidades, la ética profesional exige formar maestros capaces de guiar discusiones incómodas sobre desigualdades estructurales, incluso cuando esto desafíe intereses de grupos hegemónicos.

En cuanto a las claves epistemológicas, la epistemología dominante en la formación docente aún privilegia conocimientos eurocéntricos, ignorando saberes ancestrales (De Sousa Santos, 2006). Díaz (2025) demuestra que el 73% de los planes de estudio latinoamericanos omiten filosofías indígenas sobre educación comunitaria, reproduciendo en cada momento el colonialismo cognitivo. Esta situación de subordinación epistémica limita la capacidad de los maestros para diseñar pedagogías culturalmente relevantes en contextos indígenas o afrodescendientes.

Cuadro 4. Claves epistemológicas

| Modelo pedagógico                   | Vinculación política                                |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Pedagogía del oprimido.             | Promueve reformas estructurales radicales.          |
| Enfoque de las capacidades humanas. | Impulsa políticas inclusivas graduales.             |
| Constructivismo crítico.            | Cuestiona la mercantilización educativa en general. |

**Fuente:** Elaborado por los autores con base a los aportes de (Nussbaum, 2016; Oleksenko et al., 2023).

De Sousa Santos (2010), propone superar esta limitación mediante una “epistemología del Sur”, donde el conocimiento se construye colectivamente desde las luchas sociales, de ahí, la puesta en marcha de unos docentes formados en diálogo interepistémico, capaces de articular múltiples sistemas de conocimiento en igualdad de condiciones. En Ucrania, la realidad no es muy diferente a la latinoamericana, tal como sostienen Kryvylova et al., (2022), la escuela básica en Ucrania durante el siglo XX funcionó como un campo de batalla ideológica y cultural, donde se libraron tensiones entre la preservación de la identidad nacional y las políticas de asimilación soviéticas. Pero en cualquier escenario social las dinámicas históricas subrayan que las escuelas no solo transmiten conocimientos, sino que son dispositivos para contener o catalizar transformaciones sociales, un legado que, en el caso ucraniano, hoy persiste en los esfuerzos por reconstruir el sistema educativo tras la invasión rusa de 2022, combinando innovación tecnológica con la reivindicación de una pedagogía arraigada en la memoria nacional de un país que no se rinde.

CONCLUSIONES

En todos los países y más allá de sus particularidades, los docentes de escuela básica requieren desarrollar una ética situada que combine el análisis crítico de las desigualdades sociales estructurales con estrategias pedagógicas contextualizadas. Esta cuestión implica habilidades para reconocer las intersecciones entre clase, género y etnia en sus aulas, así como una epistemología que cuestione la producción hegemónica del conocimiento. Por estas razones la formación docente debe superar la reproducción acrítica de saberes, fomentando en su lugar una “conciencia histórica” que vincule los contenidos curriculares con las luchas sociales locales. Por ejemplo, en comunidades indígenas,

esto se traduce en integrar cosmovisiones ancestrales mientras se deconstruyen narrativas coloniales presentes en los libros de texto.

Hay que comprender más allá de las modas académicas e intelectuales que los modelos pedagógicos son, fundamentalmente, herramientas de intervención social. En consecuencia, modelos como la pedagogía social del oprimido transforman el aula en un espacio de trabajo comunitario, donde problemas como la contaminación o la violencia se abordan mediante proyectos colaborativos. Algunas experiencias concretas así lo demuestran. En Colombia, docentes han implementado los llamados “laboratorios de paz en territorios de violencia” donde los estudiantes analizan el conflicto armado mediante *cartografías participativas*, desarrollando simultáneamente competencias argumentativas y empatía histórica con las víctimas (Barreto, 2016). Estas experiencias demuestran que la pedagogía puede ser un dispositivo de memoria colectiva y reparación simbólica, especialmente en contextos de posconflicto.

Ante la pregunta legítima ¿Cómo pueden las políticas educativas articularse con prácticas pedagógicas emancipadoras para crear sistemas que contribuyan efectivamente a la justicia social? Desde la perspectiva de los autores de esta investigación, la articulación entre políticas educativas y prácticas emancipadoras debe institucionalizar mecanismos de democracia deliberativa que permitan a los docentes influir en las reformas curriculares de la educación.

El caso de Uruguay es ilustrativo: desde 2017, su ley de educación incluye asambleas docentes-estudiantiles para rediseñar contenidos sobre diversidad sexual y derechos reproductivos (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2019). Se trata de promulgar un modelo pedagógico que evita la imposición vertical de programas, reconociendo que las soluciones a problemas como el bullying homofóbico requieren la co-construcción de protocolos entre actores locales. Además, exige reorientar los presupuestos hacia la formación en justicia restaurativa y mediación intercultural, entre otros aspectos, que varían de una realidad social a otra.

Definitivamente, la pretendida neutralidad educativa se revela como un mito al analizar cómo los currículos omiten sistemáticamente las resistencias populares o glorifican el extractivismo. En Chile, por ejemplo, el movimiento estudiantil ha denunciado que el 78% de los textos de historia minimizan las violaciones de derechos humanos durante la dictadura (García, 2010). Ante esta realidad persistente, se recomienda crear observatorios ciudadanos que auditen los contenidos educativos, garantizando la inclusión de perspectivas críticas sobre temas como el ecocidio o la precarización laboral. Y es que, solo así la escuela podrá formar sujetos capaces de interpelar las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales.

Las preguntas planteadas sobre que modelos pedagógicos y por qué usarlo, surgen, en principio, de la necesidad de reconocer que toda práctica educativa encarna, en esencia y existencia, proyectos civilizatorios en pugna. Cuando un docente en Brasil elige trabajar con la filosofía de Paulo Freire en lugar de autores eurocéntricos, o cuando en España se prioriza el análisis de los desahucios sobre la teoría neoclásica del mercado, se están tomando posturas políticas ante conflictos sociales irresueltos. Por estas y otras razones, la neutralidad educativa solo beneficia al statu quo. Y, por ello, la formación docente debe incluir el estudio de casos paradigmáticos donde la educación ha sido instrumentalizada para la dominación (como las escuelas residenciales para indígenas en Canadá) o contraejemplos de pedagogías insurgentes (como las escuelas zapatistas) (Obredor, 2021). Esta historicización permite comprender que educar es, siempre, un acto de posicionamiento político, ideológico y social ante el mundo del que se es parte.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association. (02 de marzo de 2025). *An Introduction to Documentary Research*. <https://www.aera.net/SIG013/Research-Connections/Introduction-to-Documentary-Research>
- Banco de desarrollo de América Latina y el Caribe. (4 de octubre de 2016). *La importancia de tener una buena infraestructura escolar*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>
- Barreto, M. (2016). *Laboratorios de paz en territorios de violencia(s)*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. [https://doi.org/https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field\\_attached\\_file/pdf-laboratorio\\_paz-completo\\_fisico-ultimopdf.pdf](https://doi.org/https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf-laboratorio_paz-completo_fisico-ultimopdf.pdf)
- Bedacarratx, V., & Serón, M. (S/D). Condiciones materiales y simbólicas del trabajo pedagógico en la coyuntura actual. Interpelaciones a la formación docente universitaria pospandemia. 4 jornadas sobre la actividad docente en la Universidad Pública: [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/145169/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/145169/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Camacho, H., Casilla, D., & Finol de Franco, M. (2008). La Indagación: Una Estrategia Innovadora para el Aprendizaje de Procesos de Investigación. *Laurus*, 14(26), 284-306. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (15 de mayo de 2019). *Educación para la Libertad: Por una educación emancipadora y garante de derechos*. [https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_Educacion\\_Emanicipadora.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_Educacion_Emanicipadora.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, 13-41. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Díaz, L. M. (2025). Reflexiones sobre la educación en Latinoamérica: de la colonización a la emancipación. *Educación en Contexto*, XI (21), 165-179. <https://doi.org/https://educacionen-contexto.net/journal/index.php/una/article/view/281/505>
- Espinosa, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, XXV(57), 101-120. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570003.pdf>
- Gobierno de Ecuador. (2023). *Modelo Educativo Nacional Hacia la transformación educativa*. Ministerio de Educación. <https://doi.org/https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Modelo-Educativo-Nacional.pdf>
- Kryvylova, O., Oleksenko, K., Kotelianets, N., Kotelianets, Y., Kindei, L., & Kushnirova, T. (2022). Influence of the state reform of primary education on the professional training of future teachers. *Cuestiones Políticas*, 40(75), 134-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.46398/cuestpol.4075.09>

- López, R. (2018). Ecuador: La Brecha Digital entre Profesores y Alumnos. *Revista Cambio Universitario*, 3(3), 20-24. [https://doi.org/http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_cu/article/view/14877](https://doi.org/http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_cu/article/view/14877)
- Medina, P. (12 de abril de 2023). *Pedagogía dialógico-hermenéutica para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje profundo en el arquitecto en formación*. Universidad San Ignacio de Loyola: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/104bb636-454e-49ed-bce2-3bbcb88b021b/content>
- Ministerio de Educación. (23 de marzo de 2017). *Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE) al 2025*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2009/plan-nacional-infraestructura-educativa-pnie-al-2025#:~:text=El%20objetivo%20del%20PNIE%20al,educación%20de%20calidad%20para%20todos.>
- Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Universidad de Costa Rica)*, I-II (111-112), 101-117. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/153/15311209.pdf>
- Naciones Unidas. (18 de mayo de 2025). *Desafíos globales*. <https://www.un.org/es/global-issues>.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25.
- Obredor, L. (19 de octubre de 2021). *La educación como práctica política*. Revista Punzó: <https://revistapunzo.net/2021/10/24/la-educacion-como-practica-politica/>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (10), 57-72. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Oleksenko, K., Kryvylova, O., Kotelianets, K. N., Kotelianets, Y., & Moskalyk, H. S. (2023). Design of an Educational Environment for Primary School Students in War Conditions. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 487-495. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.46925/rdluz.41.26>
- Pinto, J. E., Castro, V. A., & Siachoque, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia* (22), 117-133.
- Polman, J. L., & Scornavacca, K. (2022). Meanings and practices of inquiry-based teaching and learning in the International Baccalaureate. *International Baccalaureate*, 1-5. <https://doi.org/https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/inquiry-based-teaching-and-learning-summary-eng.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Temple Smith.
- Sen, A. (2009). *La idea de la Justicia*. México DF.: Taurus.
- Solazzi, M. (2023). La nueva expresión de la estratificación social del siglo XXI: brecha digital y discriminación tecnológica una paradoja de la sociedad de la información y del conocimiento. *Encrucijada Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, (45), 45-67. <https://doi.org/DOI:https://dx.doi.org/10.22201/fcpys.20071949e.2023.45.86151>
- Stewart, L. (12 de marzo de 2025). *Análisis hermenéutico en la investigación cualitativa*. Qualitative Data Analysis Expert & ATLAS.ti Professional: <https://atlasti.com/es/research-hub/investigacion-hermeneutica>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47. <https://doi.org/http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-desafios-de-la-educacion-basica-en-el-siglo-xxi.pdf>

- UNESCO. (27 de octubre de 2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- Vaillant, D. (2022). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. *Políticas Públicas para la Equidad Social VII*, 83-91. <https://doi.org/https://ie.ort.edu.uy/innoportal/file/83769/1/formacion-docente-desde-y-para-la-justicia-social-denise-vaillant.pdf>
- Vargas, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. [https://doi.org/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular-por-competencias\\_anfei.pdf](https://doi.org/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf)
- Verkhovod, I., Oleksenko, K., Chernenko, O., Semenova, O., & Mazurenko, Y. (2024). Distance education in the system of factors of adaptability of the social sphere of Ukraine. *Interacción y Perspectiva*, 15 (1), 171-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031>.