



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Martín-Bermúdez, Nieves; Moreno-Fernández, Olga
Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.
30, núm. 117, 2022, Octubre-Diciembre, pp. 1112-1131
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021003002866>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399573187013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global

Nieves Martín-Bermúdez ^a

Olga Moreno-Fernández ^b

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la base estructural del derecho a la Educación y los valores que sustentan el proceso educativo. Se plantea la importancia de desarrollar marcos analíticos que apelen a visibilizar la diversidad de realidades socioeducativas y de conocimientos sobre el papel de la Educación. De esta manera, la perspectiva de la Educación para la Transición Emancipadora se presenta como una alternativa pedagógica y un modelo de formación integral. Una propuesta para una ciudadanía autónoma y responsable con dignidad humana, desde una concepción atenta y crítica de los temas sociales y ambientales relevantes de nuestro mundo. Es importante en este marco considerar que nos colocamos bajo el enfoque crítico de los Derechos Humanos y, por ende, de la Justicia Social, dejando de lado los clásicos que se han producido debido al proceso de globalización y retomando principios que promueven una globalización emancipada, y empoderamiento de la ciudadanía.

Palabras clave: Educación Emancipadora. Educación para el Desarrollo. Ciudadanía Global. Justicia Social.

1 Introducción

En este momento nadie pone en duda que la Educación es un derecho de todas las personas del planeta. Si bien, aunque la legislación internacional en materia de derechos humanos abogó para que los Estados reconozcan la importancia

^a Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

^b Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Recibido en: 04 mai. 2020

Aceptado en: 08 nov. 2021

del desarrollo de un sistema de educativo en todos los niveles, en la práctica, con la excusa de subsanar deficiencias en la gestión del sistema educativo, entidades privadas han transformado el derecho en servicio, lo que recae en que sea considerado como objeto económico. Esto acarrea ciertas preocupaciones acerca del goce de este derecho como la equidad de los sistemas educativos y la cohesión social.

Es por ello que, a pesar de los avances educativos, que en mayor o menor medida se han ido produciendo en las últimas décadas, aún queda mucho por hacer para que el derecho a la Educación sea una realidad para todos los habitantes del planeta. Un derecho que además debe ser inclusivo y no excluyente. La escuela, institución educadora por excelencia, sigue mostrándose reproductora del sistema de exclusión social, siendo producto de sistemas educativos hegemónicos, etnocéntricos y homogeneizantes, que no han tomado en cuenta las particularidades culturales y sociales de los educandos (DELGADO BAENA; VELA JIMÉNEZ, 2019). En consecuencia, es posible que la consolidación de la institución escolar como único contexto educativo, su consideración como espacio formativo para la preparación para el empleo, y el aprovechamiento del potencial de lo educativo como vehículo para difundir dogmas, actúen como lastres que mantienen esta institución educativa en conflicto.

Conscientes de que el sistema educativo se revela desde una estructura social desigual y que se resiste al cambio, son innumerables las referencias a una Educación inclusiva integral (BAUTISTA ROJAS, 2017). Por ello es preciso, en este sentido, seguir profundizando en la generación de proyectos educativos que partan desde y para las personas, atendiendo a las singularidades de cada contexto y haciéndolos partícipes de las propuestas, lo que revela la necesidad de incluir nuevos marcos analíticos e interpretativos que faciliten visibilizar diferentes realidades socioeducativas.

A la hora de construir las bases de una Educación inclusiva, equitativa y superadora que supere una visión reduccionista de la realidad, se considera clave la pertinencia de repensar modelos de pensamiento pedagógico que se centren en un ejercicio libre y crítico desde el interrogante y el diálogo. En definitiva, plantear la acción pedagógica como mediadora de la acción social y facilitadora de procesos formativos, en los que el fin sea formar personas libres que sepan y puedan actuar desde y para una sociedad que valora la dignidad humana dentro del contexto de comunidad global.

Sin duda, este paradigma pedagógico conlleva la necesidad de una revisión crítica desde una mirada compleja, un análisis sistemático que ayude a comprender qué supone tener voz y, sobre todo, qué supone ofrecer autonomía real, comprendiendo el término como la capacidad para comprender las causas que atentan a la calidad de vida, la posibilidad de tomar decisiones propias y reflexionadas, y la capacidad para elegir alternativas. El nuevo enfoque analítico que marca las directrices europeas (COMISIÓN EUROPEA, 2020), invita a reflexionar sobre las aspiraciones y expectativas en el proyecto de vida, la capacidad de tener posibilidad de herramientas individuales y/o colectivas y sobre qué escala de valores y modelo de desarrollo nos movemos.

Por ello esta investigación invita a cuestionar la base estructural del derecho a la Educación y a reflexionar acerca de los valores que la sustentan. En los siguientes apartados presentamos la perspectiva de la Educación para la transición emancipadora como propuesta para una ciudadanía con autonomía y responsable con la dignidad humana. El presente estudio se organiza bajo dos ideas generales: discutir aquellas cuestiones que reproducen situaciones desiguales desde el ámbito educativo y reflexionar sobre cómo este puede estar al servicio de una ciudadanía global, emancipada y que emancipa.

2 La pedagogía social desde el marco de la Educación para el desarrollo

Una alternativa pedagógica que conciba la escuela y, por ende la Educación, desde una concepción atenta y crítica a las cuestiones sociales y ambientales relevantes de nuestro mundo, supone favorecer actitudes de transformación que superen los muros de las instituciones escolares. Necesidades educativas que la sociedad actual viene demandando y a las que la pedagogía social, en los últimos años, ha intentado dar respuesta tanto académica y social, como profesionalmente.

La teoría basada en los paradigmas que sustentan a la pedagogía social toma impulso ante los estudios sobre instituciones educativas configurándose distintas alternativas pedagógicas para pensar los sistemas educativos. Aparecen términos como pedagogía ambiental (CARR, *et al.*, 2018; SUAREZ-LÓPEZ, *et al.*, 2019), pedagogía decolonial (Rodríguez-Vargas, 2018; WALSH; FERNANDES; CANDAU, 2018), pedagogía liberadora (Freire 1979; SANTAMARÍA; QUITIÁN; OROZCO, 2016), o pedagogía crítica (BARRAGÁN SALDAÑA; CARABAJ ROMERO; QUINTO OCHOA, 2018), entre otros.

Este paradigma atiende a lo educativo como un concepto dinámico que va experimentando diversos cambios a medida que evoluciona la sociedad. De este modo, a través de la Coordinadora Andaluza de ONGD (Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo) se introduce el modelo generacional de Educación para el desarrollo en el contexto español, vinculando el binomio Educación y sociedad; y situándose como estrategia de Cooperación y Solidaridad Internacional, pensada como una estrategia sensibilizadora dirigida a la ciudadanía para avanzar en la comprensión de la complejidad y globalidad de la problemática del desarrollo y de cómo ciertas dinámicas sociopolíticas y socioculturales generan un modelo de desarrollo centro-periferia que estructuralmente provoca explotación, exclusión y desigualdad. En última instancia, la última de las épocas o la denominada sexta generación, reconoce el concepto de ciudadanía global, otorgando importancia a la eficacia de actuaciones que de manera inmediata responden a un enfoque estratégico a largo plazo (SANTAMARÍA-CÁRDABA, 2020).

La generación de la Educación para la ciudadanía global supone avanzar sobre las teorías clásicas; partiendo de la premisa de que el ser humano es un elemento más del planeta y por ello es un ser protagónico con capacidad de transformación social y de mejorar el entorno a través de las relaciones sociales que establece y mediante la participación ciudadana. Entiende la ciudadanía desde un enfoque multidimensional, política, cultural y ética, valorando el compromiso y el nivel de responsabilidad ciudadano (MORENO-FERNÁNDEZ, 2013). De este modo, resulta importante reconsiderar las directrices europeas y cuestionarlas desde los espacios educativos integrándolas a las actuaciones de la vida cotidiana, pues parece existir voluntad política internacional hacia la creación de estrategias que promuevan una Educación para todos, para esa ciudadanía global.

Actualmente, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), establece como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El cuarto ODS, referido a la Educación, mantiene el propósito de garantizarla de manera inclusiva y equitativa en todos los niveles educativos, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, evocando tanto a la importancia de la escolarización y finalización de los ciclos obligatorios, gratuitos, equitativos y de calidad como a la formación técnica, las competencias para acceder al empleo decente y para el emprendimiento. El último reto, para esta Agenda 2030, se centra en visibilizar la garantía de conocimientos necesarios para promover una vida sostenible desde la base de derechos humanos además de las competencias clásicas de lectura, escritura y aritmética (UNESCO, 2015).

Son múltiples las similitudes entre los retos de la Educación actual y los enfrentamientos de poder que han sido logrados por parte de los mecanismos dominantes hacia la ciudadanía. De ahí, la importancia de extender los procesos educativos fuera de las instituciones escolares, planteándose que la cuestión educativa sea un reto compartido por todos los agentes de la comunidad, pues las relaciones sociales ocurren y se desarrollan en esta. En esta línea, las instituciones y colectivos de diversa índole, cercanos a la acción social, reivindican la necesidad de repensar la Educación y plantear nuevos modelos ante esta crisis civilizatoria que genera brechas de desigualdad en nombre del desarrollo (WALLERSTEIN, 2004). Modelos educativos más cercanos a las competencias necesarias para una ciudadanía planetaria que faciliten el avance hacia nuevos modos de socialización alternativos o a no radicalizar el presente en base a utopías conservadoras como la ideología neoliberal (DE SOUSA-SANTOS, 2006).

Volviendo al plano escolar, ESTEVE ZARAZAGA (2003), alude a una Tercera Revolución Educativa para referirse a la avalancha de cambios y la complejidad sucedida. El desarrollo de “la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración” (MELLO *et al.*, 2020, p. 73) brinda habilidades básicas para responder a esta nueva visión del mundo. Pero estas habilidades deben ser revisadas para no constituirse de manera instrumental, cayendo en los mismos derroteros, sino desde una perspectiva que facilite la emancipación ciudadana (RASLAN FILHO; BARROS, 2018). En definitiva, considerar la Educación no solo como un elemento de desarrollo personal sino también como una condición indispensable para el desarrollo económico y social. Las cuestiones educativas desde el punto de vista de la Educación para el desarrollo parten de un fin en sí mismo y este es la transformación social, que va a depender de la voluntad de quien imponga las normas.

3 Educación para la transición emancipadora

Conscientes de que estas ideas aún no se llevan a cabo en la práctica, la Educación para la transición emancipadora se estructura bajo la idea de “un mundo en el que tengamos cabida todas las personas” (CELORIO-DÍAZ; LÓPEZ DE MUNAIN, 2014, p. 7). Un cambio supone movimiento, acción, nuevas oportunidades; así una vez reconocida la teoría e identificados los viejos problemas que perpetúan situaciones de desigualdad social llega el momento de definir nuevos pasos, de “dar un salto desde el uso de la Educación como medio de transmisión o reproducción de una cultura a un uso de la Educación al servicio de la transformación” (NARANJO, 2007, p. 15).

La perspectiva de la Educación para la transición emancipadora (CELORIO-DÍAZ; LÓPEZ DE MUNAIN, 2014), se ubica dentro de la concepción de la Educación para el desarrollo correspondiendo a una etapa que emerge de los planteamientos sobre la Educación para la ciudadanía global. Este salto hacia una Educación al servicio de la transformación implica una nueva visión (NARANJO, 2007), tanto al respecto de los valores de justicia y equidad, como de los agentes que participan de esta. Fernández, Piris y Ramiro (2013), proponen añadir el concepto de emancipación ante la crisis civilizatoria y la crítica integral a la modernidad capitalista, abordando así, las propuestas alternativas que plantean posibles caminos a una mayor emancipación para la ciudadanía; lo que se ha venido a denominar horizontes emancipatorios. Estos, estarían basados en el análisis crítico del capitalismo, el reconocimiento de la diversidad, la democracia participativa, la relevancia de la comunidad, el reconocimiento de la sostenibilidad humana y la politización de la vida cotidiana.

El tránsito de una Educación para la ciudadanía global a una Educación en y para la emancipación, es un intento de reconsiderar la historia y la Educación desde los viejos problemas que aún hoy persisten. Ya no se trata de potenciar unos valores y conductas sobre una base de derechos y desarrollo deteriorada generando actuaciones que perpetúan un sistema de privilegios para unos pocos y exclusión para la mayoría. Pero “para lograrlo se precisa un proceso de descolonización intelectual, político, social, económico, y sobre todo cultural” (ACOSTA, 2016, p. 139).

Se trata de reconocer el concepto de la Sociología Transgresiva que De Sousa-Santos (2001), utiliza para definir al proceso de revalorización de la epistemología del Sur, en las dominantes del Norte global; en este caso en el contexto español. Plantea, como medio para abordar estas cuestiones, una Sociología de las Ausencias centrada en rescatar las formas sociales de no existencia derivada de la lógica monocultural del saber, la clasificación social, entre otras; y una Sociología de las Emergencias, dedicada a pensar actuaciones a largo plazo a partir de actividades concretas basadas en el cuidado y en la integración de diferentes formas sociales excluidas y no visibilizadas en la historia.

Este devenir en los planteamientos educativos invita a interpretar cómo los modelos educativos se plantean desde la construcción social y van ampliándose a principios inclusivos a medida que diferentes agentes ciudadanos, conscientes de las problemáticas sociales, sacan a relucir la importancia de la Educación como proceso liberador de la ciudadanía (FREIRE, 1979).

4 La emergencia de valores integrados

Tal y como se viene anunciando es importante revisar la base axiológica en la que se instalan las cuestiones educativas. Los primeros intentos por tratar el tema de los valores, en el ámbito pedagógico, se centraban exclusivamente en la consideración de obrar individualmente. Para la Pedagogía, estos pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Es en esta triple posibilidad donde reside su importancia, hasta tal dimensión, que puede hablarse de la Educación como realización de valores y de una Pedagogía de los valores (PÉREZ DE GUZMÁN; MARTÍN-BERMÚDEZ; MONREAL-GIMENO, 2012).

Pero a la cultura la conforman las características de una sociedad, al mismo tiempo, que se basa en una jerarquía de valores. De este modo, se concretan en conductas y comportamientos que guían nuestros pasos a la hora de tomar diferentes decisiones en relación a los demás. Hoy, testigos de que los valores, ideales, libertad, igualdad, solidaridad y justicia no pueden lograrse en su plenitud, por las características actuales de la sociedad, muchos están sujetos al diálogo. Diferentes prácticas ciudadanas y movimientos contra hegemónicos protagonizan este siglo denotando que los valores más ansiados son los más trasgredidos y ejemplo de ello se puede encontrar en discursos de los movimientos libertarios, animalistas, ecologistas, feministas, etc.; esos motores que de manera individual o colectiva han reivindicado la ampliación de derechos efectivos a sectores de la población olvidados.

Esta reflexión incorpora al debate la importancia de considerar desde una óptica integradora esos espacios pluralistas y democráticos que finalmente se vuelven conceptos vacíos de significado. Ese principio de incertidumbre para Morin (1991), es lo que caracteriza al futuro en cuanto se revela el desarrollo de la historia por contradicciones y complejidad. Describe el pensamiento complejo como método que engloba de manera multifacética cualquier aspecto de la experiencia humana cuestionando que la fragmentación de los saberes deriva en la incapacidad de relacionarlos entre sí e imposibilitando ver los conjuntos complejos, la interacción entre las partes y el todo, y los problemas esenciales (MORIN, 2002).

De este modo, invita a las diferentes disciplinas a criticar su acción cotidiana superando el pensamiento reduccionista que ha caracterizado la especialización del saber; convirtiendo la relación sobre la ética al desarrollo similar a lo que ocurre con la mezcla del agua y el aceite. Para este autor, la historia se caracteriza por la dominación y, por lo tanto, por la reducción del pensamiento

en base a una explicación de las cuestiones humanas; auguraba que “los métodos cuantitativos y los modos objetivables característicos de las ciencias naturales rompería la insularidad humanista reintegrando el hombre al seno del universo” (MORIN, 1974, p. 19). Es decir, visibiliza las cegueras del conocimiento desde las instituciones escolares apostando por la apertura a los diferentes discursos de las disciplinas del saber. A lo que Bauman (2008) plantea conceder el poder a que la Educación proponga y promueva sus conocimientos y actitudes a la construcción de una nueva ciudadanía como reto del contexto actual que define como Modernidad Líquida.

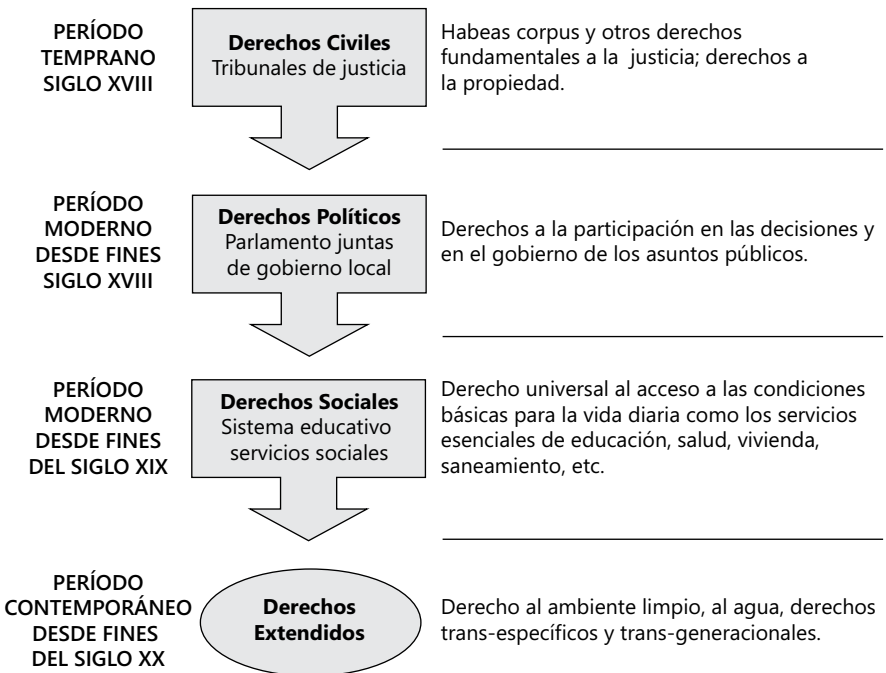
Si los valores guían y orientan la actitud y el comportamiento, la persona se torna portadora de ellos por antonomasia. Comprender el dinamismo y la evolución en los diferentes posicionamientos políticos y éticos, a través de cómo los valores y actitudes se materializan, significa comprender los condicionantes de la propia sociedad. El concepto de mediaciones abstractivas, acuñado por De Sousa-Santos nos ayuda a poner énfasis en “las leyes, las costumbres, la religión, el discurso político, la publicidad o la idea de progreso” (2001, p. 179) que perpetúan situaciones opresivas de unos pocos sobre una mayoría de la población y que son heredadas por tradición. De este modo, a lo largo del tiempo, han cambiado los problemas sociales, las necesidades tanto individuales y colectivas, los modelos de referencia, etc., siendo una realidad que a medida que la sociedad cambia las personas también cambiamos.

Si se considera la Educación en valores, como aliada en el desarrollo de capacidades para convivir en una sociedad democrática, se hace fundamental el debate sobre ciudadanía. No obstante, aún hoy no se actúa en consonancia y responsabilidad quedando la Educación en valores relegada al ámbito familiar y/o educativo. En esta línea Simón-Rodríguez (2003) señala que “la escuela no ha logrado hasta el presente respetar las diferencias y evitar las desigualdades. Por eso no es coeducativa, ni educa para la ciudadanía” (p. 111). A pesar de que la institución escolar se vuelve un espacio idóneo para trabajar estas cuestiones desde edades tempranas y con una perspectiva a largo plazo, es en la comunidad y en las prácticas de la vida cotidiana donde se encuentran las dificultades para poner en práctica diferentes actitudes y comportamientos “desde la perspectiva de los estudiantes la formación en valores en secundaria deja de ser sistemática, en tanto las instituciones no se preocupan por promoverlos y posibilitar su puesta en práctica” (CARDOZO RUSINQUE; MORALES CUADRO; MARTÍNEZ SANDE, 2020, p. 6).

5 Pensar los valores desde horizontes emancipatorios

Llega el momento de aclarar la pregunta sobre qué supone una persona empoderada y que empodera. Como anunciábamos en el apartado anterior, se hace imprescindible sostener que es labor de toda la ciudadanía, bajo la óptica de la transición emancipadora, el ser responsables de la sociedad que queremos transitar. Es importante en este marco considerar que nos situamos en un enfoque crítico de los Derechos Humanos, es decir, que aboga por la búsqueda de un aprendizaje democrático, significativo y reflexivo (CUBILLOS-VEGA, 2020). De este modo, desde la ampliación de derechos o derechos extendidos, se incorpora la dimensión ambiental y planetaria en las nuevas demandas ciudadanas (MORENO-FERNÁNDEZ, 2013); así como la visión trans-generacional que supera el aquí y ahora que teoriza Bauman (2008) otorgando como característica de la sociedad actual lo efímero (véase Figura 1).

Figura 1 – Evolución del proceso de “ciudadanización” liberal democrático



Fuente: Elaboración propia a través de la información tomada de Esteban-Castro, citado en MORENO-FERNANDEZ (2013, p. 58)

Se trata de incluir nuevos elementos que pongan de relieve la superación de la visión asistencialista de la comunidad. Incorporar nuevas formas de participación política que incluyan la visión de comunidad y facilitando la perspectiva de las nuevas generaciones (GONÇALVES JARDIM *et al.*, 2020). Por lo tanto, se hace indiscutible repensar los principios sobre los que se fundamenta la base axiológica que ha sido consolidada y sobre todo cómo se comprende y materializa, tanto en las políticas públicas como en las actitudes y comportamientos ciudadanos, pues sobre ellos se configura el imaginario colectivo.

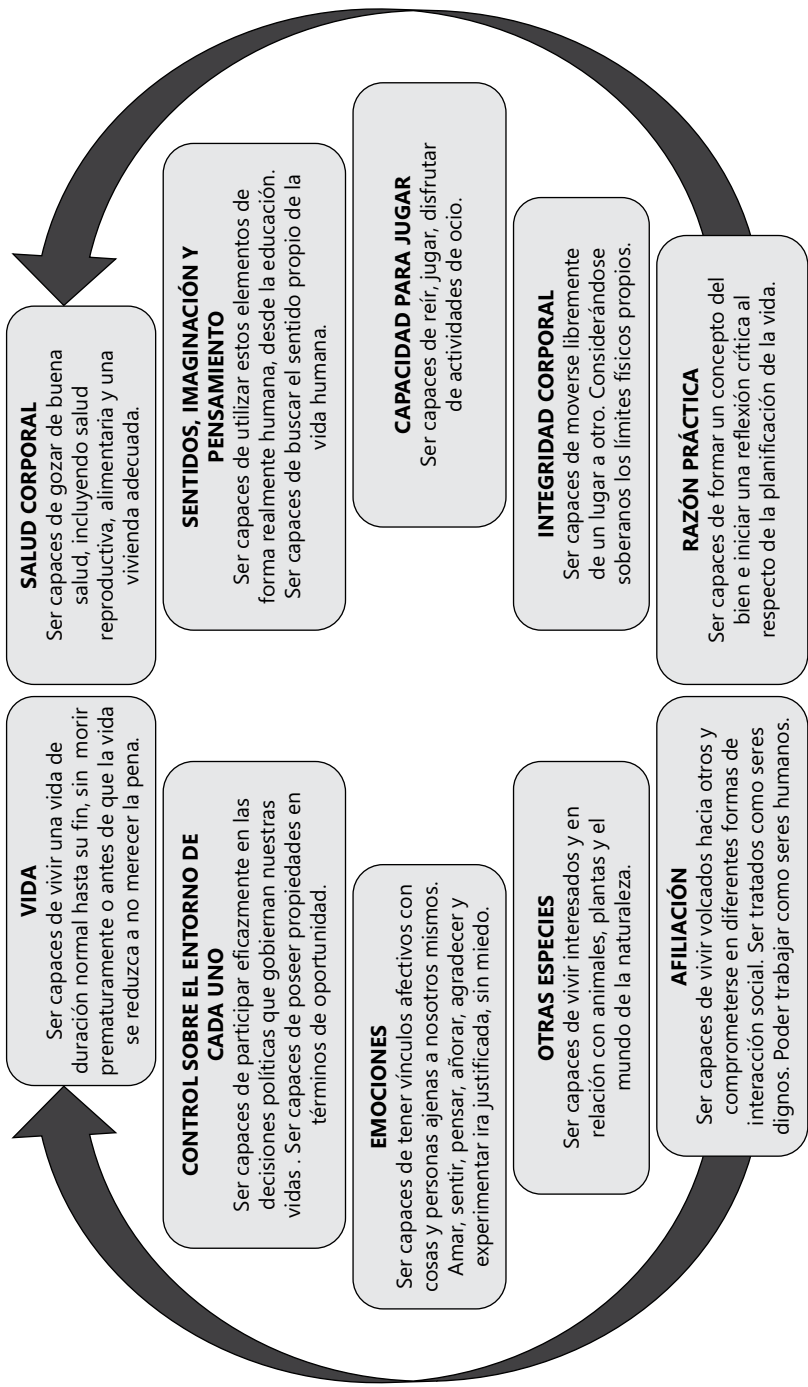
En definitiva, se vuelve de interés destacar aquellos principios desde los que podamos repensar los valores y la práctica profesional de la Pedagogía Social en la búsqueda utópica, pero incesante, de la emancipación ciudadana. Como venimos anunciando partimos de la idea de que si los valores, como construcción social, guían la actividad individual y social, es necesario ejercer una práctica cotidiana en consonancia con aquellos que favorecen la convivencia social.

Esta concepción educativa, la Educación para la transición emancipadora, se concreta y gira en torno a la sostenibilidad, la coeducación, la Educación transformadora y la Educación creativa (CELORIO-DÍAZ, 2014, p. 18-20). A raíz de estos principios, se propone educar en el empoderamiento, la inclusión, la participación, la crítica, la solidaridad, la interculturalidad, el enredamiento (lo local y lo global son parte de una misma realidad) y la comunicación. Una propuesta que tiene como finalidad la interconexión de una dimensión socio-educativa desde una mirada compleja que solo será posible en interacción con todos los agentes que participan en una comunidad; así como aquellos que influyen de manera indirecta a nivel global (CELORIO-DÍAZ, 2014); al servicio del desarrollo humano individual y colectivo (NARANJO, 2007).

6 Otros modelos de desarrollo para pensar la Educación

Se hacen imprescindibles en este planteamiento otros modelos de desarrollo que faciliten comprender y plantear los procesos educativos desde enfoques emancipadores. Recibe aquí relevancia el modelo Nussbaun (2000), quién define diez capacidades centrales necesarias para la vida humana (Figura 2).

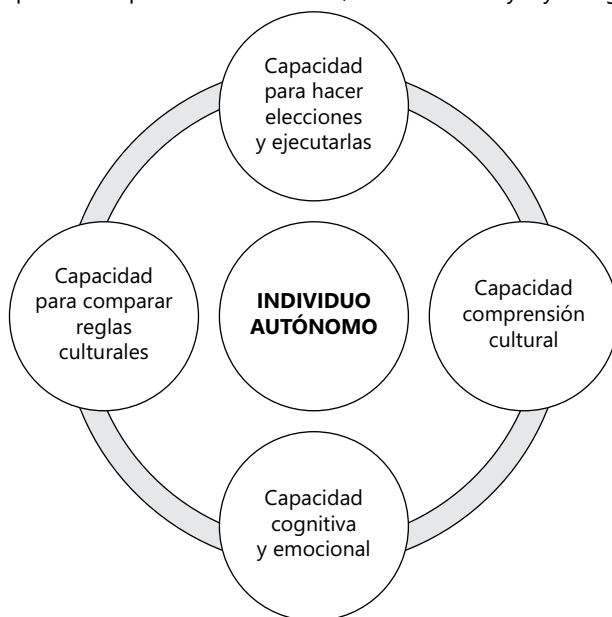
Figura 2 – Capacidades centrales para la vida humana, modelo de Nussbaun



Fuente: Elaboración propia a través de la información tomada de Doyal y Gough (1991)

Desde la teoría de las necesidades humanas, (Figura 3) se defiende la importancia de la autonomía; al reconsiderarla desde una concepción en la que individualmente deberíamos “tener la habilidad para hacer elecciones y tomar decisiones informadas sobre lo que debería hacerse y cómo hacerlo” (DOYAL; GOUGH, 1991, p. 186).

Figura 3 – Capacidades para la vida humana, modelo de Doyal y Gough



Capacidad intelectual para **formular objetivos y creencias** comunes a su forma de vida.

Asumir la **responsabilidad** por las acciones.

Ser capaz de **comprender los límites** empíricos que existen sobre el éxito de sus acciones.

Confianza para querer actuar y participar en alguna forma de **vida social**.

Percibir que las acciones han sido realizadas por **ellos mismos** y no por otros.

Participar mediante la formulación de objetivos y creencias, **en relación con otros**.

Fuente: Elaboración propia a través de la información tomada de Doyal y Gough (1991)

El enfoque que agregan estos autores sugiere diferenciar entre la autonomía de actuación y la autonomía crítica. Esta segunda, incluye la perspectiva intercultural otorgando la visión planetaria de la ampliación de derechos que mencionábamos anteriormente. Bajo esta óptica es que podríamos reconsiderar los principios educativos desde una perspectiva democrática. La participación ciudadana se vuelve un elemento clave en la puesta en práctica de estas teorías, ya que estos

cambios deben realizarse poco a poco acompañados por los protagonistas del proceso que vienen a ser los seres humanos.

Bajo esta concepción la ciudadanía se convierte en educadora en el espacio en el que se desenvuelve y/o en cada interacción social que realiza; pues no recae la labor de promover el bienestar de la ciudadanía solo en manos de profesionales. La transformación social se convierte en un rumbo común. Morin (1991) hace referencia a la lógica del viviente como, “principio unificador del saber, del conocimiento en torno al hombre, valorando su cotidiano, lo personal, la singularidad, la casualidad y otras categorías como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, finitud, selección, síntesis, vínculo y totalidad” (citado en GADOTTI, 2003, p. 320).

En última instancia, educar para una transición emancipadora, va a requerir de una fundamentación sobre principios inamovibles que predominen frente antiguos valores de desarrollo. En este caso, esos rasgos estarían basados en los principios que expresa Celorio-Díaz (2014) cuando explica que, para una Educación sostenible, es importante que las instituciones también lo sean en conexión con la comunidad local de la que forman parte y; coeducativa, respetando la diversidad de género, etnia, clase o capacidades. Finalmente, plantea una Educación creativa, necesaria para crear, reinventar y consolidar otros mundos y procesos integrales. Enlazar en este aspecto a la ciudadanía con la agenda pública en materia de política pública educativa es vital para designar medidas y acciones coherentes con las necesidades concretas de la población en el sistema educativo.

Resulta importante en este sentido, resaltar que las teorías sobre el decrecimiento han servido para cuestionar el desarrollo desde la base, prestando atención sobre todo a la crisis ecológica. Otras visiones críticas han partido más bien de la desigualdad siendo, por ejemplo, el modelo del Buen Vivir una reformulación y actualización de estas últimas (GARCÍA-GARCÍA, 2012). Así, frente a los ODS, va tomando auge los planteamientos de los Objetivos del Buen Vivir como alternativa a un modelo de desarrollo planteado por las Naciones Unidas que no cuestionan elementos importantes para el funcionamiento de las sociedades occidentales dejando de lado otras realidades sociales. Hidalgo-Capitán *et al.* (2019) explican que esta propuesta surge de la idea de comprender el bienestar humano desde los principios de los pueblos originarios de América Latina.

7 Conclusiones

En resumen, para considerar la Pedagogía Social, como disciplina que va más allá de los estudios sobre la institucionalización, es necesario integrar el concepto

de comunidad, es decir, las características propias de las personas que habitan en un contexto determinado sin perder de vista la perspectiva global. Esto requiere incluir contenidos, expectativas y demandas de la ciudadanía promoviendo una Educación igualitaria y equitativa. Por lo que quedarse estancados en el estudio de las entidades educativas supone ofrecer posibilidades y herramientas de transformación social a quienes ya han podido acceder a la posibilidad educativa. Como primer paso, este modo de comprender la Educación supone reconsiderar de manera consciente los valores que están estructurados desde una base desigual; y promover la incorporación de otros inclusivos centrados en la justicia social y la dignidad humana.

Desde esta perspectiva no será posible si las actuaciones inmediatas no están pensadas desde una estrategia a largo plazo y bajo principios emancipatorios. Los motores de cambio en los pensamientos educativos son la asunción y visibilidad de las bifurcaciones civilizatorias que conllevan a mantener un modelo educativo en una concepción concreta de sociedad que no se sustenta en unas bases igualitarias; asumiendo la existencia de una Sociología de las Ausencias. De nada vale reproducir patrones y conductas que faciliten privilegios para unos y dejen al margen a una mayoría. El sentido crítico y las prácticas éticas deben estar presentes en las vivencias cotidianas para que exista calidad de vida.

Los movimientos sociales adquieren un papel fundamental como agentes de concientización y cambio en la manera de comprender el desarrollo. De ahí que se vuelvan actores claves a la hora de tener en cuenta aquellas cuestiones que aquejan a la sociedad y para las cuales no existen políticas públicas o que, ya sea por falta de aceptación o desinterés, no se están visibilizando ni considerándolas como una cuestión pública. Recuperar la utopía y la imaginación como factores instituidores de la sociedad supone recuperar las dimensiones de la vida. Es este sentido se propone abordar las cuestiones sociales desde una mirada que abandone la visión homérica de solucionar problemáticas sociales; si no se preocupe por revalorizar los elementos emancipadores, desde la situación ideal; aquellos horizontes emancipatorios que Fernández, Piris y Ramiro (2013) identificaban.

La principal emergencia para abordar unos valores integrados recae en desmitificar la errónea concepción de bienestar individual con bienestar individualista. Un horizonte emancipador no se puede instalar en una estructura opresiva para otro ciudadano del planeta. Uno de los principales mediadores abstractizantes que han jugado un papel detractor en el desarrollo equitativo ha sido la falsa idea de progreso instalada en sociedades occidentales como único modelo de vida. Hoy se facilitan técnicas creativas y favorecedoras de la vida humana en sistemas de

Educación privada o concertada en la que la condición económica es un limitante. Así mismo, las dimensiones de la vida abarcan más allá de las instituciones de Educación formal, desarrollándose la función educadora de manera sutil en otros espacios no considerados clásicos de la Pedagogía Social. Así, más allá de las instituciones educadoras esta disciplina se configura al servicio de la ciudadanía en diferentes entornos de aprendizaje.

La Educación se instala de manera “educada” como otro modo de control social; así la filosofía aplicada a la Educación juega un papel trascendental en cuanto a la no absolutización de métodos y valores que sirvan como paralizantes del bienestar social y la calidad de vida. La clave es ampliar las posibilidades para la participación de la ciudadanía en su totalidad para evitar que ciertos grupos ciudadanos se empoderen a base del control o vulneración de otros. Crear mecanismos que promuevan el desarrollo personal y social para una sociedad inclusiva dependerá de la asunción de nuevos valores centrados en la idea de que la comunidad educa y se educa para preservar el planeta. Es por ello que consideramos la pertinencia de consolidar aspectos de la Educación para el Desarrollo propios que nos faciliten marcos analíticos lejos de fines tecnocráticos, políticos o de consumo.

Educação para a Transição Emancipatória: justiça social e cidadania global

Resumo

Esse documento reflete sobre as bases estruturais do direito à Educação e os valores que sustentam o processo educacional. Confirma a importância do desenvolvimento de marcos analíticos que apelam para tornar visível a diversidade das realidades sócio-educativas e o conhecimento sobre o papel da Educação. Dessa forma, a perspectiva da Educação para a Transição Emancipatória é apresentada como uma alternativa pedagógica e um modelo de formação integral. Uma proposta para uma cidadania autônoma e responsável com dignidade humana, a partir de uma concepção atenta e crítica das questões sociais e ambientais relevantes do nosso mundo. É importante, neste marco, considerar que nos colocamos sob a abordagem crítica dos Direitos Humanos e, portanto, da justiça social, deixando de lado os clássicos que ocorreram devido ao processo de globalização e retomando princípios que promovem uma cidadania global, emancipada e fortalecedora.

Palavras-chave: Educação Emancipatória. Educação para o Desenvolvimento. Cidadania Global. Justiça Social.

Education for emancipatory transition: social justice and global citizenship

Abstract

This paper reflects on the structural basis of the right to education and the values that underpin the educational process. It raises the importance of developing analytical frameworks that appeal to make visible the diversity of socio-educational realities and of knowledge about the role of education. In this way, the perspective of Education for the Emancipatory Transition is presented as both a pedagogical alternative and a model of integral formation. A proposal for an autonomous and responsible citizenship with human dignity, from an attentive and critical conception of the relevant social and environmental issues of our world. It is important in this framework to consider that we place ourselves under the critical approach of Human Rights, and therefore, of Social Justice, leaving aside the classics that have occurred due to the globalization process and taking up again principles that promote a global, emancipated and empowering citizenship.

Keywords: Emancipatory Education. Education for Development. Global Citizenship. Social Justice.

Referencias

- ACOSTA, A. El Buen Vivir, una propuesta con potencialidad global. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, Puno, v. 18, n. 2, p. 135-142, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.18271/ria.2016.194>
- BARRAGÁN SALDAÑA, E. A.; CARABAJO ROMERO, I. R.; QUINTO OCHOA, E. D. Pedagogía crítica. *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 465-478, jul. 2018. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa, 2008.
- BAUTISTA ROJAS, E. ¿Educación inclusiva o inclusión educativa?: reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 155-178, ene./jun. 2017. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2017.8>
- CARR, P. R.; *et al.* Pedagogías contra el despojo: principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 7, n. 1, p. 69-93, mayo 2018. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.004>
- CARDOZO RUSINQUE, A. A.; MORALES CUADRO, A.R.; MARTÍNEZ SANDE, P.A. Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-20, ene. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- CELORIO-DÍAZ, J. J. Educación na e para a transición emancipadora. *Revista Galega de Educación*, [s. l.], v. 58, p. 16-21, feb. 2014. Disponible en: https://issuu.com/revistagalegadeeducacion/docs/rge_58_completa. Acceso en: 5 abr. 2020.
- CELORIO-DÍAZ, J. J.; LÓPEZ DE MUNAIN, A. Educar para la ciudadanía global: retos y desafíos a los paradigmas establecidos. In: PASTORIZA J. L. (ed.). *Educar para a cidadanía global: experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social*. Vigo: Fundación Isla Couto, 2014. p. 122-133.
- COMISIÓN EUROPEA. *Strategic plan 2020-2024*: directorate general for education, youth, sport, and culture. 2020. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/system/files/eac_sp_2020_2024_en.pdf. Acceso en: 13 jul. 2021.

CUBILLOS-VEGA, C. Educación en derechos humanos con enfoque pedagógico crítico: estudio de caso. *Trabajo Social*, Bogotá, v. 22, n. 1, p. 177-200, ene. 2020. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.77786>

DE SOUSA-SANTOS, B. Los nuevos movimientos sociales. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. (ed.). *La protesta social en Argentina*. Buenos aires: Observatorio Social de América Latina, OSAL, 2001, p. 177-184. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/>. Acceso en: 13 jul. 2021.

DE SOUSA-SANTOS, B. *The rising of the global left: The World Social Forum and Beyond*. Londres: Zed Books, 2006.

DELGADO BAENA, J; VELA JIMÉNEZ, R. Derechos humanos, desarrollo local y educación en contextos de exclusión social. *Cuadernos del Claeh*, Montevideo, v. 38, n. 110, p. 155-178, 2019. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.8>

DOYAL, L.; GOUGH, I. *A theory of human need*. Londres: Macmillan Education, 1991.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

FERNÁNDEZ, G.; PIRIS, S.; RAMIRO, P. *Cooperación internacional y movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario*. Bilbao: Universidad del País Vasco y HEGO, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogía y acción liberadora*. Bilbao: Zero, 1979.

GADOTTI, M. *Historia de las ideas pedagógicas*. México, DF: Siglo XXI, 2003.

GARCÍA-GARCÍA, E. Decrecimiento y buen vivir: algunas líneas para un diálogo conveniente. In: LENA, P.; NASCIMENTO, E. P. (eds.). *Enfrentando os limites do crescimento: sustentabilidades, decrescimento e prosperidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 201-228.

GONÇALVES JARDIM, M. H. A. et al. Values of university students Portugal/Brazil: socio-political dimension. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90485, eb. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623690485>

HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; et al. Los objetivos del buen vivir una propuesta alternativa a los objetivos de desarrollo sostenible. *Journal of Development Studies*, London, v. 8, n. 1, p. 6-57, ene./jun. 2019. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354

MELLO, S. L. M. *et al.* Innovation in the digital era: new labor market and educational changes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 66-87, ene./ mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702511>

MORENO-FERNÁNDEZ, O. *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria: estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis (Doctorado en Educación Ambiental). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10433/650> Acceso en: 15 abr. 2020.

MORIN, E. *El paradigma perdido: ensayo de bioantropología*. Barcelona: Editorial Kairós, 1974.

MORIN, E. Los desafíos. In : MORIN, E. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. 5. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002. p. 13-22.

MORIN, E. *Un nouveau commencement*. Bessenay: Editios du Seuil, 1991.

NARANJO, C. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Gedisa, 2007.

NUSSBAUM, M. *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PÉREZ DE GUZMÁN, M. V.; MARTÍN-BERMÚDEZ, N.; GIMENO MONREAL, M. C. La praxis de los valores de la Constitución Europea. In: MONREAL, M. C.; et al. (eds.). *Juventud europea: valores y actitudes ante las instituciones democráticas*. Madrid: Dykinson, 2012. p. 71-103.

RASLAN FILHO, G. S., BARROS, J. V. Criatividade na escola: emancipação ou instrumentalização? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, oct./dic. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623675477>

RODRÍGUEZ-VARGAS, E. P. Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, v. 5, n. 44, p. 101-124, ene./jun. 2018. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>

SANTAMARÍA, J. E.; QUITIÁN, E. A.; OROZCO, A. L. Caracterización de una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora. Reflexiones desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación. *Revista Albertus Magnus*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 213-237, oct. 2016. <https://doi.org/10.15332/s2011-9771.2016.0002.02>

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e220165, mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>

SIMÓN-RODRÍGUEZ, E. ¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas? In: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (ed.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Grao, 2003. p. 89-112.

SUAREZ-LOPEZ, R. *et al.* Examinando el papel de la educación ambiental en la construcción del buen vivir global: contribuciones de la corriente crítica a la definición de objetivos. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 82-105, ene./jun. 2019. http://dx.doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.336


UNESCO. Incheon Declaration. *Education 2030: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. 2015. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>. Acceso en: 2 mayo 2020.


WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal, 2004.

WALSH, C.E.; FERNANDES, L.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-16, ene./dic. 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>



Información sobre las autoras

Nieves Martín-Bermúdez: Doctora en Desarrollo y Ciudadanía. Profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Contacto: nievesmb@unex.es
 <https://orcid.org/0000-0002-6899-9338>

Olga Moreno-Fernández: Doctora en Estudios Medioambiental. Profesora Titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Contacto: omoreno@us.es
 <https://orcid.org/0000-0003-4349-8657>