

Educatrices y educadores sociales como agentes de emancipación en la Europa contemporánea.

Una propuesta comparativa entre España e Italia

Social educators as agents of emancipation in contemporary Europe. A comparative approach between Spain and Italy

Sandra Pérez Hernández

UNAM, México – sandra.perezhe@ctac.fad.unam.mx

Marina García Valdecasas Prieto

Universidad de Jaén - Universidad de Granada, España - marinagvp2000@correo.ugr.es

Enrico Bocciolesi

Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo', Italia - enrico.bocciolesi@uniurb.it

ABSTRACT

This essay offers a critical and articulated reading of the professionalism of the social educator from an emancipatory approach. From a comparative perspective, the emancipatory dynamic promoted by Italy and Spain is highlighted in relation to these professional profiles in both countries. The formal structures of institutional recognition are defined locally and interpreted from an international perspective, in order to recover the specificity of professional and community action. In a context dominated by hegemonic proposals and considerations. This new vision of the extraterritorial and pedagogical dimension offers us the opportunity to continue defining paths coherently oriented towards the valorization of education and of those who use it professionally.

Este ensayo ofrece una lectura crítica y articulada de la profesionalidad del educador y la educadora social desde un punto de vista emancipador. En una perspectiva de lectura comparada, se destaca la dinámica emancipadora promovida por Italia y España, en relación con estos perfiles profesionales en ambos países. Las estructuras formales de reconocimiento institucional se definen a nivel nacional y se interpretan desde una perspectiva internacional, para recuperar la especificidad de la acción profesional y comunitaria. En un contexto dominado por propuestas y consideraciones hegemónicas, esta nueva visión de la dimensión extraterritorial y pedagógica nos ofrece la oportunidad de seguir definiendo caminos coherentemente orientados a la valorización de la educación y de quienes la utilizan profesionalmente.

KEYWORDS

Pedagogy | Social education | Pedagogist | Emancipation | International
Pedagogía | Educación social | Pedagogo | Emancipación | Internacional

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Pérez Hernández, S., García Valdecasas Prieto, M. & Bocciolesi, E. (2024). Social educators as agents of emancipation in contemporary Europe. A comparative approach between Spain and Italy. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 26-33. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-04>.

Corresponding Author: Sandra Pérez Hernández | sandra.perezhe@ctac.fad.unam.mx

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-04

Received: 21/09/2024 | **Accepted:** 01/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Introducción

Los educadores y las educadoras sociales a lo largo de toda su trayectoria profesional mantienen un rol de facilitadores y facilitadoras del conocimiento, como agentes clave de la emancipación en la educación. Promueven la autonomía del pensamiento y la capacidad crítica del estudiante en las instituciones educativas. Según Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido* originalmente publicada en la primera traducción al español en 1970 (2020), el autor argumenta que la educación no puede ser sólo una mera transmisión de conocimientos hacia el estudiante, sino que debe tratarse como un proceso dialógico en el cual la persona educadora y la persona educanda crean juntas el conocimiento. Según la propuesta de Caride (2018), con referencia a la evidente aclaración de una educación social que encuentra en la pedagogía social su marco teórico, se permite al estudiantado concebir y desarrollar una conciencia crítica que les abra la puerta para cuestionar las estructuras de poder y opresión de modelos educativos alienantes de carácter perjudicial. Por ello, estos y estas profesionales son agentes de emancipación necesarios en todas las instituciones educativas para frenar la permisividad de modelos educativos verticales que no dan cabida a una pedagogía crítica.

Asimismo, el concepto de emancipación en el mundo de la educación está estrechamente relacionado a la noción de “empoderamiento”. Según el autor Giroux (2018), la pedagogía crítica empodera al alumnado al capacitarle para poder analizar con criterio las realidades sociales, políticas y económicas que les rodean. Ofreciendo la oportunidad de que el alumnado actúe en favor del cambio social. Los educadores y las educadoras sociales transmiten conocimientos de importante carácter, a la vez que facilitan el desarrollo de habilidades personales y profesionales en los y las estudiantes para convertirse en agentes activos de su propio destino. Para poder así convertirse en actores sociales capaces de transformar su entorno bajo el pensamiento crítico. El autor Jacques Rancière, en su obra *El maestro ignorante* (2008), señala una perspectiva complementaria a la pedagogía crítica al señalar que todo educador debe creer en la igualdad de las inteligencias. La emancipación en la educación, según Rancière, ocurre cuando el maestro deja de ser la única autoridad para dar paso a un coaprendizaje con el alumnado, involucrándose ambos en un proceso de aprendizaje colaborativo beneficioso para ambos. El educador o educadora social tienen la capacidad para guiar al alumnado para que confíe en su competencia de aprender de forma autónoma. Por ende, se fomenta la independencia en los escenarios educativos tradicionales que han perdurado a lo largo de los años.

La pedagogía liberadora entiende la educación como un acto de libertad en las aulas, en el cual se desafían las jerarquías con el objetivo de la búsqueda de la equidad. Los educadores y las educadoras, como por ejemplo la propuesta disruptiva de la autora hooks (2014), la cual sostiene que la educación en las clases debe ser un espacio de oportunidad para educar con resistencia, transgresión y transformación al alumnado, para que aprendan contenidos y desarrollen conciencia crítica. Todo esto para romper con la idea de que el y la profesional de la educación representan la autoridad incuestionable en el aula y el estudiantado es un mero receptor pasivo. A la vez que se fomenta tanto el respeto mutuo como la inclusión para eliminar las barreras de poder tradicionales que marginan a ciertos grupos sociales para acceder a una educación de calidad. En este sentido, los educadores y las educadoras sociales son grandes agentes de emancipación en las instituciones educativas, al tener tanto la oportunidad como la capacidad de abrir espacios para el diálogo, la reflexión y la acción crítica. Para alcanzar el objetivo de promover un aprendizaje que busca la liberación tanto individual como colectiva en una sociedad determinada.

De connotación moderna, la educación social emerge entre las sociedades democráticas y el establecimiento de las primeras grandes ciudades industrializadas o grandes regiones urbanizadas del siglo XIX. Y atiende los nuevos problemas políticos, culturales y sociales derivados del hacinamiento humano, la explotación y la injusticia laboral y sus efectos derivados como la pobreza, el desorden, la injusticia y la inseguridad.

En el caso de la educación social, un ámbito que se diferencia por un lado de la actividad pedagógica y por otro del quehacer social, se apela al cambio social y a la proclamación de los derechos civiles. En sus



prácticas educativas existe un predominante llamado a lo social, bajo la concepción de sociedad, una que se conforma de personas con una postura crítica, de plena consciencia y en el ejercicio de sus libertades.

En el campo fértil y actual de la educación social tienden a incidir diferentes tipos de prácticas como las sociales, las culturales, las pedagógicas, las asistenciales, por mencionar algunas; todas ellas tocan los límites entre lo pedagógico y lo social. Una de sus principales actividades, y que la distinguen es la acción-intervención social con una base ética que guía la comprensión de los eventos sociales y, a su vez, genera una particular sensibilidad a estos y a sus resoluciones. La educación social está sustentada en propósitos liberadores y emancipadores de la persona, es decir, en la búsqueda de mejorar la calidad de vida, el mantenimiento y recuperación de la salud y dar la misma oportunidad de acceso a programas sociales a los individuos de una sociedad.

El tipo de educación y prácticas de la educación social van más allá de lo curricular y escolar, son, más bien, aquellas que apelan al aprendizaje a lo largo de la vida, son de un carácter continuo y de amplio espectro al cubrir los diversos aspectos de la personalidad de los individuos.

Para reforzar la perspectiva de una pedagogía social y una educación social con un perfil de base, tanto crítico, como reflexivo y genere contextos y compromisos emancipatorios seguiremos a Giroux que, como una pedagogía performativa, interviene con opciones de mejora para las personas, con compromiso, comprensión y transformación al confrontar los problemas sociales en refuerzo de la autoreflexión emancipatoria.

Para comprender el papel de los educadores y las educadoras sociales como agentes de emancipación en el mundo de la educación, se han analizado estas profesiones particularmente en Italia y España. Esto es debido a la relevancia que han dado estos dos países en la búsqueda de la equidad social y el acceso a una educación crítica para toda su población. La emancipación como empoderamiento en la educación en ambas naciones se ve actualmente como un instrumento para salir del control social y de los modelos pedagógicos que no promueven una educación bajo un pensamiento crítico o una pedagogía liberadora. La cual incluye la aceptación de la naturaleza del conocimiento como una que es cambiante, y la educación como una práctica crítica, con una particular atención a los puntos de cruce de entre conocimiento, lenguaje, el espacio y el marco histórico. En la búsqueda de superar un mero conocimiento técnico y pasar a una práctica moral consciente y una postura política comprometida con miras a la realización colectiva de proyectos sociales.

En España, es reconocida la necesidad de equipos pedagógicos y educativos emancipadores que propulsen al estudiantado a salir de estructuraciones pedagógicas tradicionales en las aulas. Varias investigaciones españolas como las de Gil (2018), Pastrana (1997) o Luque et al. (2023) defienden que el territorio español está plagado de desigualdades regionales, en especial grandes diferencias en la educación que marcan el futuro de las y los jóvenes españoles. Ante esta desigualdad nacional española, el autor Guerra (2010), defiende que el pedagogo y la pedagoga deben ir más allá de la mera instrucción, y de adoptar el papel de mediador para promover un cambio social dentro de la institución educativa y crear una verdadera enseñanza. Una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, una participación activa y divergente en el estudiantado, entre otras tantas necesidades, para germinar una educación que contribuya como herramienta de cambio social.

De igual forma, Italia presenta el mismo problema de desigualdad regional que España como ha sido evidenciado en los estudios de Carrión (2005), Donato y Ferrer-Esteban (2012) o García Nicolás (2016). Los equipos educativos y pedagógicos italianos deben hallar la forma de transformar las clases en espacios seguros para promover una pedagogía crítica y liberadora que crea en la resistencia ante la marginación de ciertos grupos sociales. Como a la vez, capacitar a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder de su alrededor, como el aprendizaje de saber cómo ejercer sus derechos. Sobre esta línea, el educador Don Milani es toda una figura de una pedagogía liberadora que lucha por la no exclusión social. Como ha sido reflejado en su obra de *Lettera a una professoressa* (1967), un libro que denunciaba la exclusión educativa de una niñez azotada por la pobreza, el analfabetismo y la exclusión social. Este autor promovía en sus textos y palabras una educación basada en la lucha por la justicia social, la cual hacía, a la vez, una llamada



de emergencia hacia los educadores y las educadoras para ser facilitadores del empoderamiento de las clases populares, enfrentando las desigualdades estructurales que sufría su país.

Como hemos visto anteriormente, en el ámbito educativo el papel de los equipos educativos y pedagógicos como agentes de emancipación ha sido objeto de análisis a lo largo del tiempo por la lucha de una enseñanza profunda, crítica y liberadora. Este cambio social puede iniciar desde las aulas, gracias a los educadores y educadoras sociales y pedagogos y pedagogas sociales que se convierten en agentes de liberación. Por ejemplo, Enrique Dussel habla a lo largo de su obra sobre cómo la pedagogía crítica puede impulsar el cambio en la sociedad. Sus obras como *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (1998), o *La pedagogía latinoamericana* (1980), reflejan duramente la necesidad del cambio social que necesita México.

2. Orientaciones legislativas para la profesionalidad del educador social

En Italia, la publicación del 23 de abril de 2024 de la Gaceta Oficial presenta las *Disposiciones en materia del orden de las profesiones pedagógicas y educativas e instituciones relacionadas a los campos profesionales*. En la que la ley L.55/2024 define la profesión del pedagogo como:

[...] el especialista de los procesos educativos que, opera con autonomía científica y responsabilidad deontológica, ejerce funciones de coordinación, asesoría y supervisión pedagógica para la planificación, la gestión, la verificación y la evaluación de intervenciones del campo pedagógico, educativo y formativo dirigidos a la persona, a la pareja, a la familia, al equipo, a la organización social y la comunidad en general. (L.55/2024, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana)

A la vez se reconocen los requisitos para ejercer la actividad pedagógica, en coherencia con el objetivo laboral, los cuales son presentados en el artículo 2, demarcado por el Marco Europeo de Cualificaciones¹ (Markowitsch y Luomi-Messerer, 2008). En el cual se formula un listado de los títulos de grado equivalentes para la práctica profesional de la pedagogía. La instauración de una clasificación de los educadores y las educadoras y los pedagogos y las pedagogas permite ejercer tanto al profesorado universitario y todas sus categorías que han impartido la disciplina pedagógica, como, por otro lado, quienes ejercen deben inscribirse al gremio del Orden de las y los profesionales en educación.

El artículo 3 del Decreto define al educador y a la educadora profesional socio-pedagógicos como “[...] un profesional operativo de nivel intermedio que desempeña funciones proyectuales y de consulta con autonomía científica y responsabilidad deontológica.” (p. 2) La ley considera que estos y estas profesionales realizan actividades de evaluación, proyección y organización para proyectos, entrevistas y servicios educativos y formativos en los ámbitos socioeducativos y socio asistenciales. Cuando las y los profesionales se involucran en ambientes sociosanitarios, ocurre solo en los casos de personas en dificultad o desventaja, y colabora con otras figuras profesionales y otras agencias u organizaciones. En esta ley se especifica que la educadora y el educador socio pedagógicos tienen un campo laboral tanto en la estructura pública como en la iniciativa privada, así como la posibilidad de ejercer de manera autónoma. Los requisitos para el ejercicio de la actividad en educación profesional socio-pedagógica y para los servicios educativos de la infancia se demarcan en el artículo cuatro el cual afirma que se debe poseer un título de grado y la acreditación previa de las prácticas profesionales. Así también, deben estar inscritas e inscritos a la entidad pública de-

1 El MEC coloca las cualidades del profesional en educación en el séptimo nivel de los ocho que componen dicho cuadro, el cual considera conocimientos altamente especializados y de vanguardia, y la aplicación del pensamiento crítico. Igualmente, las habilidades se consideran especializadas, dirigidas a la solución de problemas. Y como responsabilidades se encuentra la transformación y gestión en contextos complejos de trabajo y de estudio, así como contribuir al conocimiento y la práctica profesional.



nominada Orden de las profesiones pedagógicas y educativas, órgano instaurado en este mismo decreto, y está financiado con la contribución de los miembros bajo la vigilancia del Ministerio de Justicia.

El recorrido de España en cuanto a la conformación de una organización estatal inició en 1992, como la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores (FEAPES). En el 2001 la Federación es continuada por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) cuya misión era cubrir las necesidades jurídicas y organizativas de las asociaciones y los colegios que la conforman. La Asociación consideraba la ambigua diversidad y heterogeneidad de la práctica de la Educación Social y la multiplicidad de sus definiciones conceptuales, es así que buscaba los lugares comunes de la profesión. A finales del 2006 se consolida el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) gracias a la Ley 41/2006 publicada en la BOE 309 del 27 de diciembre. Desde entonces el Consejo está a cargo de la generación de estatutos, la administración de sus miembros colegiados, la continuación de congresos y otros eventos académicos, así como la publicación de revistas. A partir de la propuesta de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), en 2007, se propuso un código deontológico de la profesión.

El desarrollo de Colegios Oficiales y cursos de grado académico orientados a la definición de los perfiles laborales de educadora y educador social, en el específico y las problemáticas sociales han coadyuvado a la constitución los ya mencionados Consejos Generales de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales con el acrónimo CGCEES y así también de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores, que por ejemplo, en Andalucía está representado con la CoPESA.

3. Educadores y educadoras sociales como agentes de emancipación: una mirada internacional

Desde el punto de vista del derecho español, para toda persona, la educación debe entenderse como “[...] el medio más adecuado para desarrollar al máximo las propias capacidades, construir la propia personalidad, dar forma a la propia identidad y configurar la comprensión de la realidad, integrando las dimensiones cognitiva, afectiva y axiológica”. (BOE, 2020, p.122868).

Según el *Boletín Oficial del Estado* español, para la sociedad, la educación debe:

[...] transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el patrimonio de conocimientos y valores que la sustentan, sacando el máximo de posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentando la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad y evitando la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la cohesión social necesaria. (BOE, 2020, p.122868).

En distintos momentos surgen referencias, explicitadas en los numerosos textos normativos, respecto a los principios inseparables de igualdad, inclusión y calidad. Durante esta propuesta de lectura e interpretación, centrada en la estructura y constitución normativa del sistema español, optamos por dar cuenta de lo previsto en los textos normativos originales, incluyendo nuestras traducciones al italiano, a pesar de que éstas ponen de manifiesto una desviación, en diferentes ocasiones, de la perspectiva y contextualización teórica que habitualmente atribuimos a la pedagogía, la educación y la instrucción (Baldacci, 2012), discrepar así de una visión meramente normativa. Con la actualización de la ley se intenta garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada, la detección y atención de las dificultades de aprendizaje. Las leyes sugieren un camino orientado a la educación, hacia una formación global de la persona centrada en el desarrollo de habilidades; sin embargo, equilibrado en cuanto a la presencia de componentes educativos relacionados con la comunicación, el arte, las humanidades, las ciencias, la tecnología y la actividad física. La orientación general está destinada a los objetivos educativos de la Unión Europea y la UNESCO, posteriormente actualizados a los objetivos de Educación 2030. Los objetivos de estos marcos normativos son mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, mejorar la formación de los docentes, el acceso



a las tecnologías de la información y la comunicación, y aumentar la matrícula en los estudios científicos, técnicos y artísticos. El marco normativo tiene como objetivo la educación a lo largo de toda la vida y el fomento de oportunidades para una ciudadanía más consciente. La liberación, concienciación y emancipación de los seres sociales está fundamentalmente ligada a la propuesta educativa que solicita la sociedad contemporánea.

Durante la redacción del presente ensayo científico, numerosos son los eventos bélicos, las huelgas, las crecientes diferencias sociales, las reducciones de las libertades personales, la limitación de los movimientos de muchas y muchos ciudadanos provenientes de diferentes países. Alrededor, el entorno social, sigue aplicando reglas y normas que deberían favorecer a diario la inclusión de todas y todos, la divergencia de pensamiento, la posibilidad de superación de la ceguera moriniana. No obstante, Bertin en 1968 se detuvo al definir un pensamiento orientado a la dimensión problemática, uno de los focos de su propuesta filosófica y educativa estaba orientado a la comprensión de la forma de actuar de cada ser humano en un entorno dinamizado por la sociedad dentro de un pensamiento de complejidad (Baldacci et al., 2023). La emancipación, hoy en día, debería de estar representando la superación de una mirada egocéntrica propia de un entorno capitalista, donde cada individuo se convierte en objeto, llamando a la mente lo que en distintos momentos se definió como objetivación del ser humano.

4. Retos y consideraciones reflexivas

Según Jara Holliday en las palabras de Freire se encuentran numerosas respuestas para lo no dicho, entonces todo lo oculto de la educación social, el sustrato del dogma, lo subyacente que actúa en el nivel social interfiriendo con las tareas de inclusión, liberación y emancipación.

La propuesta de Paulo Freire de una educación liberadora que construye las capacidades de las personas como sujetos protagonistas de la transformación social de la historia, implica una formación integral de múltiples dimensiones en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades humanas. Sería un contrasentido llevar a cabo procesos educativos autoritarios, impositivos o doctrinarios, para generar procesos de participación democrática y convivencia realmente humana. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical, rígida y memorística, por antidialógica (Freire, 1970). De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico como pensamiento propio, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2017) y la vocación de humanización, y que, por tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras que nos permitan ser sujetos de la historia y no objetos de una historia determinada por otras fuerzas y actores. (Jara-Holliday, 2021, p. 29)

Como declinado en 2020 en el marco del Congreso de Riaices en la Universidad de Sonora, con respeto a cuestiones educativas hacia el 2030, debemos de entender a la educación para toda la vida (Bocciolosi, 2023), el horizonte del aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo integral de cada persona, en un esfuerzo continuo por ofrecer oportunidades y respuestas a cada proyecto de vida. Esta formación también se proyecta en el ámbito social y profesional, al tratarse de dos escenarios y ámbitos naturales de desarrollo integral. Es necesario un análisis más detallado para evaluar las propuestas que se están planteando en cada contexto, a la espera de los resultados de nuevos estudios internacionales. Se trata de ofrecer competencias valiosas que permitan a todos elaborar un proyecto de vida valioso que vaya más allá del mero empleo y desempeño en el mundo de las profesiones. Ser ciudadano es mucho más que ser un trabajador, hábil y experimentado en una actuación específica, pero requiere tener otros conocimientos intrapersonales e interpersonales para divertirse y tener éxito en la vida social. Con miras a la continuidad educativa, que se observa en la necesidad de perpetuar más allá de la obligatoriedad de la carrera, hay una clara atención a la inclusión del otro y el reconocimiento de una profesionalidad que internacionalmente es insustituible.



Animar a todas las personas a formar parte de un mismo tejido social sin ningún tipo de discriminación, valorando las diferencias, a tener la oportunidad de sentirse miembro activo de una ciudadanía palpitante, a pesar de las crecientes y generalizadas dificultades en las que el personal docente sigue siendo un faro de libertad personal, comunitaria y emancipadora.

Referencias bibliográficas

- Antonio, M. R., Ramón, P. P., Luisa, S. G. M., José, C. B., Tiberio, F. M., & Concepción, D. G. M. (2014). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Editorial UNED.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Mondadori Università.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M. C., Odini, L., & Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 48-61.
- Bocciolesi, E. (2023). The Pedagogy of Literacy and the Anti-Hegemonic Factors: Establishing a Reflective Purpose Focused on Social Emancipation Through International Development. In A. Garcés-Manzanera, M. Encarnación Carrillo García (Eds.), *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 310-322). IGI Global.
- Bolaños, D. J., & Solera, C. R. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento educativo*, 53(2).
- Caride, J. A. (2018). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica* (Vol. 6). Editorial Gedisa.
- Carpeño, E. R. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 35-56.
- Carrión, J. M. M. (2005). Estaturas, desigualdad regional y desarrollo económico en Italia y España durante el siglo XX. *Mediterráneo Económico*, (7), 206-228.
- Donato, L., & Ferrer-Esteban, G. (2012). Desigualdades territoriales en España e Italia: nuevas evidencias a partir de la evaluación PISA-2009. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(19), 105. <https://doi.org/10.5-944/reec.19.2012.7580>
- Dussel, E. D. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. D. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Esteban Bara, F., & Gil Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE - The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-30. <https://www.jstor.org/stable/48645736>
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gabarda Méndez, V., García Tort, E., Ferrando Rodríguez, M. de L., & Chiappe Laverde, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- García Nicolás, C., (2016). La competitividad territorial y el Plan Europeo de Inversiones frente a la desigualdad regional. Investigaciones Regionales. *Journal of Regional Research*, (35), 177-201.
- Gil, J. A. F. (2018). Educación y desigualdades regionales en España. *Cuadernos de Pensamiento Político*, (60), 37-56.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Routledge.
- Guerra, M. Á. S. (2010). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata.
- Holliday, O. J. (2021). Paulo Freire y una educación liberadora para la que no hay recetas. In N. Arata (Ed.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire* (pp. 29-34). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cr0.7>
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En A. Medina, M^a. L. Sevillano y S. De la Torre. (coords.), *Una universidad para el siglo XXI: EEES* (pp. 17-19). Madrid: Universitas.



- Lázaro Herrero, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea: estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(19), 193. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7583>
- Luque, O. G., Martínez, Ú. F., & Lechuga, M. L. (2023). Desigualdad social y territorial de la educación en España. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 166-195.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE - The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://www.jstor.org/stable/48645738>
- Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2008). Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, (42), 37-63.
- Mendizabal, M. R. L. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 5, 52-69.
- Milani, D. L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Mondadori.
- Pastrana, M. G. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (Vol. 133). Ministerio de Educación.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis.
- Salazar, A. L., Restrepo, A., Keck, C. S., Díaz, A., Kornbluth, D. L., & Díez, E. J. (2018). *Educación crítica y emancipación*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96gbs>

