

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE PRINCIPIOS BIOÉTICOS: PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA CONTEXTOS COLOMBIANOS

Maricel Carabali Aponza¹

María Jasmín Caicedo Jaimes²

Cómo citar: Carabali Aponza, M., Caicedo Jaimes, M. (2026). La educación intercultural desde principios bioéticos: Pedagogía crítica para contextos colombianos. *Lumen Educationis*, 1(1), 34-42.

Resumen

Este ensayo organiza la evidencia acerca de las limitaciones de los métodos curriculares uniformes en contextos diversos y del exceso emocional que enfrentan los maestros, en los cuales las estrategias estandarizadas ignoran la diversidad de competencias socioemocionales, lingüísticas y étnicas. Se basa en los principios bioéticos de Beauchamp y Childress, como la beneficencia, la justicia y la autonomía; en la pedagogía crítica de Paulo Freire; y en modelos de inteligencia emocional contextualizada que sugieren incorporar el diálogo intercultural, el manejo de las emociones y el análisis ético. Se empleó la hermenéutica de Gadamer para estructurar aportes teórico-pedagógicos, mediante el estudio comparativo de situaciones en distintos contextos culturales. Los resultados demuestran que las buenas intenciones no bastan para transformar los salones de clases en espacios donde todos los niños y jóvenes se sientan reconocidos en su identidad cultural. Para lograr esto, los docentes deben formarse en bioética y competencias interculturales, no como un requerimiento administrativo, sino como una convicción pedagógica. Se concluye que replantear los planes de estudio requiere sentarse con las comunidades para elaborar propuestas que surjan del territorio, que desafíen las estructuras que han marginado históricamente y que pongan la dignidad humana por encima de cualquier modelo foráneo. En Colombia, se presenta una diversidad cultural de gran tamaño, pero con todo, las diferencias educativas también lo son; estos hallazgos reflejan la urgencia particular de estos cambios y abren la puerta a conversaciones similares en otros países del mundo.

Palabras clave: Bioética, Educación Inclusiva, Enseñanza Primaria, Método de Enseñanza, Pensamiento Crítico, Diversidad Cultural, Desarrollo Emocional, Evaluación del Currículo.

Intercultural education from bioethical principles: Critical pedagogy for Colombian contexts

Abstract

This essay organizes the evidence regarding the limitations of uniform curricular methods in diverse contexts and the emotional overload faced by teachers, in which standardized strategies ignore the diversity of socioemotional, linguistic, and ethnic competencies. It

¹ Universidad de Panamá, Panamá. <https://orcid.org/0009-0002-6524-7656>, carabaliaponzamaricel@gmail.com

² Universidad de Panamá, Panamá. <https://orcid.org/0009-0004-4987-5091>, ni.collemaria35@gmail.com

draws on the bioethical principles of Beauchamp and Childress, such as beneficence, justice, and autonomy; on the critical pedagogy of Paulo Freire; and on contextualized emotional intelligence models that suggest incorporating intercultural dialogue, emotion management, and ethical analysis. Gadamer's hermeneutics was used to structure theoretical-pedagogical contributions through the comparative study of situations in different cultural contexts. The findings show that good intentions are not enough to turn classrooms into spaces where every child and young person feels recognized in their cultural identity. To achieve this, teachers need training in bioethics and intercultural competencies, not as an administrative requirement, but as a genuine pedagogical conviction. It is concluded that rethinking curricula requires sitting down with communities to build proposals that emerge from the territory, that challenge the structures that have historically marginalized, and that place human dignity above any foreign model. In Colombia, cultural diversity is vast, yet educational gaps remain just as wide; these findings reflect the particular urgency of these changes and open the door to similar conversations in other countries around the world.

Keywords: Bioethics, Inclusive Education, Primary Education, Teaching Methods, Critical Thinking, Cultural Diversity, Emotional Development, Curriculum Evaluation.

Introducción

El reto de la educación actual es formar ciudadanos capaces de convivir en sociedades con desigualdades, mayor vulnerabilidad emocional y diversidad creciente. A causa de la migración, la desigualdad y la globalización, los contextos educativos requieren un modelo pedagógico que trascienda lo cognitivo e integre componentes éticos, culturales y emotivos. Por eso, es esencial replantear la educación desde una perspectiva bioética y ética, donde el aprendizaje implique comprometerse con la justicia social, la empatía y el cuidado. De acuerdo con Morin (2001), es esencial enseñar sobre la complejidad del ser humano, combinando el razonamiento y los sentimientos para obtener una comprensión integral de la vida.

La escuela ha ido perdiendo su naturaleza humana a causa de la introducción de perspectivas tecnocráticas y programas de estudios uniformes, lo que ha relegado la educación emocional. Cataldo et al. (2010) critican las ideas predominantes sobre la enseñanza desde una perspectiva filosófica crítica, indicando la contradicción entre el individuo reflexivo que la escuela afirma formar y el funcionario adoctrinado que los sistemas institucionales acaban produciendo. Este fenómeno provoca un desvanecimiento del objetivo de humanizar la educación.

Los contextos interculturales son complejos y requieren puntos de vista diversos y sensibles, porque la manera de comunicarse, las emociones y los valores cambian de una cultura a otra. Según Walsh (2009), la escuela es un espacio para dialogar sobre saberes y visiones del mundo desde una interculturalidad crítica, generando conocimiento fundamentado en el respeto por la diversidad. En este contexto, el maestro se convierte en un intermediario emocional y ético capaz de guiar procesos de transformación humana y social.

La educación emocional no puede seguir siendo un tema secundario; debe considerarse parte esencial del desarrollo integral de la persona en todas las etapas educativas. Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional es la educación de la humanidad en

sí misma, por lo que el sistema educativo tiene el deber moral de incluirla como elemento estructural del currículo escolar.

La bioética promueve una educación más equitativa y solidaria a través de sus principios de justicia, autonomía, no maleficencia y beneficencia. Beauchamp y Childress (2019) ofrecen un marco para incorporar estos principios en la educación, buscando formar estudiantes que, además de pensar, tengan la capacidad de sentir y actuar con responsabilidad ética por sus acciones y decisiones.

El origen de la bioética como disciplina está ligado a una advertencia fundamental sobre el futuro de la humanidad. Potter (1971), a quien se le atribuye la creación de la bioética, señaló que el saber científico sin conciencia ética podría llevar al ser humano y al planeta a su destrucción. Educar desde la bioética implica entonces educar para el cuidado: cuidar las relaciones que hacen posible la convivencia, proteger las diferencias y defender la vida en todas sus formas.

Los modelos curriculares contemporáneos enfrentan retos epistémicos ante la ampliación de la diversidad cultural en las aulas. La UNESCO (2023) advierte que la educación mundial ha sido transformada por cambios profundos derivados de migraciones forzadas, crisis sociales y globalización, mientras que la OCDE (2021) evidencia que las habilidades socioemocionales siguen siendo las más desatendidas en los sistemas educativos de la región.

Existe una discrepancia entre lo que se propone teóricamente para la educación emocional y lo que ocurre en situaciones interculturales reales. Flores Valencia (2023) documenta que esta brecha se expresa en que las propuestas conceptuales no siempre se concretan en prácticas pedagógicas específicas, y que el exceso de carga emocional que enfrentan los docentes deteriora sus condiciones laborales y limita su eficacia pedagógica.

Al respecto, surgen algunas preguntas orientadoras: ¿De qué manera puede la escuela educar de forma ética y emocional en sociedades multiculturales? ¿Cómo incluir la bioética y la pedagogía crítica en el currículo para lograr una educación más justa e inclusiva? ¿Cuál es la función del docente como mediador ético-emocional en contextos interculturales? ¿Cómo conseguir que la educación no solo desarrolle habilidades técnicas, sino también aptitudes para ser y convivir?

El objetivo de este ensayo es examinar la manera en que las estrategias curriculares fundamentadas en principios bioéticos y pedagogía crítica pueden robustecer la educación emocional en escenarios interculturales, contribuyendo al crecimiento completo de los alumnos y a la transformación del ambiente escolar. Se sugiere que una educación enfocada en la ética, las emociones y la diversidad fomenta la convivencia y contribuye a formar ciudadanos empáticos, independientes y comprometidos con la justicia social.

La estructura del presente ensayo se organiza en cinco apartados. En el primero se profundiza en la educación emocional como componente esencial de la formación integral. Seguidamente, se analiza la pedagogía crítica en su rol de posibilitar la transformación curricular. En el tercer apartado se examinan los principios bioéticos como fundamento para la humanización del currículo. El cuarto introduce estrategias curriculares aplicables en contextos interculturales. Finalmente, el último apartado reflexiona sobre cómo la articulación de diversidad, educación emocional y bioética puede contribuir a la edificación de una escuela más solidaria y humana.

Metodología

Este ensayo se desarrolla desde un enfoque hermenéutico-crítico, fundamentado en la hermenéutica filosófica de Gadamer (1977). Este enfoque fue seleccionado porque permite comprender e interpretar los textos y las realidades educativas en su complejidad contextual, reconociendo que el conocimiento no es neutral ni universal, sino que emerge de condiciones históricas, culturales y sociales específicas. A diferencia de enfoques positivistas orientados a la verificación empírica, el enfoque hermenéutico-crítico resulta pertinente para un ensayo teórico que examina la articulación entre pedagogía, bioética e interculturalidad.

El proceso analítico se entiende como un diálogo entre horizontes de sentido que se manifestó concretamente al contrastar nociones universales de autonomía bioética con expresiones particulares de autonomía en contextos afrocolombianos e indígenas del suroccidente colombiano, donde la identidad colectiva y el saber ancestral reconfiguran lo que significa decidir y aprender con dignidad. La metodología buscó sistematizar contribuciones teórico-pedagógicas mediante la identificación de ejes temáticos comunes, la categorización de enfoques y la construcción de un marco conceptual que articula emoción, ética e interculturalidad.

La revisión documental se realizó en bases de datos como Google Scholar, Scielo y Redalyc, seleccionando fuentes publicadas principalmente entre 2000 y 2025 sobre educación emocional, pedagogía crítica, bioética educativa e interculturalidad. Los criterios de inclusión consideraron pertinencia temática, rigor académico y procedencia latinoamericana, priorizando producciones desde o sobre Colombia, especialmente el Valle del Cauca, territorio donde conviven poblaciones afrocolombianas, indígenas y mestizas. Se excluyeron fuentes sin revisión por pares y aquellas que abordaban la educación emocional desde perspectivas exclusivamente instrumentales.

El análisis hermenéutico-crítico confrontó los postulados teóricos con la realidad educativa colombiana, examinando políticas educativas vigentes y problemáticas documentadas como el agotamiento docente, la sobrepoblación en aulas y la desconexión curricular con los territorios. El rigor interpretativo se garantizó mediante triangulación teórica, contrastando autores de distintas tradiciones académicas para identificar convergencias y tensiones. La perspectiva crítica se incorpora desde Freire (2005), Walsh (2009) y Giroux (2011), quienes sostienen que el análisis educativo debe cuestionar las estructuras de poder que reproducen la desigualdad.

Desarrollo

El análisis hermenéutico-crítico de las fuentes consultadas permitió identificar cinco ejes temáticos articulados que constituyen el núcleo argumentativo de este ensayo. Como se esquematiza en la Tabla 1, cada eje condensa un hallazgo central, sus fundamentos teóricos y sus implicaciones concretas para la educación colombiana en contextos interculturales. A continuación, se despliega la exposición detallada de cada uno de estos ejes, partiendo de la educación emocional como condición fundante de toda propuesta pedagógica que aspire a ser verdaderamente humana e incluyente.

Tabla 1.

Matriz de hallazgos: ejes temáticos, argumentos, fundamentos teóricos e implicaciones educativas para el contexto colombiano

Reconfiguración de la autonomía en contextos afrocolombianos e indígenas	La autonomía en los contextos afrocolombianos e indígenas del suroccidente colombiano se define desde la colectividad y el saber ancestral, más que desde un concepto individualista, lo cual influye en la toma de decisiones sobre el aprendizaje.	Gadamer (1977); Walsh (2009); Beauchamp y Childress (2019)	Diseñar modelos educativos que respeten las formas de autonomía colectiva y ancestral, promoviendo una educación pertinente y digna.
La importancia del saber ancestral en la educación intercultural	Los currículos homogéneos invisibilizan saberes ancestrales afrocolombianos e indígenas, generando exclusión simbólica y ruptura identitaria en los estudiantes.	Walsh (2009); Freire (2005); Morin (2001)	Incluir el saber ancestral como eje curricular legítimo, no como contenido folclórico, sino como epistemología válida que nutre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Diálogo entre pedagogía crítica y bioética en contextos interculturales	La articulación entre los principios bioéticos de justicia, autonomía y beneficencia y la pedagogía crítica produce un marco ético-pedagógico que humaniza el currículo y cuestiona las estructuras de poder.	Beauchamp y Childress (2019); Freire (2005); Giroux (2011); Potter (1971)	Fundamentar las decisiones curriculares en criterios éticos explícitos que protejan la dignidad humana y la diversidad cultural como valores educativos irrenunciables.
Necesidad de estrategias curriculares situadas que reconozcan la diversidad	Las estrategias estandarizadas no responden a la diversidad étnica, lingüística y socioemocional de los estudiantes colombianos. Las intervenciones contextualizadas culturalmente son significativamente más eficaces.	Walsh (2009); Bisquerra (2000); OCDE (2021); UNESCO (2023)	Co-diseñar con las comunidades propuestas curriculares que nazcan del territorio y respondan a las realidades culturales, emocionales e históricas de los estudiantes.
Rol del docente capacitado en competencias bioéticas e interculturales	El agotamiento emocional docente, agravado por la falta de formación ética e intercultural, limita la capacidad transformadora de los maestros y reproduce lógicas de exclusión dentro del aula.	Freire (2005); Flores Valencia (2023); Giroux (2011)	Incluir en la formación inicial y continua docente módulos de bioética, educación emocional e interculturalidad como condición estructural, no opcional, de la profesión pedagógica.
Crítica a modelos educativos que reproducen desigualdad	Los sistemas educativos generan una tensión no resuelta entre la formación del individuo reflexivo y las lógicas institucionales que lo convierten en funcionario, restando importancia al sentido humanizador de la educación.	Cataldo et al. (2010); Giroux (2011); Freire (2005)	Reformular los criterios de evaluación del currículo para incluir indicadores de bienestar emocional, pertinencia cultural y justicia social, superando el reduccionismo cuantitativo.

Nota. Elaboración propia con base en los referentes teóricos del ensayo.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso continuo que busca desarrollar competencias como el autoconocimiento, la regulación afectiva y la empatía.

Para este autor, estas competencias no son innatas sino aprendidas, por lo que la escuela tiene el deber de incorporarlas como contenido curricular explícito. Su ausencia genera estudiantes con dificultades para gestionar la frustración y la diversidad, lo que impacta directamente en la convivencia escolar.

Morin (2001) señala que la educación del futuro debe enseñar la condición humana articulando razón, emoción y cultura como dimensiones inseparables del conocimiento. Fragmentar al ser humano entre lo racional y lo emocional es, para este autor, una consecuencia del pensamiento simplificador heredado de la modernidad. Superar esa fragmentación exige un currículo que reconozca la vida interior de los estudiantes como parte legítima del aprendizaje.

Flores Valencia (2023) documenta que los docentes que desarrollan competencias emocionales generan ambientes de aula más seguros, inclusivos y motivadores. Su investigación evidencia que la formación emocional del profesorado no puede seguir dependiendo de iniciativas individuales, sino que debe integrarse en los programas de formación inicial y continua como prioridad institucional. El exceso de carga emocional deteriora las condiciones laborales del docente y limita directamente su eficacia pedagógica.

La OCDE (2021) confirma que las habilidades socioemocionales son las más desatendidas en los sistemas educativos latinoamericanos, a pesar de ser las que mejor predicen el bienestar y la ciudadanía activa a largo plazo. Este hallazgo revela una contradicción estructural: se evalúa lo que menos importa para la vida y se descuida lo que más importa para la convivencia. En contextos interculturales, ignorar esta diversidad emocional reproduce formas de exclusión simbólica que afectan especialmente a estudiantes afrocolombianos e indígenas, como se evidencia en la primera fila de la Tabla 1.

Esta realidad exige comprender la pedagogía crítica como marco transformador que cuestiona las estructuras que han producido dicha exclusión. Freire (2005) critica la educación bancaria, entendida como el depósito de contenidos en un estudiante pasivo, señalando que sigue vigente en contextos donde el currículo es diseñado lejos de las realidades territoriales. Para este autor, la verdadera educación es dialógica y surge del encuentro entre el saber del docente y el saber del estudiante, reconociendo que ambos son sujetos históricos con experiencias legítimas.

Giroux (2011) plantea que los docentes deben asumir el rol de intelectuales transformativos, capaces de cuestionar los contenidos que enseñan y las estructuras institucionales que los condicionan. Un docente que no reflexiona críticamente sobre su práctica se convierte, involuntariamente, en reproductor de las desigualdades que afirma querer combatir. La formación docente debe incluir herramientas para el análisis crítico del currículo y del contexto social en que se inserta.

Walsh (2009) propone una interculturalidad crítica que va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad. Para esta autora, no basta con incluir contenidos sobre culturas indígenas o afrodescendientes si las estructuras epistémicas siguen siendo coloniales. La transformación curricular real exige redistribuir el poder dentro del aula y construir conocimiento desde el diálogo entre tradiciones diversas, especialmente en territorios como el Valle del Cauca, tal como lo señala la segunda fila de la Tabla 1.

Esta dimensión crítica encuentra en la bioética su fundamentación ética más profunda. Potter (1971), quien acuñó el término bioética, advirtió que la supervivencia humana dependía de construir un puente entre el conocimiento científico y los valores humanísticos. Esta advertencia resulta hoy más pertinente que nunca en el campo educativo, donde la

presión por resultados medibles ha desplazado la reflexión sobre el sentido humano del aprendizaje. Educar desde la bioética implica recuperar la pregunta por el para qué antes de responder el cómo y el qué del currículo.

Beauchamp y Childress (2019) sistematizaron los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia con una potencia transformadora aplicable directamente a la educación. El principio de autonomía implica reconocer al estudiante como sujeto capaz de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. El principio de justicia exige distribuir equitativamente las oportunidades educativas, considerando las desigualdades estructurales que condicionan el acceso al conocimiento en contextos culturalmente diversos, como se argumenta en la tercera fila de la Tabla 1.

Cataldo et al. (2010) señalan que existe una paradoja en las estructuras institucionales educativas: aunque se afirma que el objetivo es educar a individuos críticos y reflexivos, las dinámicas burocráticas crean funcionarios indoctrinados, desvinculados de la orientación ética y política que debería guiar toda acción educativa.

Estos fundamentos bioéticos y críticos conducen directamente a la necesidad de construir estrategias curriculares situadas que respondan a la diversidad real de los territorios. Freire (2005) propone la investigación temática como estrategia para identificar los temas generadores que emergen de la realidad vivida por los estudiantes y sus comunidades. Este proceso permite que el saber ancestral sobre la tierra, la memoria colectiva y las formas de justicia comunitaria se conviertan en contenido curricular legítimo y no en folclore decorativo.

Walsh (2009) propone la pedagogía decolonial para crear espacios de palabra donde los estudiantes de comunidades históricamente silenciadas puedan nombrar su experiencia y reconocerse como productores de conocimiento. La clase se convierte así en un territorio de encuentro epistémico donde ningún saber es descartado por su origen cultural, en concordancia con la cuarta fila de la Tabla 1.

Bisquerra (2000) complementa esta propuesta con programas de educación emocional adaptables a contextos interculturales mediante técnicas de regulación emocional y fortalecimiento de la autoestima cultural. La clave reside en no imponer modelos emocionales occidentales como universales, sino en dialogar con las comunidades sobre cómo se viven y expresan las emociones en cada contexto específico. Reconocer la diversidad emocional como riqueza pedagógica y no como déficit es una condición fundamental para la equidad educativa.

La UNESCO (2023) recomienda integrar estrategias de aprendizaje situado que vinculen los contenidos curriculares con los saberes y proyectos de las comunidades locales, reformulando la evaluación para que valore también las competencias para convivir, dialogar y construir colectivamente. En Colombia, esto exige revisar los estándares curriculares nacionales desde una perspectiva territorial que reconozca la diversidad como punto de partida y no como obstáculo.

La articulación de todos estos ejes conduce a una reflexión final sobre el tipo de escuela que este ensayo propone. Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica no es un estado que se alcanza sino un proceso permanente de diálogo, tensión y construcción colectiva. Una escuela verdaderamente intercultural no es aquella que ha resuelto sus conflictos culturales, sino aquella que los enfrenta con honestidad y aprende de las tensiones que genera la convivencia entre mundos diversos.

Morin (2001) propone que comprender al otro no es tolerarlo sino reconocerlo en su humanidad plena, con su historia, sus emociones, sus saberes y su dignidad. Beauchamp

y Childress (2019) recuerdan que la justicia exige no tratar a todos por igual sino dar a cada quien lo que necesita según su situación particular, convirtiendo la diferencia en principio de equidad. Una escuela que articula diversidad, emoción y ética no forma solo buenos estudiantes sino ciudadanos capaces de sostener una sociedad más justa, que es el horizonte irrenunciable de toda educación verdaderamente humana.

Conclusiones

Este ensayo cumplió el objetivo de examinar cómo las estrategias curriculares fundamentadas en principios bioéticos y pedagogía crítica pueden robustecer la educación emocional en escenarios interculturales. El análisis hermenéutico-crítico evidenció que la educación colombiana enfrenta una tensión estructural no resuelta: mientras los marcos normativos reconocen la diversidad cultural como valor, los currículos estandarizados continúan ignorando las competencias socioemocionales, lingüísticas y étnicas de los estudiantes. Esta contradicción no es técnica sino ética, y su resolución exige una transformación que vaya más allá de los ajustes administrativos.

En respuesta a la primera pregunta orientadora sobre cómo puede la escuela educar éticamente en sociedades multiculturales, Bisquerra (2000) ofrece una respuesta estructural: incorporando la educación emocional como contenido curricular explícito y permanente. Los hallazgos de este ensayo confirman que su ausencia genera consecuencias directas en la convivencia, el bienestar docente y la calidad de los aprendizajes, especialmente en contextos afrocolombianos e indígenas donde la imposición de modelos emocionales occidentales reproduce exclusión simbólica.

En cuanto a cómo incluir la bioética y la pedagogía crítica en el currículo, Walsh (2009) aporta que la interculturalidad crítica va más allá del reconocimiento superficial de la diversidad. Los resultados indican que las estrategias más eficaces son aquellas que nacen del territorio, que co-diseñan con las comunidades y que reconocen el saber ancestral como epistemología válida. En Colombia, esto implica revisar los estándares curriculares desde una perspectiva territorial que honre la diversidad del Valle del Cauca, la Costa Caribe, el Pacífico y los territorios indígenas.

Respecto a la función del docente como mediador ético-emocional, Freire (2005) demuestra que el docente que asume su rol como intelectual transformativo no solo enseña contenidos sino que construye con sus estudiantes una comprensión crítica del mundo. Giroux (2011) complementa que esta formación debe incorporar módulos de bioética e interculturalidad como condición estructural y no como opción voluntaria, configurando así una respuesta concreta a la tercera pregunta orientadora del ensayo.

Finalmente, en relación con la cuarta pregunta sobre cómo lograr que la educación desarrolle aptitudes para ser y convivir, Beauchamp y Childress (2019) recuerdan que aplicar los principios de justicia, autonomía, beneficencia y no maleficencia al currículo significa reformular los criterios de evaluación para incluir indicadores de bienestar emocional y pertinencia cultural. Potter (1971) reafirma que educar desde la bioética es educar para el cuidado de la vida en todas sus formas, abriendo la puerta a futuros estudios empíricos que midan el impacto de estas estrategias en contextos educativos colombianos específicos.

Referencias

- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Cataldo, H., Pankova, V., Ascencio, S., y Sobarzo, M. (2010). *Los confines de lo educativo*. Arcis.
- Flores Valencia, M. T. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246-1260.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021). *Más allá del aprendizaje académico: Primeros resultados de la encuesta de habilidades sociales y emocionales*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future*. Prentice-Hall.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.