



Artículo

Educación como derecho y el papel mediador de los medios digitales: agendas de la UNESCO

Education as a right and the mediating role of digital media: UNESCO guidelines

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Betania Leite Ramalho

Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Yraguacy Araújo Almeida de Souza

Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Correspondencia:

guilherme.mendes@ufrn.br



Citación: Santos, G. M. T. dos., Ram, B. L. Y. Souza, Y. A. A. de., Educación como derecho y el papel mediador de los medios digitales: agendas de la Unesco. *DERROTERO* 2026, 20 N°1, 1–15.

Resumen: Esta investigación, derivada de un estudio documental, tuvo como objetivo identificar las inferencias señaladas en los documentos de la Unesco acerca de la educación como derecho y sobre las contribuciones de las tecnologías educativas al aprendizaje estudiantil, en el marco de la educación de calidad. Para ello, el estudio, de naturaleza básica, adoptó un enfoque cualitativo y un objetivo exploratorio. Para la conformación del corpus analítico-investigativo, se seleccionaron documentos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) a nivel internacional. De esta manera, los principales resultados de la investigación señalaron que: a) la educación como derecho debe presuponer la ciudadanía como principio fundamental para la promoción de la autonomía del sujeto y su pleno desarrollo; b) las tecnologías digitales deben tener mayor presencia en las prácticas didáctico-pedagógicas de los docentes, de modo que promuevan la inclusión estudiantil en la actual sociedad del conocimiento híbrida y globalizada.

Palabras clave: Educación; Derecho a la educación; Tecnologías digitales; formación docente; innovación educativa.

Abstract: This research, derived from a documentary study, aimed to identify the inferences highlighted in UNESCO documents regarding education as a right and the contributions of educational technologies to student learning, within the framework of quality education. To this end, the study, of a basic nature, adopted a qualitative approach and an exploratory objective. For the formation of the analytical-investigative corpus, documents published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) at the international level were selected. In this way, the main findings of the research indicated that: a) education as a right must presuppose citizenship as a fundamental principle for promoting individual autonomy and full development; b) digital technologies should have a greater presence in teachers' didactic-pedagogical practices, so as to promote student inclusion in today's hybrid and globalized knowledge society.

Keywords: Education; Right to education; Digital technologies, teacher education and training; educational innovation

Recibido: 30/08/2025

Revisado: 14/12/2025

Aceptado: 15/03/2026



Derechos de autor: © 2026 por autores.

Licenciado por Escuela Naval de Cadetes "Almirante Padilla", COL.

Este artículo es de libre acceso distribuido en las términos y condiciones de *Creative Commons*

Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introducción

Pensar la educación en la actualidad, especialmente frente a la (pos)pandemia de la Covid-19, representa considerar la pluralidad de factores que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la sociedad del conocimiento actual, como, por ejemplo, la tecnologización, la globalización, el multiculturalismo, entre otros (Santos, 2018, 2024). En este sentido, los acontecimientos y los cambios presentes en el siglo XXI traen implicaciones para los educadores y formadores en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de los estudiantes.

Las discusiones sobre el derecho a la educación, la formación docente, la incorporación de recursos tecnológicos y herramientas digitales como potenciadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la búsqueda de una educación de calidad para todos, son temas recurrentes en las investigaciones educativas actuales (Cury, 2008; Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003; Ramalho; Nuñez, 2014; Backes, 2015; Menegat, 2016; Santos, 2018; 2024; Haboski; Conte, 2019). Al considerar la educación como derecho, podemos asociarla no solo como un supuesto y un principio legal y orientador de las políticas educativas, sino también como un principio para la evolución y transformación de una sociedad. Cury (2008) afirma que la educación, entendida como derecho, es un bien público y posee un carácter ciudadano, es decir, busca promover la autonomía del sujeto, su cualificación para el mundo laboral y su formación a lo largo de la vida. Así, al reflexionar sobre que la educación es ciudadana, Vieira (2001, p. 13) subraya que “[...] no existe ciudadanía sin derechos, no existe ciudadanía sin igualdad jurídica”.

Partiendo de esta perspectiva, entendemos la ciudadanía como un principio fundamental del contexto educativo, de modo que, a través de ella, se busque efectuar el pleno desarrollo del sujeto. Para ello, se puede comprender que la educación básica, por ejemplo, ejerce un papel importante para concretar dicha realidad, dado que se busca la promoción de la autonomía del estudiante, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al desarrollo humano y cognitivo del sujeto, entre otros aspectos. Podemos afirmar, además, que la educación posee un carácter crítico-reflexivo y ciudadano.

Al comprender la esencia de la función social que ejerce la educación, consideramos que el proceso de escolarización que valore el diálogo, la escucha, la formación integral, así como el desarrollo de la autonomía del estudiante, debe ser indiscutible. Para Teixeira (1969), es innegable la necesidad de cambios paradigmáticos en la educación, con el fin de promover la valoración del estudiante como núcleo del escenario educativo y asumir una postura orientada hacia la formación plena del sujeto.

De acuerdo con esta visión, Dewey (1979) y Freire (1996) destacan que la autonomía y la criticidad deben ser atributos interrelacionados y presentes a lo largo de la vida y del proceso de escolarización del sujeto, ya que promueven una transformación y concienciación individual y colectiva. También enfatizan que la educación tiene una función social esencial para la sociedad. Para que podamos materializar estos aspectos en la formación del estudiante, Arroyo (2012) aporta que es necesario modificar la cultura escolar, de modo que se valore la formación humana y ciudadana. Resalta que el docente desempeña un papel esencial para esta efectividad, ya que es el agente educativo que más contribuye a la formación del estudiante.

No podemos separar la formación de los docentes de este contexto, dado que son estos profesionales quienes se enfrentan al desafío de reconfigurar la educación como política pública en la sociedad del presente siglo. Si las tecnologías digitales han cambiado el mundo, y esto no puede ponerse en duda, ¿cómo podemos hacer que esta herramienta ayude a transformar la educación escolar? Esta cuestión sitúa claramente la amplitud, la dimensión y el desafío para la educación y todos quienes participan en ella.

De acuerdo con esta perspectiva, la reflexión sobre el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en el entorno educativo es cada vez más relevante, dado que la sociedad del conocimiento está más conectada, interrelacionada, híbrida y dinámica. Las instituciones educativas, a su vez, necesitan acompañar estos cambios a través de currículos y prácticas pedagógicas alineadas con las demandas de las generaciones actuales. Desde entonces, la formación de docentes —inicial y continua— también debe estar vinculada a esta nueva realidad, con el fin de (re)configurar sus procesos formativos mediante una praxis didáctico-pedagógica basada en tecnología y digitalización.

Sin embargo, incluso considerando la relevancia de las discusiones sobre la formación docente en el contexto del hibridismo tecnológico, es indispensable también mantener la atención en el foco central del proceso educativo: el estudiante y su relación con los conocimientos, habilidades y competencias que deben adquirirse. Meirieu (1998) destaca que el estudiante debe ser el centro de la acción docente, de modo que se vea cognitivamente desafiado por diferentes estrategias, entre ellas las herramientas tecnológicas.

Ante lo expuesto, comprender cómo se constituye la visión de la Unesco sobre el tema del aprendizaje y analizar los documentos globales de educación en el contexto de las tecnologías digitales se vuelve esencial para entender los caminos a seguir hacia una educación como derecho y esencialmente de calidad. Así, se pueden trazar mejores acciones para el aula, buscando identificar formas de mejorar y potenciar el desarrollo del estudiante. De esta manera, asociar el uso de tecnologías digitales se convierte en un requisito fundamental, considerando su papel mediador en el aprendizaje.

De este análisis surgen las siguientes preguntas de investigación: “¿Qué inferencias señalan los documentos de la Unesco respecto a la educación como derecho? ¿Cuál es la contribución de las tecnologías educativas como herramientas potenciadoras del aprendizaje estudiantil y del derecho del alumno a tener éxito en la escuela?”.

El estudio tuvo como objetivo identificar las posibles inferencias relativas a los contenidos manifiestos (explícitos) en los textos de los documentos analizados. Como bien señala Campos (2004, p. 613), “de ellos se debe partir (tal como se manifiestan) y no hablar ‘a través de ellos’, en un ejercicio de mera proyección subjetiva, del mismo modo que es importante que los resultados del análisis documental reflejen los objetivos de la investigación y se apoyen en indicios manifiestos del contenido”.

2. Materiales y Métodos

De acuerdo con Prodanov y Freitas (2013), la naturaleza básica de una investigación se refiere a estudios que no generan un producto final, pero que sirven de aporte para futuras investigaciones aplicadas, es decir, contribuyen al avance de la respectiva área científica —en nuestro caso, la educativa— y reflexionan sobre un determinado fenómeno. Por su parte, el enfoque cualitativo busca profundizar el conocimiento sobre un hecho o fenómeno sin recurrir a métodos estadísticos o matemáticos, sino que refleja, de manera profunda, la comprensión del tema, buscando (re)significar y ampliar los entendimientos en el área estudiada (Gil, 2012; Marconi; Lakatos, 2009).

La naturaleza exploratoria, a su vez, intenta comprender lo que ocurre en un determinado contexto (Creswell, 2010). La investigación documental se alinea con el desarrollo de estudios analíticos de fuentes primarias, en los que el investigador busca evidencias sobre un fenómeno (Minayo, 2004; 2010); en el caso de esta investigación, la relación entre la educación como derecho y las contribuciones de las TDIC para el aprendizaje estudiantil.

En esta perspectiva, seleccionamos documentos internacionales del área educativa publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), los cuales representan una contribución al objeto del presente estudio, considerando que Brasil es uno de los países miembros. Entre las prioridades de esta importante organización destacan la búsqueda de la calidad educativa para todos, los persistentes desafíos éticos y sociales, la promoción de la diversidad cultural y la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas a través de la información y la comunicación.

Además, este organismo desarrolla proyectos de cooperación técnica en asociación con los gobiernos federal, estatales y municipales, la sociedad civil y la iniciativa privada. La Unesco también contribuye a la formulación de políticas públicas que estén en sintonía con las metas acordadas entre los Estados miembros de la Organización (Merieverton, 2016).

A partir de estos referentes, el corpus analítico-investigativo constituido para el estudio incluyó los siguientes documentos:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
2. Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
3. *Educación: un tesoro por descubrir* – Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la Unesco.
4. Marco de Acción de Dakar.
5. Directrices de políticas para el aprendizaje móvil.
6. Declaración de Incheon – Educación 2030: hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y educación a lo largo de la vida para todos.
7. Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas – ODS/ONU/2030.

Consideramos que estos documentos, al influir en los principios, fundamentos y orientaciones de la política educativa de nuestro país, especialmente respecto al tema “Educación como Derecho”, aportan contribuciones como parámetros orientadores sobre este tema. En el ámbito de la investigación cualitativa, como es el presente caso, la elección de métodos y técnicas para el análisis de datos debe necesariamente proporcionar una visión multifacética de la totalidad de la información o de las categorías de análisis. Optamos por el análisis documental, dado que se trata de un método cuyo objetivo es buscar el sentido o los sentidos de textos oficiales.

De esta manera, al utilizar la técnica de análisis de contenido documental (Bardin, 2016), seguimos los siguientes pasos:

- a) organización del análisis.
- b) codificación.
- c) categorización.
- d) tratamiento de los resultados, inferencias e interpretación de los resultados.

En la organización del análisis, realizamos la preanálisis, durante la cual hicimos una lectura general de los documentos de la Unesco para apropiarnos de la información que contenían.

Para la codificación, se realizó la lectura de los documentos con un enfoque en los siguientes descriptores clave definidos a priori: Educación como Derecho, Calidad de la Educación, Aprendizaje, Derecho a aprender, Tecnologías Digitales. Para ello, identificamos palabras clave basadas en estos descriptores para constituir el corpus analítico-discursivo de la investigación y el proceso de categorización.

Continuando con el proceso de análisis, seleccionamos extractos relacionados con los respectivos descriptores clave. En esta dirección, emergieron dos categorías: Educación de calidad como un derecho al aprendizaje y Tecnologías digitales y sus potencialidades para el aprendizaje estudiantil.

3. Resultados

3.1 Educación de calidad como un derecho al aprendizaje

Reflexionando sobre la educación escolar, que hasta hace poco en nuestro país era un privilegio para unos pocos, tiene sentido preguntarnos: ¿qué derecho es el derecho a la educación? Cury (2002, p. 260) destaca que:

“El derecho a la educación parte del reconocimiento de que el saber sistemático es más que una importante herencia cultural. Como parte de esta herencia, el ciudadano se vuelve capaz de apropiarse de patrones cognitivos y formativos que le permiten tener mayores posibilidades de participar en el destino de su sociedad y colaborar en su transformación. Dominar conocimientos sistemáticos es también un requisito sine qua non para poder ampliar el campo y el horizonte de estos y de nuevos conocimientos.”

Mirando el contexto histórico, percibimos que la educación durante muchos años estuvo destinada a unos pocos, es decir, solo a las clases más acomodadas de la sociedad. Sin embargo, tras el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surge un documento internacional elaborado por los países signatarios de la Unesco con el objetivo de marcar un norte y una “esperanza” para las naciones (Santos, 2018). La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) surgió como un “aliento” para la comunidad internacional, buscando potenciar la paz y la equidad entre los pueblos, contribuyendo al desarrollo y resurgimiento de un mundo más justo y humanitario.

Este marco regulatorio se reflejó en diferentes aspectos: la justicia, la cultura, la libertad de expresión y pensamiento, la tolerancia religiosa, entre otros (Unesco, 1948). No obstante, uno de los aspectos relevantes para esta investigación consiste en destacar la comprensión internacional sobre la universalización de la educación.

La educación básica brasileña, a partir de 2013, comprende la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (Brasil, 2013). La educación básica obligatoria se ofrece a niños de 4 años a jóvenes de 17 años. Sin embargo, mayores de 15 años pueden cursar la educación primaria y mayores de 18 años, la educación secundaria, a través de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

Desde esta perspectiva, de acuerdo con el artículo XXVI de la DUDH (Unesco, 1948, p. 14), se establece:

1. Todo ser humano tiene derecho a la instrucción. La instrucción será gratuita, al menos en los grados elementales y fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnico-profesional será accesible a todos, así como la educación superior, basada en el mérito.
2. La instrucción se orientará hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. La instrucción promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales o religiosos, y apoyará las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En este artículo, la educación aún se entendía como instrucción, pero ya se vislumbraba —en aquella época— que para alcanzar los objetivos internacionales, la transformación social pasaba por la formación integral del sujeto en su pleno desarrollo. Era un compromiso de los países signatarios garantizar la efectividad de este derecho.

Corroborando con la DUDH (Unesco, 1948) y reafirmando el compromiso asumido en 1948, se realizó en la ciudad de Jomtien la Conferencia Mundial de Educación para Todos. A través de esta conferencia, se generó el marco regulatorio titulado Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990). En este documento, al igual que en el anterior, la educación se comprendió como un instrumento fundamental para la transformación social del ciudadano, apuntando a la equidad y universalización de la educación en las etapas obligatorias, así como a la mejora de la calidad.

Podemos identificar esta afirmación en el artículo tercero del documento, donde según la declaración respectiva (Unesco, 1990, p. 6):

1. La educación básica debe ser proporcionada a todos los niños, jóvenes y adultos. Para ello, es necesario universalizarla y mejorar su calidad, así como tomar medidas efectivas para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica sea equitativa, es necesario ofrecer a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel mínimo de calidad en el aprendizaje.

En este fragmento del documento, se observa que la educación comienza a ser entendida como un derecho no solo para los niños y jóvenes, sino también para los adultos. Es decir, se afirma que, mediante la formación escolarizada, se podrían promover equitativamente los aprendizajes mínimos para la formación del sujeto en la sociedad del conocimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en 1996, en Francia, surge a partir de una convención internacional sobre educación un nuevo marco de referencia titulado *Educación: un tesoro por descubrir – Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Unesco, 1996). Este documento también es conocido como Informe Delors, debido a su relator, Jacques Delors.

Según dicho marco, hubo un avance en el concepto de educación respecto a la declaración anterior. Según el Informe Delors (Unesco, 1996, p. 117):

“El concepto de educación a lo largo de toda la vida es la clave que abre las puertas del siglo XXI. Trasciende la distinción tradicional entre educación inicial y educación permanente. Se acerca a otro concepto propuesto con frecuencia: el de sociedad educativa, donde todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar los propios talentos.”

Como se menciona en este informe, la comprensión de la educación para el nuevo siglo consistía en la educación a lo largo de la vida —también conocida como *lifelong learning* (Carvalho, 2006; Aníbal, 2013). Se entendió en ese momento que, para avanzar socialmente en el mundo contemporáneo, los procesos de enseñanza-aprendizaje debían realizarse a lo largo de toda la trayectoria del sujeto. Es decir, se percibió —a nivel internacional— la necesidad de reducir desigualdades y promover un salto de calidad para que toda la población estuviera preparada para enfrentar los desafíos que exige la sociedad del conocimiento.

Ya a comienzos del siglo XXI, en la ciudad de Dakar, Senegal, se realizó una nueva reunión internacional para dar seguimiento a las metas establecidas en documentos anteriores y proponer o reafirmar estrategias para los quince primeros años del período. Surge así *El Marco de Acción de Dakar* (Unesco, 2000). En este documento se destacó la importancia del aprendizaje en diferentes contextos mediante diversas prácticas pedagógicas, así como la reducción de desigualdades entre niños y niñas, reflejando la situación social.

Según *El Marco de Acción de Dakar* (Unesco, 2000, p. 1), el eje central de la educación debe ser:

“[...] una educación destinada a captar los talentos y potencial de cada persona y desarrollar la personalidad de los educandos para que puedan mejorar sus vidas y transformar sus sociedades.”

Aquí ya se contemplan múltiples aprendizajes, la individualidad del sujeto, así como la importancia de su rol como ciudadano en el mundo.

En esta perspectiva, en 2015 surge la *Declaración de Incheon – Educación 2030: hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y a la educación a lo largo de la vida para todos* (Unesco, 2015a). Este marco evidencia la importancia de los aprendizajes en diferentes contextos, de la pluralidad y de las múltiples posibilidades de interacción, y señala que cualquier relación entre sujetos, con intencionalidad, puede generar aprendizaje. Esto significa que aprender trasciende la institución educativa formal; cualquier espacio puede constituirse como un entorno propicio para el aprendizaje a lo largo de la vida del sujeto.

De acuerdo con la Declaración de Incheon (Unesco, 2015a, p. 1), queda claro que los países reconocen:

“[...] la educación como elemento clave para alcanzar el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Concentramos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad y la inclusión, así como en la calidad y los resultados del aprendizaje, en el contexto de un enfoque de educación a lo largo de la vida.”

Se evidencia así la concepción de la educación a lo largo de la vida para la formación integral de los sujetos hasta 2030, impactando no solo el ámbito personal, sino también el contexto académico y profesional. Se focaliza en los resultados del aprendizaje, buscando la calidad en los distintos procesos, incluidos los de enseñanza-aprendizaje en diversos entornos, formales o no formales.

Asimismo, en 2015, la Unesco creó el marco de referencia *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS* (Unesco, 2015b). Este documento presenta los objetivos para el desarrollo sostenible, así como los procedimientos de aprendizaje necesarios para alcanzar —hasta 2030— dichas expectativas a nivel internacional.

Según el documento (Unesco, 2015b, p. 7):

“La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) debe entenderse como parte integral de la educación de calidad, inherente al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida: todas las instituciones educativas —desde la educación preescolar hasta la educación superior, incluyendo la educación no formal e informal— pueden y deben asumir la responsabilidad de trabajar intensamente en cuestiones de desarrollo sostenible y promover el desarrollo de competencias de sostenibilidad. La EDS ofrece una educación que importa y que es verdaderamente relevante para todos los educandos, a la luz de los desafíos actuales.”

De acuerdo con esta cita, la búsqueda de la educación de calidad es inminente. Es fundamental la implementación de diversas estrategias en el ámbito educativo para formar con una visión holística del mundo, con atención a la sostenibilidad y desarrollo de habilidades y competencias para la pluralidad del mundo contemporáneo.

Ante esto, el Cuadro 1 presenta los documentos de la Unesco que sirvieron de base para este trabajo, destacando la categoría de educación como derecho.

Cuadro 1. Documentos de la UNESCO (1948-2015) con enfoque en el Derecho a la Educación

Año	Documentos	Educación como derecho
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Entendimiento de que la educación básica debe ser obligatoria para todos y que proporcione el pleno desarrollo del sujeto.
1991	Declaración Mundial sobre Educación para Todos – Declaración de Jomtien	Se reafirma el derecho a la educación como un derecho para todos, enfocando los esfuerzos en la educación básica.
1996	Educación: Un Tesoro por Descubrir – Informe Delors	Se centra en la educación para todos, presentando los pilares de la educación para la formación integral del sujeto. Refuerza que la educación debe darse a lo largo de la vida desde una perspectiva humanista.
2000	Marco de Acción de Dakar	Reafirma las declaraciones anteriores, enfocándose en seis objetivos de la educación para el siglo XXI. Su atención se dirige principalmente a la educación básica, considerando la educación a lo largo de la vida como un medio para la transformación social, el mantenimiento de la paz y la justicia social.
2015	Declaración de Incheon	Se centra en la educación a lo largo de la vida para niños, jóvenes y adultos en el ámbito internacional. Considera la educación como motor de la transformación social, así como para la mejora y atención a las nuevas demandas del siglo XXI.
2015	Agenda 2030	Presenta los diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible hasta el año 2030. La educación, desde la perspectiva de equidad, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida, se entiende como un derecho fundamental para todo ciudadano.

Fonte: Adaptado de Souza (2020, p. 42)

Al analizar los documentos de la Unesco, obtuvimos como resultados emergentes de la primera categoría, titulada “Educación de calidad como un derecho al aprendizaje”, que:

- a) La educación debe ser de calidad y promovida por los gobiernos, de manera que la educación básica, en especial, sea gratuita y de calidad.
- b) El acceso y la permanencia de los estudiantes deben ser garantizados y fortalecidos mediante prácticas pedagógicas significativas para ellos, que los preparen a lo largo de la vida.
- c) El aprendizaje estudiantil debe ser integral, promoviendo no solo los aspectos cognitivos, sino también potenciando los espectros humanísticos, culturales, históricos, políticos y socioemocionales, entre otros.
- d) La educación se entiende como un derecho fundamental de todo ciudadano. Por ello, la búsqueda de su efectividad en los diferentes sistemas educativos debe ser una prioridad para la sociedad.
- e) La educación debe considerarse bajo el pilar de la educación a lo largo de la vida, es decir, toda forma de aprendizaje, escolarizado o no, en espacios formales o no formales, contribuye a la formación integral del sujeto, influyendo en su trayectoria y potenciándolo para convertirse en un individuo más crítico y activo en el mundo contemporáneo.

En síntesis, observamos en esta sección la importancia destacada en los marcos internacionales sobre la educación como derecho, especialmente en cuanto a garantizar los aprendizajes escolarizados o no del sujeto, formando y preparándolo para los desafíos contemporáneos, así como promoviendo la ciudadanía y el humanismo. Reiteramos la necesidad de buscar medios para efectivizar la educación a lo largo de la vida, de manera que impacte en los diferentes contextos y contribuya a reducir las desigualdades socioculturales presentes en la población.

3.2 Tecnologías digitales y sus potencialidades para el aprendizaje estudiantil

La educación contemporánea es cada vez más dinámica y exige de los docentes una mirada más atenta hacia el aprendizaje del estudiante mediante el aporte del hibridismo tecnológico. Las nuevas (re)configuraciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje buscan potenciar, mediante diversos recursos didáctico-pedagógicos – incluyendo los tecnológicos – la formación integral del estudiante. Su objetivo es prepararlo para el mundo laboral como un sujeto crítico, autónomo y reflexivo, capaz de resolver problemas en la actual sociedad del conocimiento (Unesco, 2014).

Corroborando esta perspectiva, Backes (2015, p. 437) afirma que:

"La educación contemporánea implica considerar los procesos de enseñar y aprender, en la coexistencia entre los espacios geográficamente localizados y los espacios digitales virtuales, y comprender que los cambios rápidos ocurren de manera determinante y determinada entre educación y tecnologías digitales. Al mismo tiempo que las tecnologías digitales propician transformaciones en la educación, la educación provoca la creación de nuevas tecnologías digitales."

En esta perspectiva, consideramos que la educación escolar ha sido históricamente presionada para adaptarse e incorporar en sus prácticas pedagógicas el uso de tecnologías digitales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se observa que los avances en el ámbito educativo son lentos en términos de efectividad del aprendizaje estudiantil, ya que se ha introducido poco las tecnologías digitales en la rutina escolar, especialmente en la educación pública. A pesar de las inversiones en infraestructura y equipamiento, no se ha producido un cambio significativo en la práctica educativa.

Esta situación se evidenció aún más a partir del contexto de la pandemia internacional de COVID-19 y sus consecuencias en el escenario pospandémico. Las instituciones educativas tuvieron que suspender rápidamente, en 2020, las actividades presenciales para evitar la propagación del virus. Se encontraron en una situación inesperada en la que el distanciamiento social fue la alternativa para prevenir el contagio y no sobrecargar los sistemas de salud (Santos; Reis; Mérida; Rangel & Frich, 2020).

Las instituciones educativas del país suspendieron las clases presenciales desde marzo de 2020 y muchas tardaron en retomar sus actividades en formato remoto debido a la falta de acceso de los estudiantes a internet. Así, cambió el paradigma en el que la tecnología se consideraba un apoyo opcional para los docentes, pasando a ser un recurso fundamental para promover la interacción profesor-estudiante-institución.

Por lo tanto, no se puede desvincular el uso de tecnologías digitales del contexto educativo, pues ya se señalaba en los documentos de la Unesco que pensar en la calidad de la educación implica incluir la tecnología. Además, es necesario que las instituciones educativas se preocupen por el entorno externo a los muros de la escuela y universidad, potenciando el derecho del estudiante no solo a asistir a la escuela, sino a aprender en ella.

Según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990, p. 26):

"La calidad y la oferta de la educación básica pueden mejorarse mediante la utilización cuidadosa de las tecnologías educativas. Donde tales tecnologías no se usen ampliamente, su introducción exigirá la selección y/o desarrollo de tecnologías adecuadas, adquisición de equipos y sistemas operativos necesarios, así como la selección y formación de docentes y demás profesionales de la educación aptos para trabajar con ellas."

Desde 1990 se evidencia la atención internacional hacia que el aprendizaje estudiantil sea mediado por recursos tecnológicos, pues, según la Unesco (1990), las tecnologías digitales permitirían una formación integral del estudiante, preparada para el siglo XXI. Asimismo, se resalta la necesidad de la formación docente para enfrentar estas nuevas demandas, dado que la enseñanza depende del cuerpo docente.

Considerar la tecnología como elemento base del aprendizaje estudiantil y del campo profesional del docente implica comprender la importancia de la actualización constante y la reflexión sobre su praxis pedagógica. Para Gauthier et al. (2006), una de las tareas del docente es prepararse para los nuevos desafíos educativos, no solo del contexto educativo, sino principalmente de sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo. Además, dominar el contenido es esencial para su función como gestor de su materia.

Según la Unesco (1996, p. 135), "es necesario preocuparse más por la calidad y preparación para la vida, en un mundo en rápida transformación, frecuentemente sometido al imperio de la tecnología." Así, al analizar la tecnología como propulsora del aprendizaje en distintos contextos:

"La definición de tecnología adecuada varía según las características de cada sociedad y puede cambiar rápidamente, a medida que las nuevas tecnologías (radio y televisión educativas, computadoras y diversos auxiliares audiovisuales para la instrucción) se vuelvan más baratas y adaptables a distintos contextos. El uso de tecnología moderna también permite mejorar la gestión de la educación básica. Cada país deberá reevaluar periódicamente su capacidad tecnológica presente y potencial, en relación con sus recursos y necesidades educativas básicas." (Unesco, 1990, p. 26-27)

Dada la velocidad con que la tecnología cambia e impacta en el contexto educativo, considerar el aprendizaje móvil como potenciador del proceso de formación estudiantil se vuelve fundamental en el siglo XXI. La Unesco (2014, p. 9) afirma:

"El aprendizaje móvil implica el uso de tecnologías móviles, de manera aislada o combinada con otras tecnologías de información y comunicación (TIC), para permitir el aprendizaje en cualquier momento y lugar. El aprendizaje puede ocurrir de diversas formas: las personas pueden usar dispositivos móviles para acceder a recursos educativos, conectarse con otros o crear contenidos, dentro o fuera del aula. También abarca esfuerzos en apoyo de metas educativas amplias, como la administración eficaz de los sistemas escolares y la mejor comunicación entre escuelas y familias."

En este sentido, el aprendizaje móvil se convierte en un aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según la Unesco (2014, p. 18):

"Contrario a lo que se piensa, el aprendizaje móvil no aumenta el aislamiento, sino que ofrece a las personas más oportunidades para cultivar habilidades complejas requeridas para trabajar productivamente con otros."

Así, la educación tecnológica se entiende como un proyecto educativo presente en el ámbito internacional y orientador para las naciones, repercutiendo de manera diferenciada en el proceso formativo de los sujetos.

Habowski y Conte (2019, p. 14) sostienen que:

"Todo proyecto de educación tecnológica pasa por los sentidos que los sujetos atribuyen a las tecnologías, por la reconstrucción sociocultural que permite ir más allá de los muros de la escuela y metamorfosear saberes, lenguajes y contextos, pues las tecnologías digitales están ancladas en la relación pedagógica del actuar polisemiótico con el otro en el mundo objetivo, subjetivo y social, y con los límites de comprensión mutua entre los involucrados."

Finalmente, toda iniciativa de educación tecnológica debe atravesar la reconstrucción sociocultural de los sujetos, especialmente desde la perspectiva tecnológica, trascendiendo los espacios previamente conocidos y explorados. Esto contribuye no solo a la formación integral del estudiante, sino también a un proyecto de sociedad en conjunto.

El contexto brasileño e internacional está en proceso de esta reconstrucción. Sin embargo, los impactos en el proceso de enseñanza-aprendizaje aún son inciertos, especialmente para estudiantes de la educación pública. La pandemia de COVID-19 dejó un legado de experiencias y reflexiones que influirán en el futuro de la educación mundial, probablemente acelerando la expansión de la era tecnológica e inclusión digital. También evidenció la fragilidad de la sociedad brasileña para garantizar una educación de calidad y equitativa, dada la creciente vulnerabilidad frente a la pandemia.

Promover y garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante tecnologías se vuelve un medio esencial para garantizar el derecho al aprendizaje del estudiante, dado que este cambio de paradigma – del analógico al digital – amplía la perspectiva de la educación como derecho. Garantizar el acceso a tecnologías digitales permite al estudiantado acercarse a su trayectoria escolarizada y ejercer efectivamente su derecho a la educación.

Es urgente que los sistemas educativos tomen medidas para que el acceso a tecnologías digitales sea una realidad efectiva y no solo un ideal. Se sabe que existen asimetrías en el acceso a internet, pero es deber del Estado y del sistema educativo ofrecer alternativas que aseguren la continuidad de los estudios. Negar estas alternativas vulnera el derecho fundamental a aprender. Por tanto, si las tecnologías permiten ejercer este derecho, deben ser el camino a seguir para promover el aprendizaje. Aunque existen acciones aisladas en instituciones educativas, se necesita un enfoque macro que amplíe el impacto a comunidades escolares y académicas.

3.3 Conclusión de la categoría “Tecnologías digitales y sus potencialidades para el aprendizaje estudiantil”

Considerar el aprendizaje estudiantil mediante tecnologías digitales también es una forma de garantizar el derecho al aprendizaje, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19.

El hibridismo tecnológico es una realidad en la educación del siglo XXI y debe vincularse a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje móvil potencia la formación del estudiante, contribuyendo a una visión más holística de las demandas de la sociedad del conocimiento.

El uso de tecnologías digitales en educación básica y superior contribuye a formar estudiantes críticos y autónomos, siempre que la mediación pedagógica del docente haga significativas las prácticas educativas.

La enseñanza híbrida fortalece el aprendizaje del estudiante, dado que los recursos digitales están cada vez más presentes en la vida cotidiana.

La innovación pedagógica puede promoverse mediante tecnologías digitales, generando la “desestabilización” cognitiva del estudiante y re-significando contenidos vistos en educación básica, superior y en espacios no formales.

En resumen, la tecnología es esencial en el contexto educativo y potencia el aprendizaje estudiantil. Actualmente no se puede separar la tecnología de las prácticas docentes, ya que la sociedad del conocimiento está imbuida de tecnologización e hibridismo. Se subraya la necesidad continua de formación docente para que la promoción de aprendizajes sea significativa y contribuya a la formación integral del estudiante.

4. Discusión

Los resultados obtenidos permiten problematizar la educación contemporánea desde una perspectiva integral en la que convergen dos dimensiones estrechamente vinculadas: la educación como derecho fundamental orientado al aprendizaje y el papel de las tecnologías digitales como mediadoras de dicho proceso. Esta articulación resulta clave para comprender los desafíos actuales de los sistemas educativos en contextos marcados por profundas desigualdades y aceleradas transformaciones sociotecnológicas.

En relación con la categoría “Educación de calidad como un derecho al aprendizaje”, se evidencia una evolución conceptual sostenida en los marcos normativos internacionales impulsados por la UNESCO, particularmente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta la Declaración de Incheon. Este tránsito refleja un desplazamiento desde una concepción restringida de la educación —entendida como instrucción— hacia un enfoque ampliado que la reconoce como un proceso continuo, integral y orientado al desarrollo pleno del sujeto. En este marco, el derecho a la educación se redefine como derecho al aprendizaje, lo cual implica no solo garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también asegurar resultados de aprendizaje significativos, pertinentes y equitativos.

Este hallazgo se alinea con enfoques contemporáneos que cuestionan la suficiencia de indicadores tradicionales de cobertura y escolarización, proponiendo en su lugar una visión centrada en la calidad y la justicia educativa. En este sentido, los resultados sugieren que la materialización efectiva del derecho a la educación requiere la articulación de políticas públicas que aborden simultáneamente las dimensiones de acceso, permanencia, logro y relevancia del aprendizaje. Asimismo, el énfasis en la educación a lo largo de la vida, consolidado en el Informe Delors, introduce una perspectiva dinámica que reconoce la multiplicidad de contextos, tiempos y modalidades en los que se construye el conocimiento, trascendiendo los límites de la escolarización formal.

No obstante, la implementación de este enfoque enfrenta importantes limitaciones estructurales, particularmente en contextos caracterizados por desigualdades socioeconómicas persistentes. La brecha entre los principios normativos internacionales y su concreción en políticas y prácticas educativas revela tensiones que ponen en cuestión la efectividad del derecho al aprendizaje, especialmente en sistemas educativos con recursos limitados o con baja capacidad de respuesta institucional.

En cuanto a la categoría “Tecnologías digitales y sus potencialidades para el aprendizaje estudiantil”, los resultados permiten evidenciar una relación compleja y no lineal entre tecnología y educación. Si bien los organismos internacionales han promovido desde finales del siglo XX la integración de tecnologías digitales como estrategia para mejorar la calidad educativa, su incorporación en la práctica ha sido heterogénea y, en muchos casos, insuficiente para generar transformaciones sustantivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 constituye un punto de inflexión que intensificó esta problemática, al situar a las tecnologías digitales en el centro de la continuidad educativa. Este contexto evidenció tanto su potencial para sostener los procesos formativos en escenarios de crisis, como las profundas brechas digitales existentes en términos de acceso, conectividad y competencias. En consecuencia, el derecho a la educación quedó condicionado, en gran medida, por el acceso a recursos tecnológicos, lo que refuerza la necesidad de considerar la inclusión digital como un componente constitutivo de la equidad educativa.

Asimismo, los resultados subrayan el papel estratégico del docente como mediador pedagógico en entornos digitales. La literatura coincide en que la efectividad del uso de tecnologías no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos, sino de su integración en prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y centradas en el estudiante. En este sentido, la formación docente continua emerge como un factor crítico para evitar la reproducción de modelos tradicionales en entornos digitales y para potenciar el desarrollo de aprendizajes significativos.

Por otra parte, el aprendizaje móvil y las modalidades híbridas se configuran como alternativas relevantes para ampliar las oportunidades educativas, favoreciendo la flexibilidad, la personalización y la interacción. Sin embargo, su implementación exige condiciones habilitantes que van más allá del ámbito escolar, incluyendo infraestructura tecnológica, políticas de conectividad, desarrollo de contenidos digitales y acompañamiento institucional. En ausencia de estas condiciones, existe el riesgo de que dichas estrategias contribuyan a profundizar las desigualdades existentes.

La articulación de ambas categorías permite sostener que las tecnologías digitales no deben ser concebidas únicamente como herramientas instrumentales, sino como elementos estructurantes del derecho al aprendizaje en el siglo XXI. En este sentido, el acceso a tecnologías y a entornos digitales de aprendizaje puede interpretarse como una extensión del derecho a la educación, en la medida en que posibilita nuevas formas de acceso, producción y circulación del conocimiento.

No obstante, es necesario adoptar una perspectiva crítica que evite el determinismo tecnológico. La evidencia sugiere que la tecnología, por sí sola, no transforma los procesos educativos; su impacto depende de factores pedagógicos, institucionales y contextuales. Por ello, su integración debe estar orientada por principios de equidad, pertinencia y calidad, en coherencia con los objetivos de formación integral del sujeto.

Los hallazgos de este estudio evidencian que garantizar una educación de calidad como derecho al aprendizaje implica abordar de manera articulada las dimensiones pedagógica, tecnológica y social. Esto requiere el diseño e implementación de políticas educativas integrales que promuevan la inclusión digital, fortalezcan la formación docente y favorezcan la innovación pedagógica, con el propósito de responder a las demandas de una sociedad del conocimiento cada vez más compleja y desigual.

5. Conclusiones

Como se ha visto a lo largo del artículo, la educación como derecho es un concepto que atraviesa los documentos de la Unesco y, en el contexto actual, se vuelve cada vez más necesario reflexionar sobre ella en el ámbito educativo. Comprender su papel frente a los desafíos contemporáneos, como la pandemia de COVID-19 y sus consecuencias, evidenció la urgencia y necesidad de promover oportunidades que garanticen el derecho al aprendizaje de los estudiantes y reduzcan las desigualdades y vulnerabilidades sociales.

Reiteramos que la juridicidad de la educación es fundamental para que ésta se constituya como un espacio de transformación social y de formación integral del sujeto, así como para el desarrollo de la autonomía, criticidad y reflexividad del estudiante. Se vuelve esencial valorar la educación como medio para garantizar el ejercicio de la ciudadanía.

Reflexionar sobre el papel de las tecnologías digitales en el contexto educativo actual se vuelve crucial para avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad del conocimiento y responder a las demandas de los sujetos que participan en ella. De este modo, dirigir una mirada analítica al escenario internacional pareció primordial para entender los movimientos que se realizan a nivel macro y micro, es decir, en los diferentes sistemas educativos, repercutiendo en el eje central de la educación: el estudiante.

En esta perspectiva, retomando la idea central del artículo, el objetivo general de este estudio fue identificar las inferencias señaladas en los documentos de la Unesco sobre la educación como derecho y las contribuciones de las tecnologías educativas al aprendizaje estudiantil en el marco de la educación de calidad. Para cumplir este objetivo, se realizó una investigación documental sobre los marcos regulatorios internacionales de educación publicados por la Unesco en las últimas décadas, que han servido y continúan sirviendo como orientación para los países signatarios en la búsqueda de una educación de calidad, promoviendo el uso de diversas estrategias, incluyendo la tecnologización de la enseñanza para fortalecer el aprendizaje estudiantil.

A partir de los resultados de la investigación documental, concluimos que:

- a) La educación de calidad debe ser una premisa de toda nación, garantizando el aprendizaje y la formación integral del estudiante a lo largo de su vida.
- b) Las tecnologías digitales son, efectivamente, potenciadoras de un aprendizaje significativo para el estudiante, siempre que exista mediación pedagógica promovida por la institución educativa – de educación básica y/o superior – y por el docente.
- c) En la actualidad, el contexto educativo no puede desvincular sus prácticas y acciones pedagógicas del contexto tecnológico. Es decir, es fundamental comprender la importancia de las tecnologías para impulsar la calidad de la educación y, por extensión, el aprendizaje estudiantil. Sin embargo, resulta esencial la formación docente para actuar en esta perspectiva.

A partir de las conclusiones de este artículo, surgieron otras inquietudes que pueden servir de base para futuras investigaciones, tales como:

1. ¿Qué reflexiones presentan los marcos regulatorios nacionales sobre la educación como derecho?
2. ¿De qué manera el proceso de tecnologización repercute en la formación de docentes de educación básica y superior en el contexto brasileño, a partir de las orientaciones de los marcos regulatorios internacionales?
3. ¿Cómo implementan las instituciones educativas el uso de tecnologías digitales orientadas al aprendizaje estudiantil, siguiendo los marcos regulatorios nacionales e internacionales?

Estas cuestiones se plantean como posibles líneas de investigación para futuros lectores y estudiosos interesados en profundizar en las discusiones presentadas en este estudio.

Por último, esperamos que esta investigación contribuya a la reflexión en el ámbito educativo y sirva de base para nuevos estudios. Asimismo, aspiramos a que la discusión sobre la importancia del proceso de tecnologización en los marcos regulatorios internacionales se amplíe en el contexto de la investigación, potenciando la formación docente y repercutiendo en el ámbito local y nacional.

6. Referencias

- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Lisboa, 1(143), 1–30.
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Backes, L. (2015). O hibridismo tecnológico digital, na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. *Inter-Ação*, 40(3), 435–456. <https://doi.org/xxxx> (si hay DOI)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611–614.
- Carvalho, A. V. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, 29(3), 503–523.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto* (3. ed., M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38(34), 293–303.
- Dewey, J. (1969). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trad., 4. ed.). São Paulo: Nacional.
- Franco, M. L. P. B. (1986). O que é análise de conteúdo. *Cadernos de Psicologia da Educação*, 7, 1–31.
- Freire, P. (1996). *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2006). *Por uma teoria da Pedagogia* (F. Pereira, Trad., 2. ed.). Ijuí: Unijuí.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Habowski, A. C., & Conte, E. (2019). *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender sim, ...mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Menegat, J. (2016). *O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação: pilares para uma educação de qualidade* (Tese de doutorado). Universidade La Salle, Canoas.
- Merieverton, R. (2016). O que é a Unesco e qual o seu papel no desenvolvimento mundial? *Espaço Kids – Terra Educação*. <https://www.estudokids.com.br/o-que-e-a-unesco-e-qual-seu-papel-no-desenvolvimento-mundial/>
- Minayo, M. C. S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (4. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico* (2. ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios* (2. ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Ramalho, B. L., & Nuñez, I. B. (Orgs.). (2014). *Formação, Representações e Saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores no século XXI* (1. ed., Vol. 1). Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Santos, G. M. T. (2018). *A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária: um olhar sobre a docência* (Tese de doutorado). Universidade La Salle, Canoas.
- Santos, G. M. T. (2024). Pedagogia universitária: perspectivas para a docência na educação superior. *Educação, Ciência e Cultura, Especial*(1), e12250.
- Santos, G. M. T., Reis, J. P. C., Mérida, E. C., Rangel, E. L. F., & Frich, A. A. (2020). Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 4(10), 108-114. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4073037>
- Teixeira, A. S. (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia.
- Unesco. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. São Paulo: Unesco.
- Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. São Paulo: Unesco.
- Unesco. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Unesco.
- Unesco. (2000). *O Marco de Ação de Dakar*. São Paulo: Unesco.
- Unesco. (2015a). *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: Unesco.
- Unesco. (2015b). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: Unesco.

Financiación. Declaramos que esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de Intereses. Los autores declaran no tener conflictos de interés alguno.

Contribución de los autores.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos – Autor 1: Escritura, Fundamentación teórica, Metodología, Análisis, Investigación documental, Revisión, Formateo, Presentación.

Betania Leite Ramalho – Autora 2: Escritura, Fundamentación teórica, Metodología, Análisis, Investigación documental, Revisión.

Yraguacy Araújo Almeida de Souza – Autora 3: Escritura, Fundamentación teórica, Metodología, Análisis, Investigación documental.

Biografía de los Autores.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos. Facultad de Ingeniería, Letras y Ciencias Sociales del Seridó (Felcs) y Programa de Posgrado en Innovación en Tecnologías Educativas (PPgITE) de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (Felcs/UFRN), Currais Novos, RN, 59380-000, Brasil. guilherme.mendes@ufrn.br

Betania Leite Ramalho. Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN), Natal, RN, 59078-970, Brasil. betania.ramalho.edu@gmail.com

Yraguacy Araújo Almeida de Souza. Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN), Natal, RN, 59078-970, Brasil. yraguacysouza@icloud.com

Descargo de responsabilidad/Nota del editor: Las declaraciones, opiniones y datos contenidos en todas las publicaciones son únicamente responsabilidad de los autores y colaboradores individuales y no reflejan necesariamente las opiniones de DERROTERO y/o de los editores. DERROTERO y/o los editores se deslindan de cualquier responsabilidad por daños o perjuicios a personas o bienes que puedan surgir como resultado de las ideas, métodos, instrucciones o productos mencionados en el contenido. Se recomienda a los lectores verificar de manera independiente la información antes de basarse en ella.