

Pacto por la Educación 2050 producir saberes profanos desde las pedagogías sensibles

Dr. Jordi Planella Ribera

Es catedrático de Teoría de la Educación en la Universitat Oberta de Catalunya desde el 2012 y director académico de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctor en Pedagogía. Imparte docencia en el grado de Educación Social, en el Máster de Psicopedagogía y en el Doctorado en TIC y Educación. Su trayectoria profesional ha transitado por proyectos de acompañamiento en protección a la infancia, personas con discapacidad y proyectos comunitarios. Ha publicado, entre otros: (2006) *Subjetividad, disidencia y discapacidad*; (2010) *Alterando la discapacidad. Manifiesto a favor de las personas*; (2012) *Militancia y diversidad funcional*; (2016) *Acompañamiento Social, así como Corpografías de la Discapacidad* (2021).

Presentación

Lo que resulta arduo es captar profundamente la dificultad. Debido a que se la comprende al ras de la superficie, sigue siendo simplemente la misma dificultad que era. Tiene que ser arrancada de raíz; y eso implica que comencemos a pensar de una manera nueva. El cambio es tan decisivo como, por ejemplo, el que va del pensamiento alquímico al pensamiento químico. Es la nueva manera de pensar lo que resulta tan difícil de establecer. Una vez que la nueva manera de pensar ha sido establecida, los viejos problemas se desvanecen; de hecho, se vuelven difíciles de recapturar. Pues van con nuestra manera de expresarnos y, si nos vestimos con una nueva forma de expresión, los viejos problemas son descartados junto con los viejos ropajes.

Ludwing Wittgenstein, Ocasiones filosóficas, 1993.

Es digno de las sociedades justas y equitativas abrir las puertas de las instituciones y dar la palabra a los ciudadanos para pensar y proyectar -de forma colectiva- un futuro mejor. Este es el caso que se ha seguido para el desarrollo del proyecto sobre el *Pacto por la Educación 2050*, rompiendo dinámicas y procesos de construcción de políticas sociales y educativas basadas históricamente en la implementación directa de saberes expertos desde posiciones verticales y no participativas. El ejercicio no es complejo, pero requiere de un asunto previo necesario: creer en la potencia de los saberes de los ciudadanos (educadores, maestros, profesorado, colectivos varios, estudiantado, ciudadanos de a pié, etc.). Una vez desplazada la capacidad y el potencial para pensar e imaginar el futuro de una sociedad, quienes tienen la palabra pueden proyectar el presente hacia un futuro distinto. En el campo de la arquitectura, como en otros sectores profesionales, el ejercicio de la proyección es algo que forma parte de su ADN; no se trabaja sin esa perspectiva de dibujar, diseñar o proyectar ideas en una página en blanco o en un espacio vacío. Es impensable la profesión de arquitecto/a sin tener en cuenta ni ejercer la acción de proyectar. Pero en algunos sectores como el educativo, tradicionalmente se ha trabajado en otros formatos, pese a que desde hace años la idea de planificar, de proyectar, para no trabajar a salto de mata, ha ido introduciéndose poco a poco. Pero, a pesar

de ello, existen muchas maneras distintas de entender y de llevar a cabo estas formas de trabajo. ¿Quién es el que proyecta? ¿siempre son los profesionales expertos o técnicos? ¿las personas receptoras de las acciones socioeducativas juegan algún papel relevante o están pensadas únicamente como receptoras pasivas de las acciones que alguien ha proyectado sobre ellas o para ellas? Son preguntas relevantes que se encuentran en el sustrato de muchos procesos participativos. En la mayoría de ocasiones, lo que conocemos en cada contexto geográfico, político y cultural como ‘Reforma Educativa’ ha sido elaborado de forma jerárquica, de arriba hacia abajo (o lo que es lo mismo y hablando sin eufemismos: ha sido impuesta por el poder de turno).

En dicho proceso, es habitual hablar de renovación o de innovación. En palabras de Feu y Torrent: “Hoy no es extraño referirse al cambio educativo utilizando palabras similares, si las analizaremos con detenimiento en clave social e histórica, nos transportan a realidades diferentes, incluso muy diferentes. Es fácil observar cómo se habla de **reforma, innovación o renovación educativa** para referirse, sin matices, al cambio educativo en general” (2021:19). Me parece realmente interesante esta reflexión sobre la renovación en educación por qué el *Pacto por la Educación 2050* es en sí mismo un verdadero ejercicio de renovación/transformación de la educación en un territorio concreto. Estos autores siguen diciendo: “El cambio educativo que busca la renovación pedagógica debe entenderse como un cambio global, es decir, como una transformación de todos los elementos que intervienen en la praxis educativa” (2021: 51). Y justamente esa idea de ‘**cambio global**’ emerge y se hace presente con múltiples y variados matices, con amplios actores y sus voces, y concretado en un gran abanico de propuestas para pensar un futuro más ‘habitabile’ a través del ejercicio de la educación.

Será necesario pensar e imaginar ese **espacio vacío**, esa pantalla sin rellenar, esa página en blanco en la que los ciudadanos libremente pueden proyectar sus vidas para habitar el mundo, tal vez, con mejor calidad e intensidad. Si existen proyectos arquitectónicos que se vinculan con la idea de una arquitectura participativa (de hecho, el cliente que encarga un proyecto de una casa, de una reforma, etc., participa activamente en ese proceso), no podemos concebir un proyecto en el sector de la educación que no incorpore a los distintos actores. Pero es cierto que en muchos sectores existen determinados valores dominantes contra los que no es nada fácil luchar. Para Villasante:

“El punto de arranque es la crítica de lo que llamamos los Equivalentes Generales de Valor (EGV). Los EGV hacen referencia a las

medidas con las que nos manejamos en lo cotidiano, se basan en unos patrones, en unas reglas o en unos referentes dominantes que marcan nuestras formas de pensar y actuar, pero no son explicados o no se ponen en cuestión” (2014: 34)

A nivel pragmático he organizado este texto a partir de tres parámetros que permiten entender, situar e interpretar el proceso de producción de un marco de referencia (*framework*). Para Goffman “cuando un individuo en nuestra sociedad reconoce un determinado acontecimiento, haga lo que haga, tiende a involucrar en esta respuesta (y de hecho a usar) uno o más marcos de referencia o esquemas interpretativos de un tipo que podemos llamar primario” (2006: 23).

Framework I

Viviendo la Construcción de un Nuevo Mundo sin poder

Estas nuevas horizontalidades incipientes son generadoras de una nueva oleada de culturas populares que vuelven a recuperar una visión holística, en donde además de lo cultural se vuelve a incorporar lo económico y lo social. Están renovando esas culturas populares que en el capitalismo han ido perdiendo esa integralidad que ha facilitado su sustitución, en amplias capas de la población, por la cultura de masas; con su consiguiente pérdida de fuerza alternativa. Aunque nunca fueron aniquiladas; las culturas populares han sido en realidad un refugio efectivo frente a la globalización, lo que al mismo tiempo ha servido de colchón para facilitar el surgimiento de esta nueva oleada en forma de espiral. Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (2017: 25).

Se trata de pensar las formas de producción desde la perspectiva de distintos parámetros que me permiten un trabajo de orden analítico:

- a) El mantenimiento de una posición epistemológica crítica.
- b) La producción de saberes profanos.
- c) El anclaje en una pedagogía sensible.
- d) Pedagogía Inclusiva.

Estas tres posiciones analíticas sirven para acompañar la mirada que he realizado sobre el proyecto y sobre los textos de arranque del *Pacto por la Educación 2050*.

Parámetro I

Una Posición Epistemológica Crítica y Nómada

Lo que resulta arduo es captar profundamente la dificultad. Debido a que se la comprende a ras de superficie, sigue siendo simplemente la misma dificultad que era. Tiene que ser arrancada de raíz; y eso implica que comencemos a pensar de una manera nueva. El cambio es tan decisivo como, por ejemplo, el que va del pensamiento alquímico al pensamiento químico. Es la nueva manera de pensar lo que resulta tan difícil de establecer. Una vez que la nueva manera de pensar ha sido establecida, los viejos problemas se desvanecen; de hecho, se vuelven difíciles de recapturar. Pues van con nuestra manera de expresarnos y, si nos vestimos con una nueva forma de expresión, los viejos problemas son descartados junto con los viejos ropajes.

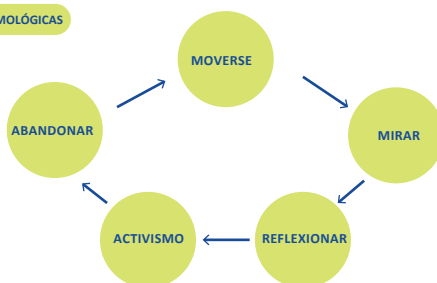
Ludwing Wittgenstein, Ocasiones Filosóficas.

Lo que propongo con estos presupuestos epistemológicos (que califico de críticos y nómadas) es compartir las bases y los ejes para interpretar las formas de producción de los distintos saberes que sirven de base para la construcción del *Pacto por la Educación 2050*. Son orientaciones generales que, a modo de hermenéutica, permiten situar e interpretar una determinada realidad y un determinado foco de acción. Se trata de desenfocar la epistemología centrada en los focos que la hegemonía del *modus operandi* dominante en las investigaciones y producciones de saberes universitarios nos quieren hacer mantener. Es una matriz analítica que me ha acompañado en otras formas de revisar y estudiar distintas realidades y determinadas praxis educativas.

Figura 1

Posiciones epistemológicas

FIGURA 1: POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS



Fuente: Jordi Planella, 2023.



a) Moverse

Se trata de moverse en un sentido real pero también en un sentido metafórico y conceptual. El ejercicio consiste en realizar un **desplazamiento**, en vivir una cierta experiencia de **tránsito** por lugares comunes, de la movilidad, en general. En el proceso de tránsito, a menudo, vamos a parar a una cierta diáspora del pensamiento dominante y es justo en este lugar y espacio, que podemos mirar y pensar de manera diferente. El movimiento, sin embargo, es absolutamente necesario para pensar y transformar las políticas sociales y educativas. El movimiento debe ser ejercido en forma de ruptura, tal y como nos propone Hernández: *“los documentos que componen este estudio son el resultado de las experiencias de ruptura que surgen del escenario de disputas, propuestas y articulaciones con actores y sectores del ecosistema educativo de Norte Santander”* (Documento A, 2022). Sobre este asunto también se insiste a lo largo del Documento C al hablar de las características del territorio: *“se reconoce como una zona de frontera, multicultural, con presencia de población indígena, migrante, retornada, pendular, desplazada e históricamente vulnerable, dividida en subregiones, cada una con aspectos diferenciales”* (Leal, Leal y Gil, 2022). En la posición epistemológica del movimiento aparece, con un espacio de centralidad en Norte Santander, la frontera. En el Documento D se nos propone que *“la pedagogía para esta región fronteriza debe estar formulada desde el reconocimiento de las particularidades que esta frontera genera en la ciudadanía”* (Meza, 2022).



b) Desenfocar la mirada

El segundo eje de anclaje propone desenfocar la *mirada* para enfocarla hacia otro lugar, otros objetos, otros sujetos, otros intereses y hacia otras pedagogías que se encuentran en la base del *Pacto por la Educación*. Desenfocar no es nada fácil porque estamos metidos en un contexto geopolítico concreto, en una cultura concreta, en unos lenguajes académico-profesionales concretos, y escapar a esto produce miedo, cuando no pánico. Pero a pesar de todo ese miedo a lo que vendrá, se trata de un ejercicio imprescindible. **Romper la línea de confort**, perder el espacio de seguridad, buscar nuevos **paradigmas**, nuevos **lugares**, **culturas**, **lenguajes**, etc. Estamos demasiado cómodos encorsetados dentro de nuestro vestido, en nuestras formas de mirar a los demás o de mirarnos a nosotros mismos. No estamos dispuestos a modificar ni modificarnos. En el Documento C se habla de

un giro en las relaciones de los participantes: *“el establecimiento de relaciones horizontales entre las categorías emergentes permite identificar unas categorías teóricas que en su conjunto contribuyen al análisis de estos desafíos”* (2022). También el Documento E hace referencia al ejercicio de ‘desenfocar la mirada’ para focalizarla en otros espacios y lugares *“Max-Neef plantea un nuevo enfoque del desarrollo, en donde pone énfasis en la necesidad de poner en el núcleo del estudio al Ser”* (2022).



C-Autoreflexión

Este propósito tiene que ver con el trabajo de **preguntarnos** sobre lo que, como **actores** (o ciudadanos activos) hacemos. Para Tamayo “ha sido un diálogo conmigo mismo en el que he descubierto mis límites y carencias, mis incertidumbres y miedos, unos que tengo que asumir como propios de la condición humana, otros que debo revisar a fondo y otros que debo eliminar para cambiar el rumbo” (2021: 16). Así pues, tiene que ver con las **formas de posicionarnos en el mundo** y en cómo lo interpretamos (más allá de las miradas cuantitativas, basadas en datos fríos y con el destierro de la ‘experiencia’ de los sujetos). En el caso de *Pacto*, y en palabras de Ramírez, se trata *“de crear las bases conceptuales que fundamenten una apuesta de política pública (...) relevante. Para la cual se desarrolla una metodología cualitativa”* y sigue diciendo que *“el ejercicio se concentra en interpretar y sintetizar las visiones y la dotación de significados”* (Documento B, 2022). No se trata de un conjunto de autorreflexiones desligadas unas de las otras, sino que, deben poder conectarse en una amplia red de actores que piensan desde su yo para transformar la colectividad que habitan. También en el Documento F se habla, en parte, de ello: *“pues los participantes (sujetos activos) deciden qué elementos silenciar, resaltar, centrar, contraponer o diferenciar, mediante trazos que responden a sus miradas al mundo”*.



D) Activismo

La idea del activismo nos conduce directamente a plantearnos las formas de llevar una idea concreta hasta una realidad determinada (barrio, comunidad) con el fin de modificarla y transformarla para hacerla «mejor» y muy más potente. *El Pacto por la Educación* es en sí mismo un claro ejemplo de ‘activismo’. Se trata de pasar a la acción y dejar atrás determinadas formas de hacer, en la universidad, que segmentan teoría y praxis, universidad y mundo real, como si se

tratara de dos formas radicalmente diferentes de existencia. *El Documento E* recoge la idea del activismo a través de las referencias que hace de dar la palabra, de ofrecer espacios y lugares a los distintos actores. De forma concreta se dice que “la población correspondió a 14 actores referentes a centros educativos, organizaciones de personas con condiciones especiales, organizaciones gremiales, fundaciones, gobierno y estudiantes” (2022). El activismo es algo que se ejerce desde la posición y la condición de actor, del que ha pasado de una posición estático-pasiva a otra de activa y en movimiento. Asimismo, sucede en el *Documento F* al hacer referencia a la cartografía social como método para acercarnos a la realidad y conocerla desde otras perspectivas.



E) Abandonar

El quinto propósito se centra en las formas de abandono necesarias para llevar a cabo partes de los supuestos epistemológicos anteriores. En el *Documento A* se habla directamente del sentido de los textos que configuran la base del Pacto: “Los documentos que componen este estudio, son resultado de la experiencia de rupturas que surgen del escenario de disputas, propuestas y articulaciones de actores y sectores del ecosistema educativo de Norte de Santander” (2022). La rotura, el romper determinados vínculos, tiene que ver directamente con el abandono de lo que los ha mantenido ligados. El abandono permite pensar de otra forma y planificar y proyectar por otros caminos y veredas. En palabras de Arboleda “la planificación no solo da forma al futuro-como-ruptura; por su naturaleza eminentemente prefigurativa, conjura mundos alternativos y por tanto es una forma mediada o modo de existencia del futuro” (2021: 19).

Entre otras cuestiones podemos encontrar las siguientes formas de abandono:

1-Abandonar los **modelos hegemónicos** que imperan en las formas de producción de saberes y praxis pedagógicas y que, acaban centrándose más en las formas de análisis cuantitativo, que en la experiencia de los propios sujetos. En el Documento D (2022) se habla de “*cuestionar las formas de aprendizaje y aún más importante las formas de enseñanza es una necesidad imprescindible, sobre todo en el mundo actual que cambio constantemente*”.

Puede tratarse de un ejercicio difícil y doloroso ya que, a menudo, representa nadar a contracorriente y enfrentarse a un sistema de gestión y control imperante, y marcado desde las altas instancias donde se desarrollan las políticas educativas.

2. Abandonar **la posición del profesor/a, maestro/a, educador/a** como sujeto de verdades alcanzadas, definitivas e incuestionables y como único productor de saberes cerrados que los transmite pasiva y unidireccionalmente al estudiantado. Podríamos hablar de ‘intimidad crítica’ para romper con posiciones de dominio, por el hecho de no dar nunca la palabra al otro. Conlleva un ejercicio crítico y profundo que nos lleva a pensar y preguntarnos ¿qué es ser profesora o profesor? Pero el abandono de esta posición del profesor como transmisor de verdades cerradas no lo aparta de la idea de convertirse en productor de saberes, abierto y en permanente proceso de construcción. En el *Documento A* se hace referencia a una parte de este enfoque: *“las finalidades educativas y pedagógicas inmersas en las iniciativas del congreso del pacto, no se vean reducidas a un circuito de actuación inmodificable o inabarcable por las distintas operaciones de pensamiento”* (2022).

Tabla 1

Ejes y parámetros epistemológicos

Ejes de Anclaje	Conexiones Pacto por la Educación 2050	Parámetros epistemológicos
 MOVERSE	A-Desplazarse los viejos modelos educativos a los modelos educativos emergentes. C. Ruralidad, movimientos fronterizos y ciudadanía global. El territorio y la movilidad de sus habitantes. D. Movilidad social, particularidad fronteriza y generación de lazos entre lo formal y no formal (educación) E. Del antropocentrismo al biocentrismo.	Desplazarnos a nosotros mismos desde un territorio estático a otros territorios abiertos (real y simbólicamente hablando). Articular la lógica del movimiento basada en el nomadismo frente al sedentarismo (de ideas, de formas de vivir, de ejercer la praxis educativa, etc.). Moverse también implica cruzar fronteras (reales y de conocimiento), a veces forzados a veces buscando otras formas de pensar y vivir. Aprovechar la inercia del movimiento para desarrollar procesos transformativos.
 DESEFOCAR LA MIRADA	B. Interpretar y sintetizar la realidad. C. Construir un nuevo modelo (con nuevos enfoques y miradas) para abordar las problemáticas. D. Cuestionar las formas de aprendizaje hegemónicas y virar la mirada hacia otros modelos y territorios pedagógicos.	Desplazar el eje de la mirada para reenfocar el punto donde centramos los procesos de cambio. Partir de la creencia que, realizar miradas hacia otros lugares y de otras formas es algo posible y factible. Todo ello con la perspectiva de reenfocar los ejes esenciales que deben guiar y conformar el Pacto por la Educación en nueva perspectiva.

Ejes de Anclaje	Conexiones Pacto por la Educación 2050	Parámetros epistemológicos
	E. Diseñar una Nueva Educación: Igualdad e inclusión. F. Elaboración de fichas generadoras de diálogo teoría-contexto.	Desde el eje de la autorreflexión desarrollar un ejercicio transformativo de la realidad (de forma proyectiva). Para el caso que nos ocupa, ello implica partir de nuestra propia experiencia como sujetos encarnados (todos hemos pasado, de una u otra forma, por procesos educativos, ya sea formales, informales o no formales) y esa experiencia nos ha formado, deformado o conformado. La autorreflexión en el proceso de construcción de una realidad es un anclaje necesario, especialmente cuando las políticas educativas acostumbran a sostenerse en estudios cuantitativos que obvian las realidades encarnadas de los sujetos de la educación.
	B. Transformar las prácticas pedagógicas. E. Actores educativos. Educar en el cuidado. F. Cartografía social: actores sociales.	Las formas de concebir (y ejercer) el activismo, pueden ser distintas y amplias. Para nosotros se trata de algo que configura la base misma de la acción: dotar al sujeto de 'poder' real para pensar, hablar, decidir, actuar, etc. La educación, como proyecto global de humanización, debe dar cabida a todos los actores posibles para generarse de forma 'entramada' (en el sentido de una red que se crea y se sostiene a ella misma). Mirar desde la perspectiva del activismo nos sitúa fuera de la posición de 'objetos', de receptores pasivos.
	B. Abandonar la idea de una educación cerrada y generar una pedagogía de las capacidades y competencias adaptables a la evolución de los educandos a lo largo de la vida. E. Abandonar vidas y prácticas de consumo extremo. Reemplazar modelos de vida.	Con lo planteado en los otros ejes, es necesario un ejercicio complejo, que a menudo requiere de un cierto 'dolor' y que consiste en abandonar las posiciones antiguas, en abandonar los saberes y las praxis que de forma hegemónica nos han sido impuestas.

Fuente: Jordi Planella, 2023.

Parámetro II

La Producción de Saberes Profanos

Sabemos esto: que la tierra no pertenece al hombre sino éste a la tierra. Todas las cosas están entrelazadas como la sangre que nos une a todos. El hombre no tejió la trama de la vida, es simplemente el hilo de ella. Lo que el hombre le haga a esa trama de la vida se lo hace a sí mismo.

(Carta del jefe indio de Seattle al presidente de Washington sobre la compra de las tierras a los ‘pieles rojas’).

Si aceptamos que podemos producir saberes y conocimientos varios desde fuera de los **dispositivos hegemónicos** (universidades, centros universitarios, departamentos de gestión educativa, laboratorios, centros de investigación, grandes corporaciones empresariales, corporaciones tecnológicas productoras de contenidos educativos, etc.), se abre un mar amplio de posibilidades fuera del control de dichos mecanismos de producción, planificación y ejecución. Ello abre la puerta a un ejercicio como el del *Pacto por la Educación 2050* en que el futuro de la educación de una amplia región (y todo lo que directa e indirectamente se vincula con ella) no se planifica de forma vertical, sino que se hace de forma distribuida.

Framework II

Redes de Vida

Las redes de vida existen siempre, pero no todas son desbordantes. Las redes, entramados y vínculos están en los ecosistemas de la naturaleza y de las sociedades humanas. Hay contradicciones en sus interacciones básicas que a veces producen desbordes, saltos/cambios de los sistemas actuales, transformaciones que abren nuevos caminos, tanto en la naturaleza como en los procesos sociales humanos. Villasante (2014:17)

Se trata de algo que en determinados contextos es relevante pero que, a la vez, ha levantado algunas ampollas: me refiero a la **dialéctica entre el conocimiento experto y el conocimiento profano**. ¿Quién está acreditado para producir saberes sobre un determinado campo?, ¿únicamente los investigadores, los gestores, los planificadores, los desarrolladores de políticas públicas, etc.?, ¿pueden escribir artículos científicos o libros los y las profesionales de la educación? O si lo hacen, ¿están transgrediendo un

determinado tabú? Estas preguntas nos sitúan en un nuevo territorio, fronterizo y resbaladizo, pero increíblemente creativo y fructífero. En ello insiste de forma Martín Correa en su trabajo doctoral titulado *Radio Nikosia: La rebelión de los saberes profanos (otras prácticas, otros territorios para la locura)*: “Si he utilizado la categoría profano para analizar la realidad de ciertos saberes velados pero existentes en las subjetividades individuales de la locura, no es por que comparta la realidad de las circunstancias de negación y ocultamiento desde donde se desenvuelven, sino, quizás porque de alguna manera entiendo que se constituyen como una dimensión del conocimiento que pone en evidencia el carácter, en ciertos aspectos religioso, del pensamiento científico” (2009: 286). Es por ello, por lo que me atrevo a calificar (por lo menos una importante parte de él) el trabajo que sustenta el *Pacto por la Educación 2050*, como un trabajo producido desde la “profanidad” de los saberes y de las experiencias de los sujetos de la educación (pensados y entendidos en un sentido muy amplio). Es cierto que la terminología al uso empleada en los documentos del pacto es otra, pero en esencia estamos hablando de los mismo (o de algo muy cercano).

Es así como en este proyecto, se han articulado múltiples voces que nos hablan desde los distintos colectivos que han intervenido activamente y representan el amplio y diverso *puzzle* de una sociedad: comunidades, profesorado, funcionarios, empresariado, artistas, intelectuales, académicos. Así, el Documento F se abre con un mapa teórico dedicado a las tensiones entre el saber colonial y el saber decolonial. Ello sitúa, entre otras, algunas cuestiones que son fundamentales para entender este enfoque y el procedimiento seguido y que pasan por:

- A) La **producción teórica** (teorías críticas, teología de la liberación, pedagogía del oprimido) para generar saberes otros.
- B) Las **metodologías** que se siguen en la producción de saberes (Etnografía, Hermenéutica, Análisis del Discurso, etc.) y permiten transitar por otros caminos.
- C) El **desplazamiento** de terminados grupos hegemónicos de interés hacia otros alineados con los saberes profanos (afros, indígenas, campesinos, periferias urbanas, etc).
- D) **Praxis educativas** desplazadas de posiciones ultra academicistas (educación para la paz, educación intercultural, educación para la democracia).

Estos son algunos de los ejes que permiten pensar y proyectar los saberes, que deben servir para sustentar el Pacto por la Educación. Pero más allá de ellos es necesaria cierta sistematización de ‘otras formas de ejercer la pedagogía’, tal vez hablando directamente de lo que algunos autores deno-

minan como ‘pedagogía profana’ (Larrosa, 2000). Podemos acercarnos a una definición de la pedagogía profana como aquella que no es ni pensada, ni ejercida, ni pronunciada, ni escrita, ni aplicada desde los órganos hegemónicos habituales. Entonces debemos preguntarnos ¿desde dónde se produce la pedagogía profana?, ¿quién la produce?, ¿con qué finalidad se produce?, ¿con qué métodos se elabora?, ¿podemos hablar de un saber profano que sea sistemático y que se encuentre cerrado? Podríamos hablar de, al menos, 4 posiciones distintas vinculadas a la producción de saberes desde la óptica de la profanidad:

Tabla 2

Posiciones en la producción de saberes

POSICIONES AL RESPECTO

POSICIONES

POSICIÓN A	De objetos receptores de intervenciones/ acciones a sujetos articuladores de procesos y saberes.
POSICIÓN B	De la limitación en la capacidad de decir y decidir de las personas a la toma de la palabra .
POSICIÓN C	De educando pasivo a educando/ educador productor de acciones (y/o autoeducaciones).
POSICIÓN D	De un sujeto subalterno a un sujeto hegemónico .

Fuente: Jordi Planella, 2023.

Se trata de algunas posiciones analítico-estructurales que permiten dibujar un cierto recorrido en las formas ‘no hegemónicas’ de producción de saberes y que confluyen y se articulan en el eje de lo profano como real, verdadero y posible. Ahí se sitúa esta **Pedagogía Profana** y a su lado una **Pedagogía Utópica**. Para De Sousa se trata que “los grupos sociales interesados en la emancipación o pueden, hoy, comenzar a defender la coherencia y la eficacia de las alternativas emancipadoras, bajo pena de confirmar y profundizar su inverosimilitud. En estas condiciones no queda otra salida que la utopía” (2018a: 75). Entre otras cuestiones, los distintos documentos del Pacto por la Educación afrontan el asunto de la **Utopía Pedagogía** desde distintos parámetros.

A lo largo de los distintos documentos que se dibujan como base colectiva del Pacto por la Educación 2050, se encuentra (aunque no únicamente), la perspectiva de la pedagogía profana. Es algo que aparece, en unas palabras y en otras, en los documentos A, B, C, D E y F, como algo fundamental (como elemento filosófico que atraviesa el proyecto) pero a su vez como elemento metodológico que dinamiza y ejecuta el proceso mismo. Ya en el *Documento A* se habla de “producir diálogos multisectoriales a lo largo del proyecto, lo que permitió trazar tanto de actores como de sectores, así como de sus posiciones, discusiones y compromisos, permitiendo divisar con tales acercamientos, el horizonte del pacto en su apuesta de permanencia y sostenibilidad desde una perspectiva compleja, contra-cultural y decolonial” (2022). Los saberes profanos tienen cabida en ese diálogo multisectorial, al mismo nivel que los saberes producidos (que no impuestos) desde la academia.

Parámetro III

El Pacto por la Educación desde la pedagogía sensible

Proponemos construir subjetivaciones o modos de existencia experimentales en donde los cuerpos sean capaces y puedan afirmar trágicamente el esplendor de la vida, creando realidades diferentes a la realidad del exterminio que hoy nos determina.

Consuelo Pabón (2002)

Al realizar el ejercicio de pensar las bases para el *Pacto por la Educación* podríamos realizar un ejercicio clasificatorio que lo ubique, de forma reducida, en dos categorías: una **pedagogía con efectos claramente anestésicos** y una pedagogía que se basa en y utiliza su **dimensión sensible**. Por pedagogía anestésica entiendo aquella pedagogía que tiene la finalidad (no siempre consciente y a menudo como parte del currículum oculto) de anestesiarse, de adormecer a los sujetos de la educación. Anestesia es una palabra de origen griego que significa, justamente, ausencia de sensaciones. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo. La pedagogía anestésica toma la forma verbal —activa— de la potencia, del potencial futuro. La finalidad de la anestesia es la **paralización** de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas, se trataría de no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones) sino mantenerlo dormido, pasivo corporalmente. Por contra, la pedagogía sensible nos lleva por otros derroteros, por caminos radicalmente distintos. Para algunas pedagogías, como ocurre con la vida

misma, las personas también somos “**cuerpos-lectores-activos**” (no solo mentes incorpóreas receptoras pasivas de los procesos de aprendizaje). Como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. En este sentido, nos volvemos seres sensibles, dejamos que los afectos nos impacten. Como **educandos** y después **educadores**, pensamos el cuerpo, pensamos con el cuerpo, pensamos desde el cuerpo y tenemos la potencia de resignificar las praxis educativas desde esta dimensión sensible. En palabras de Sicilia “la relación con el mundo es fundamentalmente corporal, y llegaremos a la conclusión de que el cuerpo es un elemento externo que primero toma contacto con el mundo y se posiciona dentro de él” (2012: 47).

El cuerpo es un verdadero “agente del sentido” y a través de él se marcan territorios y fronteras en relación a los otros cuerpos. No obstante, luchar contra esta concepción resulta difícil, especialmente durante la infancia y a través de las experiencias que atraviesan las vidas en la escuela. ¿Quién no recuerda el perfume de una maestra? ¿Quién no recuerda también los olores de la escuela? Olores o malos olores, pero siempre presentes (a pesar de todas las acciones ejecutadas con objeto de negarlos) porque el cuerpo (a pesar del trabajo de control) no ha podido controlar y eliminar algo tan vital como el sentido del olfato; a pesar de que la escuela lo ha intentado.

Y junto a ello, los nuevos sistemas de vida imperantes han arrinconado los sentidos, de la vida, de la producción de sentido, de las praxis pedagógicas en general. Los primeros meses de pandemia (y en determinados lugares hasta hace bien poco) la digitalización radical de la enseñanza nos ha evocado a un mundo dominado y conformado por las no-cosas. En palabras de Han “el orden terreno está siendo hoy sustituido por el orden digital. este desnaturaliza las cosas del mundo informatizándolas” (2021: 13). La pedagogía sensible que se trasluce en el Pacto por la Educación es una pedagogía del tacto, una pedagogía de la tierra, de los elementos, del cuerpo que aprende y del cuerpo que acompaña a los educandos y a las educandas en ese proceso creativo. Es una pedagogía que recupera lo **sólido** y tangible, frente a un mundo y a unas prácticas educativas que nos imaginan como *inforgs* más que como sujetos activos, y que se basan en algo intangible alejado de la verdadera experiencia pedagógica.

Tipos de Pedagogías

TIPOS DE PEDAGOGÍAS



Fuente: Jordi Planella, 2023.

A lo largo de los documentos del *Pacto por la Educación* aparece, aunque con otra terminología, la temática de la Pedagogía Sensible. No se trata solo de pensar los modelos teóricos sino especialmente de las praxis educativas. Así, en el *Documento B* se habla de la importancia de la capacidad, y de forma concreta de entenderla “desde un enfoque de educación integral”. ¿Qué debemos entender por educación integral? De forma básica se presenta como aquella educación que no excluye ninguna dimensión del sujeto (y que para el tema que nos ocupa incluye también la dimensión corporal, somática o sensible). Algo parecido sucede en el *Documento C*, que, al hacer referencia directa a la educación y la ruralidad, articula indirectamente a la Pedagogía Sensible. En este mismo documento se refiere a la necesidad de “recuperar las voces de los actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales, para la construcción participativa de la política pública en materia de educación” (*Documento C*). La conexión con el territorio, en todas sus dimensiones, se dibuja como un eco, como un eje, un proceso necesario para el desarrollo del Pacto por la Educación desde la perspectiva de la Pedagogía Sensible. En el *Documento B* se habla de abrir “espacios que permitan potenciar habilidades para la vida, resaltando la importancia del desarrollo del ser en el hacer”.

Framework III

Relaciones corporales con el mundo

A través de las sensaciones táctiles la piel se convierte así en el primer y más importante medio de la experiencia (pasiva) del mundo y de la exploración (activa) del mismo, y, con ello, también de constitución de la diferenciación entre sí mismo y el mundo. Rosa (2019: 71)

Hablar de educación corporal tiene un especial sentido en el momento y en el contexto del *Pacto por la Educación 2050*. Nos guste o no, lo aceptemos o no, somos **seres primariamente corporales**. En nuestras vidas el cuerpo juega un papel fundamental, hasta el punto que podemos afirmar que **somos nuestro cuerpo** (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea que **“tenemos un cuerpo”**). Tal vez podemos ir más allá y atrevernos a decir que **somos un cuerpo que dice “yo”, un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad**. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella -ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías-).

Tabla 3
Sensibilidades educativas
DISTINTAS SENSIBILIDADES
SENSIBILIDADES

SENSIBILIDAD A	Activación de procesos educativos no dicotómicos que ni alteren ni construyan las prácticas educativas desde la lógica dualista mente/cuerpo.
SENSIBILIDAD B	Acercamiento del sujeto de la educación y de las praxis educativas al mundo natural, a una relación sujeto-cuerpo-mundo-naturaleza.
SENSIBILIDAD C	Desarrollar experiencias y procesos educativos en los que al parentizaje no tenga lugar a pesar del cuerpo, si no que lo haga, precisamente, a través del cuerpo.
SENSIBILIDAD D	Incorporar las prácticas y las experiencias educativas rurales, populares, indígenas, etc. Que tienen presente lo sensible como forma de transmisión de saberes y vivencias.
SENSIBILIDAD E	Vincular los proyectos y las prexis pedagógicas con el territorio, no generando una separación entre el aula y la vida.

Fuente: Jordi Planella, 2023.

Parámetro IV.
El Pacto por la Educación como pedagogía inclusiva

El camino hacia una educación para todos y todas, una educación inclusiva o una educación para la diversidad ha estado demasiado minado de universales, de políticas y de directrices, de orientaciones y de lineamientos pedagógicos para la atención de esos otros y de esas otras de la pedagogía.

Paula Andrea Restrepo (2021: 56)

El *Pacto por la Educación 2050* no puede dejar de lado algo tan central y relevante como la idea misma de inclusión, de **inclusividad** de las poblaciones y los sujetos en un sentido amplio. De forma simple se trata que en el nuevo modelo, en el nuevo sistema, no haya lugar para la palabra **exclusión**

y para el ejercicio de prácticas educativas que ubican al otro en la categoría de ‘**ciudadano/a de segunda**’ y le obligan a **transitar por mundos paralelos**. El momento actual puede ser considerado como un caminar hacia un modelo de sociedad inclusiva, que de hecho es mucho más amplio que la idea misma de ‘escuela inclusiva’. Para Suc-Mella “la sociedad inclusiva renueva nuestra forma de concebir las relaciones entre los individuos para crear sociedad, e igualmente devuelve el sentido a nuestro modelo social gracias, especialmente, a la noción de capacidad” (2020). En este proceso es esencial poder profundizar, entre otros aspectos relevantes, sobre la terminología que utilizamos. ¿Cómo llamamos al otro?, ¿qué palabras utilizamos en los planes, proyectos, acciones, evaluaciones, actividades del aula para referirnos a ese otro que puede encarnar la diversidad?, ¿cómo pensamos las acciones y los proyectos para incorporar a los distintos colectivos?, ¿nos quedamos en el histórico de la ‘integración’ u optamos de forma radical por proyectos realmente inclusivos?, ¿dejamos a cierta parte del estudiantado haciendo ‘como sí’ estuvieran trabajando en actividades como los demás? Son preguntas clave que debemos tener muy presentes y que a lo largo del Pacto por la Educación 2050 aparecen con distintos formatos, en los distintos documentos que lo sostienen.

Tabla 4

Comparativa entre Inclusión e Integración

INTEGRACIÓN VS. INCLUSIÓN:	Tabla comparativa entre integración e inclusión
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Acoge al alumnado con NEE que anteriormente con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaba fuera del sistema educativo y ahora los “inserta”.	La educación inclusiva es una herramienta que mejora las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado, no solo aquel que presenta NEE.
Considera que el problema reside exclusivamente en el alumno, cuyo déficit o dificultades de aprendizaje, no le permiten acceder al currículum ordinario, y por consiguiente, requiere acciones especiales.	Etiquetar al alumnado con NEE crea expectativas más bajas al profesorado. Booth y Ainscow (2002) proponen el uso del término “barreras para el aprendizaje” para referirse a los currículos ordinarios, que resultan ineficaces al no plantear la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.
Es una cuestión de adaptación por parte del alumnado con discapacidad a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la institución educativa.	Apuesta por la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Fuente: VVAA (2017)

En un contexto que **acoge a la diversidad** de forma real y se encamina hacia una sociedad inclusiva, no podemos dejar de lado la dimensión central de la pedagogía: Transformar la sociedad para situar al otro más allá de los espacios de opresión. Bajo esta estela de la Pedagogía Inclusiva el *Pacto por la Educación* recoge las sensibilidades de todos los colectivos en aras de recorrer este camino. El filósofo francés Michel de Montaigne tiene una frase lapidaria que cae como una losa sobre los proyectos de sociedad inclusiva: “*Tout ce qui nous semble étrange, nous le condamnons*”. Es cierto que “todo lo que nos parece extraño, lo condenamos” y ello hace que se desarrollen ciertos tipos de mecanismos (conscientes o no) para frenar, situar, aislar, marcar, etiquetar, educar o reeducar, etc. a quien encarne esa diferencia real y latente. Es por ello, que desde la educación es pertinente preguntarse “¿quién piensa a quién en el campo de la **diversidad**?”. Se trata de una pregunta muy pertinente si lo que está en juego es justamente la base de las identidades. ¿Quién define, quién decide si yo tengo o no tengo una discapacidad? Aparentemente, se trata de una pregunta inocente pero cargada de ideas y de condiciones que afectan a las personas que definen.

Framework IV

La inquietante experiencia de verse excluido, no sólo de las opiniones sino de toda la experiencia vital de un gran número de nuestros contemporáneos, es una de las características y paradojas de las sociedades democráticas modernas. Albert Hirschman (1991).

Ello nos exige afilar la mirada, ser más agudos al analizar el propio enfoque y a tener en cuenta que los proyectos inclusivos también tienen una cara B. Deben ser desmontados, diseccionados, analizados y criticados para verificar que dichos proyectos (**calificados de inclusivos**) sirven para incluir (y no para lo contrario: excluir). Pensarlo desde la lógica de la **in/exclusión social** nos abre las puertas a buscar proyectos (como el presente) que desvelen la cara oculta de ciertas acciones aparentemente filantrópicas y benefactores, que buscando incluir terminan por excluir a los sujetos.

La **Pedagogía Inclusiva** se vincula con la **Pedagogía de lo Común**, una pedagogía que intenta ‘religar’ a los sujetos en un espacio común (la comunidad). El tema se convierte en algo central, ya que se ponen en juego las siguientes miradas (o imaginarios) que producen realidades dicotómicas especialmente duras para los sujetos que las encarnan:

Tabla 5

Imaginarios sobre la diferencia

Mirada Positiva	Mirada Negativa
Estar dentro Capacidades Normal Central Éxito escolar	Estar fuera Discapacidades Anormal Desviado Fracaso escolar

Fuente: Jordi Planella, 2023.

A menudo se trata de categorías lingüísticas que operan a nivel de una cierta ordenación de la realidad de los sujetos. Los que van a un determinado territorio (siempre **periférico**, relegado a los **márgenes** y las **esquinas**) y los que habitan y pueblan el territorio de la centralidad. Las categorías lingüísticas operan como marcas de terreno o fronteras que separan lo uno de lo otro, los unos de los otros. Determinados territorios son dibujados por un mapa imaginario pero que en el fondo se trata de un mapa bien real. El concepto de ‘comunidad’ aparece como un concepto salvífico potente, como una narrativa pedagógica de salvación, como una pedagogía inclusiva.

Pensar en la **Pedagogía Inclusiva** desde las categorías que se han presentado en los distintos documentos del *Pacto por la Educación*, implica tener presente este desplazamiento de las intenciones y del papel del sujeto educando. Se trata de dotarlo de los elementos que lo hacen, siempre en cierta medida, un sujeto autónomo, pensante y con capacidad de dirigir moralmente su vida. Es así que este asunto aparece de distintas formas y ubicado en varias coordenadas:

Tabla 6

Inclusividades en el Pacto por la Educación 2050

 A- Inclusividad de los diferentes colectivos en la producción de saberes	En el <i>Documento A</i> se remarca la relevancia de la ‘inclusión’ de las distintas voces, de las diferentes sensibilidades en la producción de los saberes que sustentan el Pacto. Este ejercicio epistémico-participativo recoge las bases fundacionales de lo que es ya, en esencia, la filosofía inclusiva: Incluir desde la propia experiencia y en base a la acción misma. Ello representa un ejercicio de coherencia radical.
--	--

 B-Revisión/reformulación del sentido mismo del término ‘capacidad’.	El <i>Documento B</i> se dedica un importante espacio a recoger y analizar en sentido de la idea de ‘capacidad’ desde una lógica distinta a la versión hegemónica de la misma. Ello implica un trabajo de profundidad sobre qué entendemos por ‘capacidad’ y cuáles son las capacidades que se privilegian y cuáles se excluyen en los dispositivos educativos.
 C- La Pedagogía Inclusiva como lucha contra las brechas que tienen lugar en la ruralidad.	El tema de la ruralidad es central en un contexto geográfico y político como el de Norte de Santander. Es así que en el <i>Documento C</i> se aborda desde una óptica muy clara: El pacto debe servir para cerrar esas brechas y para acortar, de forma radical, las distancias que producen situaciones de exclusión social y educativa.
 D- Inclusividad Transfronteriza	Las fronteras tienen una doble perspectiva: permiten trazar una línea para separar, pero también sirven para abrir puertas y caminos de cruce. El <i>Documento D</i> presenta la frontera (y todo lo que ello produce y provoca) como un espacio que debe permitir permear más que excluir. Se trata de dar la vuelta a la idea hegemónica de la frontera, para que ésta en el Pacto, sea un ejercicio de inclusión más que de exclusión.

Fuente: Jordi Planella, 2023.

La práctica habitual es, sin embargo, el cumplir simplemente con una planificación de un gabinete técnico, que cumpla con lo exigido legalmente, tantos documentos presentados y tales períodos de participación pública, etc. Se actúa de arriba abajo, como si la planificación actuase por sí misma. Y los planes necesitan a la gente. Personas convencidas en el tejido social cuando se quiere algo más que cubrir el expediente. No basta llamar a algunas sesiones a los dirigentes oficiales de los sindicatos, asociaciones o colectivos locales, hay que llegar a la ciudadanía

Tomás R. Villasante (1998: 19)

El *Pacto por la Educación 2050* no es una panacea y ciertamente, no va a resolver todas las problemáticas que existen y persisten en la sociedad y en los dispositivos educativos. No se trata que sea una ‘panacea’ (en el sentido que todo está resuelto a partir de su creación e implementación) si no de lo

que se trata es que sea un documento vivo (no encerrado en las oficinas administrativas y burocráticas), que circule por las distintas comunidades y colectivos, que se vaya transformando a partir de cada nueva necesidad (pero que éstas encuentren en el Pacto un marco referencial). Se ha dado un **primer paso**, se ha realizado un ejercicio que ha movilizado a toda una población hacia el camino de una ciudadanía real, con la finalidad de transformar un asunto central: el proceso por el cual los seres humanos nos convertimos en ‘humanos’ y que no es otro que el de la educación. Como plantean algunos filósofos y teóricos de la educación, es a través del proceso educativo que nos convertimos en humanos, sin educación no hay humanidad. Entonces es importante dedicar grandes esfuerzos a pensar y a resolver cómo funciona eso a lo que llamamos educación y que, a menudo, ha funcionado como si fuera un mecanismo del gran engranaje de la administración, sin tener en cuenta y sin importar los detalles, las diferencias, las personas que encarnan y viven las experiencias educativas.

El *Pacto por la Educación 2050* se dibuja como un **mapa utópico** que ha de servir como baliza para transitar de un lugar a otro, de una pedagogía a otra, de una realidad a otra, intentando dejar atrás los horizontes distópicos que los últimos años han planeado sobre las praxis educativas y sobre nuestras vidas en general. La utopía (mal que les pese a determinadas facciones del poder) es la fuerza con la que los seres humanos proyectamos nuestras vidas desde el aquí-y-ahora hacia el allá-y-mañana. Se trata de algo sencillo y complejo a la vez, que no hace sino mantenernos vivos, alentar nuestros sueños y avivar el fuego que nos permite desarrollar procesos creativos. La creatividad forma parte del proceso de humanización y se erige como un elemento clave frente a la pasividad de los sujetos; la creatividad nos permite ser agentes activos de nuestras vidas, ser productores de saberes. Tomar la palabra (que es una de las acciones centrales del Pacto), tiene que ver con permitir que el saber de las poblaciones salga de su silencio. En palabras de la filósofa de la educación, Anna Pagés, “esta cuestión de que el saber salga de su silencio, es muy interesante para la filosofía, o al menos para quienes nos dedicamos a reflexionar sobre lo filosófico como una forma sonora de pensar” (2022: 12). Con la creatividad, con la toma de palabra que nos permite escapar del silencio al cual nos abocaron, tenemos la posibilidad de romper las matrices en las que no han educado. El *Pacto por la Educación 2050* no puede tener otro olor que el de la utopía, ni otro saber que el de la esperanza para pensar, inventar y proyectar un mundo más justo.

Bibliografía

- Arboleda, M. (2021). *Gobernar la utopía. Sobre la planificación y el poder popular*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Boff, L. (2020). *Reflexiones de un viejo teólogo y pensador*. Madrid: Trotta.
- Demers, P. (2011). *L'humanité, de l'obscurité à la lumière. L'éducation pour rendre le pouvoir à l'être humain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Encina, J.; Ezeiza, A. (Coord.) Sin poder. *Construyendo colectivamente la autogestión de la vida cotidiana*. Guadalajara: Volapük.
- Feu, J. Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando?. En, J. Feu; X. Besalú y J.M. Palaudàries (Coords.). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, pp. 19-53.
- Galvis, P.; Torres, J.; Penagos, A. (2018). *Cuerpo y vivencia: las voces de los niños*. Bogotá: Red Observatorio pedagógico y social del cuerpo.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Científicas.
- Han, B.Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Hirschman, A. (1991). *Retóricas de la intransigencia*. México DF: FCE.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. En M. López (Coord.). *Expresión y vida: prácticas en la diferencia. Grupo de Derechos Humanos – ESAP*, pp. 36-79.
- Pagés, A. (2022). *Queda una voz. Del silencio a la palabra*. Barcelona: Herder.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento Social*. Ediuoc.
- Planella, J. (2021a). *Proyectar y otras acciones psicopedagógicas*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Planella, J. (2021b). *Pedagogía social reflexiva*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz.
- Sicilia, A. (2012). Educación física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65.
- Suc-Mella, P. (2020). *La société inclusive, jusqu'où aller?*. Toulouse: Érès.
- Tamayo, J.J. (2021). *La compasión en un mundo injusto*. Barcelona: Fragmenta editorial.

- Villasante, T.R. (1998). *Cuatro redes para mejor-vivir 2. De las redes sociales a las programaciones integrales*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Villasante, T.R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos estratégicos para la transformación social*. La Catarata.
- Villasante, T.R. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. La Catarata.
- Villasante, T.R.; Montañés, M.; Martí, J. (coord.) (2000a) *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Villasante, T.R.; Montañés, M.; Martí, J. (coord.).(2000b) *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía 2*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Wittgenstein, L. (1993). *Ocasiones filosóficas*. Madrid: Cátedra.
- VVAA (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Documentos de Trabajo

- A- Hernández, J.D. (2022). *Pactar para transformar: memorias, caminos e interpretaciones en la construcción hegemónica del nuevo modelo educativo para Norte de Santander*. Material no publicado. Documento A.
- B- Ramírez, J.R. (2022). *Capacidades y competencias para el siglo XXI, una apuesta por el pacto por la educación de Norte de Santander*. Material no publicado. Documento B.
- C- Leal, T.; Leal, Al; Gil, C. (2022). *La educación rural en Norte Santander: entre brechas y oportunidades*. Material no publicado. Documento C.
- D- Meza, D. (2022). *Ciudadanía y fronteras: la pedagogía pensada para la globalidad*. Material no publicado. Documento D.
- E- Méndez, C. S.; Zambrano, M. (2022). *Reflexiones críticas del desarrollo sostenible: una aproximación desde la educación para el desarrollo humano en Norte Santander*. Material no publicado. Documento E.
- F- Torrado, A.; Hernández, J.D. (2022). *Aportes de la paz decolonial para delinear un modelo educativo crítico: una experiencia desde la cartografía social participativa*. Material no publicado. Documento F.