



Universidad
de Navarra

XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Hacia una teoría de la educación transformadora

Pamplona, del 19 al 21 de mayo de 2024
Universidad de Navarra

PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS PARA UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA SOCIAL

(Ponencia 2. Las transformaciones educativas en perspectiva política y social)

María Lozano-Estivalis, Juan Andrés
Traver-Martí y Tomás Segarra-Arnau
Universitat Jaume I

La educación es una práctica política y la Teoría de la Educación debe asumir su responsabilidad ética desde una reflexión y acción educativas al servicio de la transformación para la justicia social. El último informe de la Comisión Internacional sobre Los futuros de la educación (UNESCO, 2022) insta a gobiernos, instituciones y ciudadanía a preparar un nuevo contrato social en materia educativa. Los retos que plantean el retroceso democrático y el cambio climático hacen necesario transformar colectivamente las prácticas educativas desde parámetros de justicia, equidad y sostenibilidad. Desde que en 2015 Naciones Unidas impulsara la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, la educación ha sido interpelada en ese sentido tanto por constituir el 4º de los 17 objetivos de desarrollo como por ser una condición transversal para la consecución de los demás. La declaración de Incheon (2016) sustancia el compromiso internacional por el objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; y en 2017 la UNESCO concreta y orienta estrategias para el cambio educativo desde un imperativo: potenciar una “pedagogía transformadora y orientada a la acción, que promueva el aprendizaje autónomo, la participación y la colaboración, la orientación a la resolución de problemas, la interdisciplinariedad, y el enlace entre el aprendizaje formal y el no-formal” (UNESCO 2017:7).

La Teoría de la Educación puede orientarse por esos mismos principios a partir de perspectivas teóricas y metodologías participativas que ponen el foco en el carácter social y situado de la práctica educativa (Traver-Martí y Lozano-Estivalis, 2021). Jover, Gijón y Vitón (2024) invitan a una praxis educativa transformadora abierta a nuevas epistemologías. Esta agenda pone de manifiesto que, para lograrlo, es necesario generar nuevo conocimiento pedagógico sobre formas de empoderamiento y democratización desde el mestizaje de espacios formales, no formales e informales, de saberes académicos y locales y de diversos códigos de expresión y aprendizaje. Nuestra propia experiencia investigadora y formativa confirma la necesidad de buscar estos espacios híbridos así como indagar en nuevas formas de comunicación, nuevas

narrativas que sustancien de forma efectiva la participación comunitaria (Lozano-Estivalis et al, 2012). En la misión de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, la escuela se presenta como un espacio clave para “promover prácticas epistémicas y formar alianzas constructivas más amplias entre las diferentes epistemologías y las ecologías del conocimiento” (UNESCO 2022:100). Los centros escolares que se basan en los principios de la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria y democrática orientan sus prácticas hacia este tipo de exigencia. Son modelos educativos que asumen un papel dinamizador para la transformación hacia sociedades más justas e igualitarias (Belavi y Murillo, 2016). Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización son los ejes sobre los que gira la dinámica educativa emancipadora de las instituciones escolares inscritas en procesos socio comunitarios abiertos y en constante reconstrucción (Aguado, Mata y Gil, 2017).

Por prácticas educativas transformadoras entendemos aquellas que están basadas en modelos interculturales inclusivos inspirados en el marco teórico y ético de una pedagogía crítica para la acción social emancipadora (McLaren y Kincheloe, 2008; Hooks, 2010). La participación democrática plena implica la visibilización de todas las voces en la vida cultural y organizativa de las escuelas. Por otra parte, la interconexión de saberes y espacios educativos no solo es un elemento clave para combatir la desigualdad y proporcionar oportunidades de empoderamiento personal y social, sino que es un factor necesario para construir conocimiento pedagógico en consonancia con la actual demanda de Naciones Unidas. Esta concepción interdisciplinar, holística y colaborativa también impulsa desde las reflexiones y las prácticas un conocer para hacer, para innovar y repensar lo conocido entrelazando conocimiento humanístico y científico en la línea del modelo ecológico para una educación sostenible. Así, las fronteras del conocimiento académico permean y a partir del mestizaje de saberes científicos y ciudadanos se comparte comunitariamente la construcción de una racionalidad teórico práctica para la mejora educativa (Lozano-Estivalis et al 2012). De esta forma, las conexiones con los espacios no formales e informales potencian la viabilidad de las prácticas curriculares como generadoras de conocimientos compartidos a la vez que facilita la plena inclusión de la escuela en dinámicas de mejora sociocomunitarias (Traver-Martí y Lozano-Estivalis, 2021; Sales y Moliner, 2020).

La investigación educativa coherente con estos principios debe promover también valores, actitudes y prácticas inclusivas desde un posicionamiento ético y político comprometido con la justicia social y la equidad. Entendemos que la investigación es inclusiva cuando proporciona oportunidades de participación comunitaria y de vinculación social desde una ecología de saberes diversos y posibilita transformaciones tanto en el proceso de investigación como en el entorno (Sales, Lozano-Estivalis y Escobedo, 2021; Darretxe, Gezuraga y Berasategui, 2020). En este sentido proponemos espacios híbridos de investigación y práctica desde enfoques críticos y participativos de investigación y docencia para la mejora comunitaria (Fals Borda, 2017). En esta tarea, constatamos que el lenguaje artístico es un excelente aliado. Tal como reconoce la UNESCO (2010; 2022), la creación artística proporciona nuevos medios y lenguajes para dar sentido al mundo, participar en la crítica cultural y emprender acciones políticas para resolver los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. En los últimos tiempos las prácticas educativas sociocomunitarias que utilizan los lenguajes artísticos como forma de expresión y cohesión de grupo constituyen un buen ejemplo en este sentido.

La experiencia artística inscrita en procesos socioeducativos de transformación entiende el arte comunitario como una práctica viva que busca empoderar a individuos para participar de manera más efectiva en el manejo de sus propias vidas. Esto nos lleva a incidir en la comprensión de las dinámicas culturales y educativas basadas en el arte que promueven la cohesión social, la diversidad y el diálogo intercultural en línea con los objetivos marcados por la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO 2010). Tal y como señalan Jover, Gijón y Vitón (2024, p. 16), “el impacto transformador del diálogo intercultural postcolonial está dando lugar a nuevas propuestas no solo de cómo llevar a cabo la práctica educativa, sino de comprensión de la educación misma, o sea de cómo entender la Teoría de la Educación”. Dada su capacidad para decolonizar los saberes y contribuir a generar una mirada pedagógica crítica, el arte tiene un enorme poder de transformación personal y social y posibilita la emergencia de múltiples vías de intervención y comprensión educativas (Sousa, 2021). La riqueza expresiva de los procesos artísticos permite plantear infinitos interrogantes desde otros lugares, otras lógicas y otros horizontes a partir de relaciones rizomáticas (Acaso y Megías, 2017; Eisner, 2004). De esta forma, en el análisis de la participación sociocomunitaria basada en las artes puede observarse cómo se facilitan las relaciones horizontales e igualitarias en un entramado social que es complejo y a menudo caótico y conectado de múltiples maneras.

Centrar el hecho educativo en torno al arte ayuda a ampliar el campo de visión y facilita una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación que parte de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinaridad (Jové et al., 2013). Acorde con los principios de la educación democrática intercultural e inclusiva el trabajo artístico, con su poder performativo, contribuye a generar espacios de identificación donde las personas participantes se convierten en productoras y receptoras activas, en procesos colectivos de creación de significados (Moliner y Sales, 2019; López-Ganet, 2021). Se trata de procesos relacionales donde los sujetos devienen co-creadores en un empoderamiento a través de la apropiación y modificación de las prácticas culturales (Vidiella, 2006). Partiendo de parámetros democratizadores e inclusivos entendemos la performatividad como una interpelación crítica y un cuestionamiento de lo hegemónico que aporta a la educación estrategias deconstructivas y herramientas de desmitificación de identidades exclusoras (Rivera y Akhurst, 2021). Como en toda práctica educativa para la acción social, el carácter situado y el dinamismo de este proceso de construcción identitaria se produce mediante una negociación continua de significados que puede convertir las incertidumbres en ocasiones transculturales de aprendizaje (Sagástegui, 2004). De esta forma el arte vinculado con la acción social traza estrategias de construcción de saberes compartidos reinventando continuamente la realidad y la cultura en la misma línea que la educación crítica. En definitiva, en el marco de una cultura pedagógica que, en línea con lo que dicen Jover, Gijón y Vitón (2024, p.11), debe suponer “una experiencia integral de participación, formación y reciprocidad en el seno de una comunidad de prácticas”, el arte es un elemento dinamizador. Un medio de expresión, comunicación y cohesión social que no debería serle ajeno a una Teoría de la Educación que se pretenda inclusiva, crítica y emancipadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. y Megías, C. I. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguado, T.; Mata, P. y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28 (4), 408-423.
- Belavi, G. y Murillo, F.J (2016) Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (1), 13-34
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 104-114.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós
- Fals Borda, O. (2017). Participación y democratización del conocimiento: Un análisis desde las metodologías participativas. Conferencia en Congreso ARNA 2017 (Action Research Network of the Americas), Cartagena, Colombia.
- Hooks, B. (2010) *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vincens, L. (2013). Artistry en formación de maestros y la docencia como arte. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Comunicación presentada en el Simposio Internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Universidad de Barcelona.
- López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15:84-103.
- Lozano-Estivalis, M. Francisco, A. Traver-Martí J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa, en García Areito, L. (Ed), *Sociedad del conocimiento y educación*. 79-86 UNED
- Mclaren P. y Kincheloe, J. L.. (2008), *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos*. GRAO
- Moliner, O. y Sales, A. (2019). ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47
- Moliner, O (ed) (2020) *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson
- Rivera, C. y Akhurst, G. (2021). Critical creative pedagogies: a decolonial and indigenous approach using visual arts and creative writing. *The Australian Journal of Indigenous Education* 50, 47–54
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Sales, A. y Moliner, O (2020) La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana. Octaedro.
- Sales, A., Lozano-Estivalis, M. y Escobedo, P (2021) Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(116).
- Sousa J. (2021). El arte en la promoción de la educación intercultural en contextos escolares. *European Scientific Journal*, ESJ, 17 (26), 13
- Traver-Martí y Lozano-Estivalis (2021) *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. UOC

- UNESCO (2010). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística.
- UNESCO (2016). Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación.
- Vidiella, J. (2006): Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: Corporización y performance. *Revista DCO*, 7, 6-8.