



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

PONENCIA 2: LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN PERSPECTIVA POLÍTICA Y SOCIAL

Gonzalo Jover Olmeda, Coord.
Universidad Complutense de Madrid
Mónica Gijón Casares
Universitat de Barcelona
María Jesús Vitón de Antonio
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Reflexionar sobre la *praxis* educativa en su potencial transformador desde una perspectiva política y social, exige considerar los obstáculos y las posibilidades de una pedagogía comprometida con una política democratizadora y el cuidado del mundo. En esta ponencia, abordaremos esta reflexión desde un doble punto de vista, crítico y proactivo. Comenzaremos analizando algunos gestos empobrecedores que limitan la comprensión de ese potencial transformador. Nos referiremos, por un lado, a la despolitización de la política educativa, que se ha instalado hoy como narrativa oficial, en la que la educación se desubica ideológicamente, las medidas a adoptar se justifican en los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, y el sentido de las mejoras no lo marca la ciudadanía ni una concepción explícita del ideal educativo, sino el análisis de los expertos. Por otro, consideraremos el vaciamiento pedagógico de la educación, que se concreta en el carácter terapéutico, el empobrecimiento de las prácticas pedagógicas y la reducción de la relación educativa a una suerte de “vinculismo” neutralizador. A partir de estas limitaciones, los dos apartados siguientes de la ponencia adoptarán una mirada propositiva. Para ello, nos situaremos en las posibilidades que el giro decolonial y poscolonial supone para una Teoría de la Educación auténticamente transformadora, finalizando con una propuesta construida sobre los ejes de la ética de la escucha y el compromiso comunitario, que recoge los ecos de voces pacifistas, ecologistas y feministas, desde donde generar entornos democratizadores comprensivos de saberes, conocimientos y prácticas.

Palabras clave: Despolitización, despedagogización, decolonialidad, ética de la escucha, praxis comunitaria

1. INTRODUCCIÓN

Una consulta a la base de datos Scopus, arroja 948 artículos publicados en los últimos cinco años que incluyen como *keywords* los términos “education” y “transformation”. La mayor parte de estos artículos (610) corresponden al área de ciencias sociales, con resultados también relevantes, de 100 publicaciones o más, en las de ciencia de la computación (183), ingeniería (154), arte y humanidades (124) y economía, gestión y contabilidad (100). Las palabras clave más asociadas a estos conceptos, con más de 50 resultados, son “digital transformation” (247), “higher education” (183), “human” (132), “article” (116), “humans” (84), “e-learning” (73), “engineering education” (72), “learning” (63), “teaching” (59), “students” (59), “human experiment” (54), “covid-19” (51) y “adult” (51). Con menos resultados, aparece asociado el *keyword* “social transformation” (33), mientras que la combinación con “politics” o “political”, da 15 resultados.¹

Por tanto, aunque la vinculación de la educación con la idea de transformación da lugar a aproximaciones diversas, no predomina en ellas las que tienen que ver con una orientación social y política. La producción académica no hace, en este sentido, sino seguir lo que sucede en el plano de las realizaciones, donde se asiste a una despolitización del discurso político de la educación, paralela a una despedagogización de la acción pedagógica social, presente en diferentes contextos (Mejía, 2020, p. 101).

Tras analizar esas perspectivas reduccionistas, en esta ponencia reflexionaremos sobre la transformación educativa desde el horizonte que implica una lógica y dialógica decolonial (Moya y Larkin, 2022). Estas epistemologías abren la Teoría de la Educación a otros enfoques, diferentes del discurso dominante, y nos ayudan a dar forma a una propuesta de educación transformadora, atravesada por una mirada de género comprometida (Comins, 2009) y asentada en una ética de la escucha y una práctica comunitaria que mira al desarrollo sostenible y la cultura de paz.²

¹ La consulta se ha realizado en junio de 2023

² En la perspectiva de Galtung (1985), y tomando como referentes documentos de organismos internacionales como la UNESCO o las Naciones Unidas, en su “Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz” de 1999, que marca entre los ámbitos de acción prioritarios: garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, fomentar la participación democrática y promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad (Naciones Unidas, 1999).

2. GESTOS EMPOBRECEDORES

2.1. La despolitización del discurso político en educación

La investigación internacional, auspiciada por organismos como la OCDE y el Banco Mundial, se ha convertido hoy en el fundamento de las decisiones acerca de la configuración de los sistemas educativos. Como señala Hogan en un reciente trabajo, ésta define la calidad de la educación. Y está bien que quienes deciden las políticas educativas, internacionales, nacionales o locales, estén abiertos a lo que tenga que decir la investigación basada en evidencias. El problema es que, en los programas auspiciados por esos organismos, como el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, se utiliza una concepción limitada de lo que cuenta como evidencia, centrada en ciertos parámetros cuantificables. Ello origina una reducción del concepto de calidad educativa, que pasa por alto las cosas más significativas que suceden en la experiencia diaria de las aulas (Hogan, 2023).

La cuestión no es negar el valor que pueden tener estos programas, en algunos de los cuales, como el propio PISA, indica Hogan, se detecta cierta evolución en la dirección de visiones más amplias de la calidad de la educación, que consideren cómo es experimentada ésta por sus sujetos (ibid., p. 6). Pero hay que alertar sobre ciertos usos que pueden hacerse de los mismos, los cuales empobrecen el concepto de educación, del mismo modo que lo hacen con el de calidad. La evolución del sistema educativo español durante las últimas décadas es un claro ejemplo de este uso. Pocas veces, como ahora, se ha oído hablar más en nuestro país de la necesidad de hacer más pedagogía desde la política, como no hace mucho pedía el Presidente del Gobierno español a sus cargos públicos (Muñoz, 2022). Que se hable de pedagogía en los medios nunca viene mal, aunque sea para referirse a ella en un sentido restringido. Sin embargo, la vía contraria no parece contemplarse, y a lo que se asiste es la progresiva marginación de contenidos explícitamente políticos en el debate público acerca de la educación. De este modo, mientras que en los años ochenta y comienzos de los noventa del siglo anterior, la discusión en torno a los cambios en la legislación educativa tenía un carácter marcadamente ideológico, a partir del año 2000, coincidiendo con la participación de España en el programa PISA, las transformaciones legislativas se basan, por lo general, en justificaciones de carácter pretendidamente técnico y neutral. En concreto, desde la elaboración de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*, aprobada en el año 2002 y nunca puesta en práctica, cada vez que se ha propuesto una nueva ley, la necesidad

de los cambios se ha fundamentado en los resultados claramente mejorables obtenidos en las evaluaciones internacionales, dándose la circunstancia de que los mismos resultados de estas evaluaciones se han usado para justificar políticas opuestas.

Según revela un análisis de los debates parlamentarios previos a la aprobación de algunas de las últimas leyes (Jover, Prats y Villamor, 2017) la apelación continua a estos resultados ha tenido un carácter fundamentalmente instrumental para ocultar el significado intrínsecamente político de la educación, en un intento, en el fondo, de negar los problemas latentes, aún no resueltos, de la historia de nuestro sistema educativo (Jover y González-Delgado, 2023). Durante la tramitación de la mencionada LOCE, la Ministra llegó a afirmar que “la educación no se encuentra ni a la derecha ni a la izquierda, ni arriba ni debajo del tejido de una sociedad, sino que ocupa su centro mismo” (Congreso de los Diputados, 2002, p. 9593). La educación se desubicaba ideológicamente, apartándola de la confrontación política. En el debate en torno a la Ley, los datos supuestamente asépticos de las evaluaciones internacionales se convirtieron en un recurso instrumental empleado tanto por sus defensores como por sus detractores. Lo que para unos era la prueba del fracaso de la legislación anterior, para otros mostraba su éxito. Los números valían lo mismo para lo uno que para lo otro. En las siguientes reformas legislativas, con independencia del partido que la propusiera, es fácil encontrar el mismo tipo de justificación instrumental, que ilustra lo que Freire llamó “la despolitización de la política, encarnada en los discursos que dicen que lo que vale son pocas palabras, `menos política y sólo resultados” (Freire, 2012, p. 74).

El caso español es un ejemplo más de la sustitución del debate político por el técnico, de los objetivos ideológicos explícitos, por la necesidad de un sistema internacionalmente más competitivo, que tuvo un precedente en la apertura iniciada en los años previos a la aprobación de la *Ley General de Educación* (LGE) en el tardofranquismo (González-Delgado, 2023). El trasfondo que origina esta pretendida despolitización, es, curiosamente, la crítica a una excesiva politización del sistema educativo provocada por el vaivén permanente de leyes y reformas según el partido en el gobierno. Pero, cuando se habla en este contexto de “politización”, la sensación se aproxima a la definición que Maquiavelo hizo de la política como conquista y mantenimiento del poder (Maquiavelo, 2010). Esta precisión es necesaria, porque la educación no puede dejar de ser política, ya que se refiere a cosmovisiones y modos de vida. Por ello, el antídoto para esa crítica de politización no es negar el significado intrínsecamente político de la educación parapetándose tras los datos. Por el contrario, lo que se requiere es trabajar sobre la

política en sí misma, recuperar el sentido del juicio político, no como estrategia, sino como esa “manifestación del viento del pensar” a la que se refirió Hannah Arendt, que no es conocimiento, acopio de datos, sino “la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo” (Arendt, 1978, p. 193).

Resulta interesante que, en su apelación a la despolitización ideológica de la educación, la anteriormente citada Ministra de Educación, recurriese, precisamente, a Arendt para justificar su postura (Congreso de los Diputados, 2002, p. 9593). En su ensayo *La crisis de la educación*, la pensadora alemana afirmó, efectivamente, que “debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político” (Arendt, 1996, p. 207). Pero conviene precisar el contexto en el que se produce esta afirmación (Bárcena y Jover, 2006). El ensayo, procedente de una conferencia que Arendt pronunció en Bremen, fue publicado en *Partisan Review* en otoño de 1958, cuando la autora era ya residente americana (Arendt, 1958).³ Su mirada estaba puesta en el contexto americano y su crítica iba dirigida, básicamente, al modo en el que han influido en la educación algunas derivaciones del pragmatismo y la pedagogía progresista. Para Arendt, la escuela americana representa el modelo de un fenómeno a partir del cual puede seguirse la evolución de la educación moderna. El entusiasmo extraordinario por lo nuevo, palpable en las diversas manifestaciones de la vida americana, junto con la confianza en una “perfectibilidad indefinida” y la fe en cierto concepto de igualdad, en vez de asignar mayor significado a la infancia, hacen que la educación se convierta en un *instrumento* de la política y, a su vez, la propia actividad política, se conciba como una forma de educación. Esta pasión por la novedad en realidad oculta una desatención al poder de comienzo que los recién llegados traen consigo. Es como si la educación de los niños y las niñas no se estableciese por y para ellos y ellas, sino que se justificase, como ya hiciera Platón, solamente porque en el futuro serán ciudadanos de la *polis*. Para Arendt la política debe quedar fuera de la educación de la infancia porque lo contrario supone negar a los niños y niñas la posibilidad, que trae consigo el hecho radical de la natalidad, de crear algo nuevo, significa subvertir su mundo posible:

A los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia

³ El texto se incorporó posteriormente al libro *Between Past and Future*, Nueva York, 1961, publicado en castellano en 1996 (Arendt, 1996).

condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo (Arendt, 1996, pp. 188-189).

Ahora bien, como ha señalado Biesta, frente a la negación política de *La crisis de la educación*, la obra de Arendt contiene elementos que permiten otras articulaciones entre ambas realidades (Biesta, 2017, pp. 121-139). Así, en los manuscritos para su proyecto de *Introduction into Politics*, ésta dejó escrito que “La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres. Dios ha creado *al* hombre [*Mensch*], los hombres son un producto humano, terrenal, el producto de la naturaleza humana (...) La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos*” (Arendt, 2018a, pp. 43 y 44). La política es el ámbito de la diversidad. Pretender sustraerla de la educación significa sustituir en ella la pluralidad humana por una imagen unidireccional, en este caso la del *homo economicus*, que genera crecimiento económico y es competente para moverse con éxito en el escenario de la competitividad global.

El rechazo de Arendt a la intromisión de la política en el ámbito educativo, puede considerarse una manifestación de su oposición al totalitarismo, que le llevó a recelar de cualquier promesa de progreso. Hoy, que vuelven a aflorar el extremismo y la radicalización, el discurso de la transformación debe evitar, por ello, instalarse en una visión definida del futuro deseable como fruto de un progreso histórico. Arendt lo expresó de esta manera:

Ya no podemos permitirnos recoger del pasado lo que era bueno y denominarlo sencillamente nuestra herencia, despreciar lo malo y considerarlo simplemente como un peso muerto que el tiempo por sí mismo enterrará en el olvido. La corriente subterránea de la Historia occidental ha llegado finalmente a la superficie y ha usurpado la dignidad de nuestra tradición. Esta es la realidad en la que vivimos. Y por ello son vanos todos los esfuerzos por escapar al horror del presente penetrando en la nostalgia de un pasado todavía intacto o en el olvido de un futuro mejor (Arendt, 2018b, p. 5).

2.2. El vaciamiento pedagógico

Junto a la despolitización del discurso público, hay otros elementos, no siempre evidentes, que, al igual que aquella, contribuyen a empobrecer las posibilidades transformadoras de la educación. Algunos de ellos responden a viejas discusiones que han penetrado en la narrativa educativa con lenguajes renovados, otros son elementos que se han desarrollado al calor de los malestares actuales en las profesiones educativas y sociales. Conviene advertir que muchas de estas reflexiones se han elaborado gracias a la colaboración con

equipos educativos de pedagogía social, pero quizá pueden ayudarnos a profundizar en aquello más pedagógico de la pedagogía también en la educación formal.

2.2.1. *La pedagogía frente al vaciamiento pedagógico*

En los últimos años, se han multiplicado las voces que hablan de la pobreza cultural, académica y curricular en los centros educativos, de la progresiva falta de autoridad de los docentes y de la ausencia de una cultura del esfuerzo en los jóvenes (Sánchez, 2019; Moreno, 2016; Viguerie, 2019). Algunas de esas críticas nos han permitido tomar conciencia del anidamiento de la ideología neoliberal, y su razón individualista y competitiva, en los diferentes niveles del sistema educativo. Hablamos de un paradigma mercantilista que tiñe la producción de conocimiento y la acción pedagógica, y que ha contribuido enormemente a la generación de narrativas de la subjetividad como individuos fragmentados, emotivos y aspirantes a una felicidad acrítica y apolítica, que corren el peligro de ser devorados por el sistema sin ser conscientes de ello (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017). Esa radiografía también genera malestares “pedagógicos” en docentes y alumnado, ya que configura un nuevo imaginario que sitúa a los primeros como *staff* técnico de lo educativo y a los segundos como clientes eternamente insatisfechos.

Muchos de estos análisis cargan contra la pedagogía como ciencia y como *praxis*, Se erigen contra la pedagogía para etiquetarla de jerga hueca, populismo pedagógico, ola panfletaria y marketing educativo que vende toda clase de recetas como soluciones a problemas humanos (Moreno, 2006 y 2016; Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017). Cabe advertir que, en estas críticas, encuentran un buen caldo de cultivo aquellas posturas reaccionarias que reivindican una mayor segregación intelectual de los jóvenes, una vuelta a la pureza de contenidos y a fórmulas de autoridad y, con ello, a pedagogías más tradicionales (Trilla, 2017).

Sin embargo, cabe señalar también una paradoja en esos diagnósticos que arremeten contra la pedagogía: pueden ser sugerentes para comprender la fagocitación de las instituciones y de la sociedad misma por el paradigma neoliberal, incluso pueden ser útiles porque abren vías de reflexión crítica, pero son desmoralizadores en las profesiones educativas y sociales. Es más, pueden minar el sentido con el que muchos equipos educativos desempeñan su tarea en aulas y en entidades socioeducativas. Pueden llevar a pensar que el buen hacer pedagógico de muchos profesionales cae en saco roto frente a un sistema que aplasta, anestesia y culpa. Quizás, frente a diagnósticos empobrecedores y desmoralizadores en educación, urge más que nunca una reflexión pedagógica profunda

para reconocer el impacto humanizador, formativo y cívico de muchos profesionales, visibilizar las condiciones pedagógicas y las culturas educativas que promueven en sus contextos (Puig, 2021).

Se hace necesario fortalecer el sentido crítico y emancipador de la pedagogía en sus esferas epistemológica, científica, aplicada, legislativa e investigadora, así como en todos los ámbitos educativos formales y de intervención social. Por ello, aquí no vamos a seguir la línea de denuncia ideológica, sino que preferimos referirnos a algunos interrogantes de la acción pedagógica que pueden abrir vías de reflexión desde una óptica más esperanzadora, una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza formativa de las relaciones, las prácticas y cultura pedagógica de las instituciones. Nos detendremos en tres aspectos que conducen a un cierto “vaciamiento de la pedagogía”: el peso cada vez mayor de la atención individualizada; un cierto empobrecimiento de las prácticas y un exceso de “vinculismo” educativo.

2.2.2. El vaciamiento pedagógico de la atención individualizada: la tutela del sujeto

La atención singular constituye uno de los pilares básicos de la educación, uno de los ejes sobre los que pivota la acción pedagógica en escuelas y entidades socioeducativas. Los movimientos de renovación pedagógica y aportaciones tan sugerentes y diferentes como las de Neill, Makarenko, Dewey o Freinet, han destacado la autonomía, la acción responsable y el protagonismo de los jóvenes en los procesos formativos. Con diferentes formas de entender el cuidado, la responsabilidad y el compromiso, todos ellos generaron condiciones pedagógicas para la atención individualizada, el reconocimiento de la persona por encima de sus problemas y circunstancias sociales y el compromiso colectivo con los otros. La idea de formación integral -intelectual, moral y cívica-, la educación emocional y las corrientes más personalizadoras, destacan la atención individualizada frente a la homogenización y la indiferencia en educación (Rogers, 2002). Sin embargo, algunas de estas buenas ideas se han traducido de manera paradójica en un exceso de individualismo y en una cierta infantilización de la acción pedagógica. O, por lo menos, así lo advierte el malestar de muchos docentes y educadores sociales.

La atención singular y el tratamiento individualizador han sido colonizados por un discurso terapéutico centrado en la historia subjetiva. Siguiendo a Solé Blanch y Moyano Mangas (2017) algunos rasgos de este fenómeno se aprecian en una invasión de la óptica psicológica en lo educativo, una expansión de la psicología positiva y emocional centrada en el deseo, la subjetividad y la autogestión de las emociones. Otro rasgo de esa

propagación se aprecia también en el exceso de clasificaciones diagnósticas en jóvenes y adolescentes por trastornos de atención y problemas de conducta, y, con ello, un consecuente aumento de la medicación y la atención especializada. Los autores se refieren a una cierta “desubicación” de las teorías pedagógicas que se han centrado en el comportamiento y los malestares psicológicos, olvidando su dimensión formativa y cívica. Sin duda, la atención a la salud mental debe preocuparnos en el trabajo pedagógico, pero quizá no invadirlo a modo de sesgo psicológico.

Algo parecido se aprecia en el ámbito social, donde muchas de las acciones pedagógicas se concentran en el trabajo de acompañamiento individualizado (Planella, 2016; Cyrulnik 2005; Úcar, 2016). La práctica profesional se nutre del interés real por las personas, sus circunstancias y sus trayectorias vitales. Sin embargo, esa necesidad de comprensión puede desvanecerse cuando se produce una hipervisibilidad de la exclusión -léase vulnerabilidad, problema, riesgo, etc.- que fagocita al sujeto (Wacquant, 2015; Goffman, 2006; García Roca, 2006; Jones, 2012), una circunstancia que tiene como consecuencia el peso aplastante de las historias de vida en el trabajo socioeducativo. Partiendo de la base de que el trabajo singular e individualizador es necesario, puede ocurrir que los equipos profesionales impidan a las personas liberarse de su propia historia. Se les pregunta continuamente por los motivos de sus decisiones y se les cuestiona por sus acciones pasadas, permanecen encasilladas como sujetos de cuidado y tutela permanente. Las y los profesionales de la pedagogía social se esfuerzan en la comprensión, la escucha y el tratamiento singular de cada persona. La paradoja se encuentra en que el acceso a derechos y la salida de entornos “guetizados” se promueve también desde ese espacio individualizador. Es como si el peso de la razón aislada y solitaria de la modernidad se hubiera instalado en la pedagogía social, y el trabajo de acompañamiento se concibiera preferentemente en solitario (Wacquant, 2009). En otras palabras, esta práctica de acompañamiento, característica de la profesión, ha dado lugar a una epistemología de la intervención basada en lo individual. Y con este punto de partida, sobrevuela una idea: salir de la exclusión o minimizar su impacto es también un logro individual y solitario. Además de intentar comprender la historia de la persona y acompañar su proceso formativo, sería conveniente generar condiciones pedagógicas para una mayor emancipación de las personas de los servicios de asistencia y acompañamiento.

El exceso de tutela, ya sea en la infancia, la juventud o con personas adultas, se explica en parte por un olvido sistemático del grupo y de la comunidad como espacios de trabajo pedagógico. Se programan espacios grupales para promover el encuentro con otras

personas en la misma situación, y salir de un cierto aburrimiento que provocan los circuitos de atención. En contextos de asistencia y acompañamiento no se generan condiciones pedagógicas y retos colectivos para promover el compromiso con el bien común. Y, en ciertas ocasiones, el trabajo en grupo se utiliza para entretener o generar espacios terapéuticos que lideran otros profesionales.

Quizás se ha infravalorado la fuerza del grupo como espacio formativo y emancipatorio. Generar condiciones para el trabajo colectivo es una tarea de la pedagogía, algo que no sucede al azar cuando las personas atendidas se reúnen en un mismo espacio. Requiere intencionalidad pedagógica y diseño de prácticas que velen por el diálogo y la comprensión crítica, que generen retos a los y las participantes y que permitan experimentar la reciprocidad, el compromiso y la contribución al bien común. Y hacerlo, no como sujetos asistidos, sino como ciudadanos con capacidad de aportar y mejorar la comunidad (Godbout, 1997; Puig, 2021; Martín, Gijón y Puig, 2019).

2.2.3. *La pobreza pedagógica de la praxis: protocolización de la pedagogía*

El segundo vaciamiento tiene que ver con un cierto empobrecimiento pedagógico de la *praxis* que proviene de la confusión del discurso y el protocolo con la acción pedagógica. Los equipos profesionales suelen estar bien equipados conceptualmente con discursos críticos en relación con la globalización, el capitalismo, la óptica de género y los derechos humanos -entre muchos otros. Sin embargo, la dimensión pedagógica de la pedagogía no se agota en el lenguaje y la reflexión crítica. Los idearios, los marcos conceptuales y las visiones críticas son importantes para orientar la práctica y para salir de una suerte “eficientismo” y solucionismo pedagógico. El mercadeo de técnicas terapéuticas y emocionales, las propuestas mercantilistas de emprendimiento y la hiperespecialización conductual y cerebral deben ser discutidas con criterios pedagógicos que requieren de marcos conceptuales críticos. Sin embargo, la pedagogía no puede reducirse al discurso.

Si los equipos educativos están equipados solo con discursos y con diagnósticos, corren el peligro de vender humo. O, como vimos antes, diseñar prácticas poco estimulantes, que no promueven retos y que se alejan de lo colectivo y lo cultural. Un discurso crítico puede colonizar y empobrecer la *praxis* si no se concreta en el diseño de acciones que supongan una experiencia formativa. A mayor distancia entre el discurso y la propuesta pedagógica, mayor malestar y frustración en los profesionales. De nuevo, la paradoja se produce cuando el discurso fagocita la dimensión pedagógica, es decir, cuando hay más solidez en los discursos y en los diagnósticos críticos que en las propias prácticas.

Otro elemento que favorece el empobrecimiento de la *praxis* pedagógica es el exceso de protocolos y la creciente burocratización que se han instalado en la educación. Un exceso que se aprecia en la creciente invasión de procedimientos e indicadores que las y los educadores deben cumplir y revisar en el día a día, lo que puede encorsetar la práctica pedagógica de los equipos. Incluso, puede darse la paradoja que las y los profesionales de la educación estén tan ocupados con cuestiones técnicas y de monitorización de procesos, que “regalan” la *praxis* pedagógica a expertos, voluntarios y otros profesionales que disponen de más tiempo para diseñar acciones pedagógicas con las personas atendidas.

Esta protocolización tiene otras consecuencias. Una de ellas es la “*multiderivación*” que hace transitar a las personas de forma intermitente por circuitos de protección social. Cada vez con más frecuencia, las entidades sociales derivan las personas a nuevos servicios especializados de escucha, formación, inserción y atención psicológica. Es una experiencia que eterniza su condición de usuarios frágiles, necesitados de asistencia, que requieren la tutela constante de la administración. Los itinerarios de inclusión se tornan en contra del objetivo con el que fueron pensados: atrapan a las personas en lugar de invitarlas a la emancipación. Reducir la acción pedagógica al corsé del protocolo conlleva un empobrecimiento de la *praxis* y limita la capacidad de los equipos para generar condiciones pedagógicas ricas y prácticas educativas formativas.

Los discursos y los protocolos forman parte de la educación, pero la pedagogía no se agota en ellos. Esta paradoja pone de manifiesto que es necesario fortalecer la cultura pedagógica de los proyectos, es decir, el engranaje de prácticas y relaciones que se dan en una institución, que envuelve a sus miembros y que se percibe en la atmósfera y el clima de una comunidad (Puig, 2012). Evitar el vaciamiento pedagógico de la educación, se consigue fortaleciendo la cultura pedagógica de las instituciones. Una cultura que no se limita a un listado de buenas intenciones, de discursos críticos, como tampoco a la síntesis de los protocolos de actuación. Una cultura pedagógica densa, organizada y rica en prácticas ofrece experiencias formativas diversas a los que participan en ella: refuerza capacidades vitales, promueve aquellos mínimos de socialización que requiere la vida en común, pero también invita a una formación cultural; reconoce a las personas y las invita a la participación cívica comprometida con lo común. Y lo hace por medio del diseño pedagógico. En definitiva, pensar lo pedagógico en clave de cultura nos aleja de una *praxis* unidireccional –un educador que acompaña a una persona– para concebirla más como una experiencia integral de participación, formación y reciprocidad en el seno de

una comunidad de prácticas. No todas las personas atendidas pasarán por todas las propuestas, ni todos los equipos ofrecerán las mismas alternativas, pero a más cultura pedagógica menor empobrecimiento de la *praxis* profesional.

2.2.4. *El vaciado de la relación educativa: “vinculismo” pedagógico*

La pedagogía se pone en marcha en un nivel íntimo y transversal, el de las relaciones interpersonales, una vía de proximidad que resulta vital para la formación y la humanización. La relación es la forma más personal del trabajo pedagógico, el espacio donde aterriza la subjetividad, el carisma y el carácter personal de los educadores. Y es también el medio -no el único- en el que las y los jóvenes expresan su individualidad, se comunican y cuidan entre sí y expresan su indignación y sus críticas. En contextos de exclusión, permite a educadores y personas atendidas comprometerse en una trama de dignidad y buscar caminos de recuperación y emancipación (Gijón, 2019). Sin embargo, en ocasiones se vacía el contenido formativo de la relación con miradas simplistas y reduccionistas.

La relación forma y humaniza, permite experimentar lazos de cuidado e invita a los ciudadanos a sentirse miembros comprometidos con la comunidad, pero la razón instrumental e interesada que modula nuestras sociedades también produce una mayor fragilidad relacional y, con ella, una mayor sensación de soledad y aislamiento (Puig, 2021). Ambas ópticas, la relación humanizadora y la fragilidad relacional, nos permiten comprender mejor el mundo que vivimos. Lo interesante es que ambas conviven también en contextos educativos. Las y los profesionales conocen la importancia de la relación como dinamismo formativo, pero también experimentan una mayor dificultad en la gestión relacional de los grupos y una mayor conflictividad y excesiva intolerancia con los que piensan diferente.

En los últimos tiempos, la relación se ha visto reducida por una suerte de “*vinculismo*” que invade la práctica profesional. Parece que la educación se juega puramente en la capacidad de conexión con la persona, algo que permite evitar la distancia profesional y la dependencia. Existe una invasión de literatura sobre el vínculo que ha puesto de relevancia la importancia del mismo, pero no sabemos mucho más allá de su carácter de nexo (Cyrulnik, 2005). Reconocemos que la relación es un dinamismo fundamental de la profesión, pero se ha reducido a la posibilidad de vincularse con otras personas. En definitiva, el vínculo se ha convertido en un cajón de sastre para hablar de emociones, empatía, valores, etc.

Se trata de una amenaza que puede reducir la relación a una suerte de conexión entre personas, una concepción aglutinadora, que se quiere axiológicamente neutra e indeterminada (Caillé y Chanial, 2010). Conectarse con otras personas puede conducir a un cierto conformismo de las y los educadores: “*estar junto a otro*” sin desarrollar empatía, cuidado ni compromiso hacia él o ella. La relación queda entonces limitada a suerte una conexión aséptica entre educador y sujeto. Cuando un educador reduce la relación a la neutralidad no exige a los demás ni se exige a sí mismo. Solo importa el vínculo, pero no importa la calidad de ese vínculo, entonces el contenido y la naturaleza formativa de la relación se desvanece.

El impacto educativo de la relación no se limita a la conectividad entre personas. Las relaciones son un vehículo para la dignificación en contextos de vulnerabilidad cuando se invita al autoconocimiento y emancipación. La relación educativa no puede reducirse a una conexión aséptica y neutral. Además del vínculo necesario, cabe preguntarse ¿cómo generar una atmósfera de humanización y reconocimiento en la práctica profesional?

3. OPCIONES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

3.1. Posibilidades del giro decolonial y poscolonial para una Teoría de la Educación transformadora

Frente a los fenómenos limitantes de la despolitización del discurso y el vaciamiento pedagógico de la práctica, portadores de promesas de mejoras unidireccionales de la educación, se sitúa hoy con fuerza un movimiento poscolonial o decolonial, que reclama la recuperación de una visión más plural, en la que quizás ya no quepa hablar de educación, sino de educaciones, de pedagogía, sino de pedagogías (Mejía, 2020).⁴

La idea de partida del llamado *giro decolonial* es que es posible desarrollar un tipo de saber desde las posiciones marginales de la modernidad, es decir, desde los sectores que tradicionalmente han sido apartados por las concepciones convencionales modernas. Son múltiples los ejemplos de teorías y prácticas educativas decoloniales que surgen en diferentes lugares del mundo. Hemos tenido ocasión de adentrarnos en alguna de estas

⁴ Usamos aquí los términos decolonial y poscolonial como equivalentes, en tanto que, como señala Mignolo, ambos comparten similares objetivos de transformación social (Mignolo, 2011a, p. XXVI). No entramos, por tanto, en sus diferentes entornos geopolíticos de referencia y fundamentos teóricos. Entre una amplia literatura, remitimos para ello al trabajo de Mendes y Hernández Díaz (2022) que da cuenta del insuficiente desarrollo todavía de ambos enfoques en la investigación educativa en nuestro país.

expresiones, como la desarrollada por el movimiento zapatista, que vio la luz en 1994 en el estado mexicano de Chiapas, y su incidencia en otras iniciativas de insurrección, como la que promovió el colectivo de maestros en el Estado de Oaxaca en 2006. El movimiento dio lugar al denominado *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional*, y ha configurado una pedagogía articulada en torno a cuatro ejes, que satisfacen algunas de las condiciones, que hemos visto en el apartado anterior, para llenar de contenido la acción pedagógica: la ruptura de la dicotomía entre individuo y comunidad, la búsqueda de una ética alternativa a la razón universal, la educación como vía hacia la emancipación, y la defensa del aprendizaje incidental, vale decir no protocolarizado (Igelmo, Jover y Quiroga, 2023a y 2023b).

Para Gustavo Esteva, fundador de la Universidad de la Tierra, y uno de los principales ideólogos de los movimientos de insurrección de Chiapas y Oaxaca, éstos representan un cuestionamiento, no sólo de la colonización y sus instituciones, sino del propio proceso de la modernidad capitalista y sus racionalidades (González Gómez, 2019). Los mismos desafían los tres ejes fundamentales de la vida moderna, el económico, el político y el ético:

Resistimos a la economía transnacionalizada que invade y trastorna nuestras vidas.

Vemos la democracia como una estructura de dominación y control.

Percibimos los derechos humanos como el caballo de Troya de la recolonización (Esteva, 2008, p. 42).

Frente a la globalización unificadora, estos movimientos trazan la vía hacia la localización diversificadora, que no es localismo, sino apertura a otros grupos de oprimidos para la creación de grandes alianzas desde las que “transitar de la mera resistencia a la liberación” (ibid., p. 85), dirá Esteva, quien sabe si con la mente puesta en Paulo Freire. Así mismo, frente a la democracia formal, los mismos abren la posibilidad, no de su negación, sino de transformación en democracia radical, como la que se ha practicado desde tiempo inmemorial en las comunidades indígenas, y que supone un desplazamiento en la forma de entender el poder. “En vez de seguir pensando el poder político como cosa, algo que algunos tienen allá arriba o que puede repartirse entre todos, lo pensamos cada vez más como una relación social, que tejemos a partir de nuestra propia realidad comunal” (ibid, p. 48). Por último, frente al sentido individualista de los derechos humanos, como ética de la modernidad, la experiencia mexicana acentúa el significado ético de la comunidad (ibid., p. 41, nota 7).

Bill Ashcroft, uno de los principales impulsores de los estudios poscoloniales, indica que la colonización significa “haber impedido que los pueblos colonizados, culturas y, en última instancia, naciones se convirtieran en lo que podrían haberse convertido: nunca se les permitió llegar a desarrollarse en las sociedades que podrían haber sido” (Ashcroft, 2001, p. 1). Sin que hoy se pueda cuestionar este hecho, añade Ashcroft, muchas veces en la crítica poscolonial late un concepto demasiado estático de cultura, que desestima el poder transformador de las sociedades coloniales, y pasa por alto que “a menudo, las culturas colonizadas han sido tan resilientes y transformadoras que han cambiado el carácter de la cultura imperial misma” (ibid., p. 2). En consecuencia, a su juicio, lo más fructífero que nos ofrecen estas epistemologías es la visión del “impacto transformador de las estrategias culturales poscoloniales en las culturas globales” (ibid., p. 9).

Este impacto transformador es detectable no sólo en producciones culturales, como la literatura, sino también en los propios presupuestos del modo de vida de la modernidad. Es, por ejemplo, habitual señalar la incidencia que en el camino hacia el surgimiento de la noción moderna de los derechos humanos tuvieron en los inicios de la colonización española las posiciones de los dominicos Bartolomé de las Casas y Francisco de Vitoria, en defensa de los derechos de los indígenas. Pero, como realidad dinámica, la propia noción de derechos humanos se ha visto también transformada por el reconocimiento y afirmación poscolonial de la diversidad cultural. Por un lado, a las antiguas generaciones de derechos políticos y sociales, se han añadido nuevas categorías de derechos que afianzan la identidad cultural de los pueblos y la protección de la tierra como casa común, tal como han sido formulados en textos como la *Carta africana de derechos humanos y de los pueblos*, de 1981, o la *Carta Andina para la promoción y protección de los derechos humanos*, de 2002. Por otro, el propio diálogo intercultural ha dado lugar a nuevas propuestas de fundamentación de los derechos, como la desarrollada por la profesora de filosofía y ciencia política de la Universidad de Yale, Seyla Benhabib, con la que busca reconciliar “las pretensiones de universalidad con la diversidad de formas de vida” (Benhabib, 2008, p. 179). La propuesta tiene su eje en el concepto de *iteración democrática*. Este concepto se refiere a la apelación recurrente, *iterativa*, a los derechos humanos en diferentes contextos para reivindicar variadas aspiraciones. Y así como el uso repetido de una palabra en situaciones distintas, hace que su significado varíe, según ilustra bien el poder transformador del proceso colonial al que se refiere Ashcroft, la invocación repetitiva a los derechos humanos en diferentes contextos culturales y vitales,

ocasiona que su significado vaya adquiriendo nuevos matices, se vaya reconfigurando, en función de las circunstancias concretas en las que se producen esas apelaciones.

En educación, el impacto transformador del diálogo intercultural poscolonial está dando lugar también a nuevas propuestas, no sólo 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. Carol Azumah Dennis ha sintetizado algunas de las implicaciones que para el conocimiento de la educación tiene la descolonización en marcha de la pedagogía. Cita a Mignolo (2011b) para destacar cómo ésta significa someter la pedagogía a una transformación radical que, frente a la despolitización en marcha, recupere la perspectiva política en una nueva cartografía del conocimiento (Dennis, 2018, p, 199). Esta nueva cartografía implica situarse fuera del discurso dominante, rechazar “la postura académica y pedagógica, basada en el colonialismo, que asume que la corriente principal (occidental, colonial o eurocéntrica) es global y universal, mientras que los otros conocimientos, indígenas y locales, son una desviación” (ibid., p. 201). Se trata de superar lo que De Sousa Santos ha llamado el “pensamiento abisal”, que lleva a la categoría de inexistente lo que no cae en el lado del pensamiento dominante, consumando un “epistemicidio”, frente al que hay que reivindicar la “justicia cognitiva” como elemento esencial de la justicia social (De Sousa Santos, 2007). Decolonizar la pedagogía, o la Teoría de la Educación, supone, así, estar dispuestos a situarse en lo híbrido, lo nómada, lo fragmentado, lo indeterminado, moverse en una cacofonía de voces, ensayar nuevas vías que cuestionan los presupuestos asentados, relativizar, en suma, la voz de “los padres fundadores disciplinares”, lo que no significa prescindir de ellos, pero sí, insertarlos en un mapa y contexto más amplio:

Ocuparse de una materia de filosofía de la educación en la que (...) los padres fundadores disciplinares de la filosofía y las ciencias sociales no apareciesen, sería hacer un flaco favor a los estudiantes. Les negaría el acceso al capital cultural depositado en esos textos (...) Enseñar un currículo centrado en lo diverso, es enseñar críticamente las formas estándar. Dicho de otro modo, es enseñarlas, pero “puestas en su lugar”. Es resistirse a descolonizar el currículo como un giro cultural y espacial superficial y, en su lugar, reformularlo en términos historizados, contextualizados y diacrónicos (Dennis, 2018, p, 198).

El pensamiento decolonial y poscolonial ha sido objeto de diversas críticas y encendidas discusiones. Daniel Inclán, por ejemplo, ha puesto la atención en la dificultad de los enfoques decoloniales para analizar las contradicciones internas de los grupos subalternos, y la relación que éstos establecen con las dinámicas hegemónicas a partir de

relaciones históricas complejas (Inclán, 2016). Muchas de las críticas y posiciones en contra de estos movimientos, emergen de la mano del auge de las políticas racistas de la ultraderecha (Mondon y Winter, 2023), pero también de la izquierda marxista. Desde ésta, se cuestiona que, al resaltar el carácter distintivo de los entornos culturales y cuestionar la universalidad de categorías como las de clase o explotación, los teóricos poscoloniales socavan las aspiraciones progresistas a un mundo más justo (Dhawan, 2018).

Es muy destacada a este respecto la polémica protagonizada por el filósofo y crítico cultural esloveno Slavoj Žižek y el semiólogo decolonial argentino Walter Dignolo, no siempre en los límites de la corrección académica (Giuliano, 2020). Para Žižek, rearmar la democracia frente al impulso de la globalización liberal, hace irrenunciable seguir pensando en términos universalistas, aunque de un universalismo que huye de una concepción estática, apriorística o muerta, para adoptar una visión de la universalidad como algo vivo, que se redefine continuamente en la renegociación de sus exclusiones. En sus palabras, “al criticar el prejuicio y la exclusión ocultos de la universalidad, nunca deberíamos olvidar que ya estamos haciéndolo *dentro* del terreno abierto por la universalidad: una crítica adecuada de la ‘falsa universalidad’ no la pone en duda desde el punto de vista del particularismo preuniversal, sino que moviliza la tensión inherente a la universalidad misma” (Butler, Laclau y Žižek, 2017, p. 110).

Desde una posición radicalmente contraria a la de Žižek, Dignolo hace bandera de un decolonialismo cuya nota distintiva es el “rechazo de cualquier opción que pretenda universalidad, o que todavía no haya rechazado claramente los legados del universalismo en su propia trayectoria” (Dignolo, 2011a, p. 38). Ello no le impide alertar del riesgo de fundamentalismo en el que la propia perspectiva decolonial puede caer cuando se entiende como una misión que implica un destino. A su juicio, conjurar tal riesgo, exige entender el pensamiento decolonial como una opción a convivir entre otras opciones, una opción, eso sí, que nos enfrenta con un punto de no retorno. “Y el punto de no retorno es que ya no hay lugar en este mundo para una y sólo una trayectoria que reine sobre los demás. El *imperio* ha pasado y se están construyendo futuros globales en los que habrá muchas trayectorias y opciones disponibles; lo que no habrá es lugar para que una opción para pretender ser *la* opción” (ibid., p. 21).

Considerarlas una opción, no significa, sin embargo, que estas epistemologías puedan dejarnos indiferentes. Se admitan o no sus tesis, las mismas abren una sensibilidad que nos interpela, la sensibilidad de no sentirse en el centro, de abrirse a otras opciones que no son las del discurso dominante, por muy alejadas que puedan estar de nuestras propias

comodidades, de estar dispuestos y dispuestas a la transformación que las mismas pueden representar. Esta apertura, y no las tímidas propuestas de mejora, es lo que marca una auténtica voluntad transformadora.

3.2. Hacia una educación transformadora basada en una concepción holística y sistémica de la vida

Para terminar esta ponencia, haremos, por tanto, una propuesta de *praxis* educativa transformadora abierta a esas nuevas epistemologías, aderezada con la inspiración en la filosofía del cuidado (Comins, 2009) y la teoría educativa del florecimiento (Kristjánsson, 2020). La propuesta gravita sobre dos puntos interconectados. El primero se focaliza en la escucha, en un modo de escucha cuya resonancia, de acuerdo con Rosa (2019) permite anclarlo a un segundo punto que implica vitalizar las relaciones y prácticas democratizadoras comunitarias a diferentes escalas, potenciando la agencia de paz y una cultura solidaria consciente de nuestras relaciones interdependientes y ecodependientes.

En la tensión de estos dos puntos, entendemos el quehacer educativo transformador como un quehacer que, por un lado, facilita las situaciones de aprendizaje metacompetenciales en la línea que plantea de Dolors Reig, para quien “la mente del futuro deberá ser hábil en cuestiones como la síntesis, la disciplina, la creatividad, el respeto y la ética” (Reig, 2015, p. 25). Por otro lado, ese quehacer debe ser tal que posibilite generar un proceso formativo comprometido con el desarrollo corresponsable de *praxis* compartidas como comunidad glocal (Vitón y Corchete, 2023) atentas al cuidado de la vida y de las vidas.

En estas *praxis*, y con la utilización de un uso discriminatorio del vasto conocimiento informado, y de pertinencia contextual, entre las múltiples y diversas posibilidades recursivas, se compromete el desarrollo de habilidades relacionales (Hooks, 2021) para, en un entrelazamiento de las tramas afectivo-emocionales y las ejecutivas, hacer posible la interconexión de sentidos. Entendemos por tal, la articulación de significaciones de un conocimiento profundo activo (Vitón y Gonçalves, 2022) que recoge, en la más rica tradición del cuidado (Noddings, 2015), el compromiso por una autonomía corresponsable en la eco-interdependencia y el florecimiento compartido.

Es así como el proceso formativo permite ser transformador, en la medida en la que crea espacios reflexivos estimulantes para vitalizar prácticas críticas situadas, comprometidas corresponsablemente. Reflexión y acción que hacen de los marcos teóricos y de las prácticas sujetas a una discusión crítica, un ejercicio de cuidado de los bienes comunes en un horizonte de solidaridad intergeneracional (Krznicaric, 2022). Se desarrolla, así, lo

que podríamos llamar una *praxis* ética relacional, de acuerdo con la propuesta de resiliencia relacional de Judith Jordan (1992) y su proyección en los modos cuidadosos de configurar procesos formativos (Vitón y Corchete, 2023). Tal *praxis* transforma las tendencias productivistas y competitivas, con repercusiones perversas (Byung-Chul, 2022) cuyos efectos recogen diversos estudios (p. ej. UNESCO, 2020b), en una atención que fomenta los buenos tratos (Barudy Labrín, 2012), propiciando formas de vida y convivencia libres de violencias.

Desde estos enfoques, la transformación supone, para la tarea pedagógica, potenciar, con una visión holística coeducativa, un acompañamiento al proceso formativo situado (Vitón, 2023) en el que hacer real la posibilidad democratizadora de las relaciones con un criterio esperanzador, que refuerza la comunidad en su desarrollo dialógico. Entendemos por esperanza la capacidad de redefinir la propia vida y proyectarla en el futuro, asumiendo la realidad presente. Se trata de una actitud que implica la percepción de vivirse como sujeto responsable vinculado a una comunidad de pertenencia, en la que participar activamente y desarrollar la identidad, ejercicio que tiene una clara inspiración en la tradición freiriana y la pedagogía crítica. Asumimos con Giroux (1997) la tarea de hacer real lo posible en un proceso organizado comunitario, dado un compromiso pedagógico atendido con cuidado crítico. En consecuencia, consideramos la transformación como un cambio que, de acuerdo con Marie Louise Holly (2004) implica la integración de lo estructural en la dinamización de una cotidianidad impregnada de conciencia crítica y compromiso creativo con otras realidades contraculturales, como apunta Stephen Ball (2003) frente a los escenarios neoliberales que reproducen las dinámicas de exclusión y discriminación agigantando las desigualdades.

Resultan, en este sentido, fundamentales las propuestas reflexivas y las experiencias que han ido configurando el pensamiento ecofeminista crítico decolonial (Moya y Larkin, 2022). Nos referimos a las dimensiones que abarca Warren (2003) o las *praxis* de Wangari Maathai, desde los años setenta, en las comunidades keniatas, donde trenzó un compromiso decidido por otro modo de cuidar las relaciones saludables del entorno natural y humano, en un escenario de conflictos múltiples, compromiso por el que obtuvo el Nobel de la Paz en 2004. Estos legados, entre otros muchos, proporcionan referencias inspiradoras para entender la atención holística que requiere una acción educativa en su vocación transformadora y en su proyección sistémica con una visión de largo plazo, según plantea Roman Krznaric (2022), rompiendo con un modo de estar tiranizado por el inmediatismo.

Pasemos, por tanto, a considerar a continuación esos dos puntos gravitacionales.

3.2.1. Escucha ética resonante. Atención a un entendimiento de las necesidades en sus alcances.

Recogiendo el pensamiento de Rosa (2019), en la tradición de la escuela crítica, e inspirándonos en su atribución de la resonancia para reflexionar sobre las relaciones que nos habitan en un mundo de aceleración de cambios, de acumulación de información y de ansiedades mentales, surge la pregunta de hasta qué punto la transformación educativa no tiene hoy algo, o bastante, de acción contracultural, ante esas dinámicas hegemónicas productivistas y competitivas. Tales dinámicas conllevan aprendizajes colonizadores, donde los sistemas relacionales profundizan en el conjunto de las violencias que se retroalimentan unas con otras, dañando las relaciones vitales (Byung-Chul, 2022) y reproduciendo las inequidades múltiples y cruzadas. Estas son visibilizadas con toda su densidad en los escenarios donde la interseccionalidad de las realidades de género, clase, etnia y hábitat, muestran la fragilidad focalizada en los análisis críticos de la perspectiva de género (Belmonte García, 2023, p. 218) urgiendo a la necesaria coeducación democratizadora.

Por tanto, para una acción educativa transformadora, es clave resituar el análisis crítico de las relaciones de violencia que entrecruzan las estructuras de inequidades, para proponer, con una mirada holística, el desarrollo de una agencia de paz en la línea de Langle de Paz (2018) y Butler (2021). Pues es desde estas aportaciones desde donde la escucha ética resonante adquiere un sentido coeducativo transformador con pertinencia cultural.

De acuerdo con esa mirada holística, consideramos que hay, al menos, tres elementos sustantivos que han de propiciarse pedagógicamente para que esta escucha sea:

- 1) Abierta a otras voces y miradas que nos permiten una dinámica decolonizadora, tal como plantean Moya y Larkin (2022).
- 2) Ampliada a la reflexión propia de la experiencia personal y de otras experiencias inspiradoras. Podemos tener como referencia el estímulo de un ciclo de aprendizaje significativo crítico, como el que nos inspira el modelo de Kolb (1984).
- 3) Activa en el análisis de un contraste autorreflexivo y dialógico, donde las lecturas de reflexión desde filosofías como las de Warren (2003) y Krznaric (2022) permitan apropiarse un pensamiento para la acción educativa transformadora, así como criterios para su

desarrollo en el horizonte de una teoría del florecimiento personal y social, promoviendo en la comunidad una ética cívica crítica y reflexiva.

Sobre estos elementos sustantivos de una escucha atenta, actúa un ejercicio pedagógico de acompañamiento al desarrollo de una agencialidad educativa transformadora, dinamizando un trabajo vivo situado desde el que:

1) Entender la transformación educativa como práctica de una cotidianidad crítica que, en un esquema de ciudadanía global (UNESCO, 2022), concreta prácticas colectivas solidarias, y que, democratizando el trato de los bienes comunes y su interés público, llena de sentido la activación de aprendizajes cooperativos y culturas colaborativas, al tomar en cuenta micropolíticas pertinentes.

2) Entender la práctica reflexionada como momento crítico para el sostenimiento de una dinámica corresponsable con los cuidados compartidos, fortaleciendo así la resiliencia comunitaria, en la que toma un papel protagonista la ética relacional, y en la que, frente a las diferentes violencias, haya un sostén crítico para la dinamización de una agencia de paz transformadora (Langle de Paz, 2018).

3) Entender la reflexión en la agencia de paz transformadora como sustento para desarrollar el alcance de su compromiso colectivo al dinamizar, desde una ecología de los aprendizajes compartidos (Pedroza Flores, 2020), una participación más significativa en la escucha ética resonante de las experiencias de vida conversadas en horizontalidad.

El objetivo en la interacción de esta tríada es el de una sólida formación de la autonomía interdependiente y ecodependiente, criterios de aprendizaje personal y colectivo, desde donde dar sentido al cuidado de la flexibilidad resiliente en medio de una agencialidad comunitaria democratizadora. Conjugar esta gran meta educativa con la aspiración a ir haciendo de la transformación educativa una finalidad que orienta los objetivos de una visión formativa holística, necesita de un sostenido diálogo crítico y autocritico reflexivo con quienes protagonizan el encuentro educativo y hacen suyo el compromiso emancipatorio personal y colectivo. Pues en esta medida la reflexión para la acción transformadora, desde la acción crítica situada, adquiere toda su carga moral para un desarrollo virtuoso, como propone la teoría del florecimiento (Kristjánsson, 2020).

3.2.2. Intencionalidad vitalizadora comunitaria. Entender la atención formativa y sus escalas

El segundo punto axial de nuestra propuesta apunta a modos de hacer compartidos en comunidad, en los que los cuidados biológicos y biográficos, que se entrecruzan en los

territorios de vida, implican tomar en cuenta al menos tres elementos sustantivos para la dinamización de las acciones formativas, que puedan incidir, con diferente escala personal y colectiva, en generar:

1) Conciencia crítica situada en la reflexión de hábitos saludables relacionales, frente a la impetuosidad de los ritmos productivistas alienadores (Byung-Chul, 2022). Se trata de desarrollar la conciencia de estar habitados por la vulnerabilidad que cruza la vida y las vidas, llenando de sentido a la filosofía del cuidado y a las significaciones éticas.

2) Conciencia reflexiva con el desarrollo de habilidades relacionales sanas (Hooks, 2021). El objetivo aquí es desarrollar una conciencia reflexiva desde la que fortalecer la trama interrelacional que nos vincula con los sentidos de reciprocidad, así como la fuerza de una solidaridad concebida como cultura cívico-política. Y todo ello enfocado a profundizar los modelos de aprendizaje cooperativos y colaborativos, para llenar de sentido la práctica democratizadora coeducativa de micro y macro políticas educativas desde una perspectiva de género.

3) Compromisos de acción crítica-reflexiva colectiva, que nos mueven a cuidar en comunidad concreciones de vida y relaciones saludables de convivencia, según proponen los documentos de UNESCO (2014, 2015, 2017, 2022) y la Agenda 2030, con claras repercusiones educativas (Vitón, 2019).

La apuesta es, así, para con una acción educativa transformadora con inquietud de iniciativas para fortalecer la comunidad (Vitón, 2023) que llenen de significación la:

1) Coeducación democratizadora de las relaciones, vitalizando la igualdad en la diversidad desde posturas incluyentes (Braidotti, 2013) horizontes, que permiten cuidar la pertenencia comunitaria. Se trata de desarrollar tratamientos conversacionales que estén atentos a las potenciales discriminaciones de exclusión o marginación en el trato y que, desde una lógica de horizontalidad, permitan deconstruir prácticas que atentan contra la radical igualdad, promoviendo transformaciones desde el plano personal a diferentes niveles. En esta dirección existen, para la formación escolar, diversos modelos inspiradores como FRE (*Fontan Relational Education*) o el *Design Change*, entre otros.

2) Atención al tratamiento resiliente comunitario (Suárez Ojeda, 2001) desde el que, a la luz de la dimensión de acompañamiento del proceso y de la visión bio-ecológica del desarrollo humano, generar una mejor comprensión de las interconexiones dinámicas y sistémicas que entrecruzan el desarrollo personal en el contexto social situado. Nos referimos a una actuación situada donde se refuerza la identidad cultural, la autoestima

colectiva y las actitudes y prácticas solidarias, propuesta de acuerdo con los planteamientos de la perspectiva ecofeminista crítica. Además de dar tratamiento al fortalecimiento de las identidades diversas, se trabajan los cruces de factores para el desarrollo de la agencia común (Vitón, 2021). Por una parte, se da, así, sentido a compartir procesos sanadores. Por otra, se potencia la cultura de solidaridad intergeneracional y se profundiza en la democratización de las relaciones con los bienes en la buena ancestralidad, que plantea Krznaric (2022) permitiendo ligar la agencia democratizadora decolonial al necesario decrecimiento (Aragón, 2022) que implica los cuidados de las vidas y de la vida.

Son estos alcances los que precisan atenderse en un proceso de acompañamiento pedagógico. Los mismos afrontan los desafíos actuales y articulan un compromiso transformador concretando prácticas contraculturales emancipatorias, frente a las tendencias hegemónicas productivistas propias de las sociedades de rendimiento, que descuidan la atención a las relaciones vitales entre las tramas biológicas y biográficas, y que requieren tomar en cuenta la vulnerabilidad del entramado sociocultural que las sostienen (UNESCO, 2020a).

Recapitulando, podemos decir que la educación transformadora implica atender a una escucha ética que, siendo resonante, permite entrelazar, de maneras humanizadoras, las relaciones que nos tejen como comunidad humana. Este tejido se inserta en las tramas biológicas y biográficas que nos ligan a un territorio recreado en un entramado sociocultural que impregna nuestras identidades. Corresponsable en el proceso de fortalecer en este entramado los hilos democratizadores de la vida, el quehacer educativo y su compromiso civilizatorio implican hacer florecer las formas de vivirnos y convivir, participando activamente en la dinamización de una solidaridad intergeneracional sostenible y regeneradora de los cuidados críticos necesarios en la transformación educativa.

4. CONCLUSIÓN

En el panorama educativo actual se asiste a una despolitización del discurso, que apela a recuperar el sentido de la política como conocimiento en el que se juega lo que queremos que sea la educación. Se asiste también a una despedagogización de las prácticas, que urge a superar los enfoques asistencialistas centrados en problemas y necesidades y la conversión de la pedagogía en una técnica de elección de dinámicas terapéuticas y

motivacionales. Frente a tales reduccionismos, emergen alternativas, como los enfoques decoloniales o el ecofeminismo, que nos invitan a resituar la transformación educativa en horizontes más amplios.

El ejercicio crítico decolonial supone, junto a una tarea formativa crítica, el desarrollo de un proceso pedagógico generador de tensión entre la gravitación de una escucha ética resonante y la intencionalidad vitalizadora de comunidad, que nos compromete, de manera corresponsable, con el cuidado de un mundo vulnerable. La meta es la formación de una autonomía interdependiente y ecodependiente, sustrato de un florecimiento cívico-político que nos anude como miembros de sociedades democráticas articuladas en torno a un proyecto común. Se trata de volver a reintegrar la política y la pedagogía dentro de un proyecto educativo que nos transforma, al hacer nuestra una cotidianidad relacional más pacífica, más inclusiva y más sostenible, con la mirada en las nuevas aspiraciones sociales, de la ética ecológica a la equidad de género.

La afirmación de la diferencia a la que nos invitan estas epistemologías decoloniales no supone negar el encuentro, sino que, como indica el profesor de historia y política, de origen camerunés, Achille Mbembe, es una forma de escapar de la negación impuesta y una palanca para renegociar los términos de la pertenencia y el reconocimiento, desde los que entrar en la conversación de lo común (Mbembe, 2022, p. 45). Abrirse a estas opciones significa, por ello, reintroducir la política en el discurso de la educación, de la política en el sentido de “esfuerzo constante por imaginar y crear un mundo y un porvenir comunes” (ibid., pp. 41-42). La política ya no es entonces solo el ámbito de la diversidad, sino también, como ya sucedía en Aristóteles, el de la palabra. En consecuencia, asumir estas epistemológicas supone también estar dispuestos a ese acto de repartirse la palabra que hace de la política una fuerza de intercambio y de relación, y permite cambiar la espada por el debate en el espacio público (ibid., p. 42).

Y como el dominio del espacio, junto con el del tiempo, es el objetivo primario de la colonización, abrirse a estas formas de pensar y actuar, implica, asimismo, apostar por la *desterritorialización* del conocimiento de la educación:

Hay que estar dispuesto a salir de los territorios académicos establecidos y de los cálculos disciplinares e institucionales cuya única función es reproducir las magnitudes reguladas. Hay que aceptar pasar por vías a veces oblicuas y a veces transversales, a fin precisamente de poner en comunicación campos que generalmente tendemos a separar (ibid., p. 55).

Hace tiempo, Wilfred Carr anunció la muerte de la Teoría de la Educación (Carr, 2006). Se refería con ello a la muerte de la disciplina tal cómo fue formulada en los años sesenta y setenta del siglo pasado en el entorno británico, especialmente por Richard S. Peters y Paul H. Hirst, la misma fuente de la que, a través de la publicación del libro de Terence W. Moore *Introducción a la teoría de la educación* (Moore, 1980) bebió y surgió en los años ochenta la Teoría de la Educación como nuevo ámbito de conocimiento en nuestro país. Para Carr, fue el giro práctico el que decretó aquella muerte, unido a la actitud antiteórica del posmodernismo. Hoy podríamos decir que es el giro ecofeminista, decolonial o poscolonial el que obliga a revisar nuestros presupuestos, el que nos impide seguir moviéndonos con categorías inamovibles, que no responden ya a la tonalidad de nuestra época y los entonamientos corales implicados en la exigencia democratizadora.

También las fuentes cambian. Durante mucho tiempo, nos hemos mirado en lo que se producía en Europa y Estados Unidos, refractarios a lo que nuestra propia historia colonial podría ofrecernos. Sin tener por qué prescindir de ese legado, hoy tenemos un inmenso potencial por descubrir para una Teoría de la Educación auténticamente transformadora en Iberoamérica, Asia o África. Por ejemplo, en un momento en el que las democracias liberales son presas de los extremismos excluyentes, el odio al otro y el desprecio a la tierra, una teoría de la educación cívica dispone de un rico filón con el que enfrentar la crisis en ideas como las del “bien vivir”, que constituyó probablemente la primera fórmula de resiliencia y resistencia de la población indígena ante el poder colonial hispanoamericano (Quijano, 2011) o en las metafísicas africanas antiguas, que eran metafísicas del devenir, en las que el humano se definía por la riqueza de su energía vital y su capacidad de vivir en sintonía con todo aquello que poblaba el universo, incluyendo plantas, animales y minerales (Mbembe, 2022, pp. 83-86). Por supuesto, y este es un precio a pagar, insertarse en esta empresa de transformación radical, pasa por estar dispuestos a enfrentarse a esa forma de epistemicidio actual que representa la tiranía de los índices de impacto, presas del mito colonial de un pensamiento único.

REFERENCIAS

- Aragón, V. (2022). *Ecofeminismo y decrecimiento*. Catarata.
- Arendt, H. (1958). The Crisis in Education. *Partisan Review*, 25(4), 493-513.
- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. Harcourt.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Península.

- Arendt, H. (2018a). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Arendt, H. (2018b). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Ashcroft, B. (2001). *Post-colonial transformation*. Routledge.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bárcena, F. y Jover, G. (2006). El pathos de la novedad en educación: en torno a Hannah Arendt y John Dewey. En J.M. Asensio, J. García, L. Núñez y J. Larrosa (Eds.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Vol. 2 (pp. 1-12). Ariel.
- Barudy Labrín, J. (2012). Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención y el tratamiento de las consecuencias de la violencia humana. En M.D. Renau (Ed.), *Cómo aprender a amar en la escuela* (pp. 157-193). Catarata.
- Belmonte García, O. (2023). *En femenino sin lugar. La alteridad doméstica*. PPC.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: Sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i39.627>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. S.M.
- Braidotti, R (2013). *The posthuman*. Polity Press. Cambridge
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Butler, J., Laclau, E., y Žižek, S. (2017). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica
- Byung-Chul, H. (2022). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Caillé, A. y Chanial, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. La Découverte
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2).136-159. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria.
- Congreso de los Diputados (2002). Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, Pleno y Diputación Permanente, VII Legislatura, N° 193, 9593-9620.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, 30(1), 45-89.
- Dennis, C.A. (2018). Decolonising Education: A Pedagogic Intervention. En G.K. Bhambra, D. Gebrial y K. Nişancıoğlu (Eds.), *Decolonising the University* (pp. 190-207). Pluto Press.
- Dhawan, N. (2018). Marxist Critique of Post-Colonialism. *Krisis. Journal of Contemporary Philosophy*, 2.
- Esteva, G. (2008). Crónica de un movimiento anunciado. En G. Esteva, R. Valencia y D. Venegas (Eds.), *Cuando las piedras se levantan* (pp. 21-89). Antropofagia.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1985). Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and some Responses. *Journal of Peace Research*, 22(2), 141-158.
- García Roca, J. (2006). Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones. En F. Vidal Fernández (Coord.), *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Icaria.
- Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía, *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 131-146. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.363431>
- Giuliano, F. (2020). Del monólogo eurocéntrico a la enseñanza de la diferencia colonial: el debate Žižek/Mignolo. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 80-93. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10433>
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Madrid. Paidós Educador
- Godbout, T. (1997). *El espíritu del don*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González Gómez, A.E. (2019). La insurrección en curso. El pensamiento filosófico-político de Gustavo Esteva. *Revista Ciencias y Humanidades*, 9(9), 119-138.
- González-Delgado M. (2023). La UNESCO y la modernización educativa en el franquismo: Origen y desarrollo institucional del programa Education for International Understanding en España (1950-1975). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e85209. DOI: <https://doi.org/10.5209/ritie.85209>
- Hogan, P. (2023). Large-Scale Research and the Question of Educational Experience: Recovering the Heart of the Matter. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1. e88410. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.88410>
- Holly, M.L. (2004). Learning in Community: Small Group Leadership for Educational Change. *Educar*, 34, 113-130.
- Hooks, B. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra.
- Igelmo, J., Jover, G. y Quiroga, P. (2023a), Perspectivas de Ivan Illich sobre a educação na prática: de projetos educacionais contraculturais na década de 1970 à pedagogia decolonial indígena dos anos 1990 em diante. *Cadernos de História da Educação*, 22, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-205>
- Igelmo, J., Jover, G. y Quiroga, P. (2023b). Neozapatista decolonial pedagogy: an approach to the disruptive conceptualisation of the learner. En O. Mutanga y T. Marovah (Eds.), *Southern Theories Contemporary and Future Challenges*. Routledge.
- Inclán, D. (2016). Contra la ventriloquia: notas sobre los usos y abusos de la traducción de los saberes subalternos en Latinoamérica. *Cultura-hombre-sociedad*, 26(1), 61-80. DOI: <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V26N1-ART1019>
- Jones, O. (2012). *La demonización de la clase obrera*. Capitan Swing
- Jordan, J.V. (1992). *Relational resilience*. Stone Center, Wellesley College.

- Jover, G. y González-Delgado, M. (2023). An Overview of Historical Transitions in Politics of Education in Spain. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1917>
- Jover, G., Prats, E. y Villamor, P. (2017). Educational policy in Spain: Between political bias and international evidence. En M.Y. Eryaman y B. Schneider (Eds.), *Evidence and public good in educational policy, research and practice* (pp. 63-78). Springer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the Aim of Education*. Routledge.
- Krznaric, R. (2022). *El buen antepasado. Cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista*. Capitán Swing.
- Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Anthropos.
- Maquiavelo, N. (2010). *El Príncipe*. Alianza.
- Martín, X., Gijón, M., Puig, J. (2019). Pedagogía del don. Relación y servicio en educación, *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Mbembé, A. (2022). *Brutalismo*. Planeta.
- Mejía, M.R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*. Ediciones Desde Abajo.
- Mendes, V.H y Hernández Díaz, J.M. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula*, 28, 203-216. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>
- Mignolo, W.D. (2011a). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Mignolo, W.D. (2011b). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto, *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the LusoHispanic World*, 1(2), 44-66.
- Mondon, A. y Winter, A. (2023). *La democracia reaccionaria. La hegemonización del racismo y la ultraderecha populista*. Morata.
- Moore, T.W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Discrepancias.
- Moreno, R. (2016). *La conjura de los ignorantes*. Pasos Perdidos.
- Moya, P.M.L., y Larkin, L. (2022). The Decolonial Virtues of Ethnospeculative Fiction. En J. Brant, E. Brooks y Lamb, M. (Eds.), *Cultivating Virtue in the University* (pp. 226-250). Oxford.
- Muñoz, M. (2022). Sánchez pide a sus cargos públicos salir a las calles para hacer "pedagogía" de las medidas del Gobierno frente al PP. *Público*, 12 de septiembre. <https://www.publico.es/politica/sanchez-pide-cargos-publicos-salir-calles-pedagogia-medidas-gobierno-frente-pp.html>
- Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. A/RES/53/243. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf>

- Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En M.R. Buxarrais, y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp. 9-21). Octaedro.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje. Educación expandida - atmósferas ubicuas*. UAEM-Octaedro.
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Editorial UOC.
- Puig, J. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Paidós.
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Quijano, A. (2011). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Ecuador Debate*, diciembre, 77-88.
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores de una generación conectada. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 21-32.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Katz.
- Sánchez J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal.
- Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo, *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.551>
- Suárez Ojeda, E.B. (2021). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En E.B. Suárez Ojeda, A. Melillo, E.H. Grotberg, y M. Alchourrón de Paladini (Comps.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Paidós.
- Trilla, J. (2017). *La moda reaccionaria en educación*. Paidós.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Editorial UOC.
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2020a). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- UNESCO (2020b). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Viguerie, J. (2019). *Los Pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica*. Ediciones Encuentro.
- Vitón, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias, y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.

- Vitón, M.J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (Coord.), *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.
- Vitón, M.J. (2023). Cuidado de praxis pedagógicas transformadoras y compromisos socioeducativos emancipatorios. En A. Sierra González (Ed.), *Reinvención de los estilos de vida desde la pandemia (Enfoques interdisciplinarios sobre procesos de continuidad y ruptura)*. Laertes.
- Vitón, M.J. y Corchete, S. (2023). Experiencias educativas inclusivas y desarrollo de la comunidad local. *Saber & Educar*, 32(1), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.25767/se.v32i1.31238>
- Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2022). Desafíos sociales y compromisos coeducativos: aprendizajes situados y retos pedagógicos transformadores. En P. Arcoverde Cavalcanti (Org.), *Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas VI* (pp. 53-65). Artemis. DOI: https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Gedisa.
- Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial.
- Warren, K. (2003). *Filosofías ecofeministas*. Icaria.