



Gobernación
de Norte de
Santander



Por una
REGIÓN
EDUCADORA



Consideraciones sobre
territorio y educación.

**El Pacto por la Educación
y su recorrido epistémico-
filosófico hacia un nuevo
modelo educativo con
visión 2050**

CASPRO

Consideraciones sobre territorio y educación.

El Pacto por la Educación y su recorrido
epistémico-filosófico hacia un nuevo modelo
educativo con visión 2050

Consideraciones sobre territorio y educación.

El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un nuevo modelo educativo con visión 2050.

Juan Diego Hernández Albarracín
Esperanza Paredes Hernández
Jordi Planella Ribera
Angie Daniela Meza Pérez
María Daniela Ramírez Lindarte
Mario de Jesús Zambrano Miranda
Cristián Samir Méndez Castillo
Eliana Caterine Mojica Acevedo
Edgar Allan Niño Prato
Gladys Adriana Espinel Rubio
Juan Pablo Salazar Torres
Liliana Vergel Canal
Karen Lorena Leal Leal
Gisela Alexandra Leal Leal
Carlos José Gil Jurado
Carlos Fernando Álvarez González
Carlos Arturo Plazas Lara
Myriam Yaneth Bonilla Suárez
Wolfgang Eiffel Arias Prada



Consideraciones sobre territorio y educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un nuevo modelo educativo con visión 2050 / Juan Diego Hernández Albarracín [y otros]. -- Pamplona: Universidad de Pamplona, 2023.

238 p. ; 17 cm x 24 cm.

ISBN (digital): 978-628-7656-19-2

ISBN (impreso): 978-628-7656-20-8

© Universidad de Pamplona

Sede Principal Pamplona, Km 1 Vía Bucaramanga-
Ciudad Universitaria. Norte de Santander, Colombia.

www.unipamplona.edu.co

Teléfono: 6075685303

Consideraciones sobre territorio y educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un nuevo modelo educativo con visión 2050

Autores:

Juan Diego Hernández Albarracín

Esperanza Paredes Hernández

Jordi Planella Ribera

Angie Daniela Meza Pérez

María Daniela Ramírez Lindarte

Mario de Jesús Zambrano Miranda

Cristián Samir Méndez Castillo

Eliana Caterine Mojica Acevedo

Edgar Allan Niño Prato

Gladys Adriana Espinel Rubio

Juan Pablo Salazar Torres

Liliana Vergel Canal

Karen Lorena Leal Leal

Gisela Alexandra Leal Leal

Carlos José Gil Jurado

Carlos Fernando Álvarez González

Carlos Arturo Plazas Lara

Myriam Yaneth Bonilla Suárez

Wolfgang Eiffel Arias Prada

ISBN (digital): 978-628-7656-19-2

ISBN (impreso): 978-628-7656-20-8

Primera edición, diciembre de 2023

Colección Educación

© Sello Editorial Unipamplona

Rector: Ivaldo Torres Chávez Ph.D

Vicerrector de Investigaciones: Aldo Pardo García Ph.D

Jefe Sello Editorial Unipamplona: Caterine Mojica Acevedo

Corrección de estilo: Andrea del Pilar Durán Jaimes

Diseño y Diagramación: Laura Angelica Buitrago Quintero

Hecho el depósito que establece la ley. Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso del editor.

Autores

Esperanza Paredes Hernández

Doctora en Ciencias Sociales,
niñez y juventud, CINDE.
Institución: *ECIF*

Jordi Planella Ribera

Doctor en Pedagogía Social,
Universidad de Barcelona.
Institución: *UOC*

Angie Daniela Meza Pérez

Magíster en Gestión Cultural y Producción
Audiovisual, Universidad Jorge Tadeo Lozano
Institución: *Colectivo Salida de Emergencia*

María Daniela Ramírez Lindarte

Magíster en Gestión Cultural y Producción
Audiovisual, Universidad Jorge Tadeo Lozano
Institución: *Universidad Simón Bolívar*

Mario de Jesús Zambrano Miranda

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas,
Universidad Externado de Colombia
Institución: *Universidad Libre*

Cristián Samir Méndez Castillo

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas,
Universidad Externado de Colombia
Institución: *Universidad Simón Bolívar*

Eliana Caterine Mojica Acevedo

Magíster en Educación, Universidad
Pedagógica Experimental Libertador
Institución: *Universidad de Pamplona*

Edgar Allan Niño Prato

Magíster en Estudios Políticos,
Universidad Pontificia Javeriana
Institución: *Universidad de Pamplona*

Gladys Adriana Espinel Rubio

Magíster Estudios en Problemas Políticos
Latinoamericanos, Universidad del Cauca
Institución: *UFPS*

Juan Pablo Salazar Torres

Doctor en Ciencias Sociales y Educación
Institución: *Universidad Simón Bolívar*

Liliana Vergel Canal

Magíster en Estudios del desarrollo,
Universidad de Ginebra
Institución: *Gobernación Norte de Santander*

Karen Lorena Leal Leal

Magíster en Prácticas Pedagógicas,
Universidad Francisco de Paula Santander
Institución: *Universidad Minuto de Dios
(seccional Cúcuta)*

Gisela Alexandra Leal Leal

Magíster en Prácticas Pedagógicas,
Universidad Francisco de Paula Santander
Institución: *Universidad Minuto de Dios
(seccional Cúcuta)*

Carlos José Gil Jurado

Maestría en Geografía
Institución: *Instituto Superior de Educación Rural*

Carlos Fernando Álvarez González

Doctor en Investigaciones Humanísticas
Institución: *Universidad Simón Bolívar*

Carlos Arturo Plazas Lara

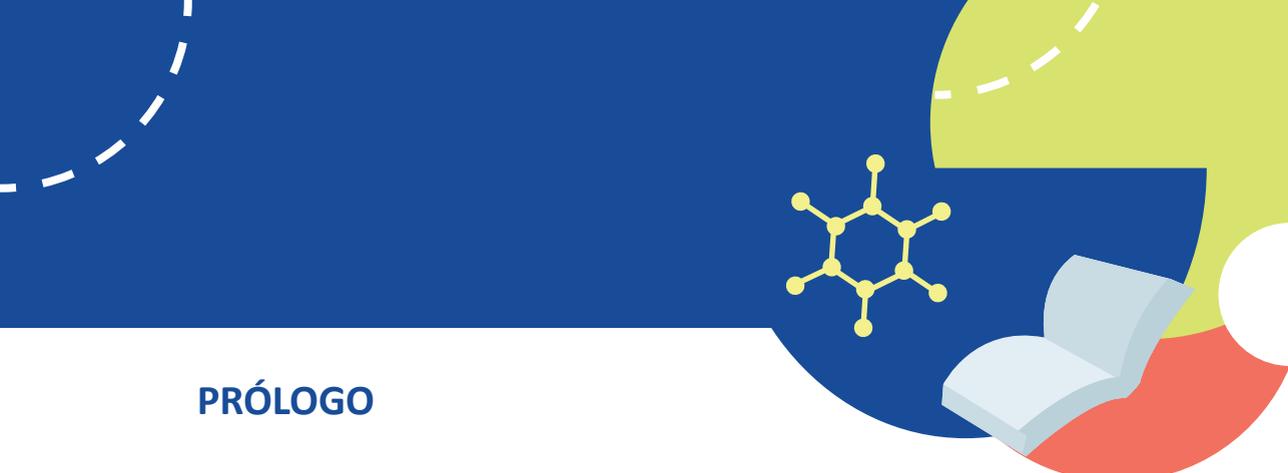
Doctor en Filosofía
Institución: *Universidad de Pamplona*

Myriam Yaneth Bonilla Suárez

Doctora en Educación
Institución: *Universidad Nacional Abierta
y a Distancia*

Wolfgang Eiffel Arias Prada

Estudiante tercer año, Doctorado en
Ciencias de la Educación
Institución: *Universidad Simón Bolívar*



PRÓLOGO

En una conferencia realizada durante el mes de abril en la Universidad de Stanford (California), Jacques Derrida afirma que la universidad moderna debería ser sin condición. “Dicha universidad exige y se le debería, además de lo que se denomina libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho a decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber un pensamiento de la verdad” (Derrida, 2001, p. 10). Desde esta perspectiva, la universidad incondicional debería ser un lugar que permite oponerse a los grandes poderes que limitan la democracia (Estatales, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales), pero también un lugar donde nada está resguardado del cuestionamiento. Por lo tanto, esta profesión de fe sobre una universidad sin condición propuesta por Derrida se edifica a partir del derecho a decirlo todo públicamente, aunque sea como experimentación o ficción. “Dar la palabra, someterla a crítica, suscitar el acontecimiento: del orden de lo performativo, no sólo de lo declarativo. Es la intención de promover la deconstrucción, la resistencia, el cuestionamiento a todo lo que impide la autonomía, aunque aparezca velado: no se ve, pero se escucha” (Vargas Guillé y Gil Congote: 2013, p. 35). Una incondicionalidad que habilita el derecho a decir y a cuestionar todo, supondría también un sin poder o un sin defensa, que en su autonomía la dejaría expuesta. Como afirman Ruffini y Blanco (2017), es necesario una deconstrucción de la antigua noción de soberanía universitaria para pensar otras topologías, debido a las transformaciones en las condiciones de la vida, en la producción del conocimiento; y en el trabajo académico. Desde la perspectiva de Derrida (2001), si la universidad sin condición ya no habita solo el espacio físico institucional que conocemos como universidad, ni el profesor representa totalmente su ejercicio, debe-

ríamos buscar los lugares donde pueda anunciarse (p. 76). El libro “Consideraciones sobre territorio y educación” es una propuesta de reflexión documentada en territorio que orienta en esta dirección. Surge como respuesta una política académica atascada en los juegos históricos de poder de la normatividad jurídico-discursivo. Una expresión política desgastada que evidencia sus límites para hacer frente a la automatización creciente de los saberes. Ese vasto proceso de proletarianización cognitiva y afectiva que implica también la pérdida de saberes: saber-hacer, saber-vivir, saber-teorizar. “Un fenómeno que alimenta la lógica de la economía política actual ya que sin esos saberes ningún saber será ya sabido” (Stiegler, 2016, p.43).

En la actualidad la producción de conocimientos se encuentra entramada en una nueva episteme y los procesos formativos se organizan a partir de nuevas dinámicas. Dentro de un contexto donde las estrategias de poder pasan por el gobierno algorítmico y la optimización de la vida se vuelve imprescindible recomponer los procesos educativos erosionados por las industrias de servicios. Una recomposición tendiente a impulsar el espíritu formativo que no permita salir de ese espíritu conservativo que obtura la posibilidad de crear políticas educativas situadas para pensar soluciones concretas a problemas locales. “Llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene” (Bachelard, 2000, p.17). La educación hace tiempo que ha dejado de ser un fenómeno estrictamente áulico, puramente institucional, y exclusivamente académico, para volverse un fenómeno sociotécnico y cultural. “Nosotros, los adultos, hemos transformado nuestra sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica en la cual la competencia aplastante, vanidosamente inculta, eclipsa la escuela y la universidad. Por el tiempo de audiencia y de atención, por la seducción y la importancia, los medios se han apoderado desde hace tiempo de la función de enseñanza” (Serres, 2013, p.20). Michel Serres, hace una década nos advertía que los niños viven en lo virtual, que la mediación tecnológica estaba cambiando sus capacidades (no conocen, ni integran, ni sintetizan) respecto de las generaciones anteriores, que tienen otra cabeza y habitan otro espacio. También nos advertía la urgencia de establecer un pacto con el mundo natural, para transformar esa relación de dominio posesivo y de violen-

cia que ejercemos sobre el mismo. Un pacto que implica dos contrapartes a saber: la comunidad humana y a la naturaleza global del planeta tierra.

Como afirma el filósofo francés, no es suficiente tener un contrato social de buena convivencia, también es necesario un contrato natural que nos involucre con la defensa de los ecosistemas y la sostenibilidad de los demás bienes naturales (mal llamados recursos naturales). Dentro de las páginas de este libro los lectores se encontrarán con una perspectiva de la racionalidad epistémico-filosófica que hace parte de los esfuerzos realizados para la elaboración de un pacto por la educación que habilite la construcción de una política pública educativa. Una política que pretende integrar a todos los actores sociales para construir un Nuevo Modelo Educativo con visión 2050 para el norte de Santander. Hacer el ejercicio de poner en discusión los desafíos educativos desde el enfoque de los territorios evidencia un compromiso ético que parte de la pregunta: a quién, cómo y para qué estamos formando. Pero también, conlleva repensar las figuras que orientan el ejercicio docente con el fin de promover la educación como agente de transformación. Desplegar el mapa de las investigaciones realizadas a partir del estudio de los lineamientos estratégicos de los desafíos que establece el Pacto por la Educación, nos permite identificar una idea formación construida desde el ejercicio mismo de fabricación de los entornos de aprendizaje. Una educación más democrática, más igualitaria, más inclusiva, que transforme a cada uno de los actores forman parte del territorio en su proceso mismo de formación.

Héctor Ariel Feruglio Ortiz
27/11/23



Consideraciones sobre territorio y educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico - filosófico hacia un nuevo modelo educativo con visión 2050

Los caminos del Pacto por la Educación. Rudimentos de un estudio introductorio

Los documentos que ponemos a disposición en este libro, parten de la necesidad de otorgar una mirada a la racionalidad epistémico-filosófica, de los esfuerzos de construcción de política pública educativa que ha venido promoviendo el Pacto por la Educación, con miras a construir un Nuevo Modelo Educativo con visión 2050 para norte de Santander.

Para esto, se hizo una convocatoria en las diferentes universidades de la región, con el fin de reunir investigadores e investigadoras del más alto nivel, demostrable por su experiencia universitaria y categorización en las lógicas que posee hoy el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación; lo que otorga legitimidad y rigor para pensar desde matrices que atraviesan reflexiones teóricas contemporáneas y apuestas metodológicas innovadoras, los cinco grandes desafíos identificados en el proceso promovido por el Pacto, para este ejercicio de construcción participativa de una política pública educativa pertinente y relevante para esta región fronteriza de Colombia.

Así, los capítulos que exponemos en este libro, emergen de la trayectoria de más de tres años de articulación científica con diferentes investigadores del nivel regional, nacional e internacional, preocupados por el campo de los desafíos educativos desde el enfoque de los territorios. Tal experiencia, se materializa en el año 2021 con el Primer Congreso del Pacto por la Educación, en el que se dispusieron las intervenciones participativas con actores de las comunidades educativas de toda la trayectoria y sectores de la sociedad interesados en aportar a las transformaciones educativas que requiere del departamento para plantear y desarrollar los lugares de enunciación epistémicos y filosóficos de la política pública.

De este evento, académicos e investigadoras de diferentes áreas del conocimiento como las Artes plásticas, Economía, Educación, Matemáti-

cas, Derecho y Filosofía, consolidaron ejercicios metodológicos e interpretaciones teóricas del orden inter y transdisciplinar, de las cuales emergen documentos que sistematizan e interpretan críticamente las relaciones que los participantes, representantes del sector educativo y de la diversidad poblacional, sectorial, subregional, enuncian frente a las brechas con la ruralidad, las ciudadanías transfronterizas, la sostenibilidad ambiental del desarrollo, el desarrollo de las capacidades y competencias del siglo XXI y la generación de una cultura de paz y convivencia. Aspectos centrales que constituyen los grandes desafíos que este ejercicio de política pública educativa concentra para proponer las transformaciones que requiere Norte de Santander.

De este primer trabajo de 2021, se configura en el contexto metodológico de la política, el sistema de síntesis interpretativa (SSI), como el mecanismo ideado por el equipo del Pacto para compilar y sistematizar todos los procesos de consulta que se trabajaron con las comunidades educativas de toda la trayectoria educativa, con las organizaciones que representan la diversidad poblacional, incluyendo la consulta a pueblos indígenas originarios en sus territorios, con los gremios de la producción y medios de comunicación, con el sector ambiental, a través del Comité Intersectorial Departamental de Educación Ambiental-CIDEA, y el proceso adelantado territorialmente en las cinco subregiones del departamento, donde participaron delegados de la diversidad de actores sociales y sus organizaciones más representativas del territorio. Ejercicio amplio de consulta que hoy cuenta con una base de alrededor de 110 documentos, entre sistematizaciones con grupos de interés sectorial y poblacional, informes técnicos, entrevistas, encuestas, boletines mensuales y mapas de actores que constituyen el grueso de la memoria de los esfuerzos del Pacto por asegurar procesos participativos sólidos para recoger propuestas que aportan desde la diversidad de intereses a la construcción de la política pública educativa para Norte de Santander.

Una vez sistematizada la base documental por el SSI, se pasa a consolidar las comunidades de articulación sistémica de la propuesta (CAS-PRO), integrada por grupos de investigación inter institucionales que tuvieron la misión de generar procesos hermenéuticos con la información suministrada por el sistema creado, que contiene alrededor de 110 documentos conseguidos en los más de 600 escenarios participativos de consulta que contaron con la participación de cerca de 25 mil asistentes.

Así, la tarea primordial de las CASPRO consistió en la juiciosa lectura e interpretación de la base documental para construir los lineamientos estratégicos de cada uno de los desafíos que establece el Pacto, estableciendo con esto, el marco de acción concreta de la política con miras a generar apuestas transformadoras en la educación del departamento, liderados por los siguientes grupos de investigación de universidades de la región.

Tabla 1

Grupos de investigación que acompañaron la construcción de los desafíos del Pacto

DESAFÍO	UNIVERSIDADES	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIZACIÓN
Paz y convivencia	Universidad Minuto de Dios	Grupo de investigación en desarrollo humano, tejido social e innovaciones tecnológicas.	A
	Universidad Simón Bolívar	Educación, ciencias sociales y humanas.	A1
Ciudadanía transfronteriza	Universidad Francisco de Paula Santander	GICOM	B
	Universidad de Pamplona	Observa	B
Habilidades y competencias para el siglo XXI	Universidad Simón Bolívar	GI3-A	A1
	Universidad de Pamplona	Conquiro	B
	Universidad abierta y a distancia	GIA	B
	Universidad Libre	Grupo de investigación en competitividad y sostenibilidad para el desarrollo	A
Cierre de brechas con la ruralidad	Instituto Superior de Educación Rural-ISER	Grupo de investigación en estudios socioeconómicos y desarrollo regional.	B
Sostenibilidad ambiental del desarrollo	Universidad Simón Bolívar	GIMCINE	A
		ALEF	A1

Fuente: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2023.

La cohesión demostrada en la amplia participación de grupos de investigación categorizados en el más alto nivel del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, es una prueba de la solidez y el rigor que el Pacto ha venido tejiendo con los actores y sectores del ecosistema educativo; convocando además, diferentes agentes, que además de los once grupos ya enunciados, apoyaron la construcción de los procesos epistémicos, filosóficos y metodológicos presentados en este trabajo, tales como el colectivo artístico *Salida de emergencia* de la ciudad de Bogotá, el *centro de investigaciones ECIF* de Norte de Santander y el *Laboratorio de educación social (LAS)* de la Universidad Oberta de Catalunya en España.

Por tanto, este libro es la expresión compleja de un proceso que tuvo como horizonte la movilidad y la articulación constante entre Academia, Estado, Sociedad civil (organizada y no organizada), empresariado y cooperación internacional; haciendo un especial énfasis en la cohesión académico-investigativa para suscitar la reflexión permanente de los campos epistémicos, filosóficos y metodológicos, desde experiencias de horizontalidad que expresan ambientes de comunidad, comprometida en producir las acciones transformadoras que requiere los procesos educativos del departamento.

De este decantado de esfuerzos, experiencias y compromisos, emerge el libro “Consideraciones frente a los grandes desafíos de la educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un Nuevo Modelo Educativo con visión 2050” que presenta tres segmentos, orientados al proceso cartográfico de reflexión-acción que poseen los diferentes estudios realizados por parte de las comunidades y los investigadores intervinientes en cada uno de los entornos de producción textual descritos con anterioridad desde 2021 y que expresamos, bajo la racionalidad de esta publicación, de la siguiente manera:

- **Irrumpiendo en la representación formativa: indeterminación, diálogos y sensibilidades en el procesos pedagógico:** Recoge dos trabajos realizados por el Dr Jordi Planella decano de la Universidad Oberta de Catalunya y perteneciente al *Laboratorio de educación social* de la misma institución y la Dra Esperanza Paredes Hernández directora de *Enlaces, centro de investigación de frontera (ECIF)*, en el que reflexionan ampliamente la necesidad de transformación filosófica, política y epistemológica de la práctica pedagógica en el marco de los procesos que adelanta el Pacto por la educación para Norte de Santander, de cara a los cinco grandes desafíos que presenta esta política pública con enfoque territorial. (2 capítulos)

- **Experiencia epistémicas, filosóficas y metodológicas frente a los desafíos territoriales: narrativas emergentes del primer Congreso del Pacto por la Educación:** recoge cuatro trabajos concernientes a la sistematización e interpretación del proceso participativo multiactor en el marco del primer congreso en noviembre 2021, que consiguió establecer las primeras enunciaciones epistémicas, determinantes para jalonar los procesos de consulta subregional y los entendimientos en materia de posición epistémico-metodológica de la política pública frente a la realidad educativa del departamento. (3 capítulos)
- **Comunidades que perseveran: el horizonte de las CASPRO frente a los grandes desafíos del Pacto por la Educación:** presenta tres trabajos, sobre el proceso de reflexión por parte de las comunidades de articulación sistémica de las propuestas (CASPRO) en el marco de los desafíos de Ciudadanía transfronteriza y Habilidades para el siglo XXI, en el que también se recoge, el trabajo de sistematización y reflexión frente a los desafíos de la comunidad LGBTIQ+ en Norte de Santander frente a la educación. Cada capítulo está integrado por equipos de investigación de las Universidades Simón Bolívar, Pamplona y Francisco de Paula Santander, con el objetivo de hacer lectura e interpretación de los más de 110 documentos obtenidos en los más de 600 procesos participativos, en el que se definieron, los lineamientos de acción estratégica sobre los cuales se ocupará el nuevo modelo educativo con visión 2050 al corto, mediano y largo plazo. (2 capítulos)

Un ejercicio de posicionamiento epistémico-filosófico y de decisión técnica frente a aspectos como pertinencia, idoneidad y sostenibilidad el marco general de las propuestas que presentará el Pacto por la Educación como apuesta transformadora para Norte de Santander.

En consecuencia, cada trabajo presentado en este libro, aborda integralmente los eslabones epistémicos, filosóficos y metodológicos del Pacto por la educación, demostrando el espíritu de esta política pública educativa, que instituye el trabajo conjunto y la articulación de las diferencias para conseguir las transformaciones que requiere el departamento. Entregando así un proceso escritural integrado por once grupos de investigación regionales pertenecientes a siete universidades, un estudiante doctoral, un colectivo artístico nacional, un centro de investigaciones del departamento y un laboratorio de investigación internacional. Demostrando así, la calidad del trabajo realizado y las preocupaciones por que las producciones contengan la calidad científica necesaria, desde una visión ampliada y compleja que no entiende de disciplinas y distancias, sino de procesos religadores para

producir los impactos transformadores que la región requiere en función de impulsar procesos educativos idóneos, pertinentes y de calidad.

Índice

1	Irrumpiendo en la representación formativa: indeterminación, diálogos y sensibilidades en el proceso pedagógico	19
	1. Orientaciones para la transformación de las prácticas pedagógicas en el territorio fronterizo del Norte de Santander: una educación para la vida en modo complejidad <i>Esperanza Paredes Hernández.</i>	
	2. El Pacto 2050: construir saberes profanos desde las pedagogías sensibles. <i>Jordi Planella Ribera.</i>	
2	Experiencia epistémicas, filosóficas y metodológicas frente a los desafíos territoriales: narrativas emergentes del primer Congreso del Pacto por la Educación	93
	3. Ciudadanía y Fronteras: la ciudadanía pensada para la globalidad. <i>María Daniela Ramírez Lindarte y Angie Daniela Meza Pérez.</i>	
	4. Reflexiones críticas del Desarrollo Sostenible: una aproximación desde la educación para el desarrollo humano en Norte de Santander. <i>Mario de Jesús Zambrano Miranda y Cristian Samir Méndez Castillo.</i>	
	5. La educación rural en Norte de Santander: entre brechas y oportunidades. <i>Karen Leal Leal, Gisela Alexandra Leal Leal, Carlos José Gil Jurado y Liliana Vergel Canal.</i>	
3	Comunidades que perseveran: el horizonte de las CASPRO frente a los grandes desafíos del Pacto por la Educación	153
	6. Ciudadanías transfronterizas: movilidades e innovaciones en clave de CTI, Gobernabilidad y Educación. <i>Gladys Adriana Espinel Rubio, Eliana Caterine Mojica Acevedo y Edgar Allan Niño Prato.</i>	
	7. Fundamentos de una ontología de la pedagogía. Aportes para comprender las habilidades y competencias del siglo XXI. <i>Carlos Fernando Álvarez González, Carlos Arturo Plazas Lara, Wolfgang Eiffel Arias Prada y Myriam Yaneth Bonilla Suárez.</i>	
	8. Educación e inclusión: reflexiones y propuestas emergentes en los diálogos poblaciones con la comunidad LGBTIQ+. <i>Juan Pablo Salazar Torres y Liliana Vergel Canal.</i>	

CAPÍTULO 1



Irrumpiendo en la representación formativa:

indeterminación,
diálogos y sensibilidades
en el proceso pedagógico

CASPRO

Orientaciones para la transformación de las prácticas pedagógicas en el territorio fronterizo del Norte de Santander: una educación para la vida en modo complejidad

Esperanza Paredes Hernández

Resumen

Una vez la certidumbre de la dimensión y el daño a la vida, su biósfera y sus comunidades multiespecies atravesó nuestras entrañas —en la *siempre reciente* vivencia de la pandemia del COVID-19—, sembrando en ellas el miedo a desaparecer, tuvimos claro que, en la sociedad del conocimiento y de un desarrollo tecnológico sin par, *nosotros* los “humanos”, no sabemos de vida; el evento catastrófico nos mostró, igualmente, que, en una sociedad hecha de redes de información, hiperconectada e informatizada, no atendíamos las demandas de la ciencia advirtiendo la inminente catástrofe y proponiendo cambios ineludibles en nuestros modos de vida, y aún de hacer y distribuir la ciencia. Pues bien, ese mundo catastrófico *descubierto*, este punto de inflexión de la vida han sido el *leit motiv* para que el mundo entero agencie un *canto esperanzador por la vida*, su re-generación y recreación, a partir del reconocimiento de sus complejas problemáticas y formas aberrantes de inequidad y desigualdad, pero también, a partir de sus potencialidades. Saber de la Vida, en su magnífica complejidad, es asunto de la ciencia, como lo es saber de nuestras esperanzas, sueños, temores e ilusiones más profundos, de nuestras potencialidades; son estas también las expectativas de una **educación al servicio de la vida**, por lo cual la educación se interroga por el tipo de ciencia que necesita el mundo hoy, sin desconocer ninguno de los modos existentes. Y es este el “asunto” que este texto propone pensar en el marco del pilar “Transformación de las prácticas pedagógicas”, del **Pacto por la Educación Visión 2050**.

Palabras clave: Vida, complejidad, ciencia, educación, mundos multiespecies, nuevos materialismos feministas, construcción de sentido en común.

Presentación

La tontería que nos caracteriza consiste en el hecho de que hacemos prevalecer, como si fuera evidente, el “o bien o bien” lógico, pidiendo que lo que existe, exista “en sí”, independientemente de nosotros, o que de lo contrario pueda ser juzgado como y reducido a una simple producción humana”.
Isabelle Stengers, *La Virgen y el Neutrino*.

—Discúlpame tío, pero ¿ustedes creen verdaderamente que la Flor de Loto es real?
—Sobrino, si no lo es, ¿por qué me preguntas todo esto a propósito de ella?
Heonik Kwon, *Ghosts of War in Vietnam*.¹

Apreciadas y apreciados actores de los sectores público, privado, social y de la cooperación internacional que han aceptado participar sumando sus voluntades y acciones para suscribir un gran acuerdo social en torno a una visión colectiva de largo plazo, cuya finalidad es construir una política pública educativa que responda a las necesidades y potencialidades de nuestro territorio fronterizo del Norte de Santander en su gran diversidad; política pública que guíe a las nuevas generaciones en la asunción de los retos ineludibles para la transformación de este territorio, retos que son, a su vez, los retos educativos de Colombia, la región de América Latina, El Caribe y el mundo y que se sustentan, básicamente, en la defensa, re–generación y sostenibilidad de la vida, para la persistencia–convivencia armónica, digna y pacífica de todas las comunidades humanas y no humanas.

Este gran acuerdo social lo nombramos *Pacto por la Educación Visión 2050*

La anhelada sostenibilidad de la vida y de lo vivo no tendría otra manera de expresarse sino desde la gesta colectiva de nuevos mundos en los que las personas, en el despliegue de una ética relacional afirmativa de la vida, (Braidotti, 2022) logremos *ser capaces* de generar modos y relaciones de convivencia adecuada de las comunidades, entre sí y con el planeta, que logren, desde sus potentes ecologías de acciones estéticas, éticas y políticas,

¹ Estos dos epígrafes los inserta Vinciane Despret (2021: 159), en el libro *A la Salud de los Muertos. Relatos de quienes quedan*, capítulo “Proteger las voces”.

regenerar la vida, restaurando sus heridas y realizando los principios de justicia social, justicia ambiental y justicia epistémica que hoy le adeudamos a nuestras actuales maneras de vivir.

En Colombia estos principios se insertan en la divisa de *Paz total* del actual gobierno, en tanto condición *sine qua non* para su realización.

Igualmente, para el Pacto por la Educación se torna central la divisa de la UNESCO “Un mundo en el que las personas convivan armoniosamente (adecuadamente), entre sí y con el planeta”.

La gesta colectiva de “un mundo en el que quepan muchos mundos” constituye, en efecto, una divisa central, en el marco del imperativo ético-político para la recreación sostenible de la vida; la regeneración de todos los hilos que componen las tramas de expresión de lo vivo, de las que hacemos parte; el reconocimiento e inserción-articulación plena de *nosotros, los humanos* en el tejido de temporalidades diversas, entretejidas en *la trama de la vida*, tejido que no admite más afectamientos negativos a la dinámica cambiante de su producción en la infinita diversidad y posibilidades en las que emerge.

— A modo de inspiración, y para iniciar nuestro diálogo polifónico, situamos aquí una descripción, entre muchas descripciones, afirmativas del **educar**:

“Se trata de una conversación sobre las diferencias entre desconocidos, acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia, con seres que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea de lo “normal” y del “orden natural de las cosas”, para provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y para promover destinos que nunca están trazados de antemano”

Carlos Skliar. Pedagogías de las diferencias, 2017.

— Iniciar esta conversación con ustedes sobre **una educación “al servicio de la vida”**, para pensar juntos todas las posibilidades de transformación obligada de las *prácticas pedagógicas* en el ámbito educativo y en sus contextos de impacto, es un reto estético, ético y político ineludible y, a la vez, apasionante que les propongo asumir, dada la obligatoriedad de resignificar “con otros” en Colombia, América Latina, El Caribe y el mundo la acción pedagógica, deslocalizándola del *encuadramiento* que le ha producido su inserción, casi exclusiva, en el ámbito del discurso pedagógico oficial, su práctica central de evaluación de la calidad, sus mecanismos, políticas y prácticas de control simbólico en los espacios escolares, y en todos los niveles educativos; localización hegemónica de la que deriva la “esencia

excluyente de la escuela”, como lo develara Freire en su *Pedagogía del Oprimido*. (Freire, 1970).

—Comenzamos el abordaje de este reto con la presentación somera de la asunción epistemológico–metodológica de esta *conversación cartográfica* que iniciamos y continuaremos a lo largo de los dos *cuadernos orientados*:

—Conversaciones Cartográficas²: conversaciones en las que una *escucha activa* –dialógica y polifónica– de nuestras propias historias, en torno a problemas de la experiencia de un grupo o comunidad participante, se efectúa con gran intensidad; intensidad producida con la inserción en el diálogo de narrativas provenientes de la literatura, en el mismo espacio de interacción conversacional, y a partir de nuestra inmersión en las temporalidades diversas de las que están hechas las historias que compartimos.

En conexiones múltiples efectuadas por los participantes con todas las historias escuchadas, articuladas la una al lado de la otra, se generan ritmos, intensidades, silencios y tensiones distintos, comenzando a producirse expresiones parciales de puntos de vista diversos acerca de las problemáticas que las historias vehiculan en conjunto, lo que permite “situarlas”, comprenderlas y construir un *sentido en común*, en sus mismos contextos de *ocurrencia*.

Las intensidades sentidas y “escuchadas” en el espacio del diálogo pudiéramos nombrarlas como ritmos de la biodiversidad, hechos de tiempo, tiempo y tiempo.

—El evento de la escucha “común”, producido con la inmersión de los participantes en este entramado de tiempos–vidas–narrativas, es un ejercicio potente que necesitamos practicar en el intento de *ser capaces juntos* de devenir colectivos hechos de diferencias y temporalidades diversas, en los que se agencian fuerzas transformadoras de nosotros *mismos* y del entorno al que es extensivo este movimiento; en esta práctica se despliega un “sentir–pensar” denso y potente, como lo es el de reconocer–nos tejidos en la complejidad de una sola y gran historia, **la de la vida**, hecha de entreveramiento de tiempos y tramas narrativas en que se generan sus formas diversas; hecha de tiempos y tramas narrativas diversas; se trata de un evento “inducido” en el que, al decir de Stengers –apropiando a Whitehead en

² Conversaciones cartográficas: enunciado epistemológico–metodológico diseñado y abordado por la autora de este texto en sus investigaciones doctoral y postdoctoral.

Modos de Pensamiento, “se busca activar las palabras sin cesar, resurgirlas en situaciones que pertenezcan a la experiencia corriente de un modo tal que esa experiencia no permita definir las, sino que reciba el poder de engancharlas en una aventura “especulativa” [...] en la que no hay metáforas ni tampoco sentido literal: se trata de dramatizar aquello que damos por sentado cuando decimos algo [...] con el fin de observar lo que “contiene una situación” al ser situada y localizada, convirtiéndose, no en un enunciado, sino en “ese” enunciado que la refiere; en otras palabras, hemos transitado de la imaginación a la experiencia que la realiza. (Stengers, 2020: 16, 180, 181, 182).

—A este reconocimiento —que es otro modo de hacer referencia al conocimiento situado, y a la generación de dispositivos generativos de enunciación— se le nombra como “la percepción de la *duración*”, práctica de restablecimiento activo de vínculos afectivos vivos y diversos entre los seres y las cosas, los seres y el vasto entorno que habitamos; ineludible en estos tiempos de catástrofes como los llama Isabelle Stengers, (2017, 2020), caracterizados también por la pérdida o inhibición —también inducida— de nuestra *sensibilidad humana*.

Introducción

“[...] Hay otra experiencia que para nosotros –blancos modernos occidentales en el régimen colonial capitalista, antropocéntrico, logocéntrico– es menos conocida. Experiencia que tiene que ver con conocer el mundo en su dimensión de cuerpo viviente; afectamientos de la vida en nuestros cuerpos que no hemos logrado incorporar en su potencialidad.

“[...] Cuando tú estás habitado por mil semillas del mundo, semillas del futuro, y por otro lado estás formateada según un cierto repertorio cultural, hay una tensión entre estas dos experiencias; en esta tensión hay dos movimientos que se desencadenan, un movimiento que es el movimiento de la vida que tiene que germinar, y el otro movimiento que es un movimiento desde el sujeto que tiene que conservar esta forma porque da mucho miedo la desagregación, el malestar en el cuerpo, la vida pulsando, dando señales; eso pone a las personas en movimiento, convoca el otro movimiento que es un movimiento desde el sujeto que tiene que conservar esta forma porque da mucho miedo la desagregación.”
(Entrevista a S. Rolnik, Sarah Babiker, 2019).³

—Los epígrafes situados en la presentación y el epígrafe introductorio, nos permiten entrar, sin dilaciones, a problematizar lo ya enunciado al comienzo de este escrito: educar para liberar la vida, en nuestros actuales modos fosilizados de –¿existencia?– o, pedagogizar la vida, es un proceso de gran complejidad que nos demanda, en primer lugar, el abordaje amplio del papel de la imaginación en las narrativas que, a propósito de la vida, hemos suscrito en tanto especie en la historia, particularmente en la historia de Occidente, articulada una tal problematización a la asunción de los dos movimientos destacados por Suely Rolnik en los párrafos visibilizados en el epígrafe introductorio:

—Sitúo de nuevo en este lugar las dos voces participantes del primer diálogo, con la finalidad de presentar a su consideración, lectores y actores comprometidos en este reto del *Pacto por la Educación*, el lugar de la imaginación en las crisis a las que asistimos y en sus posibilidades de abrir nuevas comprensiones–caminos de vida:

La tontería que nos caracteriza consiste en el hecho de que hacemos prevalecer, como si fuera evidente, el “o bien o

³ Suely Rolnik en su mirada sobre la micropolítica, la colonización del deseo o la politización del malestar, destaca la necesidad de reconocer la dimensión política de la subjetividad, en tanto base existencial de un sistema epistemológico, histórico y cultural; es desde la experiencia que expresamos el malestar o acuerdo con nuestros modos de existencia;

bien” lógico, pidiendo que lo que existe, exista “en sí”, independientemente de nosotros, o que de lo contrario pueda ser juzgado como y reducido a una simple producción humana”.

Isabelle Stengers, La Virgen y el Neutrino.

*—Discúlpame tío, pero ¿ustedes creen verdaderamente que la Flor de Loto es real?
—Sobrino, si no lo es, ¿por qué me preguntas todo esto a propósito de ella?
Heonik Kwon, Ghosts of War in Vietnam.*

—Enfoquemos ahora los movimientos que sugiere agenciar Suely Rolnik en el segundo epígrafe:

El primero, “sentir” la vida pulsando, así sea levemente y **sentir a la vez**, el “estar formateado por un cierto repertorio cultural” es un movimiento que produce un “despertar”, experimentado en el malestar del que el cuerpo nos habla; sin embargo, *nos damos cuenta* que se trata de un malestar distinto, que pulsa en nuestra piel algo que no duele, que genera incertidumbre, aunque también conlleva la expectativa de saber de lo que se trata y lograr “pensarlo”; es tal vez la inquietud–malestar que se adhiere, casi magnéticamente, a esa primera sensación que produjo un signo del “despertar”.

—Reconocimientos –del malestar–despertar– necesarios de efectuar y de asumir mediante el ejercicio de nuestra voluntad, *constatando–con otros* que es en nuestra realidad semiótico–material, nuestros cuerpos, que sentimos y pensamos –si así lo decidimos– los signos, las “marcas” de la vivencia de la muerte en los mundos “humanos” y no humanos de los que hoy hacemos parte.

—El segundo movimiento, derivado, o entretejido en el primero– es el que describe Rolnik de manera poética en el epígrafe aludido: “la experiencia que tiene que ver con conocer el mundo en su dimensión de cuerpo viviente; afectamientos de la vida en nuestros cuerpos que no hemos logrado incorporar en su potencialidad”.

Otra manera de nombrar esta expectativa de conexiones con la vida sería: el reconocimiento de nuestro (in)imaginable devenir naturaleza.

señala la ineficacia de las transformaciones sociales desplegadas solo desde la macropolítica, desconociendo la necesidad de transformaciones en el orden de las subjetividades; [...] enuncia la necesidad de descolonizar el inconsciente, de observar con atención el tipo de subjetividad que predomina en nuestros modos históricos de vida; señalando a este respecto, la complejidad de la experiencia en sus dos niveles: la experiencia del mundo percibida en sus regímenes de códigos y repertorios culturales y la percepción diferenciada que hacemos de sus actualizaciones.

—Problematizar—realizar estos dos movimientos requiere asumir riesgos, enunciado también, tal vez el mayor, en estos cortos párrafos que destaco con la intencionalidad pedagógica de resaltar la importancia de una lectura crítica: “el otro movimiento que es un movimiento desde el sujeto, que tiene que conservar esta forma porque da mucho miedo la desagregación”.

—Retomemos las tres prácticas que hemos de agenciar, ineludiblemente:

- Reconocer en nuestros cuerpos el malestar—alegre de la vida pulsando en ellos, dando señales.
- Efectuado el reconocimiento de esta tensión, estar dispuestos **con otros, ser capaces** de agenciar la acción de des—centramiento, porque da mucho miedo la desagregación.
- Imaginar todas las posibilidades de mundos en los que la vida germine en un *nosotros* no humano, en tanto ya no somos un único ser.
- Si es claro que *ya no somos único ser*, es también evidente “la necesidad de una nueva visión del sujeto, de la subjetividad que sea “digna del presente”, dada la necesidad de tomar en consideración elementos como la creatividad y la imaginación, el deseo, las esperanzas y las aspiraciones, [...] sin los cuales no podríamos comprender la cultura global contemporánea y sus connotaciones posthumanas”. (Braidotti: 2015: 67)

— Como pueden observar, se trata de un reto de una dimensión gigante, pero creemos que es el reto necesario de pensar—problematizar, en tanto su agenciamiento colectivo, acompañado—desarrollado en prácticas de investigación— posibilitaría la transformación de las prácticas pedagógicas, desde el compromiso de asumir con otros la creación de mundos en donde quepan muchos mundos, de realizar la memoria histórica de la inclusión de la diversidad en su maravillosa complejidad, conscientes de que, éste, es a la vez, el modo de devenir vida de la especie humana, y tal vez la última oportunidad de pensarlo—problematizarlo—realizarlo.

— Con la salvedad de establecer que, como nos recuerda Vinciane Despret, “se trata de multiplicar los mundos, no de reducirlos a los nuestros. Y de no insultar las prácticas que participan de dicha multiplicación”. (Despret: 2022: 36).

—Les presentamos, con las expectativas enunciadas y acogiendo las consideraciones expresadas, unas orientaciones—sugerencias provenientes de distintos órdenes discursivos, aunque tejidas, de manera articulada, en el diálogo polifónico de este texto, dispuesto en la forma de *conversaciones*.

Incorporamos orientaciones de orden teórico–epistemológico–metodológico en convergencias –y aún en divergencia– con las ontologías relacionales que las configuran y de las que señalamos, con intencionalidad pedagógica, algunas relaciones que pudieran servir para la definición de líneas, proyectos y programas de investigación; sin embargo, nos interesa aclarar que se trata apenas de unos enunciados propositivos que, en los distintos colectivos de investigación son necesarios de valorar, y de ampliar, si resultaran de interés, para su abordaje pertinente.

–Aspiramos con la mayor humildad, aunque desde una ética afirmativa de la vida que suscribimos, que este documento “muestre”, en efecto, algo de lo que imaginamos y planteamos en tanto nuevas posibilidades educativas–pedagógicas o nuevas posibilidades de pensar mundos imbuidos de vida.

—Ustedes, compañeras y compañeros lectorxs–actorxs convocados en esta ecología de ideas y de prácticas por una acción liberadora de la vida, encontrarán en este documento, distribuidos en sus distintos apartados:

- Narrativas efectuadas desde distintos campos del conocimiento, –especialmente de las ciencias sociales y humanas– y de prácticas, sobre el estado del mundo; las formas indignas en que se produce su precariedad, los afectamientos sufridos en la experiencia de la pandemia, que agudizan la desigualdad y precariedad de la vida en estos, nuestros mundos.
- Narrativas: epistemologías–metodologías provenientes de teorías feministas del conocimiento situado, en convergencias y diálogos con saberes ancestrales, construcciones científicas y filosóficas de las ciencias de la vida y de las ciencias de la complejidad, entre otros; insertadas y situadas en este texto con la intencionalidad de visibilizar un pluralismo de voces diversas, de carácter epistemológico–metodológico, en sus dimensiones éticas, estéticas y políticas, de gran pertinencia para pensar el enorme reto de “meterle al mundo la vida que no tiene”, como diría el doctor Carlos Eduardo Maldonado, científico colombiano que nos honra con su producción científica, que impacta hoy en el mundo el lugar de las ciencias de la complejidad, en tanto nuevo paradigma científico, necesario de visibilizar y de expandir; pero nos honra, sobre todo, el Dr. Maldonado, con su amistad y cercanía con esta expectativa de transformación de la vida en nuestro territorio fronterizo del Norte de Santander.
- Tejemos en esta documentación–narrativa–discursiva, que argumentamos como –ejercicio cartográfico– de las políticas de la muerte, y su giro hacia la vida, reflexiones acerca de la necesidad de *darnos cuenta* del

presente que vivimos, para poder *dar cuenta* del mundo; y ese *dar cuenta* conlleva una obligatoriedad que refiere la necesidad que tenemos de desplegar la dimensión ética y política de nuestra subjetividad: pensar desde el mundo, incorporándolo en nuestras entrañas, para hablar del mundo, posibilitando, en el abordaje complejo de sus problemáticas presentes, imaginar un futuro que hemos de traer de nuevo al presente para su realización, a corto, mediano y largo plazo.

- No hay lugar para la restauración—re-creación de la vida en el mundo, si la búsqueda de la paz no se torna en una búsqueda en común, para todos; de este modo, presentamos también narrativas acerca de la construcción del potente liderazgo actual de las mujeres en todos los pueblos del mundo, suscribimos tal pertinencia y la situamos históricamente, particularmente la potencialidad de este liderazgo en Colombia, inscrita en la divisa de la Paz Total en tanto principio ético—político de vida para nuestro país y el mundo contemporáneo.

—Este proceso descrito y que ustedes encontrarán desplegado en este texto—diálogo polifónico hecho de tiempos, es lo que las epistemólogas feministas del conocimiento situado sustentan como la elaboración de cartografías en tanto metodologías materialistas, que no sólo producen teoría, sino que, la producción teórica de ellas resultante orienta las pautas nuevas de acción afirmativa. (Braidotti, 2015).

—El modo en que situamos algunas problemáticas del mundo, tal vez las que consideramos más críticas, por ahora, señala a la vez, la importancia de su abordaje, también con intencionalidad pedagógica, que apunta a la necesidad de reconocer que se trata de nuevos aprendizajes, necesarios de ser aprehendidos para problematizar la vida y los mundos que la *componen* en su duración, pero que hemos de insertar, de interrelacionar en las prácticas pedagógicas actuales, de manera transversal e interseccional; en el mismo proceso de la problematización a la que hacemos referencia.

—Es la caracterización del presente denso que vivimos, lo que nos posibilitará el aprendizaje de la localización de las problemáticas enunciadas y que proponemos tejer en sus conversaciones cotidianas, en tanto referente para “pensar” la educación en el mundo de hoy.

Problematización que nombramos en este documento como “el contexto del *aquí y el ahora*: el punto de inflexión de la vida”. Consideramos la centralidad de la pandemia en la visibilización que propició del punto de inflexión al que asistimos y en el que nos situamos, pero, sobre todo, en tanto experiencia de la muerte encarnada en nuestros cuerpos individuales y colectivos, sin la cual el acontecimiento del renacer de la esperanza por una última oportunidad para nuestra especie, y así, para el planeta Tierra, no habría resultado susceptible de ser enunciada.

—A partir de esta contextualización proponemos pensar “con otros”, la redefinición y continuidad de la gesta de modos de vida sostenible. “Otros”, entre los cuales privilegiamos las voces de algunos feminismos del conocimiento situado, en su dinámica de un devenir inter y multiespecies, algunos feminismos negros, feminismos comunitarios, en el marco del pensamiento de la tierra, epistemólogos pensadores del sur global y pensadores de las ciencias de la complejidad. Pluralismo epistemológico–metodológico en el que suscribimos con Carlos Eduardo Maldonado, la necesidad de pensar **en todas las posibilidades y aún en la im-posibilidad** para la generación de otros mundos en los que la vida habría de devenir viable y sostenible.

—Situamos, en esta expectativa, la necesaria problematización y despliegue de una nueva ciencia desde la que resulte posible derivar prácticas dialógicas y polifónicas orientadoras de ecologías capaces de re-crear la vida.

—Claves todas estas necesarias de identificar en la dinámica narrativa interdiscursiva, dialógica y polifónica de *conversaciones educativas que provienen y escapan de los márgenes*, en las que ustedes, lectorxs y actores, gestorxs de nuevas comunidades de aprendizajes de vida, no sólo están ya inmersos, sino que las continuarán y ampliarán enriqueciendo cada vez más la certidumbre–esperanza de otros mundos de vida sostenible posibles.

—**Advertencia:** Estos “mundos” multiplicados por saberes y prácticas de comunidades “humanas”, no humanas y diversas sugerido, son apenas referentes que requieren ser **complementados** en los “haceres” posibles de los distintos participantes **interesados** en la experimentación de nuevos modos de hacer–sentir–pensar la vida; por tanto, necesitamos tener claro que estos saberes–prácticas–haceres no se comprenden, ni realizan, independientemente de la “situación ecológica” en la que se decide pensarlos y apropiarlos.

—Es en este sentido que Isabelle Stengers nos convoca, en su giro ontológico relacional a re-pensar los problemas de la ciencia, de manera contraria a la expectativa de construcción y distribución de verdad propia de la ciencia clásica; esto es, si el mundo es incierto, nuestros saberes han de ser, igualmente, de tal naturaleza, incierta y parcial; su “invención” de la ecología de las prácticas enfatiza en maneras otras en que prácticas diferentes podrían aprender a coexistir respondiendo a obligaciones divergentes. (Stengers, 2017).

—La filósofa belga nos conmina a redefinir la vida y sus problemáticas desde nuevos modos de ser de la ciencia que necesitamos conocer, comprender y apropiar, en los tiempos y ritmos de nuestra acción pedagógica por la vida:

—Stengers se plantea la pregunta “¿A qué obliga la actual situación del mundo?”; de un lado, nos convoca a aprender a *volvemos capaces* de hacer existir otros modos de ser del mundo, distintos a los que nos han conducido a las circunstancias actuales de existencia, y a hacerlo “juntos”, lejos de las acciones individuales en las que se nos conmina a aportar cada uno, “un granito de arena”; y, de otra parte, más que a señalar responsables, que por supuesto se pueden reconocer y nombrar, en sus relaciones con la producción, apropiación y expropiación de la investigación científica por parte de la gran industria, para efectos de capitalización—expropiación negativa de los recursos de la tierra, Stengers nos propone plantear la cuestión de las “características” del daño (enunciado agregado y subrayado por la autora de este apartado), y encarar esta situación en un modo pragmático: al mismo tiempo a partir de lo que podemos pensar que sabemos y sin dar a ese saber el poder de una definición”. (Stengers, 2017: 28, 29):

Carlos Eduardo Maldonado, para el mismo efecto y convocatoria a una acción ecológica por la vida lo enuncia de la siguiente manera, en uno de los tantos lugares en que lo reitera desde su prolífica producción científica del más alto impacto:

—“La vida es una gran trama de procesos cooperativos en los que impera ampliamente la *eusocialidad*, la cooperación, el comensalismo y el mutualismo; la lucha y la competencia son en realidad excepciones, notables excepciones. Las sinergias y los bucles de retroalimentación positiva juegan aquí un papel singular. [...] La preocupación por entender el origen, la naturaleza y la lógica de los sistemas vivos, es, manifiestamente, un campo interdisciplinar que interpela por igual a biólogos, químicos, físicos, matemáticos, filósofos, científicos de las ciencias sociales y humanas, ingenieros, humanistas (= artes)”. (Maldonado: 2020: 16).

Verosímilmente, los tres más grandes —o últimos problemas— para la ciencia y la filosofía son: primero, entender el origen y la naturaleza del universo. [...] El segundo último problema sería quizás el del destino del universo, que podría consumarse en varios escenarios posibles: un *big crunch*, que es la contraparte del Big Bang, un enfriamiento fatal e ineluctable, o bien, el eventual encuentro con otros universos posibles y paralelos. [...] Pero, el tercer y último problema es el que resulta más apasionante, a saber: entender el origen de la vida, y la lógica de los sistemas vivos; esto es, notablemente, qué hacen los sistemas vivos para vivir; la forma como este problema se despliega en términos del estudio de la vida tal-y-como-la-conocemos, y de la vida tal-y-como-podría ser (life-as-it-could-be).

[...] La biología teórica es el título que abarca una visión comprensiva que se expresa como el enfoque *eco–devo–evo* (ecological evolutionary developmental biology), atraviesa por la biología de sistemas, incorpora a la biología computacional tanto como a la computación biológica, y sabe, cada vez más, de la importancia de las grandes bases de datos (*big data science*)” (Maldonado: 2020: 16, 17)

—Conocer, comprender, apropiarse esta nueva visión de la vida, “en tanto trama de procesos cooperativos, entender el origen, la naturaleza y la lógica de los sistemas vivos, es la invitación que nos extiende Carlos Eduardo Maldonado a todxs lxs investigadores, educadores, profesores, estudiantes: Educar en *modo complejidad* es incursionar en este campo de las ciencias de la complejidad, campo interdisciplinar, como nos lo acaba de presentar el científico colombiano, que interpela por igual a biólogos, biólogas evolutivas, historiadoras de la ciencia, científicas y filósofas feministas del conocimiento situado, químicos, físicos, matemáticos, filósofos, científicos de las ciencias sociales y humanas, ingenieros, humanistas (= artes)”. (Maldonado: 2020: 16); campo que expresa el tipo de ciencia que visibiliza la complejidad de la vida —en y desde sus más recientes actualizaciones— y requerida, en sus dimensiones estética, ética y política por la complejidad de los problemas de estos tiempos.

—¿No es una maravilla la experiencia, sobre todo para lxs educadores, de saber de la vida desde estas interacciones interdisciplinarias, que, aún sin profundizar en esta dinámica, —necesaria Sí de abordar desde las ciencias y saberes concernidos—, nos “dice” —a modo de vibraciones— cosas de otros modos nuevos en que “resentimos” la vida hoy, en y luego de sus múltiples afectamientos, positivos y negativos en los que estamos entreverados?

—Paradójicamente, ¡en los ambientes de la muerte densa resuena la Vida!

El contexto del *aquí y del ahora* y el punto de inflexión de la vida: un tipo de institucionalidad disfuncional

—Pudiéramos acordar que el contexto de amenaza a la vida, al que asistimos, y del que hacemos parte en la sociedad actual, ha sido, por fin, plenamente visible para nosotros, los arrogantes humanos deshumanizados, en la **muy reciente** experiencia, “sufrida”, de la pandemia del COVID-19; y por tanto, en la conversación educativa se hace urgente hablar, escuchar, pensar, problematizar, y, así desentrañar, inquietudes que no hemos logrado visibilizar, tanto de las vivencias múltiples del “encierro”, como del agenciamiento, desde allí mismo producido, de una nueva interacción con otros

seres vivos que, aun habitando nuestros organismos, no habíamos sido capaces —aún no lo somos— de comprender, reconocer y menos de entrañar en tanto componentes vitales de nuestra integridad orgánica; y, sí, necesitamos pensarlo *juntos* y “decirlo”, para imaginar caminos alternativos de mundos otros, desde ese nosotros, ya no nombrado como humano, en tanto *no somos* un único ser.

—¿Recuerdan los epígrafes introductorios? No los perdamos de vista.

—Ha sido, sin duda, la experiencia del virus SARS-CoV-2 la que ha sacudido de manera violenta nuestra experiencia vital, situándola en las nuevas coordenadas espacio-temporales, disruptivas, turbulentas, en que vivenciamos la pandemia; temporalidad “otra”, cuyos alcances y derivas están aún pendientes de ser conversadas—pensadas ampliamente en los espacios educativos, para su comprensión—apropiación y aprendizajes de posibles redireccionamientos de una acción educativa afirmativa de la vida, y, la consecuente e ineludible pedagogización de la vida.

—Hablando de virus y contagios: Conversemos, contaminémonos, contagiémonos y reactivemos nuestra vitalidad en diálogo con las epistemologías del sur.

Miradas globales y locales: los mundos de referencia para pensar y apropiar pedagogías para la desobjetivación y la restitución del respeto por la vida, la dignidad humana y la armonía inter y multiespecies

—Boaventura de Sousa Santos, (2022: 82, 83 y stes) desde el abordaje de las *epistemologías del sur* que viene proponiendo, define el capitalismo bárbaro que nos atraviesa y que ha producido el daño a la vida y a lo vivo, como *capitalismo abismal*; se trata de las lógicas y prácticas capitalistas predatoras, que producen la cultura de la muerte que habitamos —y que nos habita—, despojando de su dignidad una enorme población de personas en el mundo, entre las cuales migrantes y desplazados por causas diversas, del mal llamado *Tercer Mundo*, e impactando positivamente el mercado neoliberal con la expropiación de la vida misma, cuyas consecuencias nefastas alcanzan un punto de inflexión en la comercialización misma de la pandemia del COVID-19; ejemplo esclarecedor del modelo de mundos de muerte enunciado por Achille Mbembe como *necropolítica*.

—Pues bien, este modelo depredador, o giro *abismal* del capitalismo y sus prácticas mercantiles de crueldad también ganó con el mercadeo de los modos de vida gestados para nuestra supervivencia durante el confinamiento: “ [...] el patrimonio de Jeff Bezos aumentó 24.000 millones de dólares, puesto que la búsqueda a través de compras *on line* hizo subir el precio de las acciones de Amazon a un nivel nunca alcanzado [...] convirtiéndose Bezos en el más reciente multimillonario que se beneficia de la paralización econó-

mica actual, en un contexto en el que millones de estadounidenses están desempleados y miles de ellos están pasando hambre; [...] sólo en abril la economía del país perdió más de 20,5 millones de empleos, lo que elevó la tasa de desempleo a un 14,7 por 100, un nivel que no se alcanzaba desde la crisis económica de 1929". (De Sousa, 2022: 84, 85).

—Crisis que muestra diversas dimensiones afectando negativamente todos los sectores de la sociedad, tanto en el norte como en el sur globales, como documentan ampliamente investigadores sociales, económicos y de todos los campos de las ciencias, en el acontecimiento del daño directo a la vida misma.

—Durante la incertidumbre sobre nuestra posible supervivencia, tuvimos información permanente en la que resultaba clara la manera en que se direccionaban, o no, los recursos para la investigación científica en el campo de la salud: Investigación médico–farmacéutica, inversiones, coste de los test, vacunas, medicamentos y la *Big Pharma*. (Ibid: 86, 87). Sólo que el aseguramiento inicial del acceso a vacunas y medicamentos se produjo para el Norte Global.

—Igualmente conocimos y sufrimos el calvario que el vasto Sur Global padeció hasta tener acceso a vacunas, patentes y medicamentos, incluida la difusión de información confusa acerca de los riesgos de las vacunas, por si nos queda alguna duda de lo que significa el tráfico de la muerte en tanto estrategia de mercado del *capitalismo abismal*⁴.

—Por supuesto en todos los sectores sociales menos favorecidos y discriminados, la experiencia de la muerte fue mucho más aguda; vulnerabilidades sentidas de modo especial en nuestro Sur Global; los trabajadores dependientes, precarios, informales, que ganan su sustento en las calles, uno de los sectores que más sufrió de contagios, hambre, muerte y desolación; lo que llama Boaventura las *líneas abismales con predominio económico* y *líneas abismales con predominio racista–colonialista*, esta última afectada dolorosamente en el mundo, unidos así, en la muerte, el Norte y el Sur Globales.

—Morir del virus o morir de hambre eran sus opciones–dilemas de los trabajadores y trabajadoras en nuestro Sur Global; poblaciones extensas de África, los países pobres del sudeste asiático: China y la India, América Latina: Ecuador, poblaciones periféricas y barrios marginales en Brasil, poblaciones migrantes, población en condición de calle, población indígena, población campesina y afrodescendiente en Colombia, toda América Latina y El Caribe (Ibídem: 119–172).

⁴ Los capítulos III y IV del libro "El Futuro comienza ahora: De la pandemia a la Utopía", (Santos, 2021) describen con amplia suficiencia las prácticas aberrantes de tráfico de vidas en las que participaron sectores, profesiones, investigaciones, tratando de exprimir hasta el último beneficio de las áreas en las que se inscriben los intereses comunes de la vida de todas las personas del planeta.

Los cuerpos–territorios–subjetividades más afectados: líneas abismales con predominio sexista: mujeres, trabajadoras y trabajadores sexuales, población LGBTI

—La pandemia sin duda agudizó las violencias, maltrato y discriminación contra las mujeres, enfatizando las violencias intrafamiliares, violaciones y feminicidios, en una dimensión de la que no teníamos idea, del modo en que estas violencias indignas continuaban produciéndose; de igual forma líneas, estas líneas abismales, en la dinámica de la interseccionalidad, visibilizan otras violencias indignas en sectores antes no pensados, que necesitamos nombrar, para ello nos servimos de esta importante investigación desarrollada por De Sousa Santos y necesitamos recordar hoy, en este año 2023, cuando pareciera, algunas veces, que hemos olvidado esta desgarradora experiencia.

—En esta misma perspectiva intersectorial, continúo enunciando apenas *las líneas abismales*, con un interés estrictamente pedagógico, en tanto ellas son susceptibles de retomar, en y desde una ecología de prácticas educativas, considerando la pertinencia de derivar desde el reconocimiento de una ecología del daño (lo caracterizado por De Sousa en *las líneas abismales*), el giro por la vida —o su pedagogización— que estamos obligadas y obligados a producir:

Líneas abismales con predominio religioso.

*Líneas abismales con predominio capacitista.*⁵

Las zonas de exclusión grises o intermedias.⁶

Líneas abismales con predominio digital.

*Líneas abismales con predominio senexista.*⁷

Línea abismal del mundo carcelario: presas y presos.

—Concluyendo este listado no con fines categoriales, sino todo lo contrario, de *articulación*.

—Esta red de líneas abismales es lo que enuncia el investigador portugués como *El grado cero de la tragedia humana*, modo en el que el *coronavirus* se ha tornado en “el prisma cruel de las sociedades en que vivimos, mostrando el largo y denso presente de la desigualdad social, los criterios históricos que la han producido y la fragilidad de las narrativas dominantes

⁵ Alude De Sousa a la forma como la sociedad enfatiza la discriminación hacia las personas en condición de discapacidad, quienes han sufrido un doble confinamiento en este sentido.

⁶ Aclara De Sousa que los predominios enunciados: *digital*, *senexista* y *de presas presos*, no refiere estrictamente poblaciones en la *línea abismal*. o colonial, pero que sufre consecuencias discriminatorias agudas en la experiencia del confinamiento.

⁷ El prejuicio contra las personas mayores, enunciado así por De Sousa Santos quien enfatiza en esta exclusión la pérdida del potencial productivo de esta población.

que las esconden”; vemos claramente, cómo el tratamiento prepandémico de las dificultades y modos indignos de vida de estas poblaciones había sido abordado desde los discursos humanitarios y de Derechos Humanos, como si se tratara de “agregaciones minoritarias; aislados parecen minorías creíbles, pero vistos juntos, son la mayoría de la población”.

—Y es esta la potencia de situar, mapear y distribuir en redes, los grupos de muertos–vivos con los que hemos conectado en esta cartografía de la ignominia: “nueva Gestalt o imagen del mundo prepandémico que ciertamente disputará la hegemonía de este discurso, pero no es seguro que logre superarlo” (Ibid: 170).

—Enfatizamos la presentación de las *líneas abismales* enunciadas por De Sousa, en tanto caracterizan ámbitos de acción necesarios de problematizar en una ecología de las prácticas que, a modo de sugerencia, proponemos pensar y realizar en la construcción afirmativa de nuevas relaciones de convivencia, y, así de conocimiento, que, sin duda han de emerger en este abordaje–metamorfosis de tales condiciones de vida inaceptables.

—El abordaje de estas líneas nos permite valorar la pertinencia y potencia del concepto de interseccionalidad; señalamos con intencionalidad pedagógica, la necesidad de una asunción comprensiva de esta construcción teórico-metodológica, dada su potencia para observar y situar las relaciones de poder que producen situaciones de sujeción en las que el género, de manera transversal pero diferenciada, se articula a formas de subordinación sustentadas en el posicionamiento social y de privilegios, que por supuesto no incluyen las diferencias excluidas por razón de sexo, raza u otras.

—Escuchemos, en este diálogo polifónico, las voces de la teoría “importada”⁸ y apropiada, contándonos sobre la dinámica de la interseccionalidad:

—La interseccionalidad, enunciada por Kimberlé Crenshaw (1989), abogada norteamericana especialista en el campo de la teoría crítica de la raza, es uno de los más importantes aportes de la teoría crítica feminista de los años 80 y surgió en el marco de los debates del feminismo negro alrededor del peligro que suponía —y supone aún— para el feminismo, el esencialismo hegemónico del feminismo blanco. Feministas como Bell Hooks, Ángela Davis y Audre Lorde, entre otras, sustentaron la inseparabilidad entre las opresiones producidas por las diferencias de sexo, raza y clase, extensivas posteriormente a múltiples condiciones de opresión como las que se despliegan entre los distintos credos religiosos, las condiciones de discapacidad física u otras situaciones socioeconómicas.

⁸ Krizia Nardini y Karen Barad, en sus elaboraciones teóricas sobre el nuevo materialismo feminista aluden a la necesidad de reconocer los procesos materiales de la teorización y su relevancia ético–política, frente a la responsabilidad “onto-epistemológica” (Barad, 2003), dado que solo reconociendo cómo se materializa e importa la teorización, se plantea el posible potencial transformador interno del nuevo materialismo feminista”. (Krizia Nardini, 2014). Nardini describe la dinámica del “volverse otro” en el *nuevo materialismo feminista*, que busca “engendrar una metodología ético–onto–epistemológica sustentada en que, contrariamente al pensamiento fantasmal de la racionalidad moderna, o de su masculinidad abstracta, la teorización es siempre una práctica material y discursiva continuada, (Nardini, 2014), retomando a (Hartsock, 1987).

—En la sociedad contemporánea, la sustentación de la matriz género—raza—clase, en tanto matriz de subordinación, expresa claramente la interrelación e interdependencia entre el patriarcalismo, el colonialismo—racismo y el capitalismo.

—Observar y situar en una red (cartografiar) las relaciones de poder que subsumen y cooptan la diferencia, es interactuar con las temporalidades y modos en que la sujeción ha sido y es producida históricamente en los distintos grupos sociales; localizarnos en esta red es un potente movimiento que, no sólo “une”, articula, las distintas expresiones históricas de subordinación, sino que, a la vez, potencia una asunción—onto-relacional—, colectiva de esta red, diversidad de expresiones, en clara interdependencia; articulación de carácter ontoepistemológico—ético—político que se torna en una potente trama de fuerzas, un *nosotrxs* en el que los diversos gradientes de intensidades devienen una red—fuerza capaz de enunciar y situar sus potentes voces; metamorfosis que equivaldría a una forma de actuación de justicia epistémica, para la construcción colectiva de la propia dignidad del colectivo, —justicia social; situando y defendiendo, en este autorreconocimiento del devenir plural y diverso, de manera sostenible, su relación constitutiva con el territorio del que hacen parte, dentro de la red, y en sus conexiones con otras redes, —justicia ambiental.

—Parodiando a Spinoza, se trata de un movimiento que posibilita apropiar—transformar, colectivamente, nuestras pasiones tristes y metamorfosearlas en pasiones—afectos alegres.

—Continuamos con el mapeo de problemáticas que nos interesan en nuestros cuerpos—territorios *en-redados*: situamos aquí y enfocamos, una problematización compleja, en nuestro criterio, de gran importancia en la expectativa de constituirnos *con otros*, en comunidades de prácticas ecológicas sanadoras, re—generadoras y cuidadoras de la vida; se trata de la posibilidad de pensar—problematizar la práctica de la desubjetivación, de modo transversal, de insertarla en las prácticas educativas en localizaciones temporales de corto, mediano y largo plazo, coadyuvando su devenir; problematización que conlleva el pensar ¿Cómo imaginarnos y “componernos” en tanto fuerzas heterogéneas que expresamos distintos gradientes de intensidad?

—“Composición” que suscribimos acogiendo a Haraway (2019) y enfatizada por Stengers a propósito de la necesidad de hacer sentido en común, “soldando” la imaginación y el sentido común, dada la descripción, efectuada por la biología contemporánea, de los vivientes como capaces de mantenerse y reproducirse “solos”, por medio de los recursos necesarios, para la cual los biólogos han privilegiado los casos particulares. (Stengers: 2022: 161).

—“La regla es más bien la cooperación, o lo que Donna Haraway llamará desde la *“simpoiesis: “¿Con quién estamos y en qué medida?”* se interroga [...] y lo que importa aquí es la interdependencia parcial entre compañeros heterogéneos, la coreografía ontológica en la que cada uno tiene necesidad de los otros, no en general, sino de ciertos otros, para ser él mismo, en la cual cada vez, a su propio modo, cada uno debe pasar por otros para realizarse a sí mismo” (Stengers: 2022: 161). Stengers destaca la sensibilidad mutua como condición para tal composición, hecha de divergencias, y la manera en que transforma una **confianza hacia** inicial, en una **confianza “entre”** aquellas y aquellos que juntos, es decir, comprometidos por un propósito común, intentan no ponerse de acuerdo, sino hacer sentido en común, hacen de sus divergencias una composición. (Ibid: 172).

—Una tal dinámica pudiera argumentarse en tanto proceso de subjetivación, no obstante, requerimos pasar por la práctica terapéutica de la desubjetivación, que estamos proponiendo en tanto práctica pedagógica transversal, si queremos agenciar metamorfosis de nosotrxs mismos, afirmativas de vida.

—La desubjetivación⁹ hace referencia a una dinámica de disolución del yo que da lugar a la inserción en flujos de intensidades, de conexiones de nuestra interioridad con el afuera, con los flujos mismos de la vida planetaria y cósmica. (Deleuze: 2002)¹⁰.

Dinámica muy compleja y “molesta” —como la describe Suely Rolnik en el epígrafe introductorio— que implica, de una parte, el desarraigo de uno mismo del mundo de la codificación y repertorios culturales ilusorios en los que hemos permanecido enraizados y sostenidos; proceso de descentramiento que posibilita conexiones con la inmanencia de la vida; se despliega en los cruces de lo molar, lo molecular, lo macro y lo micropolítico—.

Así, al reconocimiento de *captura de nuestra fuerza vital*, le sería contigua la elección de transformación de nosotros mismos —voluntad de poder— y el agenciamiento de la inserción en los diversos flujos de intensidades, afectividades y deseo que le convienen a nuestra potencia. Es un imperativo ético—político para la ineludible regeneración de la vida en las condiciones actuales de existencia; no obstante, es importante recordar con Braidotti (2018) que La ética es un proceso y no un producto. (Paredes, 2021).

⁹ La asunción comprensiva de la desubjetivación aquí presentada es tomada del artículo: “Cartografías de subjetividades de mujeres migrantes en el territorio fronterizo colombo-venezolano en proceso de devenir nómadas. Relatos de su desarraigo”, artículo derivado de investigación postdoctoral de la autora de este texto, Paredes 2021, en proceso de publicación.

¹⁰ Braidotti (2010, 2011b, 2018), en su elaboración de la ética de lo imperceptible explora la ética deleuzeana de los devenires y las multiplicidades que confluye en la enunciación de una subjetividad nómada sustentable.

—Tal vez resulta ya más claro, la necesidad de seguir indagando la subjetivación en el mundo de hoy, e imaginando —esto es, agenciando el devenir— de un *nosotros no humano*. Es el momento y el lugar para imaginar—*nos*—imperativo ético—pensando en y actualizando mundos—territorios *multi-especies*, así como en las posibilidades de su pedagogización. No obstante, la comprensión de estos procesos es muy importante.

—Artículo a la comprensión deleuzeana y postdeleuzeana de Braidotti y al paradigma estético de Guattari, la concepción del devenir —o de la misma subjetivación— de la “estética de la complejidad” de Carlos Eduardo Maldonado: “En el pasado, en efecto, la estética, —la sensibilidad— siempre remitió al sujeto (la subjetividad). ... Hoy la sensibilidad remite a un “encuentro”. Y por tanto no está más en el sujeto que en el objeto, sino en la interface misma de ambos, pues todo encuentro está marcado por la gratuidad y el carácter pasajero o transitorio que los flujos del mundo contemporáneo posibilitan o imponen. Así, una estética de la complejidad es esencialmente una cosa: estética del devenir”. (Maldonado: 2021: 48).

—La articulación de referentes epistemológico—metodológicos de las pedagogías de la diferencia, de la decolonialidad y la interculturalidad favorecen la realización de prácticas de desubjetivación—metamorfosis—transformación de las prácticas pedagógicas, en el marco de la pedagogización de la Vida o de nuestro *devenir vida*, aunque ustedes, por supuesto, pueden recurrir a otros marcos epistemológicos y metodológicos.

—Volvamos a la revisión del contexto en el que se erige este ***grado cero de la tragedia humana*** enunciado por De Sousa Santos, al que aludimos en los apartes precedentes:

—Necesitamos tener muy claro, a modo de caracterización, que no de definición, lo que es y ha sido hasta ahora, la cartografía del poder *glocal* en la que se incubó el extractivismo de la vida misma que estamos enfocando.

“Si, por un lado, nuestras sociedades establecen jerarquías fatales entre los seres humanos, tan a menudo ocultas por el mantra de los derechos humanos, por otro lado, las jerarquías que el pensamiento norte-céntrico establece e impone —países desarrollados y subdesarrollados Norte y Sur— se revelan demasiado frágiles cuando se enfrentan a situaciones que no controlan, como una pandemia. [...] La protección de la vida y de la dignidad humana está, pues, fragilizada en el mundo en que vivimos.

[...] El Sur Global es una metáfora del mundo injusto causado por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado; un Sur que existe tanto en el Norte como en el Sur geográficos. Indudablemente existen

diferentes grados de sufrimiento, pero la calidad y el ámbito de los criterios que lo provocan son globales. Aquí también el prisma viral se vuelve particularmente revelador.

Muestra que los conceptos y las políticas que definen las jerarquías del sistema mundial tienen el doble papel de imponerlos violentamente a los países subordinados y legitimarlos internamente en los países que subordinan y, con ello, consolidar el poder que subyace en ellos y las desigualdades internas que produce.

Cuando acontecimientos extremos conducen al colapso de los conceptos y las políticas, emerge el mundo en toda su desnudez. [...] El grado cero de la tragedia humana es quizás el único universalismo válido y el menos reconocido en las relaciones internacionales". (Ibid: 2021: 170, 171).

—Y, así, en la “escucha” de este sobrecogedor relato de la miseria humana, que pareciera un fresco de la *Comedia Humana* de Balzac, en su versión necropolítica, dado que este diario—registro de experiencias—narrativas de la muerte, que leemos y escuchamos en este momento, se entreteje en nuestras entrañas, en tanto relatos de miserias que son también nuestras, nos corresponde ahora, situarnos, en esta *red abismal*, a nosotrxs, población fronteriza colombiana, del Norte de Santander, perteneciente al Sur Global:

—Nosotrxs, educadoras y educadores, ciudadanas y ciudadanos fronterizos, hemos de seguir enriqueciendo estas narrativas con las propias, a riesgo de no avanzar a la etapa siguiente, que consistiría en realizar el ejercicio de *figurar*, esto es, de elaborar nuestra propia ficción desde estas *ruinas—se-milla*, acerca de las nuevas, posibles y armoniosas maneras que podemos imaginar *juntxs* de *ser capaces* de hacer otros mundos *con otros*.

—Continuamos con la caracterización, desde mi—nuestra propia voz *fronteriza*, en una dinámica de epistemologías del Sur en clave feminista, de la que hacemos parte, y articuladas intersectorialmente:

La potencia de las mujeres en el liderazgo mundial por la defensa de la vida: en el sur global, en Colombia y el territorio fronterizo del Norte de Santander¹¹

—Reconocer y transitar nuestras heridas originarias, conectarlas con las actuales, mirarlas de frente, pensar críticamente la inimaginable crueldad

¹¹ Este apartado y otros que señalaremos en este texto, hacen parte de la siguiente publicación: Paredes, E. (2022). Nuevos retos y demandas en las agendas feministas y de mujeres desde los territorios colombianos diversos (pp.101-117) en Planeta Paz (Ed.) Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Documentos de trabajo. <https://bibliotecaplanetapaz.org/jspui/bitstream/bpp/100/1/travesiasdigital.pdf>

que hemos sufrido las mujeres en la historia, es la práctica sanadora que nos posibilita hoy actualizar un saber potente sobre nosotras mismas. Saber del sufrimiento y saber de la muerte en nuestros cuerpos y en nuestros afectos, es a la vez saber de la vida y de sus posibilidades de regeneración, indudablemente “con otros”.

—Saberes y haceres necesarios de realizar en los escenarios crueles en que se expropia la vida de las poblaciones más vulnerables, entre las cuales, las que habitan los territorios fronterizos, favoritos para las prácticas extractivistas del gran capital; crueldad que no es la misma en los países ricos que en nuestros países pobres y que tiene diferencias en las experiencias de las distintas comunidades “sintientes” del dolor.

—Desde el protagonismo negativo ocasionado por la violación originaria sufrida, metamorfoseado en el proceso de su reconocimiento—duelo afirmativo, las mujeres indígenas, al igual que las mujeres afrodescendientes, devienen actualmente, protagonistas de la re-generación y re-creación de la vida, desarrollando procesos de gestión propia y autónoma de la vida, de sus modos de organización, gestionados autónomamente; relacionamientos producidos desde sus propios valores, centrados en su experiencia de ser naturaleza, defendiendo los modos en que sus comunidades, de manera consciente, deciden ser opacas al poder, protegiéndose así de su cooptación.

—Potencia femenina comunitaria entreverada en los tiempos de Abya Ayala con los que conectamos las feministas de Colombia y del Sur global, para dejarnos afectar afirmativamente por ella.

—La resignificación de la potencia de los pueblos originarios de los territorios americanos enfatiza su articulación íntima y sagrada con la tierra y les—nos confiere un sentido ético y político de unidad que se expresa en una acción decidida de las comunidades indígenas a lo largo y ancho de los territorios latinoamericanos contra su exclusión y discriminación histórica; articulación acogida, *en estos tiempos de catástrofes*, —como los llama Isabelle Stengers, (2017)— en el proyecto de fortalecimiento de las democracias más progresistas del continente y en la redefinición de agendas políticas centradas en la transición hacia una vida en común viable y justa para todos.

—Esta es, sin duda una preocupación—expectativa de la agenda feminista colombiana “y de las fuerzas progresistas de la sociedad actual: hay que repensar el mundo del consumo, de los excedentes y de la necesidad en clave de prácticas cotidianas comunitarias y de creación de futuros alternativos, a lo que yo agregaría repensar el mundo en clave feminista y de factibilidad política. Una política afincada en los afectos, los vínculos, el cuidado”. Ángela María Robledo, (2021: 253).

—Expectativa que requiere ser articulada y realizada desde las propuestas de reformas del gobierno de Gustavo Petro y Francia Márquez, en lo relacionado con la distribución equitativa contra la pobreza e inequidad social, particularmente a las mujeres, jóvenes y población diversa; propuestas que culminarían, entre otros, en la redefinición de una renta básica universal, proyectos de agroecología, generación de una economía del cuidado, transición energética, actualización de los planes de desarrollo con enfoque territorial, incorporación de jóvenes y población LGBTIQ+, modificando, unificando y potenciando la política social para lo pertinente, en diálogo abierto con el país, con los países latinoamericanos y con el mundo, diálogo indispensable para que Colombia convierta su gran biodiversidad en “una potencia mundial de vida”, al servicio de todos los pueblos del mundo.

—Banderas para la democracia comunitaria inscritas en la invitación que Ángela María Robledo, feminista y política colombiana extendió a todo el territorio y colectivos de mujeres en su apuesta política y acompañamiento a Francia Márquez, culminada en la llegada de Francia a la vicepresidencia de Colombia y sus potentes divisas: “Soy porque somos”, “Vivir sabroso”, “hasta que la dignidad se haga costumbre”.

Saberes ancestrales y saberes populares sostienen y regeneran la vida

—Destaco un ejemplo de la manera en que el tránsito consciente y reflexivo por una situación dolorosa nos posibilita su transformación positiva:

La pandemia del COVID-19 ha sido uno de los **afectamientos negativos** más impactantes para las mujeres, visto interseccionalmente; no obstante, durante la vivencia de la pandemia las mujeres **transformamos afirmativamente el dolor en fuerza derivada de esta acción ética y política –ineludible en ese momento–** en la realización de prácticas comunitarias plenas de potencia para, literalmente, “sostener la vida”, tal y como lo exigía el confinamiento obligado por la pandemia. Esta experiencia densa y oscura que atravesamos, resistimos y asumimos, ofreciendo nuestros diversos saberes para nuestra supervivencia, estuvo al servicio de todos, convirtiéndose en una de las más generosas y eficientes acciones de solidaridad colectiva en la que las mujeres hemos sido protagonistas afirmativas de la vida.

—Resulta claro hoy para nosotrxs el valor y la necesidad de apropiarse críticamente un saber necesario sobre la dimensión en que la vida planetaria y la vida histórica se muestran dañadas y amenazadas de innumerables formas, todas ellas el resultado de una dinámica depredadora que quiso expresar el accionar humano más inteligente en el dominio de la naturaleza y de sus recursos vitales.

—Dominio—poder cuya realización se sirvió de lo más avanzado del consolidado de la producción histórica-científico-técnica de la humanidad, al servicio del gran capital y su lógica mercantilista, generando, así, la devastación social, económica, cultural, ambiental, energética y planetaria o colapso sistémico que hoy sufrimos.

—El reconocimiento comprensivo de estas circunstancias de saber—poder—daño nos ha posibilitado, paradójicamente, apropiarnos nuestra experiencia de “sostener la vida”, transformándola en potencia —que no en poder— para aprender a y convocar en el mundo múltiples aprendizajes del “hacer la vida en común”; reto que, a la vez, produciría las metamorfosis necesarias para “ser con otros”, a la que nos invitan investigadoras feministas y pensadoras de la ciencia, orientándonos “el necesario debate político para encontrar el eslabón que uniría de nuevo ciencia y sociedad en confianza: el sentido común”. (Stengers, 2020).

—Sin perder de vista, por supuesto, el afectamiento negativo sufrido, que se evidencia en las cifras de aumento de desempleo, pérdida de puestos de trabajo, inequidad en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, amén del cruel resurgimiento de las violencias machistas en la vivencia del confinamiento¹².

—La centralidad de la pandemia es un referente clave, en la redefinición y continuidad de la gesta de otros modos de vida sostenible, entre los cuales los de las comunidades negras del norte del Cauca; destacándose en la caracterización de sus afectamientos negativos las problemáticas de seguridad alimentaria, salud sexual y reproductiva, pérdida del empleo, agudización de la pobreza y desigualdad sociales, constitutivos hoy de los retos y demandas de las mujeres en sus agendas feministas y comunitarias.

Huellas del SARS-CoV-2 en nuestros cuerpos—territorios¹²

—Parodiando a Boaventura de Sousa Santos —quien al escribir sobre la pandemia mientras ocurría, percibió la intensidad del libro escribiéndolo a él— (Santos, 2021: 5), establecemos, igualmente, que, en nuestra experiencia de la pandemia, ha sido el virus el que ha escrito —marcado— en nuestros cuerpos—territorios—subjetividades—sexualidades, signos, síntomas y evidencias, no sólo de una desigualdad e injusticia social exacerbadas, sino de la muerte inminente de una civilización cuyo colapso sistémico había sido enunciado por científicos e investigadores de los distintos campos del conocimiento desde décadas anteriores, sin que los anuncios insistentes tuvieran la receptividad urgente requerida.

¹² Luis Jorge Garay y Jorge Enrique Espitia (2021) documentan ampliamente “la preocupante desigualdad de ingresos laborales de las personas ocupadas en Colombia”, agudizada en la pandemia, entre las cuales la pérdida del trabajo e imposibilidad de empleo para las mujeres.

—La pandemia, como venimos reiterando en sus distintas narrativas de muerte, produjo grandes perturbaciones, entre las cuales la exposición cruda de las enormes problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales de los países latinoamericanos y del mundo, afectando negativamente, en la compresión densa del tiempo—encierro—confinamiento, nuestra lucidez para reconocer que el mundo ya estaba siendo de esta manera, precario, antes de la evidente sindemia. E intentamos comprender y conjurar la irrupción del virus en nuestra cotidianidad. Poco a poco, “el virus mostró” la contundencia del daño a la vida, al planeta y su biodiversidad, derivados de una acción humana equivocada, acontecimiento comprensible, aunque, a todas luces, inaceptable.

—El aislamiento obligatorio y la amplia circulación en redes sociales de información, “en vivo”, sobre las condiciones de desigualdad y exclusión en el acceso a derechos de salud y seguridad sanitaria, particularmente para las mujeres, comunidades indígenas, afrodescendientes, población migrante y en situación de extrema pobreza, visibilizaron la densidad de una violencia a escala global provocada por una sociedad que ha desprotegido las posibilidades de vida digna de un amplísimo sector de la población de maneras antes no imaginadas.

—La expropiación de la vida y sus efectos en nuestras condiciones históricas y diferenciadas de existencia la vivenciamos en su densidad y complejidad; heridas incrustadas en nuestros cuerpos—territorios— marcando en ellos la arrogancia, inconsciencia e ineficiencia de una sociedad del conocimiento de inmensa capacidad productiva, más sin agencia para analizar y tomar distancia de los efectos nefastos de apropiación del conocimiento científico para la realización de la estrategia extractivista del neoliberalismo globalizador, entre las cuales emerge el extractivismo de la vida misma, el mayor insumo para la realización del proyecto del capitalismo globalizador en la sociedad actual.

—La relación cuerpos—territorios—naturaleza—vida se torna, así, en un marco central de acción para la **educación en modo complejidad¹³ al servicio de la vida**, ineludible en la gesta de las luchas sociales por la supervivencia de la vida en la que los feminismos de Abya Ayala, los feminismos comunitarios, movimientos de mujeres y población LGBTIQ+ tienen un rol de primer orden para orientar la redefinición de otras relaciones de cuidado de la tierra, su regeneración y la creación de mundos nuevos en que una productividad que no menoscabe los recursos de la tierra, sea la base ineludible de una nueva economía del conocimiento, y, así, del cuidado de la vida y de lo vivo.

13 El subrayado es añadido por la autora actualizando los intereses del presente texto.

—Gesta por la vida que nos involucra, en tanto, “somos la tierra”, lo que no es solamente una divisa ético-política, sino nuestra condición ontológica más cierta y ancestral, necesaria de retomar, reivindicar y restablecer en nuestro expectante e inimaginable devenir naturaleza.

Redefinición de las agendas de mujeres, jóvenes y población diversa, incluida la población migrante

—La desigualdad e inequidad social extremas, visibilizadas en su crudeza en la experiencia de la pandemia, configuraron los enfoques especiales de atención inmediata a las mujeres que perdieron su trabajo, mujeres en el hogar con mayor peso en su dedicación al cuidado, relacionado con seguridad alimentaria, atención a actividades escolares para las que no estaban preparadas, a adultos mayores y demás miembros de la familia y los escenarios de violencia machista agudizados por el encierro–confinamiento.

—Si bien desde 2016 resuena “la fuerza de la calle”, voces múltiples de movimientos populares, de mujeres, juventudes, ciudadanía diversa demandando justicia social, justicia ambiental, reconocimiento de derechos y surge con claridad en lo público la obligatoriedad de “escuchar a la calle”, es en 2019, 2020 y 2021 que tienen lugar en América Latina¹⁴, particularmente en Chile, Bolivia, Ecuador y Colombia, movilizaciones y expresiones impactantes del descontento social, especialmente de parte de las mujeres y los jóvenes en general.

—Chile es sacudido por intensas protestas sociales; el colectivo feminista “Las Tesis”, conformado por académicas–artistas, regaló al mundo –o se les escapó–, resultando apropiado por otras, el texto–canción de sus “tesis” sobre los aspectos del patriarcado más urgentes de abordar para terminar las violencias contra las mujeres y su expresión desbordada: el femigenocidio y los feminicidios, producidos en la sociedad patriarcal, racista, colonialista y capitalista.

—“Un violador en tu camino” fue obra de teatro, en noviembre de 2019 se viralizó, atravesando en un solo coro estremecedor, espacios y plazas públicas de América Latina, El Caribe y el mundo, convirtiéndose en el potente himno feminista de hoy.

—Los “estallidos sociales” de 2019, 2020 y 2021 han producido un impacto esperanzador, se trata sin duda de una *revolución molecular* cuyos alcances y efectos seguiremos con la mayor atención; en el caso colombiano estas resistencias diversas expresadas en la calle demandan la “escucha”, diálogo amplio, comprensión y sostenibilidad. La respuesta de la institucionalidad

¹⁴ Resonancias, sin duda, de los movimientos de mujeres zapatistas en 2013, de mujeres indígenas en México, reconceptualizadas significativamente en distintos momentos, así como de grupos de mujeres en Centroamérica.

ha generado controversias y debates acerca de esta escucha de las minorías, enunciadas en un primer momento como expresiones terroristas y violentas necesarias de reprimir y penalizar; posteriormente surge en el panorama político la convicción de que la expresión de descontento social es un derecho, y, así, la regulación de la protesta debiera darse mediante ley estatutaria que la regule y legitime.

—En América Latina, en general en la región y en Colombia, surgieron nuevas formas de acción de grupos y colectivos de mujeres y organizaciones sociales, dedicándose el trabajo de las mujeres en las organizaciones sociales y redes de mujeres, de una parte, a atender los afectamientos a los DDHH de las mujeres, jóvenes y población LGBTI+, y, de otra a sistematizar la manera en que las respuestas y acciones de cuidado se producían buscando un reconocimiento mínimo por parte del Estado.

—Acontecimientos necesarios de visibilizar y problematizar en los nuevos espacios educativos que abordan las problemáticas concernidas, en primer lugar, para desplegar la discusión en torno a las posibilidades de inserción de una democracia participativa —que no constituya una definición acabada de la democracia— sino para que esas voces nuevas y libres participen creativamente, manifestándose en favor de la erradicación urgente de violencias extremas contra las mujeres, tales las violencias sexuales, prácticas de trata y redes de prostitución desplegadas en los contextos en que más específicamente opera el lucro de la economía criminal, como **los contextos fronterizos de los que hacemos parte**.

—Nos interesa también, en el mismo sentido, destacar en este recorrido experiencias de acción colectiva de grupos LGBTIQ+ enfocados en las agendas de construcción de la paz y la creación de nuevos espacios de convivencia, diálogos efectuados en 2020 con participación de un gran número de personas, de distintos departamentos del país y del distrito capital, comunidades indígenas y afrodescendientes y de población migrante.

—Encuentros de los que resultaron compromisos para la actualización de las agendas de mujeres trans y de población LGBTI, en algunos de nuestros territorios, particularmente en Bogotá, Medellín, la costa norte de Colombia y el territorio fronterizo del Norte de Santander. La Corporación Mujer Denuncia y Muévete en Cúcuta, articulada a la Corporación Red de Mujeres Feministas, enfoca las valoraciones de las violencias extremas contra las mujeres en tanto delitos de *lesa humanidad* y feminicidios necesarios de presentar en las instancias judiciales y penales pertinentes, con alcance nacional e internacional, participando para ello actualmente en colectivos internacionales.

—Subrayamos, en el reto de pensar la pedagogización de la vida que nos ocupa, que el énfasis en lo comunitario, agenciado por las comunidades indígenas y afrodescendientes, no alude a “un retorno a la comunidad,

impulsado por algún tipo de nostalgia; menos aún por cuestiones de carácter ideológico. La centralidad que adquieren las comunidades, los valores de uso y las mujeres, devienen de la necesidad de superar el capitalismo, de resistirlo, entendido como guerra de despojo contra la humanidad”. (Zibechi, 2022: 34).

—Los pueblos originarios de Abya Yala, particularmente las mujeres, en su conexión íntima con la naturaleza, el suelo, el aire, sus ríos y demás elementos, advirtieron prontamente y denunciaron el daño producido a la tierra, a sus comunidades y a sus modos de cuidado en las dinámicas extractivistas. Violencias percibidas al defender “el agua, el aire, la tierra, el subsuelo como elementos sagrados de la vida, enfatizando la categoría “territorio—cuerpo—tierra, producida por el feminismo comunitario xinka de La Montaña Xalapan en Guatemala”. (Gargallo, 2015: 18).

—Volviendo a la intencionalidad pedagógica que nos interesa en esta conversación, destaco, en este párrafo, la potencia del modo como opera, en estos contextos, la dinámica de la interseccionalidad: Para las mujeres del *feminismo comunitario* no es posible “defender un territorio ancestral de la minería, sin defender a las mujeres de la violencia sexual”. No eluden la denuncia del capitalismo y el colonialismo que someten a su pueblo, ni del patriarcado mixto, fruto del entronque del patriarcado cristiano colonialista con el patriarcado ancestral, que pervive en su comunidad”¹⁵. (Gargallo, 2015: 18).

Las mujeres y la guerra en el tránsito hacia la paz

—La centralidad de la Paz en Colombia está inscrita en las agendas feministas y de población diversa, de cara a la duración y formas cada vez más crueles de violencias contra las mujeres, entre las cuales algunas de las enunciadas en este escrito; aunque también, a la luz de las emergencias de liderazgo mundial por la vida ejercido por las mujeres en el mundo de hoy, liderazgo derivado del denso saber de la muerte en nuestros cuerpos y memorias milenarias hechas de agravios, pero también de resistencias afirmativas.

—En el marco del reconocimiento, por parte de los distintos actores armados implicados, del daño ejercido por ellos a las innumerables víctimas de la guerra colombiana en el proceso conducente al perdón y la promesa de no repetición, se ha generado la demanda de justicia social de grupos feministas, de activistas de DDHH, de colectivos mujeres, grupos de población LGBTQ+, en tanto retos y demandas ineludibles de las actuales agendas feministas.

¹⁵ Lorena Cabnal, feminista comunitaria relata a Francesca Gargallo la preparación de mujeres y hombres de diversos pueblos y nacionalidades, “que precipitaron la celebración de la Primera Conferencia Mundial sobre los pueblos indígenas en Nueva York en 2014. [...], reunión que permitió compartir puntos de vista y mejores prácticas para hacer efectivos los derechos de las mujeres y las niñas de los pueblos y realizar los objetivos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”. (Gargallo, 2015: 18).

—Sin la gesta de la paz es impensable la justicia social, ambiental y epistémica en nuestros territorios colombianos, latinoamericanos y centroamericanos. Se trata de luchas ya comenzadas en la acción de fuerzas y resistencias diversas de mujeres que redireccionan el sentido de la acción ético-política actualizando en las agendas colectivas de las comunidades el reto común por la vida y por la paz en nuestros territorios.

—Las agendas feministas colombianas asumen estas banderas en la gesta efectiva de la Paz Total en Colombia. La presencia de las mujeres en la política colombiana, haciendo parte del primer gobierno de izquierda democrático sustenta, en palabras de Ángela María Robledo, que la llegada a la política da cuenta de su—nuestra resistencia, y, por tanto, de la tarea urgente de continuar *feminizando la política*. Ángela Robledo:2021: 255).

La apropiación consciente del presente eterno que vivimos: transición hacia la vida

—Consideramos que este somero abordaje de la cartografía de la muerte **en-redada** en nuestros cuerpos—territorios, nos va mostrando, hasta el momento, su potencia para efectuar el giro por la vida que aspiramos inspirar en interacción con ustedes lectorxs, actorxs de este reto, en el marco del Pacto por la Vida, divisa central del **Pacto por la Educación**.

—Superar las circunstancias extremas de afectamientos de la vida planetaria e histórica, —o punto de inflexión de la vida— requiere de una acción humana colectiva, de muchos tránsitos por prácticas y rituales de duelo y sanación, de restauración del medioambiente, en las distintas escalas necesarias de efectuar, entre otras acciones para la regeneración de las heridas de nuestra *Pacha Mama*, la biósfera, las especies, incluida nuestra especie “humana” y sus marcas en nuestros cuerpos, sexualidades y subjetividades.

—No obstante, el grado de dificultad de los retos enunciados, la convocatoria a una acción humana colectiva para hacer juntxs una vida en común, la acogemos como premisa central del cambio educativo convocado.

La pedagogización de la vida: imaginar y realizar “mundos en los que quepan muchos mundos” y el reto de la vida en común

—Acogiendo este llamado a la comprensión—realización de “lo común”, presentamos reflexiones que consideramos importantes en este reto de regeneración de la vida en común, especialmente frente al imperativo de desbloquear nuestra imaginación creadora para la figuración de otros mundos.

Del control simbólico y los regímenes de las identidades al devenir de subjetividades nómadas, libres, multi e interespecies: nuestro devenir naturaleza

—La comprensión—apropiación—distribución del modo único de construcción de verdad que caracteriza el pensamiento moderno occidental, instaló en las instituciones modernas, destacándose el lugar de la institución educativa y la familia, la concepción del sujeto unitario y los binarismos—dualismos que lo han construido en las relaciones saber—poder que lo expresan. Es esta la base de la exclusión de la *diferencia*, producida históricamente en las estrategias de dominación constitutivas de la sujeción, modos de subjetivación actualizados históricamente, cuyas dinámicas de producción son descritas amplia y críticamente por Foucault.

—Enunciar las relaciones saber—poder es enunciar un orden del conocimiento, que Foucault situó en *el orden del discurso* y en *una arqueología del saber*, que no sólo mostró el lugar aún hegemónico del pensamiento moderno y sus sistemas de discursividad dispersos, sino que convocó, a la vez, la pregunta por los saberes soterrados y el lugar de las resistencias emergentes, en la producción y organización del discurso hegemónico del sistema—mundo moderno capitalista.

—Hacemos referencia al modo de instauración de lo que Aníbal Quijano y otros epistemólogos de las ciencias sociales, los estudios culturales y la interculturalidad han llamado “la *colonialidad del poder*, o el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo” (Walsh, 2005), lo que Zapata Olivella, antes de Quijano, explicó como [...] los lazos que ligan los conceptos de raza, clase y cultura en el contexto de la explotación del indio y del negro en nuestro continente (1989: 42). (Walsh, 2005).

—La sociedad contemporánea gesta una ecología de acciones emancipadoras que se alzan contra el pensamiento único, pilar de la dominación colonial, sustentada en la emergencia de voces y epistemologías otras que cantan el mundo desde las coreografías en que lo expresó su ancestralidad constitutiva.

—Evidentemente han tenido estas comunidades que efectuar—sufrir sus tránsitos por los contextos del dominio opresor hegemónico, en la restitución de la dimensión ética, estética y política de su voz, en una dinámica verdaderamente esperanzadora en la expectativa de regeneración y re-creación de la vida.

—Inspiradora por completo de nuevos aprendizajes, como ilustramos a continuación:

La mutación del protagonismo “negativo” de las mujeres de los pueblos de Abya Ayala, en su liderazgo potente convocando la vida

*Porque el deseo ni circuló, ni circula libremente por la sociedad,
porque el deseo fue disciplinado
bajo un código colonial de dominación, es que no
podemos hablar de mestizaje.
Por esa domesticación colonial del deseo erótico sexual
es que yo prefiero
hablar de bastardismo y no de mestizaje*

María Galindo, *Feminismo urgente. ¡A despatriarcar!*

—Las mujeres sí hemos tenido un protagonismo histórico, negativo, claro está, y, no obstante, hasta ahora el más “real”, ocurrido en las prácticas históricas de despojo de la dignidad de la vida y la diversidad humanas; un protagonismo largo, cruel, denso, tal vez uno de los más pesados y difíciles de resistir, cual es el de los vejámenes sufridos en una violencia patriarcal estructural, entretejida en el ejercicio de la dominación y sometimiento de nuestros pueblos originarios de *Abya Ayala*.

—El reconocimiento de una duración más larga de la violencia patriarcal, que la históricamente nombrada, ha sido posible de efectuar por la acción investigativa de mujeres feministas de las distintas comunidades indígenas y afrodescendientes de nuestros territorios latinoamericanos, que hoy bellamente nombramos *Abya Ayala*, también por el potente ejercicio de reivindicación realizado por los pueblos y culturas indígenas. Feministas como la boliviana María Galindo sustentan el ejercicio originario del patriarcado en la entrega de las mujeres —nuestra entrega— por parte de los caciques indígenas a los conquistadores españoles en las definiciones jerárquicas del poder en que nuestros amos españoles establecieron su dominio, sometiendo nuestros pueblos.

—Galindo (2013: 106, 107) argumenta que, si bien hubo mezcla en nuestra colonización originaria, “no fue una mezcla libre y horizontal; fue una mezcla obligada, sometida, violenta o clandestina, cuya legitimidad siempre estuvo sujeta a chantaje, vigilancia y humillación”; ella alude al enunciado *bastardismo* como nuestra verdadera condición originaria y lo dota de sentido, resignificándolo, para una huida del binarismo de género no lograda en el culturalmente reconocido *mestizaje*.

—La circulación del *deseo* su inhibición erótico-sexual, disciplinación—domesticación del *cuerpo* de las mujeres en la dinámica de dominación colonial que “canta” Galindo, la considero el elemento de articulación de los distintos feminismos que acogen “la interseccionalidad en tanto perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o

imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016), con la intencionalidad de observar y desentrañar los hilos de las diferentes formas y temporalidades de sujeción superpuestas en una red de carácter onto-relacional, ya mencionada en su potencialidad.

—Los saberes ancestrales y sus prácticas intemporales de “devenir vida”, acogidas en las *ciencias de la vida* interactúan, por supuesto, con las ciencias de la complejidad, de cara a las ineludibles transformaciones que requiere la educación.

Educar en y para la complejidad de la vida: el tipo de ciencia que necesitamos

—*Ser capaces* de imaginar *con otros*, nuevos modos de ser de la vida, generar mundos *multiespecies* que posibiliten el beneficio para nuestra especie de devenir vida, requiere de comprensiones más amplias del carácter relacional e intersubjetivo de “lo vivo” y de la vida, impactando afirmativamente la vida histórica.

—Lograr esta comprensión obliga, en el ámbito educativo y sus contextos de impacto, asumir una reflexión crucial sobre el tipo de ciencia que el mundo de hoy, en el que es producido el punto de inflexión de la vida al que asistimos, necesita para que desde una nueva visión de la vida y de los modos en que los sistemas vivos *hacen la vida*, nos resulte posible pensar su re–generación, restauración y recomposición del daño sufrido.

—Consideramos la necesidad de conocer las maneras en que una nueva ciencia despliega hoy su luz, su interdiscursividad, sus recursos conceptuales, sus tecnologías y el alcance de sus efectos en esta búsqueda imperiosa; nos referimos a las ciencias de la complejidad en tanto expresan un nuevo paradigma de gran potencia, diálogo inter–multi–transdisciplinario que articula saberes, prácticas, puntos de vista, fuerzas humanas y no humanas que dialogan y establecen convergencias e incorporan divergencias, dejándolas fluir, para efectuar una ecología de la acción humana nunca antes realizada, desde la que resulte susceptible el devenir naturaleza de nuestra especie mutilada, en tanto tarea central de los que estamos *juntos* habitando las *ruinas–semilla* de este mundo inhóspito.

—Enfatizando en el tipo de ciencia que necesitamos, retomamos apartes narrativo–discursivos enunciados en apartes precedentes, de teorías y epistemologías feministas y del conocimiento situado. Configuraciones efectuadas por historiadoras de la ciencia, feminismos comunitarios, pensamiento de la tierra, filósofas y filósofos del organismo y neomaterialistas, biólogas(os) evolutiva(o)s, entre otros, cuyos pensamientos se entretujan con los nuestros, con los de ustedes, en estas conversaciones, visibilizando relaciones de interés, en el marco de la divisa ***por una educación al servicio***

de la vida desde la que las comunidades educativas y de impacto, construyan sus propias vías y rutas para la necesaria **pedagogización de la vida**.

—Destacamos la “presencia”, ya identificada por ustedes de Isabelle Stengers, Donna Haraway, Rosi Braidotti, Krizia Nardini, Karen Barad, Vinciane Despret, Suely Rolnik y otras científicas feministas que parten, para la reconceptualización de la vida a la que nos referimos, de premisas para ellas centrales, apropiadas, entre otros campos, de la biología, la filosofía del organismo y dinámicas ontológicas del proceso de Alfred Whitehead, la teoría de la simbiogénesis de Lynn Margulis, la mecánica cuántica de Schrödinger, en Colombia la obra de Carlos Eduardo Maldonado, científicos y científicas de la complejidad provenientes de los distintos campos del conocimiento.

La complejidad de la vida, el conocimiento situado y el reto ético-político de relacionar-nos con la vida

—Isabelle Stengers, historiadora de la ciencia, química, filósofa, epistemóloga belga con la que venimos conversando hace ya rato, es una científica feminista con una producción importantísima, cuyo pensamiento crítico orienta hoy la necesidad de “pensar juntos” todas las posibilidades de defensa sostenible de la vida. Ella escribió con Ilya Prigogine, premio nobel de Química, “La Nueva Alianza Metamorfosis de la Ciencia” (1983), texto en el que los autores presentan y argumentan las tensiones y controversias en la construcción del sentido del devenir de la ciencia y sus métodos, en tanto quehacer dinámico y complejo, entre los inicios de la modernidad, siglo XVII y el siglo XX.

—Controversias y aportes, de estos y muchos otros científicos— que hoy están en la base de un nuevo paradigma científico, a cuyo despliegue tenemos el privilegio de estar asistiendo: las ciencias de la complejidad.

—Al responderse la pregunta “¿A qué obliga la actual situación del mundo?”, situada al final del aparte introductorio de este texto, Stengers alude a la necesidad de caracterizar las situaciones enfocadas como problemáticas en el mundo de hoy; ella argumenta su comprensión del potencial de una tal caracterización así:

“Es lo que puede hacer un autor de ficción cuando se pregunta lo que son susceptibles de hacer los protagonistas de su ficción en la situación que él creó.

Caracterizar, partiendo del presente que formula la pregunta, es remontar hacia el pasado, y esto no para deducir ese presente del pasado sino para dar su espesor al presente: para interrogar a los protagonistas de

una situación desde el punto de vista de aquello de lo que pueden volverse capaces, de la manera en que son susceptibles de dar respuesta a esa situación. El “nosotros” que hace intervenir este ensayo es aquel que, en la actualidad, formula preguntas de este tipo, aquel que sabe que la situación es crítica, pero no sabe a qué protagonista consagrarse”. (Stengers, 2017: 28, 29).

—Este *volvemos capaces, ser capaces-con “otros”* —no humanos— es un reto que necesita problematización, comprensión y metodologías; esta filósofa de la ciencia nos orienta al respecto, especialmente en su libro “Reactivar el sentido común. Whitehead en tiempos de debate y negacionismo”, (Stengers, 2022); del mismo modo Donna Haraway, Vinciane Despret y sus colectivos de pensamiento en los que participan no sólo epistemólogas de la ciencia sino artistas, activistas y otras comunidades.

—Insistimos en la importancia de que ustedes, lectorxs, actorxs del **Pacto por la Educación** se conecten con estas voces e incorporen las de sus colectivos a esta conversación y la enriquezcan con sus acercamientos cuidadosos a estas lecturas; que las retomen y amplíen individual y colectivamente, en tanto el reto de multiplicar nuestros mundos, haciendo nuevos mundos *con otros*, nos demanda la metamorfosis más emocionante aún no efectuada: el devenir naturaleza o lo que es lo mismo, hacer mundos “multiespecies”, proceso que necesitamos también problematizar y realizar.

—Llamamos su atención sobre la manera en que hemos tejido en este texto, construcciones epistemológicas, metodológicas, estéticas y políticas relacionadas con nuevas ontologías y sus implicaciones, igualmente éticas, estéticas y políticas; enfatizando en un pluralismo necesario también de abordar en las nuevas prácticas educativas que pedagogizan la vida en los múltiples hilos temporales de nuevos modos de ser—hacer—sentir—la, y, así, nuevos modos de hacer la educación: *en-redados* en los tejidos de su gran diversidad.

Consideramos un importantísimo ejercicio de la imaginación las dinámicas de la vida interespecies y multiespecies que nos presenta Donna Haraway en sus libros: “Simios, Cyborgs y Mujeres: la reinención de la naturaleza”, (1991) “Manifiesto de las especies de compañía”, (2017), “Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno”, (2019), y en toda su vasta obra de total pertinencia para pensar otros mundos donde la vida resulte viable y sostenible:

—Observemos, por ejemplo, en las narrativas siguientes; la manera en que Haraway va del presente al pasado para imaginar, al igual que Stengers, un futuro que dinamizará nuestras relaciones con la vida, —revitalizándolas— en este presente y sus “ruinas—semilla”; articulando a sus ficciones figurativas—especulativas —SF—, concepciones de una redefinición de la vida sustentada por las ciencias de la complejidad, aludidas anteriormente:

“[...] Las concepciones de mundos relacionales históricamente situadas se ríen de la división binaria de naturaleza y sociedad y de nuestra esclavitud al Progreso y a su malvada gemela, la Modernización. El capitaloceno fue creado de manera relacional, no por un ántropos secular similar a dios, ni por una ley de la historia, ni por la máquina en sí, ni por un demonio llamado Modernidad. El Capitaloceno debe ser deshecho de manera relacional para poder componer algo más vivible a través de patrones e historias SF semiótico—materiales, algo de lo que Ursula K. Le Guin puede sentirse orgullosa. Pignarres y Stengers conmocionados por nuestro continuo consentimiento —incluido el tuyo y el mío— en practicar esa cosa llamada capitalismo, sostienen que la denuncia ha sido particularmente ineficaz; de lo contrario, el capitalismo hace mucho que se hubiera desvanecido de la faz de la tierra. (Haraway: 2019: 89).

Un oscuro y hechizado compromiso con el aliciente del Progreso (y su polo opuesto) nos amarra a infinitas alternativas infernales, como si no tuviéramos otras maneras de regenerar el mundo, reimaginar, revivir y reconectar recíprocamente en un bienestar multiespecies. Esta explicación no nos exime de hacer mejor muchas cosas importantes, más bien al contrario. Pignarre y Stengers (2021) refrendan colectivos sobre el terreno, capaces de inventar nuevas prácticas de imaginación, resistencia, revuelta, reparación y duelo, así como de vivir y morir bien. Nos recuerdan que el desorden establecido no es necesario; otro mundo no solo es urgentemente necesario, sino también posible, pero solo si no sucumbimos al hechizo de la desesperación, al cinismo o al optimismo y al discurso de la creencia y la incredulidad del Progreso. Muchos teóricos culturales y críticos marxistas estarían de acuerdo. Al igual que los seres tentaculares (Ibid: 89).

Chthuluceno

En los enfoques sobre sistemas generativos complejos de Lovelock y Margulis.

—[...] Interrumpo un segundo para efectuar otra conexión:

—Esta conexión nos trae una información que, en tanto autora feminista de este apartado, considero pertinente incorporar en este lugar y no en una nota de pie de página: James Lovelock, físico británico quien con el respaldo científico de Lynn Margulis, lanzó la hipótesis de que la Tierra y todos sus seres vivos constituyen una entidad compleja autorregulada, a la que llamaron Gaia; Lynn Margulis, bióloga evolutiva, Doctora en Genética, autora de la teoría de la simbiogénesis, o teoría endosimbiótica, Miembro de la Academia nacional de las Ciencias de Estados Unidos desde 1983, de la Academia Rusa de Ciencias Naturales desde 1997 y de la Academia Americana de Artes y Ciencias desde 1998, premio Medalla Nacional de Ciencia 1999.

—Retomo el Chthuluceno de Haraway:

En los enfoques sobre sistemas generativos complejos de Lovelock y Margulis, Gaia es la figura del Antropoceno (concepto muy controversial que Haraway argumenta necesario, pese a su inexactitud) para un gran número de pensadores occidentales contemporáneos. Pero una Gaia desplegada está mejor situada en el Chthuluceno, una temporalidad en curso que resiste la figuración y la datación, reclamando una miríada de nombres. Al surgir de Caos¹⁶, Gaia fue y es una poderosa fuerza intrusiva, no está en los bolsillos de nadie, no es la esperanza de salvación de nadie, pero es capaz de provocar el último y mejor pensamiento del siglo XX sobre sistemas autopoiéticos complejos, que llevó a reconocer la devastación causada por los procesos antropogénicos de los últimos siglos, una réplica necesaria a las figuras euclidianas y las historias del Hombre.

—Hemos apre-hendido con apenas unos fragmentos de las historias de Haraway, la necesidad de tejernos de este modo vital en la naturaleza, en tanto “los seres no preexisten a sus relaciones”; se trata de nuestra —ontología relacional— de la que Donna Haraway y su perra Cayenne – nos dan cuenta en las metamorfosis por ellas experimentadas y narradas en su libro *Manifiesto de las especies de compañía*, (Haraway, 2016), así como en su abordaje feminista de mundos multiespecies.

—Las relaciones simbióticas, enunciadas por Margulis, constituyen la expectativa de modos de vida relacionales de las comunidades futuras, enunciadas por Haraway como “multiespecies”; comunidades protectoras de la vida en las que dichas relaciones simbióticas generan el vínculo en el que la interacción interespecies se despliega. La interacción simbiótica entre diversos organismos da lugar a la manifestación de gran parte de las características de los seres vivos; es lo que sostiene la simbiogénesis, en contra-

¹⁶ “La Teogonía de Hesíodo narra, en un lenguaje desgarradoramente bello, cómo surge Gaia/Tierra del Caos para ser la sede de los inmortales olímpicos arriba, y del Tártaro en las profundidades subterráneas. Ella es muy antigua y polimórfica y excede los relatos griegos, permaneciendo controvertida y especulativa. ¡Al menos Gaia no está acotada al trabajo de sostener a los Olímpicos!”. (Haraway: 2019: 274).

posición a la primacía de la mutación al azar como base de la evolución. (Margulis, 1967).

—Son estos los aprendizajes que sin duda plantean mayores retos, pero son tal vez los más vitales. No obstante, estas mismas epistemologías del conocimiento situado nos aportan estrategias y metodologías para ello: las prácticas re-generadoras y re-creadoras de la vida son susceptibles de articularse en una dinámica interrelacional, una *ecología de las prácticas*, retomando a Stengers, ó de procesos relacionales en los que puede emerger el sentido en común que un colectivo le confiere a lo necesario de desaparecer y lo nuevo de incluir; lo que hemos de desentrañar con otros: las inquietudes y tensiones que nos habitan en torno a nuestro posible devenir vida, a la manera en que lo describe Suely Rolnik en el epígrafe introductorio, y que destacamos como fases ineludibles de desplegar en el proceso de cambio al que aspiramos, requiere de la realización de una tal dinámica, de la que, sin ninguna duda, no tenemos experiencia.

—En las prácticas de *desaprendizaje* de nuestros anteriores modos de ser, se ha de tejer la consecuente pedagogización de la VIDA, en tanto *continuum* que tiene sus avances y retrocesos, en los que emerge la confianza.

—Sin embargo, abordar estos procesos, la construcción de estrategias para experimentar los nuevos aprendizajes, requiere acompañamiento investigativo en diferentes niveles, generándose así prácticas investigativas que modifican a los distintos participantes; derivándose de ellas un *ser capaces* de *pensar* desde otras lógicas, un pensar diverso, situado y desplegado colectivamente, con impacto afirmativo, de producción de resonancias, igualmente necesarias de co-producir, en los ámbitos socioeconómicos, culturales, artísticos, gubernamentales, medioambientales, sin que ninguna relación con el entorno escape a nuestra imaginación y potenciación de este proceso regenerador de la vida.

—El alcance de las prácticas educativas, el impacto de sus relaciones, —entre las cuales unas nuevas relaciones pedagógicas que trasciendan las lógicas disciplinarias— es clave para orientar los qué, los cómo y los quiénes de esta nueva **educación al servicio de la vida** para una vida sostenible; y, así, en este punto de inflexión de la vida al que hoy asistimos, tienen, igualmente los escenarios educativos el reto de comprender, no sólo los modos en que se ha generado este *grado cero de la humanidad* por el que transitamos, sino la posibilidad de desentrañar, en este mismo proceso, las múltiples posibilidades de visibilizar, actualizar—realizar y sostener los signos de una civilización en emergencia.

—Con lo que, en distintos niveles de efectucción de la investigación, en tanto práctica central en la sociedad del conocimiento y de un vasto desarrollo tecnológico, la vida sí es susceptible de realizarse en nuevos mundos postantropocéntricos, en planos de composición humanos y no humanos.

—Carlos Eduardo Maldonado (2016) sustenta *la educación en modo complejidad* —el proceso necesario de agenciar, como un proceso de indisciplinización de la educación, tanto en el sentido de nueva organización y distribución del conocimiento en las prácticas sociales, como particularmente en los ámbitos educativos. Procesos de *descurricularización* y prácticas de desescolarización de las que ya tenemos alguna experiencia en Colombia, pero que son necesarias de retomar y actualizar para que la problematización de la vida resulte susceptible de insertarse en modo complejo en la práctica investigativa, en tanto práctica central en el hecho educativo.

—La educación se enfrenta, así, con la complejidad del mundo, de la sociedad y del universo. Maldonado (2015) argumenta que, siendo la complejidad misma de la existencia, la posibilidad, o el problema de grados de libertad, la educación modo complejo se define de cara a los grados de libertad; no obstante, estos grados de libertad se problematizan en el marco de una sistémica y sistemática crisis del planeta a escala natural, a escala geopolítica, y en la escala social o colectiva. Una educación modo complejo es una educación en el sentido de las ciencias de la complejidad. (Maldonado: 2015: 72).

—Enuncia Maldonado la distancia que toman, los científicos de la complejidad, de la perspectiva antropocéntrica de la educación en occidente, una educación normalizadora, que opera para el disciplinamiento de cuerpos y almas y excluye las formas de saber de sí y aprendizajes correspondientes, de las otras expresiones de lo vivo no consideradas humanas. Las ciencias de la complejidad sustentan que también los animales y las plantas aprenden, y así, la educación no ha de considerarse en adelante, un asunto meramente pertinente a, de, y para los humanos.

—Aspectos en los que se dan convergencias, como venimos destacando, con algunas epistemologías feministas del conocimiento situado:

—La filósofa y teórica feminista Rosi Braidotti (2022: 19, 20 y ss), describe su *programa feminista posthumano* como “un ejercicio intergeneracional y transversal de construir una comunidad discursiva que se preocupa por el estado del mundo y quiere intervenir en él de forma productiva. Intergeneracional porque conecta con distintas genealogías feministas, archivos y contramemorias a través del tiempo y del espacio y no permanece en el ámbito de las teorías contemporáneas o predominantes; transversal porque se trata de una forma relacional de pensar a partir de referencias cruzadas de distintas categorías y disciplinas, lo que rescata de su segregación a los dominios de producción de conocimiento, creando nuevas conexiones y cultivando resonancias entre posiciones aparentemente incompatibles. El pensamiento intergeneracional y transversal ayuda a crear el “nosotras” plural que apoya una cadena solidaria entre las “otras”, respetando a la vez las distintas perspectivas y realidades vividas por cada una. Los sujetos inter-

generacionales y transversales son aliados, pero se diferencian, y pese a todas las diferencias, esos sujetos afirman que “nosotras” estamos juntas en esto, pero no somos una ni la misma.

—Se inscribe así al sujeto feminista en un contexto social enmarcado por múltiples mediaciones en la convergencia posthumana en la que vivimos; “[...] y el feminismo se entiende como una ética relacional que asume que el mundo nos importa algo más que un rábano como para mirar el panorama más amplio e intentar minimizar las fracturas. La ética relacional afirmativa es el valor que puede respaldar la tarea de diferenciar entre los flujos entrópicos de interés propio y con ánimo de lucro, y los flujos de solidaridad, generosos y generadores de autonomía. La praxis colectiva de construir horizontes sociales de esperanza y afirmación se vuelve así imprescindible”. (Ibídem: 23).

—Incorporar, esto es, tejer las voces de estas epistemólogas de la ciencia, feministas, y de otros pensadores y pensadoras de la complejidad, tiene toda una intencionalidad pedagógica, en tanto, de una parte, *importar* la teoría, —ya hemos aludido a ello en apartes precedentes— en el doble sentido que le confieren Kristia Nardini y Karen Barad, al enunciado “*matter*”, hace referencia a situar estas voces teóricas y sus circunstancias de producción, en convergencias y divergencias con las problemáticas de interés que reconocemos en nuestros propios contextos de localización de la teoría, dado que se trata de problemáticas, o asuntos que “nos importan”, pues sufrimos la amenaza de la vida; de este modo, la teoría se torna performativa, atraviesa nuestros cuerpos en una dinámica intersubjetiva que incluye las relaciones concernidas: medio ambiente, cambio climático, el daño del planeta, su biósfera, especies en vía de extinción, y, sobre todo, la certidumbre de tener que pensar—con otros y de manera afirmativa de la vida, las posibilidades de imaginación y realización de otros mundos *multiespecies* en los que la vida resultaría sostenible.

A modo de Cierre—Apertura

—Hemos argumentado la necesidad de que la ciencia que se perfila como de mayor impacto en el mundo actual, las ciencias de la complejidad, impacten los ámbitos educativos en diálogos con los propios saberes construidos por maestras, maestros y demás actores escolares, así como con el pensamiento de la tierra, de los feminismos comunitarios, saberes ancestrales de comunidades diversas, en tanto se trata de una ecología de ideas y de prácticas, una red de conocimiento y saberes en las que hemos de tejernos para *fabular*¹⁷ y construir nuevas comunidades de aprendizaje de la vida.

¹⁷ “*Fabular, contar diferentemente, no es romper con la “realidad”, sino buscar que se vuelvan perceptibles, que se piensen y se sientan aspectos de esa realidad que usualmente se consideran accesorios*”. Stengers, (2006), “*La Virgen y el neutrino*” citada en Despret (2021), “*A la salud de los muertos*”.

—La conversación que hemos sostenido y que se abre, —aspiramos— a su continuidad en múltiples conversaciones, contiene, como han podido observar, múltiples gradientes de intensidad, los de las múltiples historias, multiplicidades y narrativas diversas, pluralismos que le confieren a estos diálogos polifónicos un ritmo, igualmente intenso, un ritmo configurado por los “tambores de hojalata” en los que resuenan, hoy, como ayer, los gritos y voces de “otros”, conjurando la vida desde la experiencia de la destrucción y de la muerte: otredad, alteridad, bacterias, virus, *la Pacha mama* herida, su biósfera, y, así, todos los ecosistemas del planeta, los organismos vivos, sus flujos de materia y energía, tejidos en relaciones con poblaciones, migraciones, eventos, situaciones en diversos grados de dificultades, turbulencias, oscuridad, miedos, experiencias, pandemias, muertes, duelos u otros.

—Casi sin aliento nos ha dejado este pequeño “recorte”, mapeo—enunciación de la infinita complejidad de la vida y de sus heridas, valorada, paradójicamente en la vivencia histórica de la muerte; en la cual añadimos a esta cadena de semiosis, la, para nosotros insólita concurrencia —ocurrida desde la virtualidad— de animales transitando las calles, aventurándose a la vivencia de sus movimientos libres del asedio del extractivismo destructivo de sus vidas y sus hábitos; acontecimiento, feliz, signo de emergencia de una vincularidad afectiva, estéticamente nueva, una solidaridad afectiva completamente espiritual, pese a que designa una realidad semiótico—material que expresa un sentir—pensar, atravesando nuestros cuerpos y produciendo la performance esperanzadora de habitar nuevos mundos multiespecies que harán posible, si somos capaces, de *alumbrar—los*, la última oportunidad para la vida histórica.

—Otorguemos de nuevo, en este cierre—apertura, la palabra a la voz del epígrafe:

—“Se trata de una conversación sobre las diferencias entre desconocidos, acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia, con seres que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, [...] para destituir la idea de lo “normal” y del “orden natural de las cosas”, para provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y para promover destinos que nunca están trazados de antemano” (Skliar, 2017).

—Una educación en abierta relación con la complejidad de la vida, nos presenta, sin ninguna duda, y como hemos destacado en los apartes de presentación de este documento, el principal reto para la transformación de la educación en el actual punto de inflexión de la vida al que asistimos: la comprensión de la vida en tanto *simbiosis*, y, así, la comprensión de la Tierra en tanto organismo vivo; de la Ecología en tanto “ciencia de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza” (Odum,); de la naturalización de la cultura, no sólo como fenómeno epistemológico, sino en tanto expresión

del giro civilizatorio en el que estamos situados (Maldonado, 2022).

—Luego es la pedagogización de esta comprensión evolutiva de la vida, de sus afectos y afectamientos diversos, humanos y no humanos que nos constituyen, así como los problemas de su realización posible en nuevos mundos en nuestra propia experiencia histórica, lo que ha de ocupar la atención y pensamiento educativo, si asumimos la responsabilidad que éticamente hemos de agenciar con otros.

—Una conversación en la que la humanidad entera ha de participar buscando recoger “todas las posibilidades” que consideremos de mayor alcance para impactar afirmativamente los cambios obligados de la educación y de la Escuela, entendida hoy, esta última, como un espacio que ha trascendido los límites de la escuela tradicional, dada la paradójica comprensión de “la casa común” en que habitamos; y, de otra parte, el papel de la internet en el seno de nuestra sociedad, que alberga la producción entera del acervo cultural del conocimiento, así como de sus cambios vertiginosos.

—Claramente reconocemos ahora como posible, nuestra interacción con *otras voces*, las del viento, los ríos, los pájaros, de las mariposas heridas, de nuestras lagartijas, tutecas caseras cantando la regeneración de sus miembros, de los relámpagos del Catatumbo, en la conversación que continuaremos sosteniendo; polifonía armoniosa desde la cual se nos extiende la invitación—conminación a producir, de manera obligada, las alteraciones del “orden de lo natural”, a imaginar una nueva manera de relacionarnos con lo vivo, incluido el planeta Tierra en tanto organismo vivo.

—Este será el insumo para que ustedes, organizados de la manera que decidan, y desde sus propios espacios de vida, se pregunten por sus propios puntos de vista acerca de las problematizaciones contenidas en estos *cuadernos*, que pulsan ya sus páginas por salir de estos bordes que las limitan a todas luces.

—Ha sido toda una gratificación inmensa entablar con ustedes, actorxs del Pacto por la Educación estas conversaciones dialógicas y polifónicas, presentándoles algunas narrativas de conocimiento de total interés para nosotrxs, de cara a los retos y demandas que la regeneración y sostenibilidad de la vida nos plantean, centralidad ineludible en la gesta de nuestra supervivencia histórica.

—El reto para la continuidad de los diálogos a los que estamos convocados está servido, ¡la palabra y la acción ecológica por la Vida surgirá *en-común* desde ustedes!

Bibliografía

- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meeting*. Oxford: Duke University Press.
- Braidotti, R. (1994). *Sujetos Nómades*. (1 ed. en español, 2000). Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómade*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2013). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa Itinerarios éticos*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2022). *Feminismo Posthumano*, Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Bogotá: Planeta.
- Dávila, X. Maturana, H. (2021) *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1986). *La Subjetivación Curso sobre Foucault*. Buenos Aires : Cactus.
- Deleuze, G. Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Despret, V. (2018). *¿Qué dirían los animales si les hiciéramos las preguntas correctas?* Buenos Aires: Cactus.
- Despret, V. (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus.
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.

- Galindo, María. (2014). ¡A Despatriarcar! Feminismo Urgente. Lima. Editorial La Vaca.
- Galindo, María. (2022). Feminismo Bastardo. Lima. Editoras S.A.C.
- Gargallo Celentani F. (2015). Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Haraway, D. (1990). Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (2017). Manifiesto de las Especies de Compañía: Perros, gentes y otredad significativa. Buenos Aires: Biblioteca Fragmentada.
- Haraway, D. (2019). Las Promesas de los monstruos. Ensayos sobre Ciencia, Naturaleza y Otros inadaptables. Madrid: Editorial Holobionte.
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Edición Consonni.
- Heredia, J. M. (2022). Mundología. Jakob von Uexküll, aventuras inactuales de un personaje conceptual. Buenos Aires: Cactus.
- Hooks, bell. (2021). Enseñar pensamiento crítico. La educación como epicentro de la libertad. Barcelona: Rayo Verde.
- Kauffman, S. (2021). Más allá de las leyes físicas. El largo camino desde la materia hasta la vida. Barcelona: Tusquets.
- Larrosa, J. Skliar, C. (Coord). (2013). Entre Pedagogía y Literatura.
- Larrosa, J. (2017). Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad y Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de Pedagogía y Educación en Complejidad? México: Intersticios Sociales El Colegio de Jalisco marzo-agosto, número 7.
- Maldonado, C. Cómbita J. L. (Comps). (2020) Biología Teórica, explicaciones y complejidad, Colección Complejidad y Salud, vol 8. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque.
- Maldonado, C. (2020). Pensar Lógicas no Clásicas. Bogotá: Editorial Universidad El Rosario.
- Maldonado, C. (2020). Teoría de la información y complejidad. Colección Complejidad y Salud, Vol 14. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque.
- Maldonado, C. (2021). Estética de la Complejidad. Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- Maldonado, C. Giraldo, J. (2022). El mundo es cuántico. Una teoría a partir de las múltiples interpretaciones de la mecánica cuántica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- Maldonado, C. (2022). Biosemiótica y Complejidad. Colección Complejidad y Salud, Vol 14. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque.
- Margulis, L. (2003). Una Revolución en la Evolución. Colección Honoris Causa. Valencia: Universidad de Valencia.

- Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. En: Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos, Krizia Nardini (coord.) “Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-ontológico-epistemológica”. Artnodes, (14), 18-25. <https://doi.org/10.7238/a-v0i14.2412>
- Paredes, E. (2021). Cartografías de subjetividades de mujeres migrantes en el territorio fronterizo colombo-venezolano en proceso de devenir nómadas. Relatos de su desarraigo. Artículo de investigación postdoctoral en proceso de publicación.
- Paredes, E. (2022). Nuevos retos y demandas en las agendas feministas y de mujeres desde los territorios colombianos diversos (pp.101-117) en Planeta Paz (Ed.) Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Documentos de trabajo. <https://bibliotecaplanetapaz.org/jspui/bitstream/bpp/100/1/travesiasdigital.pdf>
- Prigogine, I. (1983). ¿Tan solo una ilusión? Barcelona: Tusquets
- Prigogine, I. Stengers, I. (1986). La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Robledo, Ángela María. (2021). Feminizar la política. Bogotá. Editorial Planeta.
- Rolnik, Suely. (2019). Esferas de la Insurrección Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón
- Santos, Boaventura de Sousa. (2021). El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía. Madrid: Ediciones Akal
- Schrödinger, E. (1983). Mente y Materia. Barcelona: Tusquets
- Schrödinger, E. (1983). ¿Qué es la Vida? Barcelona: Tusquets
- Skliar, C. (2013). No tienen prisa las palabras. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Skliar, C. (2015). ¿Y si el otro no estuviera allí? Buenos Aires: Miño y Dávila (2015). Desobedecer el Lenguaje. (Alteridad, Lectura y Escritura). Buenos Aires: Miño y Dávila (2016). La Intimidad y la Alteridad. (Experiencias con la palabra). Buenos Aires: Miño y Dávila (2017). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc (2019). La Inútil Lectura. Buenos Aires: Waldhuter Stengers, I. (2006). La Vierge et le Neutrino, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond
- Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. En Revista Pléyade Nº 14, 17-41. Bélgica: Universidad Libre de Bruselas
- Stengers, I. (2017). En tiempos de catástrofes. Barcelona: Ned Ediciones
- Stengers, I. (2020). Reactivar el sentido común. Barcelona: Futuro Anterior Ediciones.
- Stengers, I. (2020). Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje. Buenos Aires: Cactus.

- Stengers, I. (2019). *Cómo pensar juntos*. Santiago de Chile: Saposcat.
- Stengers, I, Pignarre, P, (2021). *La Brujería Capitalista. Prácticas de desembrujó*. Buenos Aires: Hekht Libros.
- Viveros, Mara (2016). *La Interseccionalidad: Una aproximación situada a la Dominación*. En: Colectivo. *LAS TESIS, Antología Feminista, Chile*, Penguin Random House.
- Walsh, C. García, A. Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ed Del Signo
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales I. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Editorial Abya Ayala.
- Whitehead, A. (2021). *Proceso y Realidad*. Girona, España: Atalanta.
- Zibechi, Raúl. (2022). *Mundos otros y pueblos en movimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.
- Zilio, M. (2022). *El libro de las larvas. Cómo nos convertimos en nuestras presas*. Buenos Aires: Cactus.

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

Dr. Jordi Planella Ribera

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

Presentación

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

Ludwing Wittgenstein, Ocasiones filosóficas, 1993.

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

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

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

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

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

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

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

Framework I

Viviendo la Construcción de un Nuevo Mundo sin poder

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

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

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

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

Parámetro I

Una Posición Epistemológica Crítica y Nómada

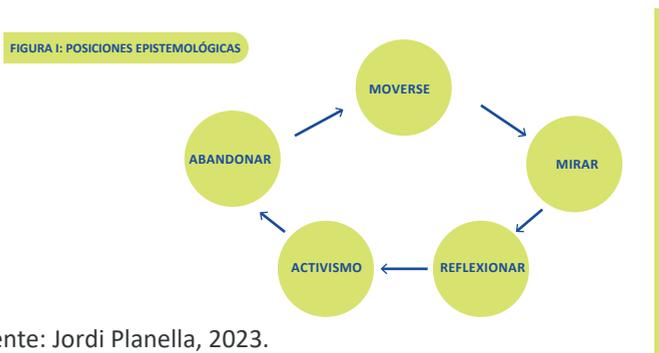
Lo que resulta arduo es captar profundamente la dificultad. Debido a que se la comprende a ras de superficie, sigue siendo simplemente la misma dificultad que era. Tiene que ser arrancada de raíz; y eso implica que comencemos a pensar de una manera nueva. El cambio es tan decisivo como, por ejemplo,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

Ludwing Wittgenstein, Ocasiones Filosóficas.

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

Figura 1

Posiciones epistemológicas



Fuente: Jordi Planella, 2023.



a) Moverse

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



b) Desenfocar la mirada

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

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



C-Autoreflexión

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



D) Activismo

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

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



E) Abandonar

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

Entre otras cuestiones podemos encontrar las siguientes formas de abandono:

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

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

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

Tabla 1

Ejes y parámetros epistemológicos

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

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

Fuente: Jordi Planella, 2023.

Parámetro II

La Producción de Saberes Profanos

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

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

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

Framework II

Redes de Vida

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2

Posiciones en la producción de saberes

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

Fuente: Jordi Planella, 2023.

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

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

Parámetro III

El Pacto por la Educación desde la pedagogía sensible

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

Consuelo Pabón (2002)

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

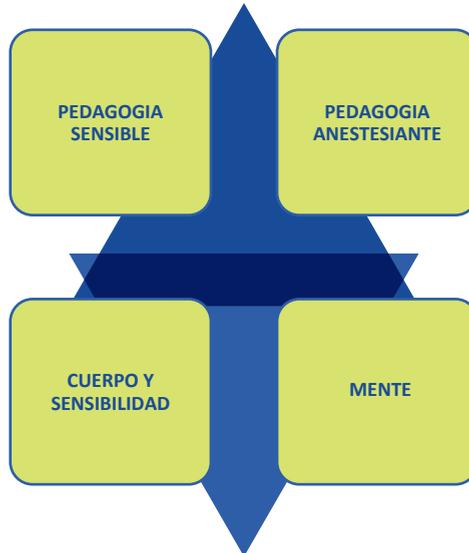
misma, las personas también somos “**cuerpos-lectores-activos**” (no solo mentes incorpóreas receptoras pasivas de los procesos de aprendizaje). Como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. En este sentido, nos volvemos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

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

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

Tipos de Pedagogías

TIPOS DE PEDAGOGÍAS



Fuente: Jordi Planella, 2023.

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

Framework III

Relaciones corporales con el mundo

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

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

Tabla 3

Sensibilidades educativas

DISTINTAS SENSIBILIDADES

SENSIBILIDADES

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

Fuente: Jordi Planella, 2023.

Parámetro IV.

El Pacto por la Educación como pedagogía inclusiva

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

Paula Andrea Restrepo (2021: 56)

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

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

Tabla 4
Comparativa entre Inclusión e Integración

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

Fuente: VVAA (2017)

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

Framework IV

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

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

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

Tabla 5

Imaginarios sobre la diferencia

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

Fuente: Jordi Planella, 2023.

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

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

Tabla 6

Inclusividades en el Pacto por la Educación 2050

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

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

Fuente: Jordi Planella, 2023.

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

Tomás R. Villasante (1998: 19)

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

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

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

Bibliografía

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

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

Documentos de Trabajo

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

CAPÍTULO 2

An illustration on the left side of the page features a person with dark curly hair, shown in profile, reading an open book. The person is set against a circular background. Surrounding this central figure are several icons: a laptop with a bar chart, a lightbulb, a molecular structure, and a map of Mexico. The background is a dark blue gradient with a white diagonal line.

Ciudadanía y fronteras:

la pedagogía
pensada para
la globalidad

CASPRO

Ciudadanía y fronteras: la pedagogía pensada para la globalidad

Daniela Meza Pérez
María Daniela Ramírez

Resumen

El presente documento da cuenta del proceso llevado a cabo en el marco del Congreso Pacto por la Educación 2050, dentro de la mesa participativa de Construcción de ciudadanía fronteriza. En este se busca develar los parámetros que debe tener en cuenta un nuevo modelo educativo al momento de pensar en la construcción de ciudadanía fronteriza. Tomando como base la metodología planteada por Paulo Freire y Antonio Faundez en su libro: “Hacia una pedagogía de la pregunta”, se indaga en conjunto con las participantes del encuentro acerca de las fronteras, la ciudadanía y el modelo educativo actual de la región. Así mismo, haciendo uso de actividades planteadas por la educación popular y metodologías de educación feminista se logra transitar por las problemáticas y necesidades de la población nortesantandereana, y, se traslada la discusión hacia la necesidad de reconocerse como ciudadanas glocales e universales. Por consiguiente, se propone pensar en un sistema de educación adaptativo y flexible que se adecue a las necesidades y habilidades individuales mientras responde al contexto de un mundo globalizado

Palabras clave: Eficiencia de la educación, educación con vocación internacional, diversificación de la educación, democratización de la educación, educación alternativa.

Introducción

“Proponer que conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de ignorancia, cuando, en verdad, debería ser considerada una declaración de sabiduría” Paul Freire

—Los epígrafes situados en la presentación y el epígrafe introductorio, nos El llamado a pensar cómo construir ciudadanía fronteriza parece adecuado e incluso necesario para el territorio nortesantandereano, sin embargo, construir ciudadanía y entender las dinámicas de la frontera son temas tan amplios -con un trasfondo tan potente- que manejarlos en unidad podría limitar su alcance e impacto. Para la construcción de una ciudadanía fronteriza desde la pedagogía se debe empezar, primero, por preguntarse: ¿Quién es la ciudadanía de Norte de Santander?, ¿cómo es esa ciudadanía y hacia qué horizonte quiere dirigirse?, ¿qué papel juega la educación en este contexto?

El presente documento da cuenta de la experiencia obtenida en el marco del Primer Congreso del Pacto por la Educación 2050, proyecto que busca reformular la práctica pedagógica del departamento de Norte de Santander y que, además, busca articular las nuevas formas educativas al formato tradicional. En este, se llevó a cabo un ejercicio de participación ciudadana en el que se discute alrededor de la construcción de ciudadanía fronteriza al tiempo que se hizo una recolección de información que permita entrever las necesidades de la comunidad y plantear las vías que debe seguir el proyecto. El grupo que contribuyó en la mesa de trabajo se conformó por 8 mujeres y 7 hombres pertenecientes a las siguientes organizaciones: ISER, Secretaría de Fronteras y Cooperación Internacional, Gobernación de Norte de Santander, Fundación Rostros Diversos LGBTI+H, ECIF, Fundación de Estudios Superiores Comfanorte - FESC, Consejo Noruego para Refugiados NRC, ITMA, Secretaría de Desarrollo Social, Partners of the Americas - Fundación Hablemos, UFPS, Colegio Minuto de Dios, POLICARPA, Oficina de Alcaldes, SED Norte de Santander y

SENA (Para más información ver anexos).

Teniendo en cuenta el contexto y la procedencia de las participantes, un acercamiento al tema pudiese ser enfocarse exclusivamente en la frontera geográfica con Venezuela y en función de esto encontrar las diferencias y las problemáticas que se generan —sin embargo— este es un ejercicio reductivo que desconoce las demás dimensiones de una persona que reside, transita y habita el territorio. Por esto, se propone partir de un ejercicio de construcción participativa a partir de la pregunta como forma de conocimiento, que permita obtener las rutas a seguir para el desarrollo del nuevo modelo educativo que responda a las realidades y necesidades del departamento.

Siendo así, la pedagogía para esta región fronteriza debe estar formulada desde el reconocimiento de las particularidades que esta frontera genera en su ciudadanía, sin perder de vista los demás fenómenos que en ella convergen: el conflicto armado, la globalización, la crisis ambiental, por nombrar algunas. Por lo tanto, es enriquecedor tener un modelo pedagógico enfocado en el panorama global que tenga como compromiso asegurar el desarrollo particular con proyección intercultural, democrática, incluyente y que garantice oportunidades de inserción en el mundo laboral.

Paul Freire habla de una educación para la libertad, donde la conciencia crítica sobre la realidad y vivencias propias es vital para el proceso pedagógico. Para generar un punto de inflexión en el sistema educativo del departamento que posiblemente impacte en todo el país es determinante encontrar nuevas aproximaciones, no únicamente a la educación sino también las formas de participación ciudadana y a las formas como se registra y sistematiza la información recogida.

Asimismo, es indispensable cambiar la visión de unas educadoras que poseen la verdad absoluta y, más bien, se debe mutar a una donde las educadoras puedan reconocer su ignorancia o desconocimiento sobre el mundo e inviten a las estudiantes a construir el conocimiento desde el diálogo y el pensamiento crítico. Es necesario hablar de una educación popular, emancipadora, que comprenda las individualidades y potencie las habilidades particulares con enfoque a la colectividad.

Se encuentra en la formación feminista, nuevas formas de relacionarse con el conocimiento que no son desde la imposición sino desde la pura curiosidad y del cuestionamiento a las experiencias cotidianas; dinámicas que propician que se salgan de la racionalidad excesiva y por consecuencia, propicien una conversación sincera y un espacio de escucha activa que permita a las participantes abrirse a compartir su conocimiento y experiencias personales. Esta construcción de confianza es muy provechosa para la discusión, dado que se entiende el lugar de enunciación de cada una de ellas, fomentando así una participación abierta y a consciencia, asegurando que los aportes dados durante el espacio sean lo más acertados y fieles a la realidad.

Metodología

El artista Lester Rodríguez en su exposición Geografías Radicales (2020) interroga: “¿Son las personas quiénes cruzan delimitaciones geográficas o esos límites atraviesan sus territorios, culturas y comunidades?”; es esta la pregunta movilizadora que abre la discusión en la mesa de trabajo acerca de cómo las fronteras atraviesan a la ciudadanía y no al contrario. Se inicia desde un proceso de introspección acerca de las fronteras que cada una de

las participantes reconoce desde su experiencia personal y cómo muchas de esas también las afectan a todas.

En este primer momento, se empieza a entrever que existen además fronteras de poder, generacionales, educativas, políticas, geográficas, culturales, sociales, religiosas, patriarcales, rurales, medioambientales, naturales, estéticas, de orientaciones y expresiones de género, raciales, sexuales, ideológicas, capacitistas, económicas, entre muchas otras. Estas brechas son relevantes dentro del planteamiento del nuevo modelo, en tanto reflejan cómo se vive el territorio y empiezan a dar luces sobre los obstáculos que se presentan a la ciudadanía, tanto para acceder como para permanecer dentro de los espacios educativos.

La artista Ana Teresa Fernández en su obra ME/WE invita a las espectadoras a replicar su color de piel a partir de los colores primarios, en este ejercicio participan niñas y adultas puesto que a la artista le interesa poner a dialogar estas dos visiones del mundo; como resultado común, la niñez es más exacta en encontrar su propio color de piel dado que no tienen muchas de las barreras socioculturales que sí se tienen las adultas. Esta obra pone una discusión importante sobre la mesa, pues en muchas familias e instituciones se habla de “todos somos iguales” o “no vemos colores de piel” y, en este discurso, se desconocen las realidades y experiencias que otras personas han tenido.

Al recrear este ejercicio en la mesa de trabajo surgen conversaciones sobre la importancia de reconocer las diferencias en las condiciones sociales, económicas y culturales; también los sesgos culturales discriminatorios que se camuflan en los discursos y prácticas cotidianas, y, que se refuerzan dentro de la pedagogía en las aulas. Se habla también de cómo la escuela actual puede llegar a ser adoctrinadora, castradora de la creatividad y heteronormativa, dado que hay una evidente influencia de la religión en cómo se concibe la moral de la ciudadanía y la práctica educativa tanto pública como privada.

En el Manual Feminista para la Educación Popular (2020), se propone una educación popular, democrática y diversa, en la cual el proceso de aprendizaje se piensa autogestionado en tanto reconoce la importancia del papel de las estudiantes en él. Entonces plantean que:

El desarrollo de la conciencia crítica se logra a partir de un diálogo grupal sobre situaciones vitales significativas, que se analizan tomando como referencia el contexto más amplio para entender sus causas y progresa desde ese punto hasta la organización y la acción. (Otras voces en educación, pág. 9).

Una cuestión importante a tomar en consideración de este segmento, es cómo se convierten las conversaciones e interacciones que se dan en espacios como el Congreso en acciones; esta fue una interrogación que emergió

constantemente durante el encuentro. En ese sentido, el feminismo y las artes visuales tienen mucho que aportar a la discusión, dado que al ser espacios no estrictamente científicos han encontrado tácticas y estrategias que les permite transformar las ideas y las críticas en acciones reales y tangibles, son espacios donde se han creado dinámicas propias que dinamizan la participación, que piensan y garantizan espacios diversos desde sus inicios y que se preocupan por desarrollar el pensamiento crítico frente al entorno. Logran incomodar para que se cuestione la normalidad con la que como sociedad se ha aceptado la existencia de brechas entre habitantes.

Siguiendo este hilo conductor, se muestran obras, intervenciones y escuelas de arte que van trayendo a colación problemáticas que enriquecen la conversación y van decantando las ideas, logrando así enfocar la discusión y empezar a encontrar luces acerca de cómo pudiese plantearse ese nuevo sistema educativo. Cada uno de estos referentes presentados se relaciona directa o indirectamente con los pilares (Gobernabilidad y gobernanza, Educación para transformar la práctica pedagógica, Ciencia + tecnología + Innovación), se entrelazan con formas de educación formal e informal y se piensan desde el enunciado: “Educación inclusiva para lo largo de la vida”. Adicionalmente, se hace uso de citas dinamizadoras que permitan transitar por la conversación de forma orgánica sin perder la corriente del tema base, pero que permita ampliar la comprensión y alejarse para dar una mirada fresca a esa realidad cotidiana.

Con el objetivo de tener una comprensión más amplia del perfil y de conocer más información del grupo de participantes, se toma una de las actividades de aprendizaje del Manual feminista para la educación popular titulada “La frontera”. Consiste en que a través de unas preguntas orientadoras las integrantes crucen o no, una línea divisoria denominada frontera (Otras voces en educación, P 22). Esta tiene como objetivo hacer evidente los puntos de encuentro que tienen las participantes como habitantes del mismo territorio, pero también las brechas que hay a nivel educativo. Adicionalmente esta dinámica funciona como un mecanismo de medición para obtener datos de alguna manera más exactos y específicos que más adelante sirvan como insumo al desarrollo formal de la propuesta.

Resultados

Se considera que la actividad participativa fue enriquecedora para todas las partes, en tanto propició un espacio de escucha en un sector de la ciudadanía y brindó pautas importantes que orientan la ruta a seguir en este proceso de transformación pedagógica. Se suscitaban discusiones muy importantes que, aunque se salen del enfoque del pilar, suponen un aporte necesario a la construcción de esta política por lo que es necesario generar

más espacios de este tipo para la recolección de datos donde se garantice la integración y participación de un grupo representativo de la población.

Interpretando lo sucedido en el primer ejercicio donde se problematiza la frontera —se le abarcó desde una mirada más amplia y reveladora— es innegable que existen otras brechas iguales o incluso más importantes para la ciudadanía nortesantandereana; siendo así, primero hay que preguntarse si realmente la construcción de ciudadanía fronteriza debería ser el pilar sobre el cual se cimentará el nuevo modelo educativo. Por lo tanto, debe discutirse más acerca de cómo encajan todas estas fronteras dentro de una nueva pedagogía que se piense desde el contexto, la cotidianidad, que sea un sistema vivo adaptativo y flexible se adecue a las realidades individuales con miras al contexto glocal.

Las experiencias personales, profesionales y educativas de las participantes muestran puntos de inflexión y van dando luces acerca de las necesidades primordiales para la construcción de esa ciudadanía glocal; se habla al mismo tiempo de ciudadanías del mundo e incluso de ciudadanías del universo dado que una posición común en el grupo fue que toda persona de alguna manera es ciudadana de una frontera y es migrante.

Es indiscutible la necesidad de generar lazos entre la educación formal e informal; se habla reiterativamente de una educación “de la cuna a la tumba”, aludiendo a que las instituciones educativas no son los únicos espacios de aprendizaje que deberían ser tenidos en cuenta dentro de este proceso, sino que también debería analizarse cómo se logra impactar desde la pedagogía en las familias, entendiendo también la diversidad en ellas.

La actividad “La Frontera” funcionó como un instrumento de medición que a través de una serie de preguntas buscaba indagar sobre las experiencias de las participantes frente a sus procesos pedagógicos; fue un ejercicio muy enriquecedor dado que permitió conocer el bagaje educativo del grupo participante y adicionalmente, generó una conversación acerca de otros tipos de medición que pueden ser incluidos dentro del campo pedagógico al momento de desarrollar política pública e incluso,, como formas de retroalimentación dentro de las aulas.

Adicionalmente, durante la actividad se dieron discusiones muy interesantes, como por ejemplo, en la pregunta acerca de quiénes han realizado trabajo no remunerado (anexo 1) en un primer momento solo cruzaron la frontera quienes hicieron prácticas profesionales pero, posteriormente, se habló acerca de la maternidad; en ese momento todas las madres que habían quedado del otro lado de la frontera cruzaron y se reavivó la conversación sobre la educación en el hogar y las prácticas educativas no remuneradas que allí suceden.

Igualmente, se pregunta acerca de las herramientas que deberían tener las educadoras en procura de eliminar las barreras dentro de los espacios pedagógicos para lograr así impactar en la sociedad. No solo se habla de recursos materiales sino, también, de las herramientas psicosociales que formen personas empáticas, que crezcan en colectividad al ser acompañadas y respetadas en su individualidad.

Educación formal e informal

Existen áreas del conocimiento que exploran otras alternativas de conocimiento; escuelas y talleres prácticos en espacios no convencionales que sirven como plataformas educativas no convencionales. En la mesa de trabajo se habla de la necesidad de revisar estos nuevos formatos educativos para saber qué aciertos han tenido y deberían ser incluidos dentro de las instituciones, pero, además, cómo se pueden generar más espacios informales que den a las habitantes- que económicamente no puede acceder a la educación universitaria- alternativas prácticas permitiéndoles incluirse dentro del mundo laboral y procurado incrementar las oportunidades laborales, profesionales, de calidad de vida.

Gobernabilidad y gobernanza

Desde el pilar de gobernabilidad y gobernanza, se identifican grandes aportes a los que se les debe apuntar para la construcción de ciudadanía, dentro del nuevo modelo educativo. Uno de los más importantes es garantizar espacios seguros que permitan la expresión individual, dado que como se registra en las mesas de trabajo, las instituciones educativas aún con los esfuerzos realizados no están permitiendo el desarrollo libre de las estudiantes, y, peor aún, están siendo el inicio de la discriminación y exclusión. Las políticas de inclusión y diversidad se quedan cortas y obtusas si no hay un acompañamiento dentro de las instituciones, que promueva un cambio real y tangible en las experiencias de estudiantes inmigrantes, pertenecientes a la comunidad LGBTQ+, mujeres, comunidades indígenas y afrocolombianas, esto por nombrar algunas. Hay una necesidad de entender que esa experiencia negativa durante el periodo escolar, afecta no solo a la persona que la vive, sino que a futuro también a la sociedad; de esa manera, es más perceptible la urgencia de generar políticas y mecanismos tanto de prevención como de respuesta a los casos de discriminación y agresiones por parte de estudiantes, administrativos y educadores.

Por otra parte, es fundamental legislar un modelo educativo que contemple la emergencia como una realidad, puesto que es una realidad tangible del departamento, pensar en cómo se dan los procesos educativos en una región que ha sido y es golpeada directamente por la violencia del país, es la primera en responder a la migración de la población venezolana y que, además, es afectada fuertemente por fenómenos naturales. Estas condiciones tan específicas hacen indispensable pensar en planes y mecanismos de respuesta inmediata para garantizar que la educación no se vea interrumpida en ninguno de estos casos.

Educación para transformar la práctica pedagógica

Debe pensarse en una educación emancipadora, democrática y que entienda como necesidad primaria el desarrollo de las potencialidades individuales de las estudiantes. El nuevo modelo educativo que reconozca la frontera colombo- venezolana para que pueda entender las dinámicas propias de la región y sus habitantes. Asimismo, debe entender el gran panorama de la región en miras de la gestión de riesgo, concentrándose en desarrollar mecanismos de educación en la emergencia, educación en el conflicto y se debe evaluar el costo social que tiene estudiar en estado de amenaza y cómo se garantiza el proceso educativo ininterrumpido. Es urgente pensar en nuevas ruralidades, en la educación para la innovación y la tecnología en los territorios.

La informalidad tiene que convertirse en una herramienta para la garantía de acceso a la educación; hay que analizar cómo se desarrollan los procesos pedagógicos en otras áreas del conocimiento para así poder implementar modelos que ya sean funcionales. La educación informal debe ser entendida como una falla en el modelo tradicional que está supliendo las necesidades de manera más eficiente. Se debe revisar si se le está dando cabida a las distintas formas de aprendizaje o si, por el contrario, el sistema educacional tradicional está generando más barreras a la ciudadanía.

Ciencia + Tecnología + Innovación

La ciencia, tecnología e innovación requieren estar presentes transversalmente dentro del nuevo modelo educativo, es de vital importancia evaluar el currículum y actualizarlo de tal forma que las nuevas tecnologías sean intrínsecas dentro de cada una de las materias, esto refiriéndose únicamente a las instituciones educativas.

Adicionalmente, urge generar espacios de educación informal que amplíen el abanico de opciones a la ciudadanía. Se está viviendo un fenómeno global en el que las escuelas en línea están dando mayores oportuni-

des de proyección en el ámbito laboral a un menor costo, en comparación con las instituciones tradicionales; entre muchos otros factores, el económico es un determinante en los procesos educativos.

Cuando se enuncia: “Educación inclusiva para lo largo de la vida”, se genera una esperanza por -hacia dónde- se dirige el futuro del país, sin embargo, al revisar los ejes y pilares que dan la base para desarrollar este ambicioso proyecto, empiezan a surgir dudas acerca de cómo se va a cumplir ese objetivo. Debería pues evaluarse la necesidad de crear un eje con enfoque de género y diversidad, que se entienda transversal, que no solo se tenga en cuenta en el desarrollo de la propuesta, sino que quede claramente consignado en cada uno de los documentos base y de difusión. La visibilidad juega un papel indispensable para generar un impacto social y cultural, en ese sentido, el equipo del Pacto por Educación debe doblar esfuerzos por asegurar la participación de las distintas comunidades presentes en la región dentro de los espacios de construcción participativa, del equipo que va a desarrollar la política pública y a lo largo de todas las etapas que estén contempladas en la producción y ejecución de un proyecto de este calibre.

Desarrollar un modelo educativo que tenga en cuenta la emergencia, lograría impactar favorablemente a las estudiantes en situaciones excepcionales, como quienes deben atravesar la frontera colombo venezolana a diario para asistir a las instituciones, mismas que debido al conflicto no pueden llegar. De igual forma, hay poblaciones que han sido marginalizadas de los procesos pedagógicos como lo son la población carcelaria, las personas con enfermedades terminales, las personas neurodivergentes que se encuentran en el espectro autista, por nombrar algunas. Urge empezar a plantear desde los cimientos cómo se va a construir una ciudadanía que no segregue a las personas por sus diferencias, sino que las reconozca, las enfoque y las desarrolle.

Conclusiones

Como resultado del trabajo en el grupo focal, se entiende que es necesario replantear el nombre del pilar de “Construcción de ciudadanía fronteriza” a uno que le permita a la ciudadanía nortesantandereana proyectarse como habitantes del mundo y que, además, represente las necesidades intrínsecas en ella. De igual forma, está claro que hay una necesidad grande por primero, evaluar el sistema educativo actual para poder tener una base de la cual partir, pues existen muchas dudas acerca de qué tanto se conoce sobre las cifras de la educación en el departamento para querer reformular un nuevo sistema. Se necesita pensar en un sistema vivo que, diferente al actual, se adecue a las necesidades de las personas y que entienda el conocimiento como una necesidad y un derecho que va desde el nacimiento hasta la muerte.

Existe una oportunidad de mejora dentro los espacios de participación ciudadana, dado que requieren metodologías que garanticen la escucha activa desde el Pacto por la Educación y que se utilicen mecanismos de recolección efectivos y eficaces, esforzándose por la participación real no solo representativa de las comunidades; es decir, se deben desarrollar mecanismos que vayan donde están las comunidades: a las calles, a sus sitios de trabajo, a sus lugares de ocio, a donde sea necesario. Así mismo, se deben identificar mecanismos participativos y metodologías de muestreo poblacional con las que se construyan inferencias estadísticas que le den solidez y sustento a la nueva propuesta educativa.

Cuestionar las formas de aprendizaje y aún más importante, las formas de enseñanza es una necesidad imprescindible, sobre todo en el mundo actual que cambia constantemente. La educación popular propone cuestiones importantes como la resignificación del papel de las educadoras y de las estudiantes, dentro de los procesos pedagógicos y la pregunta como forma de aprendizaje constante.

Renovar los modelos educativos, generar puentes entre lo que hasta ahora ha sido denominado formal e informal es de vital importancia para la democratización de la educación en el departamento y para eliminar las fronteras internas. Adicionalmente, al resolver cómo vincular los procesos formales e informales podría mejorarse la cobertura pedagógica en la región, mientras también se optimiza la relación costo-beneficio en el sistema. Esta fue una preocupación reiterativa de las participantes dentro de la mesa, pues por una parte acceder a la universidad es un privilegio que no muchas tienen y además no garantiza oportunidades laborales ni de crecimiento económico.

En general, las necesidades planteadas por la ciudadanía dentro del ejercicio, se enmarcan dentro de los planteamientos de la educación con vocación internacional, dado que esta tiene como premisa contemplar el panorama internacional, reconociendo las limitaciones y ventajas del contexto local. Igual de importante es incluir explícitamente una política clara que proteja el ejercicio de los derechos humanos, garantizando así el desarrollo libre tanto de las estudiantes como de las maestras. Una de las grandes prevenciones de la población frente a un nuevo modelo, es cómo se va a legislar para que se respete y se fomente la diversidad individual dentro y fuera del mismo.

Entonces, las preguntas serían: ¿de dónde se está partiendo?, ¿qué necesidades pedagógicas tiene la población nortesantandereana en el presente? e igual de importante, ¿cuáles tendrán en 30 años?, ¿están respondiendo estos pilares a las necesidades de la población de Norte de Santander?

Bibliografía

Aguilar, E. C. (s. f.). *La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire*.

EDUCERE. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/> Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2019). *EDUCAR PARA LA LIBERTAD: POR UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y GARANTE DE DERECHOS. CLADE*.

Fernández, A. T. F. (2021, 31 marzo). Me/We. Ana Teresa Fernandez. Recuperado 28 de octubre de 2021, de <https://anateresafernandez.com/me-we/>
Freire, P., & Faundez, A. (2015). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI Editores, S.A. De C.V.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Lester Rodríguez. (2021, 17 septiembre). *Geografías radicales - Lester Rodríguez*. Lester Rodríguez -. Recuperado 8 de noviembre de 2021, de <https://lesterodriguez.com/geografias/>

Nash, M., Benach, N., & Robira, R. T. (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos*. Edicions Bellaterra.

Otras voces en educación. (s. f.). *Metodología de educación popular feminista para el empoderamiento de las mujeres*. https://www.mediafire.com/file/76a6vp8yucl96e8/metodologia_d_e_educacion_popular_feminista_para_empoderamiento_de_las_mujeres.pdf/file

Santacruz Benavides, Lucy (2009), "Interculturalidad, educación y frontera. Repensando maneras "otras" desde las fronteras de Ecuador y Colombia, en *Decisiones*. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, núm. 22, enero-abril, pp. 21-26.

Educación a escala humana para el desarrollo educativo en Norte de Santander

*Mario de Jesús Zambrano Miranda
Christian Samir Méndez Castillo
Candy Selena Barbosa Monsalve*

Resumen

A partir de las discusiones sobre la relación entre educación y el concepto de desarrollo sostenible y sus diferentes elementos de análisis, se pretende reflexionar mediante la investigación acción educativa con un equipo diverso de actores institucionales y sociales para entender la educación del desarrollo sostenible. No obstante, se busca ver este tema más allá de la visión dominante de la Organización de Naciones Unidas (ONU). De hecho, la idea se configura desde la integración y, quizás, a partir de la generación de una transición hacia perspectivas de la educación y del desarrollo a escala humana. Lo anterior, basado en los postulados del autor Manfred Max-Neef.

Ante este reto, la educación se separa de la racionalidad teórica y práctica tradicional y puede abordar habilidades, competencias e iniciativas desde el desarrollo sostenible en la educación formal y no formal que conecta con las dinámicas de la práctica pedagógica, la matriz gobernanza-gobernabilidad y las TIC, para impulsar un desarrollo a escala humana.

Palabras clave: Educación, desarrollo sostenible, desarrollo a escala humana y políticas públicas.

Introducción

Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la habilidad para crear un sistema educativo en el que se desarrollen actividades humanas, basadas en una educación ambiental que contribuya a la evolución sin dañar el medio ambiente. Por esto, los avances científicos deben estar al servicio de las escuelas; para crear sistemas eco ambientales en todo su sistema pedagógico con el fin de integrar herramientas educativas adecuadas y contemporáneas para la educación en medio ambiente (Salgado, 2007). En este sentido, la educación debe estar al servicio del medio ambiente como un apoyo importante que sirva para mitigar el daño ambiental y la violación de los derechos, todo con el fin de elevar la calidad de vida de los ciudadanos. Por esto, los avances industriales, basados en la protección del medio ambiente universal, deberían generar un verdadero desarrollo social y económico que aporte a la evolución de la humanidad en todas las áreas requeridas por el ser humano, para lograr una vida digna basada en el rescate de los Derechos Humanos y de la Igualdad Social. En este marco, diseñar una nueva educación donde la igualdad y la inclusión sean principios fundamentales es hablar de desarrollo sostenible. En efecto, el diseño de políticas públicas educativas para el desarrollo sostenible es primordial para reintegrar los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, debido a que generaría mejores seres humanos para un mundo sustentable y una región próspera (Gutiérrez, Benayas & Calvo, 2006).

Por consiguiente, uno de los principales objetivos de la educación para un desarrollo sostenible debería ser el crecimiento global justo y equitativo donde cada ciudadano participe de forma activa en la protección del medio ambiente, pero desde una educación solidaria basada en proyectos educativos ambientales y sostenibles que armonicen con el medio ambiente y generen un progreso social, al rescate de aquellos menos favorecidos que se encuentran en el estadio de la pobreza y la miseria plena. La educación para un desarrollo sostenible es una necesidad mundial que afecta la evolución humana y la supervivencia. Entonces, esta problemática social se debe abordar desde la protección de los Derechos Humanos (Marty & Hernandez, 2020).

Frente a lo anterior, el presente apartado contiene unas aproximaciones conceptuales. Por un lado, se presentará la importancia del relacionamiento educación y sostenibilidad. Posteriormente, se hará un recorrido corto sobre la evolución del concepto de la sostenibilidad para decantar sus transformaciones y los discursos que se han apropiado de dicho término.

Seguidamente, se realizará un esquema que recoge cuatro nociones, no solo del desarrollo sostenible, sino el papel de la educación, como se verá en la matriz de relacionamiento. Por último, se adoptará la noción del desarrollo a escala humana, como cierre del trabajo.

Para empezar, es necesario aclarar que hay dos dimensiones estrechamente relacionadas: el desarrollo sostenible y la educación. Dicha relación está caracterizada por encuentros y desencuentros, que dependerán de la postura no solo epistemológica, sino de los aspectos constitutivos del territorio, entendiendo territorio como “una construcción social en un espacio donde múltiples actores establecen relaciones económicas, sociales, culturales, políticas e institucionales, condicionadas por determinadas estructuras de poder y por las identidades de aquellos actores.” (PNUD, 2011, p 31). Lo anterior, pone de manifiesto que el contenido mismo de las dos dimensiones centro de atención, cobran sentido en el territorio, sus actores e instituciones, su relacionamiento y las estructuras de poder que inciden en las asimetrías sociales.

Uno de los acontecimientos que inaugura las preocupaciones sobre estos temas de la sostenibilidad, se generó en los años 70. El famoso Club de Roma saca su informe intitulado “The Limits to Growth” que, desde una mirada pesimista y casi apocalíptica, pone en tela de juicio el modelo de crecimiento económico, centrándose en el incremento demográfico, la presión generada por el crecimiento de la población mundial, la industrialización y las externalidades negativas provocadas por ella; la contaminación, la producción de alimentos y la explotación de los recursos naturales ponían en vilo la capacidad del planeta. Esta disertación que después de mucho tiempo apaciguó su ímpetu en los informes denominados “Más allá de los límites del crecimiento”, dejó en el clima intelectual (aunado a las problemáticas sociales y ambientales) un debate abierto que, tímidamente asumirá una perspectiva crítica en el concepto de desarrollo sostenible. Es así como el Informe Brundtland de 1987 fue nombrado de esa manera por la primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland, producto de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas. Dicha definición se asumió en el Principio 3º de la Declaración de Río (1992) aprobada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Se dieron varias conferencias, reuniones y acuerdos en relación con el desarrollo sostenible, que mantenían una definición expresada como la satisfacción de las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras, una idea plausible que establece una relación intertemporal e intergeneracional, pero en sí misma no corta con la idea central del crecimiento económico.

Por el lado de la economía, aunque sean conceptos relacionados, tanto el desarrollo sustentable, como la sustentabilidad son términos diferentes.

La sostenibilidad débil es una idea dentro de la economía ambiental que establece que el "capital humano" puede sustituir al "capital natural". Se basa en el trabajo del Premio Nobel Robert Solow, y John Hartwick. Contrariamente a la sostenibilidad débil, la sostenibilidad fuerte afirma que "capital humano" y "natural capital" son complementarias, pero no intercambiables. Más allá de estas visiones economicistas, se plantearon preocupaciones desde otras perspectivas, pero lideradas por la institucionalidad global como los famosos Objetivos del Desarrollo del Milenio, y posteriormente, por los Objetivos del Desarrollo Sostenible; 17 objetivos que adoptaron todos los Estados miembros de Naciones Unidas en el 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el 2030.

El concepto de desarrollo sostenible tiene una mirada más integral y multidimensional, que abarca lo económico, lo social, lo político y lo ambiental. Dicha mirada está presente en Sachs (2014), quien plantea un enfoque de desarrollo sostenible basado en la interacción de cuatro sistemas complejos que deben ser analizados por medio de indicadores, con el fin de avanzar hacia una "buena sociedad". En ese orden de ideas, dicho enfoque tiene una estructura de cuatro pilares, intrínsecamente concernidos que interactúan como sistemas complejos: el crecimiento económico, la inclusión social, el medio ambiente sostenible y la gobernanza, donde la menor afectación de uno ellos ocasiona un cambio importante en los otros tres (Manzano, Botello y Zambrano, 2021, pág. 239). Ese atributo amplio y abarcador está ligado a la noción de desarrollo, y su creciente "nomenclatura" sobre el sustantivo "desarrollo" que conduce a una "tautologización" del concepto, ya que el desarrollo es precisamente todo aquello que se le atribuye (Boisier, 1999). El desarrollo es un proceso de expansión de las libertades y capacidades de las personas: libertades políticas, económicas, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora (Sen, 2000). Entonces, el Desarrollo a Escala Humana es concepto que promueve la ubicación del ser humano y su dimensión más subjetiva en el centro del análisis, asumiendo que debería referirse siempre a las personas y no a los objetos, como una respuesta herética a las nociones convencionales de la economía; este enfoque se basa en la búsqueda del desarrollo humano a través de la satisfacción de las necesidades humanas básicas (Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad). Manfred Max-Neef ofrece una mirada social sobre el desarrollo, las necesidades humanas básicas, finitas y universalmente constantes. Con lo anterior, y teniendo en cuenta el espíritu de las ideas e intenciones del ejercicio del Pacto por la Educación, vale la pena incorporar la perspectiva del Buen Vivir que habla de "La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar

y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro)". (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013. Ministerio de Educación de Ecuador). Las anteriores nociones son complejas, conflictivas y generan un reto en la posibilidad de dialogar sobre su complementariedad o su antagonismo, lo que implica tensión permanente en el proceso educativo en todas sus formas, nivel y nociones.

La importancia de la educación para el desarrollo, o las nociones del buen vivir, o las ampliaciones de las capacidades o satisfacción de las necesidades humanas (en clave Max-Neef) es indiscutible, y esto se debe a varias razones. Por un lado, las diferentes nociones del desarrollo o la vida misma alegan que la necesidad del cambio sea radical o moderada y ponen en el centro del problema social y ambiental los valores y los estilos de vida que, van en contra vía de una sociedad más próspera, sostenible e incluyente. Por ende, implica confrontar con la educación los retos del cambio climático, del consumismo y de todo orden que profundice las desigualdades y asimetrías sociales. Esos cambios culturales provienen, en parte, de la educación tanto formal como informal.

Tabla 1

Matriz de Relacionamiento (Desarrollo Sostenible – Educación)

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
Desarrollo a Escala Humana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una nueva episteme: el mundo como una realidad que emerge (y no como un mundo de objetos). 2. Reconocimiento de nuevas subjetividades. 3. Cambiar la lógica de control sobre las cosas (herencia de la ciencias -occidental). 4. Educación en y para la democracia 5. Aprendizaje centrado en el estudiante. 6. Lograr aprendizajes significativos. 7. Educación contacto con la realidad. 8. Relación orgánica hombre – naturaleza.
Visiones “convencionales” de la economía	<ol style="list-style-type: none"> 1. La naturaleza es un factor de producción. 2. El crecimiento económico es parte de la solución. 3. La sostenibilidad fuerte y blanda

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
	<p>4. La educación = productividad = riqueza.</p> <p>5. Solución del mercado, y cuando este falla algunas intervenciones del Estado (tasa, impuesto o norma). Internalizar la externalidad.</p>
Buen vivir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación con un mensaje contrahegemónico al sistema depredador del medio ambiente, consumista y explotador de la fuerza de trabajo, a favor del incremento del capital y contra la vida. 2. Opción para la vida, la vida plena y recuperando el sentido de la vida. 3. Reconocer la diversidad y la cosmovisión de los otros. 4. Defiende que todo lo que interviene en el desarrollo de la vida: agua, bosques, aire, la vida animal, alimentos, medicinas, las lenguas, las expresiones culturales y artísticas, los saberes populares, las religiones, la educación, la salud...deben ser considerados bienes comunes, no sujetos a transacciones mercantiles. 5. Desarrolla los valores esenciales al cuidado de la vida: la reciprocidad, la solidaridad, la igualdad, la libertad, el respeto mutuo en la diversidad, la complementariedad, entendida como apoyarse mutuamente para desarrollar e impulsar sueños conjuntos. 6. Somos hijos de la madre tierra. 7. Ante la perspectiva de la educación para el buen vivir, la principal tarea del educador es engendrar y suscitar sujetos autónomos, valorando sus capacidades intelectuales, espirituales, creativas y de compromiso hacia los verdaderos cambios. 8. En el marco del buen vivir la calidad de la educación no puede ser elitista, de acuerdo a los muchos o pocos recursos que tenga la gente, su capacidad adquisitiva, sino afirmada como un derecho universal en función de las necesidades educativas de las personas. 9. Asume que el aprendizaje es vida y que la vida es aprender. La educación para el buen vivir establece que los procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa.
Capacidades humanas	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Si pretendemos sostener la libertad de las futuras generaciones para vivir del modo que ellas deseen y tengan razones para valorar, independientemente de si ello coincide con su propia concepción de "necesidad", y sin atender, obviamente, a nuestra propia concepción sobre sus "necesidades", entonces deberíamos optar por una definición de desarrollo sostenible basado en las libertades, más que en la satisfacción de necesidades". (Sen 2013 10).

Nociones: desarrollo sostenible y educación	Mirada negativa
	2. La educación no solo forma para la productividad, sino para valorar el tipo de vida que se quiere, desde un abanico de oportunidades, promoviendo la agencia. 3. La educación hace parte de las libertades y tiene interconexión con las otras libertades, lo que conduce a una mirada integral entre desarrollo, sostenibilidad y educación.

Así pues, Manfred Max-Neef plantea un nuevo enfoque del desarrollo, en donde pone énfasis en la necesidad de poner en el núcleo del estudio al ser, por lo que concibe el desarrollo sustentado en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (Méndez, 2013) (Méndez & Zambrano, 2018). En efecto, es importante diferenciar el concepto de necesidades, satisfactores y el de bienes. Los satisfactores hacen referencia a las formas de ser, tener, hacer y estar; los bienes son objetos que incrementan o reducen la eficiencia de un satisfactor y, por último, las necesidades que son finitas. Lo anterior, evidencia que se pueden interpretar como fortaleza o debilidad, es decir, existe una sinergia entre cada una de las necesidades, lo que implica que el efecto de una impacta la otra. (Méndez, 2013) (Max-Neef, 2010).

En ese orden de ideas, Max-Neef (2010) presenta en una matriz a las necesidades como categorías axiológicas y existenciales, en cuya confluencia se ubican los denominados satisfactores. Por consiguiente, en el marco de las categorías axiológicas, encontramos necesidades que pueden ser de subsistencia, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Y, en el marco de las categorías existenciales, encontramos la de ser, tener, hacer y estar.

Por esta razón, en la presente investigación se aplicó el enfoque a escala humana de Max-Neef para abordar la construcción de un modelo de educación para un Desarrollo Sostenible desde los Derechos humanos, el cual pone en el centro al ser humano. Frente a este discurso o constructo social, diversas disciplinas, organizaciones y académicos formulan adjetivos al desarrollo, proponiendo un desarrollo centrado en las personas y no en las cosas, como afirma Zorro: “El concepto de desarrollo se entiende como algo multifacético, multidimensional, cuyos diferentes elementos se articulan para afectar el ‘ser’ de las personas y de las sociedades que forman parte” (2007, p. 16). Uno de los adjetivos propuestos por académicos desde el Centro de Alternativas para el Desarrollo (Cepaur), cuyo autor más emblemático es Max-Neef, es el desarrollo a escala humana, definido como el desarrollo de las naciones por medio de la satisfacción de las necesidades, y

que visualiza al ser humano como el factor primordial en la promoción del desarrollo local, regional y nacional de la mano de los planes estatales.

Bajo este enfoque florece la siguiente pregunta de investigación que guía este documento: ¿Cuáles son los principios categóricos de un modelo de desarrollo sostenible desde la educación?

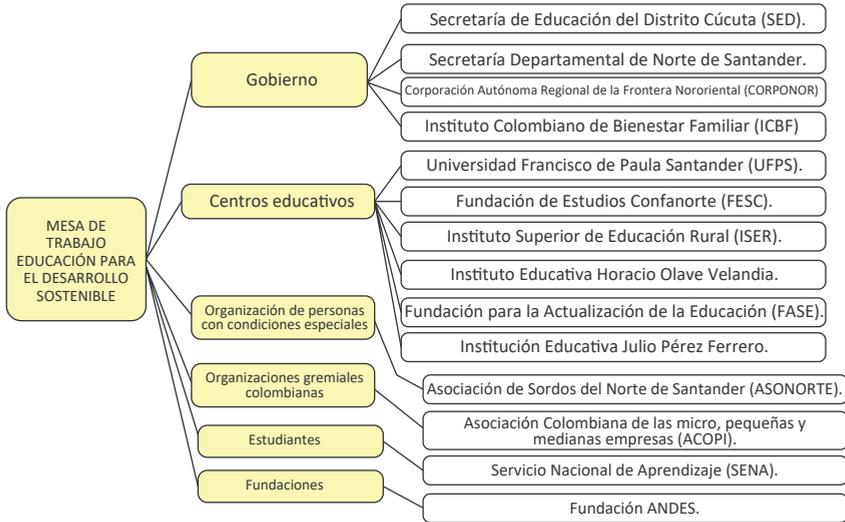
Metodología

La presente investigación se adelantó desde un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Según Dankhe (1986) este tipo de estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. De esta forma, se seleccionó, como técnica investigativa, el grupo focal hacia actores claves del sistema educativo y hacia sus características operativizadas a través de grupo focal que se entiende como “el acercamiento colectivo a la conceptualización de los condicionantes presentes en una comunidad, a partir de dinámicas conversacionales en las que se organiza progresivamente la información hasta alcanzar acuerdos consensuados sobre los aspectos críticos que afecta a la población” (Frances, Alaminos, Penalva & Santacreu, 2015, p. 93). En el espacio, los actores debatieron sobre la educación y el desarrollo sostenible presentando sus percepciones, experiencias e intereses con respecto al tema del debate (Frances, Alaminos, Penalva & Santacreu, 2015). El ejercicio se complementó con la entrevista semiestructurada, la cual, según Sabino (1992), es una forma específica de interacción social a través de un diálogo enfocado a preguntas predeterminadas de carácter abierto, flexible y libre. Por consiguiente, para la creación del instrumento metodológico, se tuvieron en cuenta unas categorías investigativas que permiten establecer una conexión entre educación, prácticas pedagógicas y gobierno desde el desarrollo a escala humana (Max-Neef, 2010) en función de la generación de niveles crecientes de auto dependencia y articulación de sociedad-autonomía o sociedad civil-estado.

Sumado a lo anterior, se tuvo en cuenta una población de tipo finita, definida por Sierra Bravo (2001) como una agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. En este caso, la población correspondió a 14 actores referentes a centros educativos, organizaciones de personas con condiciones especiales, organizaciones gremiales, fundaciones, Gobierno y estudiantes pertenecientes al espacio del Primer Congreso del Pacto por la Educación dentro de la mesa de trabajo de Educación para el Desarrollo Sostenible. Cabe señalar que, “el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos comunidades, etc..., sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Sampieri, 2014) y que según Miles y

Huberman (1994), Creswell (2009) y Henderson (2009) es un tipo de muestreo en el cual se busca mostrar desde distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado. En la presente ilustración presentamos los actores.

Figura 1
Grupos focales



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Se encontró que la Asociación Colombiana de las micro, pequeñas y medianas empresas (Acopi) evidencian visiones tradicionales de la educación para el desarrollo sostenible en el marco del Pacto por la educación en Norte de Santander. En otras palabras, se enuncian elementos como que la naturaleza es un factor de producción; la educación es un asunto del conocimiento y la educación en relación de los sistemas productivos para la acumulación de capital.

A su vez, se observa dentro de los actores, los sectores de estudiantes, fundaciones y personas con condiciones especiales, que plantan visiones orgánicas de ser humano-naturaleza e incluyen elementos de inclusión social, biocentrismo, inteligencia emocional, la naturaleza como sujeto de derechos y una educación entre la interdisciplinaridad y transversalidad en la proyección comunitaria, muy ligada a las visiones del desarrollo a escala humana.

El ejercicio evidenció las tensiones existentes, entre los diferentes actores que participaron en el eje de educación para el desarrollo sostenible, del Pacto por la educación de Norte de Santander. Por consiguiente, los actores en su diversidad en los procesos participativos de los grupos focales abordaron habilidades, competencias e iniciativas para una educación pensada desde el desarrollo a escala humana con elementos desde la práctica pedagógica, gobernanza y las TIC.

La construcción de una educación para el desarrollo sostenible desde el enfoque dominante debe ubicar el desarrollo de habilidades para la vida en función de cambios valóricos, de comportamiento, de actitud y modos de vida (Macedo, 2005). En efecto, la formación del ser, comprometida desde la sostenibilidad, exige cambios de paradigmas en la relación del individuo con el medio ambiente, ello implica reorientar hacia ejercicios críticos como forma de ver y pensar el mundo (Giuliano & Berisso, 2014) en la educación hacia la sostenibilidad.

De hecho, Folch (1998) plantea que el desarrollo sostenible no es ninguna teoría, y mecho menos una verdad revelada, sino la expresión de un deseo razonable, de una necesidad imperiosa de avanzar y de progreso. En ese sentido, el enfoque de desarrollo a escala humana permite recoger esa relación que pone en el centro del desarrollo al ser humano con el medio ambiente, por supuesto, partiendo desde escenarios locales emergentes que fortalecen habilidades, competencias e iniciativas de la educación formal y no formal.

Los actores económicos, culturales y educativos evidencian plantear una formación ligada a la praxis humana, superando escenarios meramente de contenidos curriculares, donde se tenga impacto en la práctica pedagógica. De igual manera, los ejercicios de gestión pública son claves en aterrizar la normatividad existente en la educación ambiental, que permita fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ser humano.

En el marco de las discusiones, Isabel Camacho (2020) plantea una consciencia universal que contemple la vida de cada uno de los seres que habita este planeta, en efecto, el enfoque de desarrollo a escala humana coloca en el centro el desarrollo de las personas y no de los objetos.

De esta forma, la perspectiva del desarrollo a escala humana entrelazada con la educación, permite reconocer las conexiones dialógicas entre disciplinas pertinentes desde lo local (económica, política, social y ambiental). En otras palabras, la práctica pedagógica, la gobernanza y las TIC implican reconocer la educación desde perspectivas locales integradas hacia el mundo, esto es, la humanización del proceso de formación a partir de las condiciones del contexto que los rodea. A continuación, se presentan los resultados del uso de la plataforma Mentimeter, una imagen que evidencia una lluvia de ideas desde las palabras más representativas de los diferentes actores

Luego, es importante evidenciar dos asuntos en el pacto: por un lado, es imprescindible construir currículos que reconozcan las contradicciones de lo ambiental desde lo global-local y, por otro lado, es necesario que los estudiantes puedan participar en la construcción curricular y en la profundización más del hacer que del saber. En definitiva, la modificación de los currículos debe poner el centro de atención en el medio ambiente para integrar conocimientos, saberes y experiencias en lógicas del desarrollo a escala humana.

Ahora bien, las complejidades en función del desarrollo de las políticas públicas, hace de ella un campo de debate sobre la materialización de acciones que resuelvan las problemáticas estructurales de la sociedad colombiana (Méndez, 2021) y, por ende, los diferentes actores plantean, por un lado la implementación de las políticas de educación ambiental en el territorio y por el otro, una visión de abajo hacia arriba u horizontal denominada: Buttom-Up, en donde se encuentren los actores, desde lo local, participando activamente en el proceso de solución a la problemáticas públicas (Roth, 2007) (Vargas, 1999).

Un análisis complementario a lo anterior, es el resultado obtenido a partir de lo expresado por los participantes, a través de una matriz de categorías relacionadas con enfoques de discursos y nociones dominantes (economista, institucional -global y una perspectiva en emergencia), una de las grandes conclusiones es que no hay una perspectiva herética, ni siquiera reaccionaria, tanto para el desarrollo sostenible como el papel de la educación, lo cual no quiere decir que dichas nociones sean equivocadas, sino que siguen dominando las visiones convencionales o “alternativas” sin romper paradigmas dominantes.

Tabla 2

Visión tradicional	Predominio económico	Naturaleza: Factor de producción	Educación/ conocimiento	Factor de producción Tecnología-solución	Acumulación de capital
	Equilibrio sin ruptura: Sistema económico y medio ambiente	Necesidades: Intertemporal e intergeneracional	Educación como mediadora	Sensibilización: presente-futuro	
			Conservación ecosistemas Sistemas productivos	Conocimiento: Conservar, mitigar y crecer	
Visión institucionalizada	Gobernanza global	ODS Acuerdos internacionales	Cambio climático	Formalización y verticalidad de la institucionalización	Mitigación de las externalidades del sistema
	Escuela instrumentalizada	Cátedras sin impacto	Insularidad del conocimiento	Desarticulación del saber	
		Prae			
Visión orgánica ser humano-naturaleza	Biocentrismo	Naturaleza y animales sujetos de derechos	Educación: Interdisciplinariedad, transversalidad y proyección comunitaria	Flexibilidad del currículo	Cambio cultural= cambio en la escala de valores
	Educación para toda la vida	Inteligencia emocional			
		Inclusión social Ética del cuidado			

Fuente: Elaboración propia.

Entonces, luego de hacer la lectura sobre la participación de los actores en el ejercicio de discusión acerca de la educación y la sostenibilidad, y de igual manera, la conexidad con los enfoques y debates sobre desarrollo sostenible, se logran identificar tres visiones dentro de las narrativas. Dichas visiones son esquemáticas y no quiere decir que no estén intercaladas en algunos momentos, por los discursos enunciados de actores participantes. La primera perspectiva se ha denominado tradicional, anclada en miradas convencionales donde predomina la economía, y se alude al equilibrio entre el sistema económico y el medio ambiente, algunos participantes hablaban de no radicalizar el discurso ambientalista para no “espantar la inversión extranjera”. Para ellos, la naturaleza es un factor de producción y esto es el papel central de las necesidades y de su satisfacción, lo que implica, desde esta óptica un problema intergeneracional e intertemporal. Dos caras de la misma moneda, la educación aparece aquí como mediadora entre el presente y el futuro, entre una generación y otra, donde hay una responsabilidad cívica y moral de unos en función de otros; una educación que provee un conocimiento que genera riqueza y provoca cambios en las formas de producir: producción amable con el medio ambiente y sobre todo acumulación de capital.

Por otra parte, se configura una visión institucionalizada, la cual plantea una perspectiva desde la gobernanza global, sustentada en los ODS y preocupada por el cambio climático. Esta instaura un discurso que se despliega y formaliza en documentos, acuerdos y hasta planes de desarrollo, lo que genera una institucionalización vertical (Top –Down). Por otro lado, dicha institucionalización a nivel micro se explicita en las cátedras ambientales de las escuelas y el PRAE, lo cual refleja procesos de desarticulación con otras prácticas y disciplinas, caracterizándose por una insularidad del conocimiento; esta perspectiva aunque interesante, busca mitigar las externalidades generadas por el sistema, pero no lo pone en tela de juicio.

Por último, se construye una visión orgánica de ser humano – naturaleza, la cual tiene dos componentes, primero el paso del antropocentrismo al biocentrismo, la vida como eje fundamental del desarrollo, lo que implica un enfoque de derechos que incluya a la naturaleza y animales como sujetos de derechos. En segunda medida, plantea la educación para toda la vida que debe contar con aspectos vitales como la inclusión social, inteligencia emocional y una ética del cuidado. Estos dos componentes asumen el papel de la educación como constitutivos del cambio, lo que significa reconocer la interdisciplinariedad, la transversalidad del saber ambiental y la proyección comunitaria. Lo anterior, exige un saber pertinente y contextualizado, pero a la vez articulado con las dinámicas nacionales y globales, valorando la comunidad y sobre todo el territorio. Las implicancias de esta perspectiva exigen apostarle a un currículo flexible y en un sentido aspiracional, al

cambio cultural que modifique la escala de valores y forje una humanidad y una ciudadanía acorde a los retos presentes y venideros.

Conclusiones

Como cierre, cabe mencionar que la educación para el desarrollo sostenible es un tema complejo y multifacético que involucra diferentes perspectivas y visiones de diversos actores. El ejercicio realizado en el marco del Pacto por la Educación en Norte de Santander ha permitido identificar tensiones y contrastes entre las posturas tradicionales de algunos sectores. En este contexto, la educación para el desarrollo sostenible se enfrenta al desafío de reconciliar diferentes perspectivas y paradigmas en busca de una formación integral que promueva un cambio valórico, de comportamiento y de actitud hacia la sostenibilidad. En ese sentido, la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y contenidos curriculares, para enfocarse en el desarrollo de habilidades para la vida, la reflexión crítica y la conexión con el medio ambiente. Por eso, el desarrollo a escala humana emerge como un enfoque que sitúa al ser humano en el centro del desarrollo, reconociendo su interdependencia con el entorno natural y la importancia de impulsar iniciativas desde lo local. Esto implica modificar los currículos educativos, incorporando reflexiones dialógicas sobre alternativas de desarrollo, y permitiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de su proceso formativo. Asimismo, la implementación de políticas públicas y la gobernanza son fundamentales para materializar la educación para el desarrollo sostenible. De hecho, este tema debe ser pensado como un proceso integral, que abarque la vida de cada ser humano y su relación con el planeta, incorporando una visión biocéntrica y una ética del cuidado.

En definitiva, la educación para el desarrollo sostenible debe ser inclusiva, pertinente, interdisciplinaria y contextualizada, con un enfoque en el cambio cultural y en la formación de una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad. Solo a través de una visión integral y colectiva podremos abordar los desafíos presentes y futuros para alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible y armonioso con nuestro entorno.

Bibliografía

- Boisier, S. (1999). Desarrollo (local): ¿de qué estamos hablando? Santiago de Chile, 28, 1-18. https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245948918.-Desarrollo_Local_De_que_estamos_hablando__2_.pdf
- Chamorro Arrieta, A. P. (2015). Desarrollo a escala humana: óptica de vida de tres individuos con discapacidad. *Equidad & Desarrollo*, 24, 185-210. Doi: <https://doi.org/10.19052/ed.3425>
- Dankhe, G. (1986). *Metodología de la Investigación*.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Cuenca, Ecuador: Pydlos ediciones.
- Giuliano, F., & Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IICE*, (35), 61-71. Doi: <https://doi.org/10.34096/riice.n35.196>
- Gutiérrez, J., Benayas, J., & Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de educación*, 40(1), 25-60. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie400781>
- Hartwick, JM (1977). "Equidad intergeneracional e inversión de rentas de recursos agotables". *The American Economic Review*, 67 (5): 972-4.
- Hartwick, JM (1978). "Invertir los rendimientos del agotamiento de las existencias de recursos renovables y la equidad intergeneracional". *Cartas económicas*, 1 (1), 85-8. Doi: 10.1016 / 0165-1765 (78) 90102-7.
- Hartwick, JM (1978). "Sustitución entre recursos agotables y equidad intergeneracional". *La revisión de estudios económicos*, 45 (2), 347-54. Doi: 10.2307 / 2297349.
- Manzano López, D. J., Botello Sánchez, E. A., & Zambrano Miranda, M. de J. (2021). Desarrollo sostenible y el cultivo agroindustrial de la palma de aceite en Norte de Santander, Colombia. *Apuntes del Cenes*, 40(72). Págs. 233 - 270. Doi: <https://doi.org/10.19053/01203053.v40.n72.2021.12609>
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*.
- Méndez, C (2013). *Análisis de las ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento forzado por parte del Estado Colombiano y su incidencia en la participación política durante el periodo 2002-2010. Un análisis desde el enfoque de desarrollo a escala humana*. [Tesis de grado en economía, Universidad de Pamplona de Colombia].

- Méndez, C. & Zambrano, M (2018). Catatumbo, reflexiones del conflicto armado desde varias perspectivas. Ed: Editorial Académica Española. "Análisis de las ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento forzado por parte del estado colombiano y su incidencia en la participación política durante el periodo 2002-2010, desde el enfoque de desarrollo a escala humana" (pp. 167 – 224). Ciudad: Ed: Editorial Académica Española.
- Méndez, C. (2021). Elementos del modelo de Corrientes Múltiples aplicados al caso del programa nacional integral de sustitución de cultivos ilícitos (PNIS) para el periodo 2014 – 2017. [Tesis de maestría en proceso de publicación, Universidad Externado de Colombia].
- Miles y Huberman (1994), Creswell (2009) & Henderson (2009). Muestreo en la investigación cualitativa. Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. (pp. 397-398). México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Prats, J. (2003). El concepto y el análisis de la gobernabilidad. *Revista Instituciones y Desarrollo*, 14-15, 239-269.
- Roth, A. (2007) Enfoques y teorías para el análisis de las políticas públicas. En Vargas A. Fundamentos de políticas pública. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sachs, J. (2014). La era del desarrollo sostenible. Barcelona: Grupo Planeta. planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30978_La_era_del_desarrollo_sostenible.pdf
- Sabino, C. (1992). El Proceso De Investigación. Bogotá: Ed. Panamericana. http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Salgado, B. M. C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*. 1, 29-37.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Sen, A. (2013). "The Ends and Means of Sustainability." *Journal of Human Development and Capabilities*. 14(1), 6-20. Doi: <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>
- Sierra Bravo, R. (2001). Técnicas de investigación social. Madrid: Editorial paraninfo. https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf
- Solow, RM (1974). "Equidad intergeneracional y recursos agotables". *Revista de Estudios Económicos: Simposio de Economía de Recursos Agotables*. 41, 29–46. doi: 10.2307 / 2296370.
- Solow, RM (1986). "Sobre la asignación intergeneracional de recursos naturales". *Revista escandinava de economía*. 88 (1), 141–9. doi: 10.2307 / 3440280.
- Solow, RM (1993). "Un paso casi práctico hacia la sostenibilidad". *Política de recursos*. 16 (3): 162–72. doi: 10.1016 / 0301-4207 (93) 90001-4.
- Vargas, A. (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas. Bogotá: Almudena.

La educación rural en Norte de Santander: entre brechas y oportunidades

Leal Leal Karen Lorena¹⁸

Leal Leal Gisela Alexandra¹⁹

Gil Jurado Carlos José

Liliana Vergel Canal

Resumen

Investigación interactiva fundamentada en el paradigma sociologista, que alineada al proyecto macro *Pacto por la Educación 2050*, intenta recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales de Norte de Santander, acerca de sus lecturas del territorio, los principales desafíos que este les plantea y las estrategias a futuro para el cierre de brechas en lo rural. Desde la Investigación Acción Participativa, promueve la acción colectiva para promover cambios sociales haciendo uso de técnicas de participación comunitaria tales como metaplan, visualización y el café del mundo. Los actores clave se seleccionan a partir del muestreo teórico, logrando así la participación de profesores rurales, orientadores escolares rurales, directivos docentes de instituciones educativas rurales, miembros del ISER de Pamplona, miembros del SENA y un integrante de la comunidad indígena U'wa. Se asume el pacto como un medio que promueve el diálogo entre las comunidades que habitan el entorno rural frente a las posibilidades de desarrollo y cierre de brechas, desde la educación. Lo anterior como un ejercicio de participación ciudadana y política, donde son claves cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa y aquellos que hacen presencia en los territorios.

Palabras clave. Ruralidad, extensión al medio rural²⁰, Política educacional²¹, Prospección educacional²², Educación rural²³.

¹⁸ Karen Lorena Leal Leal, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa doctoral en Ciencias de la Educación. E-mail: karenleal.est@umecit.edu.pa

¹⁹ Gisela Alexandra Leal Leal, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa doctoral en Ciencias de la Educación. E-mail: giselaleal.est@umecit.edu.pa

²⁰ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1741>

²¹ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept2107>

²² <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept9217>

²³ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1491>

Introducción

Poco se conoce de las formas en que las culturas precolombinas estructuraban los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la llegada de los españoles hay una ruptura de las formas de enseñar y aprender de la vida y el territorio. Desde los tiempos de la independencia, la educación ha estado en la arena política y en los debates de desarrollo de la nación. Para Francisco de Paula Santander educar es la "*primera base del edificio social y sin la cual la República no es más que un vano nombre*", reconocía además que "*era necesario aumentar el número y la capacidad de las instituciones educativas tan pronto como fuera posible, para difundir los rudimentos del saber sin los cuales una nación no puede funcionar eficazmente*" (Bushnell, 1994). En esta línea, Simón Bolívar en el discurso de Angostura afirma que "*la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso*" (2019). Aunque históricamente la educación era una causa popular, en la nueva granada colonial los servicios de educación formal eran inexistentes en las áreas rurales (*Ibid.*, 1994). La educación rural en la década de los 80 avanzaba, sin embargo, el panorama para la ruralidad presentaba grandes brechas y limitaciones, así lo describe *El correo de la Unesco de mayo 1983*:

"Un análisis, incluso sumario, de las condiciones de vida económica y social de las zonas rurales... demuestra que éstas hacen frente a múltiples deficiencias: falta de infraestructuras, inadecuación de la educación a las realidades y valores culturales del medio, baja productividad del trabajo que contrasta con el esfuerzo físico realmente desarrollado, analfabetismo, etc. Todos estos factores de limitación económica, física y cultural hacen difícil el acceso a la escuela y, por consiguiente, a los conocimientos. Unos niños mal nutridos, físicamente disminuidos, que recorren a veces a pie distancias considerables para ir a la escuela, no pueden, puesto que no se han adaptado a la cultura, sacar gran provecho de una pedagogía y de una enseñanza cerradas, que privilegian además la competencia en detrimento de la cooperación" (Lailaba, 1983).

Este fragmento presenta los desafíos en materia de infraestructura, cobertura, pertinencia y calidad de la educación rural. La Misión para la Transformación del Campo (DNP, 2015) reconoce la deuda con la ruralidad y asocia su atraso relativo en materia social y económica a los sesgos urbanos que ha tenido el desarrollo en Colombia, dichos sesgos se evidencian en las brechas de Necesidades Básicas Insatisfechas NBI, inasistencia escolar, resultados de aprendizaje y otros indicadores de bienestar social. En Norte de Santander el índice de NBI (DANE, 2019) en cabeceras municipales es de 13.44% y para los centros poblados y rural disperso es del 37.24%, por cada persona con NBI insatisfechas en lo urbano existen tres en la ruralidad. Las brechas entre lo urbano y rural se manifiestan en variables como analfabetismo, bajo logro educativo, inasistencia escolar, entre otras privaciones que se intensifican en territorios rurales.

Tabla 1

Datos expandidos con proyecciones de población de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida

Variable / Privaciones por hogar 2020 N. de S.	Total	Cabeceras	Centros poblados y rural disperso
Analfabetismo	9,8	8,7	14,0
Bajo logro educativo	50,8	42,4	81,8
Barreras a servicios para cuidado de la primera infancia	9,8	9,7	10,1
Barreras de acceso a servicios de salud	7,6	9,0	2,7
Desempleo de larga duración	12,0	13,0	8,0
Hacinamiento crítico	14,3	15,8	8,6
Inadecuada eliminación de excretas	9,0	4,4	26,1
Inasistencia escolar	16,5	12,7	30,9
Material inadecuado de paredes exteriores	5,1	6,1	1,4
Material inadecuado de pisos	6,5	3,7	16,7
Rezago escolar	27,3	26,6	29,7
Sin acceso a fuente de agua mejorada	12,3	0,2	57,5
Sin aseguramiento en salud	17,5	17,7	16,8
Trabajo infantil	2,6	2,4	3,5
Trabajo informal	85,5	82,6	96,2

Fuente: DANE - Encuesta Nacional de Calidad de Vida. Datos expandidos con proyecciones de población, con base en los resultados del CNPV 2018. Fecha de publicación: 2 de septiembre de 2021.

En algunos territorios la inequidad es mayor; en municipios como El Tarra uno de cada dos habitantes cuenta con sus necesidades básicas insatisfechas. La ruralidad no desaparece aún en las ciudades, estas zonas presentan grandes brechas en materia de bienestar social en comparación con los territorios urbanos, tal es el caso del corregimiento de Palmarito del municipio de Cúcuta que presenta un 64.85% de NBI en comparación con un 13.38% de personas en NBI de la cabecera municipal (*Ibid.*, 2019). La realidad educativa rural se encuentra en una situación de desigualdad, en este sentido *Empresarios por la Educación (2021)* afirman que “las pocas posibilidades de acceder a educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes rurales configuran una problemática estructural relacionada con el aumento de desigualdades sociales y el recrudescimiento del círculo de pobreza” (pág. 9).

Sumado a esto, las mejoras de la educación rural en el país han dependido de créditos externos, debido a que no se ha adoptado por parte del MEN una instancia que se encargue de la educación para los campesinos, desde una perspectiva diferencial que aporte a la calidad educativa, aproveche las potencialidades del territorio y centre la gestión educativa en el desarrollo de las capacidades articuladas a la vocación productiva de los territorios (Parra, A. et.al., 2018). Entre los efectos de estas desigualdades se encuentra, por ejemplo, que de cada cien adultos que habitan en las zonas rurales dispersas, 95 no tienen educación superior, ni tecnológica ni formación universitaria (Censo Nacional Agropecuario, 2014).

Respecto a la lectura, los establecimientos educativos privados de Colombia superaron a los establecimientos educativos oficiales urbanos en 48 puntos en promedio (durante las cinco aplicaciones de PISA), y a los establecimientos educativos oficiales rurales en 75 puntos en promedio (ICFES, 2020).

En cuanto a la infraestructura educativa rural, se requieren adecuaciones e inversión, en plantas físicas con edades promedio de 37 años, de las cuales un 80% de las sedes no tienen red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, el 50% están afectadas por altas pendientes, el 40% no tienen acueducto, el 36% no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante, el 27% se inundan, el 21% cuentan con afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones y 13% no tienen energía, además varias sedes no cuentan con los denominados espacios especializados como parques y comedores para la atención a la primera infancia (MEN, 2018).

En cuanto a la vocación productiva del territorio y los procesos de poblamiento, se identifican fuertes ineficiencias sociales, productivas e institucionales. Existen conflictos por la tenencia y uso de la tierra debido a la falta de un ordenamiento territorial por parte del Estado y entre los distintos actores que hacen presencia en los territorios: los que invierten para reproducir el capital, los que desarrollan las actividades agropecuarias como un modo de

vida, las comunidades que conciben el territorio más allá de una perspectiva económica, evidenciando que ni el mercado ni el Estado han respondido a las necesidades de los sectores rurales. Sumado a esto, las políticas públicas han contribuido a la brecha existente, los entornos rurales experimentan restricciones estructurales en infraestructura productiva y social, deficiente acceso a bienes públicos, un descuido nefasto desde los aportes propios de la ciencia y la tecnología, y un desprecio y desconocimiento de la capacidad productiva y social del campesinado (PNUD, 2011).

En este contexto la escuela rural no cuenta con las condiciones ni las capacidades para responder a las dinámicas comunitarias, la calidad y pertinencia de la educación ofertada es débil, precisamente porque no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales. Su oferta educativa es dispersa y se experimenta un déficit en cobertura y baja permanencia de los estudiantes en las aulas de clase. La formación de los docentes y directivos docentes es deficiente y requieren acompañamiento para fortalecer herramientas pedagógicas, didácticas, físicas y de liderazgo, que logren responder a las exigencias de estos contextos. Además, su infraestructura requiere inversión, evidenciando abandono, y falta de recursos de apoyo al aprendizaje como conectividad, bibliotecas, acceso a materiales de lectura y otras ofertas culturales (MEN, 2015). Sumado a esto, en territorios como el Catatumbo, desde la firma del Acuerdo de Paz se experimenta reactivación de cultivos ilícitos, surgimiento y reorganización de grupos armados ilegales, dominio del territorio, que, tanto en el pasado como en la actualidad, han generado desplazamiento, violencia y reclutamiento infantil (Garzón, J., Cuesta, I. y Zárate, L. (2020), afectando la continuidad educativa, aumentando el temor y riesgo y el culto por la violencia en niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ). Como resultado de todos estos factores se experimenta crisis estructural recurrente que afecta el desarrollo humano, con énfasis en grupos poblacionales como los campesinos, con mayor afectación en las mujeres rurales, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas (PNUD, 2011).

De esta manera, se comparte con la Misión para la Transformación del Campo (2015, p. 5), los principios básicos planteados como referentes que deben regir las políticas de desarrollo rural:

- La necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconozca una ruralidad diferenciada, las ventajas de la asociatividad y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo.
- La concepción del desarrollo como un proceso integral, que busca la inclusión, tanto social como productiva, de todos los habitantes rurales. Esta visión implica la necesidad de superar la visión asistencialista de las

políticas rurales y considerar a los habitantes rurales, tanto como agentes de desarrollo productivo como sujetos de derechos y, por ende, como plenos ciudadanos.

- La necesidad de promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible basado, ante todo, en la provisión adecuada de servicios y bienes públicos que faciliten el desarrollo de actividades tanto agropecuarias como no agropecuarias.

Lo anterior debido a que se asume *el territorio* como una unidad conformada por más de un municipio aledaño, que establecen relaciones, tienen afinidades económicas y culturales, cuentan con infraestructura institucional y de servicios, y se constituyen en un escenario donde convergen sus habitantes quienes como sujetos históricos construyen relaciones y significados, por lo cual los territorios no se decretan sino se reconocen. (Serrano, 2016). En este escenario *el medio rural* se constituye como una entidad socioeconómica en un área geográfica, determinada por un territorio que representa la fuente de recursos naturales y materias primas que sustentan las actividades económicas propias de este sector; una población cuyas relaciones están mediadas por modelos culturales que forman un entramado socioeconómico complejo, una agrupación de asentamientos que establecen relaciones entre sí y con el exterior mediante distintos tipos de intercambios, y un conjunto de instituciones y actores de los sectores públicos y privados que sostienen y movilizan el funcionamiento de dicho sistema (Pérez, 2001).

La ejecución de planes como el *Pacto por la Educación 2050*, debe promover la participación ciudadana, permitir explorar y poner al servicio del bien común sus capacidades y saberes. En cuanto a la educación rural, se constituye en un reto para la democracia que “las poblaciones rurales eleven sus niveles de participación e integración en lo que se denomina un orden político, económico y social justo”. (Secretaría Técnica Mesa Nacional de Educación Rural, 2017).

El desarrollo rural con enfoque territorial reconoce a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo (Ocampo, 2014), brindando elementos para superar la dicotomía existente entre lo urbano y lo rural y posturas asistencialistas en las intervenciones, reconociendo a los campesinos y a las comunidades indígenas como sujetos de derechos, con sus propias dinámicas de vida, saberes, formas de relacionarse y modelos educativos comunitarios endógenos que requieren ser reconocidos y valorados. Se trata de un cierre de brechas en lo rural, pensado desde el territorio.

Finalmente, el Marco Rural de Bienestar (OCDE, 2020), plantea que este tipo de modelos debe aportar al bienestar de los habitantes de las zonas rurales en todas las dimensiones económicas, sociales y medioambientales; para lo cual se requiere impulsar las dinámicas de crecimiento de las economías rurales, a través del diseño e implementación de políticas públicas que incluyan aspectos como inversiones, los fallos del mercado y el apoyo a la innovación social, fomentando un enfoque multisectorial que involucre a los actores de los sectores públicos, privados, organizaciones de la sociedad civil y otros actores, quienes brinden elementos para el diseño de estas políticas, garantizando que se ajusten a las necesidades y circunstancias de las distintas economías rurales y sus formas de vida, desde el espectro de lo que en el presente estudio se reconoce como las ruralidades -que desde el enfoque territorial - cuentan con sus propios desafíos, retos, potencialidades y oportunidades.

Atendiendo a lo anterior, la presente investigación tiene como propósito recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales, acerca de sus lecturas del territorio; los principales desafíos que este les plantea y las estrategias a futuro para el cierre de brechas en lo rural, a partir de los ejes definidos para la construcción participativa del *Pacto por la Educación 2050*. Este es un esfuerzo cooperativo por transformar las formas y los fondos sobre los que se sustenta cultural y políticamente la educación en Norte de Santander, en contraposición a una suerte de colonialidad que, como dimensión cognitiva y simbólica, plantea e institucionaliza un imaginario sobre el mundo del subalterno (el negro, el indio, el campesino) que no solo sirve para legitimar el poder dominante y sus violencias en un nivel económico y político, sino que desde la mirada de Castro-Gómez (2005) también contribuye a crear los paradigmas epistemológicos con los que se comprenden las ciencias (influencia en el saber escolar) y a generar las identidades (personales y colectivas) de colonizadores y colonizados (producción de sujetos).

Así las cosas, el dominio sobre un territorio con las particularidades del Norte de Santander no se consigue tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza, sino que “requiere de un elemento ideológico o representacional” (Said, citado en Castro-Gómez, 2005, p.21), es decir, se requiere la construcción de un discurso sobre el «otro» y su incorporación en el *habitus* de dominadores y dominados; y es allí precisamente, donde se sitúa el poder de la educación como “conquista social” (Dussel, Caruso, y Pineau, 2005) tanto para movilizar la transformación de posturas coloniales adoctrinant, como para generar movimientos de liberación, entre otros.

De esta manera, se plantea definir de manera colectiva y endógena los principios y valores que orientan el pacto, reconocer las lecturas compartidas frente al territorio, la noción de “habitantes del territorio” y los principa-

les desafíos de la educación rural en Norte de Santander y finalmente, plantear estrategias que se configuren como posibilidades futuras en el cierre de brechas en la educación rural, por cada eje del *Pacto por la Educación 2050*. Según este planteamiento, existe una implicancia del «otro» no como otredad externalizada ni construida desde las lógicas dominantes, sino con un sujeto político habitante del territorio, que se apropia, participa y construye su propio cambio. En este sentido, desde lo metodológico, esta investigación interactiva se aborda desde un paradigma sociologista, que, de acuerdo con Fals Borda y Rahman (1989) se sustenta en la acción colectiva para promover cambios sociales, donde los actores clave son los mismos miembros del grupo que buscan la transformación social y política. Por tanto, el diseño que fundamenta esta construcción de política pública educativa es justamente la Investigación Acción participativa (IAP), que, como modalidad de investigación interactiva, contempla la acción como resultado del análisis que un grupo o comunidad realiza sobre sus necesidades y que es llevada a cabo por los involucrados en la situación a modificar, de modo que el investigador actúa como facilitador del proceso.

Metodología

En el afán de coadyuvar en la construcción de una política pública para el Norte de Santander que enuncie las bases de una educación equitativa, integradora, transformadora y participativa, especialmente para el *cierre de brechas con y en la ruralidad*²⁴, integrado el conocimiento y la vivencia del territorio a los procesos educativos; se propone la presente investigación interactiva en un nivel integrativo (Hurtado, 2006), que obtiene su basamento epistémico del Pragmatismo sociologista, sustentándose en la acción colectiva para promover cambios sociales donde los sujetos de conocimiento son los mismos miembros del grupo que buscan la transformación social y política (Fals Borda y Rahman, 1989).

Desde este modelo, el criterio para validar el conocimiento es la capacidad para generar cambios sociales concretos. Se propone así la Investigación Acción Participativa (IAP) como modalidad de investigación interactiva, en donde la acción, más que ser un producto de intereses particulares del investigador, surge como necesidad de un grupo o comunidad y es llevada a cabo por los involucrados en la situación a modificar, de modo que el investigador actúa como facilitador del proceso. Su fin explícito es trabajar por una sociedad más justa, que satisfaga las necesidades esenciales de todas las personas (Park, 1990). La presente investigación desarrolla en profundidad

²⁴ La presente investigación se desprende de una apuesta macro o Pacto por la Educación 2050 liderado por la Gobernación del Norte de Santander, que incluye 5 ejes de trabajo, adoptando en este caso, el tercer eje denominado Cierre de brechas con y en la ruralidad.

dos de las tres fases de la metodología IAP: Fase de observación (indagación y explicación) y Fase de planificación y acción (generación de estrategias). La tercera fase de transformación, dependerá del proceso articulador de cada uno de los cinco ejes de la apuesta integradora de la que se desprende.

Como técnica participativa se hizo uso del Metaplan para facilitar la generación de ideas y soluciones; desarrollar opiniones y acuerdos; formular objetivos, recomendaciones y propuestas de acción (Consejo Nacional de Planeación, s.f.). Como instrumento de recolección de información se utilizaron las tarjetas, por el gran componente visual que aportan en la discusión. El moderador estructura el proceso de análisis y discusión, de acuerdo con el contexto de cada uno de los participantes. Entre los actores clave seleccionados a partir del muestreo teórico (Osses y Sánchez, 2006), participan profesores, profesores rurales, orientadores escolares rurales, directivos docentes de instituciones educativas rurales, miembros del ISER de Pamplona, miembros del SENA y un integrante de la comunidad indígena U’wa.

Se inicia con la organización de cuatro mesas de trabajo, cada una de ellas con la orientación de una pregunta problematizadora específica (Ver tabla 1). Se motiva a cada uno de los participantes a escribir en una tarjeta una frase, palabra o idea que responda al tema en discusión. Luego, cada asistente ubica su tarjeta en unas mesas a manera de tableros, previamente dispuestas para tal fin en lo que se conoce como visualización. Las tarjetas se agrupan por temas. Desde la estrategia participativa *Café del mundo*, cada participante logra compartir sus ideas en su mesa de trabajo, posteriormente se dirige a las siguientes mesas para complementar el ejercicio realizado por otros. Así, cada actor tiene la oportunidad de aportar en cada una de las mesas.

Tabla 2

Temas énfasis y preguntas asociadas al Metaplan

MESAS DE TRABAJO	CATEGORÍAS PREVIAS – TEMAS ÉNFASIS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	SUBCATEGORÍAS
1	Principios	¿Cuáles son los principios y valores que deben orientar el pacto por la educación?	<ul style="list-style-type: none"> • Vida • Territorio • Mundo • Ser humano
2	Población	¿Quiénes somos?, ¿quiénes habitamos en Norte de Santander?	<ul style="list-style-type: none"> • Ritos • Memorias • Características
3	El territorio	¿Cómo es nuestro territorio?	
4	Desafíos	¿Cuáles son los desafíos de la educación rural y para el cierre de brechas en lo rural?	<ul style="list-style-type: none"> • Ruralidad • Educación • Brechas

Nota: Organización en las preguntas orientadoras por temas énfasis y principales subcategorías identificadas. Fuente: Pacto por la Educación, 2022.

Seguidamente se crean categorías, en las que se agrupan las respuestas de acuerdo con la afinidad, complementariedad y/o diferencia que hay entre éstas, hasta definir los grandes componentes o categorías de análisis del tema o idea en cuestión. Finalmente se construyen conclusiones que recogen la opinión de todos los participantes. En este punto se finaliza la fase de indagación y explicación.

Posteriormente, se analizan las posibilidades futuras a partir de la fase de generación de estrategias por cada eje del *Pacto por la Educación 2050* a saber: 1. Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; 2. Educación para el desarrollo sostenible; 3. Construcción de ciudadanía fronteriza y 4. Educación para la paz y la convivencia. Cada mesa de trabajo asume uno de los ejes, todos analizados desde el eje articulador *Cierre de brechas con y en la ruralidad*. Estas opiniones constituyen los datos cualitativos que, posteriormente, se analizan e interpretan desde prácticas hermenéuticas sistemáticas.

Figura 1

Metodología de la mesa de trabajo: cierre de brechas en la ruralidad



Nota: Esquema que describe las principales categorías abordadas en la mesa de trabajo cierre de brechas en la ruralidad. Fuente: Pacto por la Educación, 2022.

Se espera en una última fase de transformación, consolidar las estrategias en lineamientos estratégicos del Pacto por la Educación como eje fundamental para la construcción del Norte de Santander como una región formadora.

Resultados

Entre los aportes a la construcción del modelo educativo que sustenta *El Pacto por la Educación 2050* de Norte de Santander, como resultado del ejercicio investigativo desarrollado en la *Mesa de cierre de brechas en la ruralidad*, se encuentran: La definición de unos principios y valores que orienten el pacto, una mirada compartida frente al territorio y los habitantes del territorio, los principales desafíos de la educación rural en Norte de Santander y las estrategias como posibilidades futuras en el cierre de brechas en la educación rural, por cada eje del *Pacto por la Educación 2050* a saber: 1. Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; 2. Educación para el desarrollo sostenible; 3. Construcción de ciudadanía fronteriza; y 4. Educación para la paz y la convivencia.

Principios orientadores del Pacto por la Educación 2050 en Norte de Santander

Una de las emergencias en términos de resultados, consiste en definir los principios y valores orientadores del pacto; siendo un asunto fundamental para los actores que participan en la mesa, quienes enuncian que al establecer acuerdos frente al cómo - en términos de acuerdos para la acción- se aportan insumos para pensar las estrategias que movilicen las apuestas comunes, al tener claridades frente a los marcos filosóficos y axiológicos que fundamentan estas iniciativas. De esta manera, se consolidan los siguientes principios:

- 1 El pacto debe ser asumido e institucionalizado como una política educativa departamental, cuya legitimidad se respalda en el proceso participativo y democrático del cual se origina. Su gestión y formulación debe ser independiente de posturas políticas partidistas.
- 2 El pacto debe ser socialmente viable y ambiental y económicamente sostenible, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género.
- 3 Debe garantizarse la continuidad de sus acciones, el seguimiento desde procesos participativos y el control social y veeduría de su gestión.
- 4 Debe retroalimentarse en cada una de las subregiones, teniendo en cuenta que este responde a distintas ruralidades y educacio-

nes rurales en Norte de Santander. Este ejercicio contribuye a la descentralización del pacto y al reconocimiento de una representación real de la ruralidad, en tanto incluya voces de comunidades campesinas y de comunidades étnicas que sean escuchadas en sus territorios.

- 5 El pacto debe permitir pensar y actuar colectivamente desde principios como la corresponsabilidad y el bien común, y enfoques como el enfoque intersectorial²⁵.
- 6 Debe promover la renovación y actualización de los planes de estudio, logrando que sean incluyentes, fomenten la diversidad y aporten a una educación intercultural que integra la pluralidad y los valores universales. Deben elaborarse como resultado de procesos de diálogo, regidos por principios como la justicia social y económica, la igualdad y responsabilidad medioambiental, respondiendo al desarrollo sostenible (Amadio, Opertti y Tedesco, 2014).
- 7 Organización y gobernanza de la educación rural del departamento, orientada a construir ecosistemas educativos inclusivos y aportar al desarrollo humano (Unesco, 2021).
- 8 El pacto debe orientarse a partir de valores como el principio de coherencia ética, la igualdad, el respeto, la solidaridad, la legalidad, la honestidad, la credibilidad, la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia con el territorio.

El territorio y sus habitantes: Una lectura necesaria para pensar la educación en lo rural

Una apuesta educativa común debe partir del reconocimiento de las visiones que sobre el territorio y la población tienen las comunidades. Son sus habitantes quienes construyen los significados acerca del lugar donde viven, sus derechos frente a ese territorio y las relaciones que construyen

²⁵ Se asume el Enfoque Interseccional como una herramienta analítica que hace posible poner en práctica el Enfoque Diferencial, al permitir comprender las realidades de cada persona desde una mirada holística, pues un ser humano está atravesado por múltiples dimensiones y categorías cuya interrelación constituye su realidad. Como metodología, este enfoque “percibe las identidades sociales como una intersección única de varias categorías biológicas, sociales y culturales (como el género, la etnia, la raza, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad) y permite comprender de forma integral la realidad de una persona” (Bolaños, T. y Flisi, I., 2017, p. 10).

con otros y con la naturaleza (Patarroyo, 2017). En esta línea, se asume el territorio como el espacio en donde las personas tejen su historia, ejercen sus derechos y potencian su desarrollo (MEN, 2018). De esta manera, a partir del análisis de la participación de los actores clave, el territorio se define desde sus principales características, las brechas con relación a lo urbano y sus problemáticas.

Entre sus principales características se reconoce como una zona de frontera, multicultural, con presencia de población indígena, migrante, retornada, pendular, desplazada e históricamente vulnerable, dividida en subregiones, cada una con aspectos diferenciales, reconociéndose así distintas ruralidades: *las del norte y las del sur*; con usos y costumbres ancestrales y milenarias diferentes, reconocidas mediante la lucha. Se constituye como un espacio físico con alta biodiversidad en cuanto a fauna y flora, cuya variedad de climas y ubicación geográfica estratégica permite la diversificación en el desarrollo y la producción agropecuaria, con riqueza hídrica y minera, y un alto potencial turístico que no ha sido explotado. Los modelos educativos que se implementan son Escuela Nueva y Postprimaria.

Entre sus problemáticas se resaltan la carencia de un ordenamiento territorial pertinente y sostenible, rico en diversidad geográfica, costumbres y poblaciones, pero sin apuestas estratégicas comunes, en parte asociadas a la deficiente organización territorial y a la débil presencia estatal que fortalece la emergencia de “leyes propias” y el control del territorio por parte de grupos armados al margen de la ley y economías ilegales asociadas al narcotráfico y a los cultivos de uso ilícito. Además, prima la economía informal, el contrabando y uso de tierras para la producción agrícola y minera. De estas dinámicas se derivan la vulneración de los derechos humanos de sus habitantes, un alto índice de inseguridad, la deforestación, la contaminación del suelo y los cuerpos de agua. Sumado a esto, se experimenta una afectación histórica asociada a crisis de relacionamiento político entre Colombia y Venezuela.

Finalmente, se describen *las brechas existentes entre los sectores urbanos y rurales*, destacándose que la ruralidad se caracteriza por su deficiente infraestructura, con énfasis en las vías y su difícil acceso, que permea el desarrollo económico y productivo. También se resalta el abandono estatal que repercute en las dimensiones de salubridad, educación, salud y otras necesidades básicas. Se identifican grandes desafíos en cuanto a la planificación y la necesidad de apoyos de diferentes sectores productivos, sociales, políticos y culturales.

El habitante de este territorio se reconoce como multiétnico y pluricultural, empoderado de sus convicciones, con gran capacidad de resiliencia y adaptación, resultado de experimentar durante décadas los impactos del conflicto armado, la migración irregular, y el abandono estatal del campo. Se

enuncia que el poblador rural y urbano ha sido marcado por un patriarcado históricamente aceptado y ha naturalizado la violencia y culturas como la ilegalidad, el contrabando y la cultura cocalera, en la búsqueda de objetivos personales, por lo cual a su vez han sido estigmatizados. Desde la dimensión política, se reconocen los liderazgos existentes y su perseverancia en las luchas sociales, así como las potencialidades como emprendedores, trabajadores incansables, hospitalarios y empoderados de sus convicciones, cuya fuerza política se ve afectada debido a prácticas culturales como la desconfianza, el individualismo, la falta de arraigo y sentido de pertenencia, el desconocimiento de la memoria histórica de sus regiones y la carencia de un proyecto comunitario y de desarrollo compartido. Se reconoce la cosmovisión de los pueblos originarios entre los cuales se encuentran los pueblos Barí y U'wa, reconocidos como "protectores de la madre tierra".

Los desafíos frente a la reducción de brechas en la educación rural en Norte de Santander

Los principales desafíos emergen a partir de la triangulación de los aportes que, los participantes ofrecieron en la mesa de cierre de brechas en la ruralidad, los cuales fueron agrupados por afinidad en cada uno de los ejes del pacto. El establecimiento de relaciones horizontales entre las categorías emergentes permite identificar unas categorías teóricas que en su conjunto contribuyen al análisis de estos desafíos. Estas categorías teóricas son: la ciudadanía global e interculturalidad, la pertinencia y calidad de la educación, la educación inclusiva: diversidad e identidad, la formación docente y la contextualización curricular. De esta manera, a partir del eje *Cierre de brechas en y con la ruralidad* se identifican los principales desafíos en los demás ejes del pacto, como parte de la apuesta conjunta de la construcción de una educación rural desde una mirada territorial.

Además, en el diálogo que promueven los desafíos emergentes, se plantean reflexiones según las cuales en materia de educación, el cierre de brechas en lo rural trasciende del garantizar que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria y se haga énfasis en la construcción de una educación pertinente, de calidad e inclusiva, que promueva el reconocimiento de otros tipos de saberes, conocimientos y prácticas: educación popular, educación comunitaria, educación ética para la construcción de paz, educación a escala humana y planetaria, como perspectivas teóricas a profundizar en la búsqueda de un modelo educativo endógeno, que reconozca otras epistemologías y propuestas metodológicas en diálogo con las ideas fundamentadas en la experiencia de los actores que hacen presencia en el territorio.

En el análisis de los hallazgos se identifican los principales desafíos frente al cierre de brechas en y con la ruralidad en cada uno de los ejes del pacto: Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; Educación para el desarrollo sostenible; Construcción de ciudadanía fronteriza y Educación para la paz y la convivencia.

De esta manera, el *Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI* para los participantes en la mesa, requiere transformaciones educativas orientadas hacia la consolidación de un modelo educativo flexible, incluyente y de calidad, con maestros y directivos docentes capacitados, quienes lideren la construcción de currículos contextualizados y pertinentes, que logren la vinculación de la comunidad educativa en la propuesta de formación e impacto social de la escuela. Esto implica un compromiso y andamiaje institucional, además de la vinculación del sector productivo a través de apoyo técnico y financiero que garantice la continuidad de la educación media y superior en condiciones de equidad e igualdad para los jóvenes del campo y de las comunidades indígenas y facilite “la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, a través de formación técnica, tecnológica y universitaria que promueva la competitividad en las actividades productivas rurales” (Misión para la transformación del campo, 2015a, p. 50).

Por otra parte, frente a la educación para el desarrollo sostenible, se plantean desafíos en el marco de la contextualización curricular, la ciudadanía global e intercultural y la pertinencia y calidad de la educación. De esta manera, la reestructuración y contextualización de los currículos basados en procesos de investigación representa uno de los principales desafíos con miras a un modelo educativo que aporte al desarrollo, siendo clave para lograrlo, el fortalecimiento de alianzas y convenios con universidades, el ISER, el Sena y otras instituciones públicas, privadas y del tercer sector que hacen presencia en el territorio. La consolidación de una educación pertinente y de calidad requiere el reconocimiento de propuestas educativas que nacen desde y para las comunidades en sus territorios, para lo cual es clave aprovechar “los desarrollos de modelos flexibles continuando y construyendo desde lo que años atrás han sido los desarrollos de la escuela nueva” (Misión para la transformación del campo, 2015b, p.22) y promover el fortalecimiento de la autogestión educativa en los entornos rurales.

Para los participantes, estos modelos deben fundamentarse en enfoques como el desarrollo humano y el desarrollo a escala humana y poder ser replicable en los diferentes contextos que conforman la ruralidad en Norte de Santander. El enfoque de desarrollo a escala humana propuesto, “se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología” (Max-Nee

f,1998) y además, reconoce la necesidad de promover diálogos entre los procesos globales con las prácticas locales, la dimensión personal con la dimensión social y la planeación como un ejercicio político de vivencia de la libertad y la autonomía de la sociedad civil y de esta con el Estado. En línea con estas aseveraciones, la OCDE (2021a) plantea que:

“El mundo ha visto una creciente desconexión entre el imperativo del crecimiento infinito y los recursos finitos de nuestro planeta; entre la economía financiera y la economía real; entre ricos y pobres; entre el concepto de nuestro producto interno bruto y el bienestar de las personas; entre tecnología y necesidades sociales; y entre la gobernanza y la percepción de la falta de voz de las personas. Nadie debería responsabilizar a la educación de todo esto, pero tampoco se debería subestimar el papel que desempeñan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores de las personas en el desarrollo social y económico y en la configuración de los contextos culturales” (p. 3).

En línea con lo anterior, desde la perspectiva de la ciudadanía global e intercultural, se reconoce la necesidad de fortalecer la infraestructura y el sistema etnoeducativo desde el enfoque diferencial étnico, de tal manera, que se responda a las necesidades de los pueblos indígenas atendiendo a la interculturalidad; contribuyendo además, a la apropiación de los valores del ciudadano universal, tanto en las comunidades indígenas como en las poblaciones campesinas, quienes desde su cosmovisión de mundo se reconozcan en una perspectiva planetaria, como sujetos políticos e históricos, que interactúan con un mundo interconectado, complejo y cambiante.

En el eje de construcción de ciudadanía fronteriza, se plantean como desafíos posibilitar no solo el acceso y la permanencia de la población diversa, entre los cuales se encuentran los migrantes y las víctimas del conflicto armado, sino además, poder garantizar desde la escuela tanto la garantía como el goce efectivo de sus derechos, lo cual solo es posible mediante un trabajo articulado entre el Estado, los gobiernos locales y la ciudadanía, en un ejercicio conjunto donde se fortalezca la construcción participativa y el cuidado de lo público (Patarroyo, 2011), y la definición de políticas públicas educativas a través de ejercicios como el desarrollado para la construcción del *Pacto por la Educación 2050*, que faciliten además de su formulación, su apropiación y seguimiento a la implementación.

Finalmente, la educación para la paz y la convivencia plantea desafíos tanto para el Estado como para la comunidad educativa, con especial énfasis en los maestros y las familias. En cuanto a los desafíos que le competen al Estado para mitigar la violencia estructural que afecta a los pobladores rurales, se encuentran el mejoramiento de condiciones de infraestructura,

vías de acceso, servicios públicos y planta docente en las instituciones educativas rurales, además de otras iniciativas que garanticen la permanencia y eviten la deserción escolar como la implementación de la jornada única, la adecuación de comedores infantiles, el transporte escolar y la inversión en estrategias claves en Norte de Santander, por ejemplo, los Hogares Juveniles Campesinos, que según los sujetos de investigación, se encuentran en abandono y se han logrado mantener gracias al esfuerzo de las comunidades campesinas. En esta línea, si bien el estatus económico y medios con que cuentan los estudiantes afectan su rendimiento escolar y sus proyecciones a futuro, “también está asociada con algunas características que distinguen a las escuelas urbanas, como la disponibilidad de mejores y más recursos, mayor autonomía en la asignación de los recursos y una oferta adecuada de profesores” (OCDE, 2013, p.4).

Con relación a la responsabilidad del Estado, es clave contar con funcionarios comprometidos y promotores de buenas prácticas, entre los cuales se encuentran los maestros, funcionarios de las alcaldías y de instituciones como el Sena, entre otras. Lo anterior contribuye a disminuir los riesgos de deserción escolar, y, por ende, evitar que los jóvenes ingresen a grupos armados al margen de la ley o se vinculen a economías ilegales como el cultivo de coca, al ser una de las principales oportunidades que se ofrecen en los entornos rurales del norte del departamento, que integran el Catatumbo.

Es claro que una educación ética que contribuya a la construcción de una paz territorial requiere la articulación, corresponsabilidad y compromiso de toda la comunidad educativa, desde una educación centrada en el ser, que promueva el reconocimiento de imaginarios frente a la educación y a los planes de vida de los jóvenes en la ruralidad. Los jóvenes que no se integran a las ofertas ilegales y rentables que ofrecen los entornos rurales, migran en busca de oportunidades a los sectores urbanos, pues no encuentran garantías ni condiciones para sacar adelante sus planes de vida. En su entorno no tienen posibilidades de acceso a tierra ni a otros factores productivos, ni cuentan con la posibilidad de relaciones laborales y comerciales claras y justas, pues la oferta es informal, con bajos ingresos y gran esfuerzo. “Ser joven en el campo es, en muchos casos, no vivir como joven. Pasar de una infancia acelerada a una adultez forzada que significa desempeñarse en labores físicamente exigentes, con pocos ingresos y ser minusvalorado por la sociedad” (Serrano, 2016).

En todo este escenario, se hace necesario la transformación de imaginarios y prácticas, donde la labor del maestro es clave, pues “cada modificación de la institución escolar obliga a reconsiderar también la función del maestro. (...) El maestro no puede limitarse al papel estático de transmisor de conocimientos” (Rohrs, 1983), por el contrario, debe “esforzarse por

encontrar el sentido original de la función de mediador, que plantea y profundiza las preguntas, pero participando él mismo en ese proceso” (Misión para la transformación del campo, 2015a, p. 50), siendo capaz de integrar a distintos miembros de las comunidades educativas, promoviendo la reflexión y el aprendizaje permanente de todos sus miembros, pues el aprendizaje permanente se reconoce como “algo fundamental para que los adultos mejoren sus habilidades y se vuelvan a capacitar en un mundo cambiante”. (OCDE, 2021b, p. 3).

Las principales estrategias para la reducción de brechas de la educación rural en Norte de Santander

A partir de un ejercicio de contrastación de aportes de los actores clave y con el ánimo de evidenciar la comprensión de los datos cualitativos como “redes de sentido” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 157) de acuerdo con la afinidad, complementariedad y/o diferencia, se analizan las estrategias propuestas en el tercer eje de trabajo del Pacto por la Educación 2050, a partir de su articulación con los demás ejes. Adicional a esto, se encuentra que las estrategias identificadas se suscriben a los campos conceptuales de la ciudadanía global e interculturalidad, la convivencia pacífica, la educación inclusiva: diversidad e identidad, la memoria histórica y reconciliación, el emprendimiento y economía solidaria y el desarrollo sostenible. En este sentido, el eje *Cierre de brechas en y con la ruralidad* funciona como horizonte de emergencias a partir del cual se analizan estas estrategias, además, de posibilitar la identificación de categorías teóricas clave para pensarse la educación rural.

Tabla 3

Estrategias de la educación en Norte de Santander para el cierre de brechas en y con la ruralidad

EJES																								
ESTRATEGIAS	1. DESARROLLO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI		2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	4. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA FRONTERIZA	5. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA																			
		Formación en segundo idioma	Uso y apropiación de TIC	Competencias ciudadanas y socioemocionales	Investigación en el aula e innovación curricular	Fortalecimiento de los proyectos de vida	Capacidades para la lectura de contexto	Construcción de redes y alianzas interinstitucionales	Adaptabilidad al cambio	Formación en competencias medioambientales	Mejoramiento de prácticas ecológicas	Fortalecimiento de mercados campesinos	Cultura de consumo de productos locales	Transversalidad y trazabilidad del proyecto de educación ambiental	Descentralización del SENA Media Técnica pertinente	Economías de frontera	Desarticulación de violencias culturales: xenofobia	Identidad del estudiante migrante	Políticas y legalización de estudios	Familia como eje de paz y convivencia	Infancias y proyectos de vida	Formación en habilidades comunicativas	Didácticas y paz	Escuela como esfera pública: Transversalidad y Memoria Histórica
CATEGORÍAS ARTÍCULADORAS																								
	Ciudadanía global e interculturalidad	Convivencia Pacífica	Educación inclusiva: Diversidad e identidad	Memoria histórica y reconciliación	Emprendimiento y economía solidaria	Desarrollo sostenible																		

3. CIERRE DE BRECHAS EN Y CON LA RURALIDAD

Nota: Esquema que presenta el encuadre propuesto para analizar las estrategias frente a la educación en Norte de Santander para el cierre de brechas en y con la ruralidad. Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de los hallazgos se identifican las principales estrategias asociadas al cierre de brechas en y con la ruralidad en cada uno de los ejes del pacto: Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI; Educación para el desarrollo sostenible; Construcción de ciudadanía fronteriza y Educación para la paz y la convivencia.

En este sentido, la formación en un segundo idioma, el uso y apropiación de TIC, el fortalecimiento de las competencias lecto-escriturales, el desarrollo de competencias ciudadanas y la adaptación al cambio en entornos rurales, constituyen las principales estrategias en el marco del desarrollo de capacidades para el siglo XXI y para la ciudadanía global e intercultural. Lo anterior demanda adelantar procesos de investigación e innovación curricular y de cualificación docente, que permitan a partir de la lectura crítica del contexto rural, fortalecer las apuestas didácticas y curriculares para una educación de calidad pensada desde el campo, pero con una proyección global. Esto permitirá fortalecer no sólo los proyectos de vida individuales sino también, las apuestas colectivas a partir de la construcción de redes y alianzas interinstitucionales.

Respecto a lo anterior, es necesario agregar que la educación rural debe conectarse con procesos de desarrollo local y agropecuario, que no solo busquen el cumplimiento de los estándares educativos preestablecidos (pruebas Saber), sino que permitan desarrollar desde el emprendimiento y la economía solidaria, proyectos productivos para superar las precarias condiciones económicas de las familias, fortalecer los mercados campesinos y la cultura de consumo de productos locales. Una de las iniciativas claves en esta línea es la implementación de lo que se denomina como “*escuelas de café y escuelas de cacao*” al ser estos, dos de los principales cultivos en la mayoría de los municipios de Norte de Santander.

En cuanto a la educación para el desarrollo sostenible se identifican como estrategias no sólo la formación en competencias medioambientales sino también, el mejoramiento de prácticas ecológicas. Esto requiere ejercicios de transversalidad y trazabilidad de los proyectos educativos ambientales frente a las problemáticas medioambientales del entorno rural; así como la descentralización del SENA que posibilite una media técnica pertinente a las necesidades del campo.

Por otro lado, se identifican estrategias relacionadas con la construcción de ciudadanía fronteriza y la respectiva desarticulación de violencias culturales contra el estudiante migrante (xenofobia), así como desafíos respecto a las políticas de legalización de estudios. Se requiere de esta manera, una educación inclusiva que respete la diversidad e identidad del estudiante migrante y de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes diversos en general. Desde la memoria histórica y reconciliación, también son necesarios los programas de arraigo al territorio y resistencia frente al desplazamiento forzado.

Finalmente, frente a las estrategias relacionadas con la educación para la paz y la convivencia, particularmente se identifica a la familia como eje fundamental y a la escuela como esfera pública que puede favorecer el diálogo de saberes y procesos de construcción de paz. Se asume como estrategia, fortalecer los proyectos de vida desde las infancias, así como las escuelas de padres. Lo anterior se sustenta sobre la base de que, para favorecer la sostenibilidad de la cultura de paz es necesario un trabajo mancomunado con las familias, donde éstas reconozcan la importancia de este tipo de procesos y permitan desde las infancias, generar una renovación generacional; de lo contrario, tanto las políticas como los proyectos terminan quedando en voluntades de unos pocos y no en procesos reales, sostenibles y de empoderamiento. En este sentido, se requiere de la escuela didácticas innovadoras en educación para la paz, así como el fortalecimiento de las escuelas de padres y manuales de convivencia.

Conclusiones

Como conclusión se expone la necesidad de construir un nuevo modelo para el abordaje de las problemáticas referidas a la educación rural, que posibilite un protagonismo activo de sus habitantes en la identificación de las necesidades producidas por el contexto y que, desde procesos formativos, éstos puedan estar capacitados para proponer posibilidades de acción de mayor pertenencia y calidad. Se trata de asumir un ejercicio diferente que integre el conocimiento y la vivencia del territorio a los procesos educativos y que involucre desde un enfoque multisectorial a los organismos públicos, al sector privado y a organizaciones no gubernamentales, en la generación de políticas integradas que se ajusten a las necesidades de las regiones rurales con desafíos políticos diferentes. Para tal fin, la articulación entre sociedad rural, educación rural e instituciones del Estado, debe ser sólida.

En este sentido, recuperar las voces de actores diversos que habitan y hacen presencia en los entornos rurales, para la construcción participativa de la política pública en materia de educación, es una acción indispensable tanto para la construcción de subjetividades como para el fortalecimiento de la esfera pública disminuida por las condiciones desafiantes de la ruralidad. Esto permite asumir la educación desde su función política como garante de procesos de desarrollo y construcción de paz. Así las cosas, se requiere una apuesta metodológica diferencial al discurso occidental de la construcción del saber, que sobrepase las lógicas de producción científica del conocimiento y logre integrar la investigación, la acción y la participación a las iniciativas de las comunidades.

Esta investigación se constituyó en una posibilidad de discutir categorías tales como educación rural, ciudadanía global e interculturalidad, educación inclusiva: diversidad e identidad, convivencia pacífica, memoria histórica y reconciliación, emprendimiento, economía solidaria, desarrollo sostenible, formación docente y contextualización curricular. En este sentido, los principios, desafíos y estrategias frente a la reducción de brechas en la educación rural en Norte de Santander se suscriben en estos campos conceptuales y plantean el necesario ejercicio de decolonización y fortalecimiento de la esfera pública, como perspectiva teórica a profundizar en la búsqueda de un modelo educativo endógeno, que reconozca otras epistemologías y propuestas metodológicas, en diálogo con las ideas fundamentales en la experiencia de los actores que hacen presencia en el territorio.

Para finalizar, la educación en los contextos rurales debe convertirse en oportunidad para la movilidad social, que posibilite gestar en las juventudes, nuevos referentes de futuro y posibilidades para la construcción de proyectos de vida con arraigo territorial. La educación en lo rural, debe sentar las bases de la democratización de oportunidades en un territorio concreto y

protagonizado por la misma población en trabajo intersectorial con otros actores tales como el gobierno, las universidades, el sector productivo y la sociedad civil, reconociendo la importancia y potencia que tiene lo rural en Colombia.

Bibliografía

Amadio, M., Opertti, R., Tedesco, J.C. 2014. Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions. ERF Working Papers, No. 9. París: UNESCO.

Bolaños, T. y Flisi, I. (2017). Enfoque diferencial e interseccional. Bogotá: Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas – UARIV.

Bolívar, S. (2019). Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, 15 de febrero de 1819. Co-Herencia, 16(31), 397–424. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.31.13>

Consejo Nacional de Planeación. (s.f.). Metodología cualitativa Metaplan. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Consejo%20Nacional%20de%20Planeacin/Qu%C3%A9%20es%20Metaplan_V2.pdf

Fals Borda y Rahman. (1991). La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo. En Salazar, María Cristina (comp). La investigación acción participativa. Indicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular.

Garzón, J., Cuesta, I. y Zárata, L. (2020). Inseguridad en el Catatumbo: El punto débil de la transformación territorial. Bogotá: Fundación ideas para la paz – FIP.

Grabe, V., Leal, K., Jiménez, M., y Gutiérrez, V. (2017). Educación para la Transformación Regional. Visiones y propuestas de docentes de Tibú, El Tarra y Sardinata. Cúcuta: Diócesis de Tibú.

Hurtado de Barrera, J. J. (2006). Metodología de la Investigación Holística. 4ta Edición. Baruta (Baruta), Venezuela: Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina.

- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- MEN (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – MEN.
- Misión para la transformación del campo (2015a). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación DNP.
- Misión para la transformación del campo (2015b). *Informe. Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia, brechas y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- NOREF – NRC (2014). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Bogotá: Consejo Noruego para los Refugiados NRC.
- Ocampo, J. A. (2014). *Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación -DNP.
- OCDE (2013). *PISA in Focus: ¿Qué hace diferentes a las escuelas urbanas?* España: OCDE:
- OCDE. (2015). *Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas*. Bogotá: OCDE.
- OCDE (2021a) *Building the future of education*. Israel: OECD.
- OECD (2021b), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Park; Peter. (1990). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En Salazar, María Cristina (comp.). *La investigación acción participativa. Indicios y desarrollos*. Editorial Popular. Madrid, 1991.
- Patarroyo, L. (2017). *Educaciones rurales, reconocimiento del derecho a la educación de la población rural*. Bogotá: CINEP.

- Pérez, E. (2001). Una visión del desarrollo rural en Colombia. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- PNUD. (2015). Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf
- PNUD. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDH, PNUD. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_colombia_2011_es_resumen_low.pdf
- Rohrs, H. (1983) Ellos revolucionaron la educación. El correo de la UNESCO, una ventana abierta al mundo,36, 20-23.
- Secretaría Técnica Mesa Nacional de Educación Rural (2017). Propuesta sobre la Mesa Nacional de Educaciones Rurales orientadas al desarrollo rural y sobre la metodología para la participación. Revista Tumbutú. 6(3). 133-117.
- Serrano, J. (2016). Tensiones que enmarcan las decisiones sobre educación rural. Exposición en el Conversatorio Hablemos de la ruralidad en la Colombia del postconflicto. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - MEN.
- UNESCO. 2021. Futures of education. Learning to become. Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación. París: UNESCO.

CAPÍTULO 3



Comunidades que perseveran:

el horizonte de las CASPRO frente a los grandes desafíos poblacionales del Pacto por la Educación

CASPRO

Movilidades, educación e innovaciones para la construcción de ciudadanías transfronterizas

*Gladys Adriana Espinel Rubio²⁶
Eliana Caterine Mojica Acevedo
Edgar Allan Niño Patro*

Resumen

La formación de ciudades transfronterizas se entiende como la movilización de actores sociales, para garantizar la gobernabilidad y la gobernanza en concordancia con la institucionalidad. La visión de las Comunidades de Articulación Sistémica de la Propuesta (CASPRO) desde sus pilares de ciencia tecnología e innovación, gobernabilidad y práctica pedagógica, pretenden identificar las necesidades de formación para una educación inclusiva y pertinente, acorde con las realidades de los municipios de Norte de Santander. Para tales fines, se parte de la observación, de la convocatoria a comunidades representativas quienes mediante entrevistas generan insumos relacionados con el deber ser de la educación en el Norte de Santander. La discusión sobre los hallazgos permite la elaboración de una ruta que involucra la ciencia y la tecnología desde una estructura pedagógica que priorice procesos escolares donde se puedan reconocer las diversidades regionales para garantizar que el enfoque binacional represente a las comunidades involucradas. En este sentido, en la construcción del eje estratégico de ciudadanías transfronterizas se espera la participación de los diferentes actores para consolidar proyectos y buenas prácticas escolares que permitan un desarrollo pertinente en la zona de frontera.

Palabras clave: Gobernabilidad, gobernanza, práctica pedagógica, ciencia, políticas públicas.

²⁶ Gladys Adriana Espinel Rubio, Universidad Francisco de Paula Santander, gladysespinel@ufps.edu.co; Eliana Caterine Mojica Acevedo, Universidad de Pamplona, elianamojica@unipamplona.edu.co; Edgar Allan Niño Prato, Universidad de Pamplona, edgar_allan@unipamplona.edu.co

Introducción

Los agudos cambios suscitados por la globalización, las frecuentes transformaciones en los relacionamientos propiciados por tecnologías de la información y la comunicación, sumado a los flujos migratorios mixtos y a las mutaciones políticas, han dado paso a nuevas ciudadanía transfronterizas que promueven exigencias de acciones institucionales que garanticen los derechos a las comunidades del territorio Norte de Santander.

Se pueden concebir las ciudadanía transfronterizas como aquellas que están en permanente construcción por parte de sujetos con identidades móviles, activos políticamente y autónomos, que se interconectan en colectividades de diversas apuestas e imaginarios basados en múltiples sistemas de creencias, pero que hallan su igualdad simbólico-cultural por medio de una pluralidad organizacional descentrada (Garaicoa Ortíz, 2015). Estas ciudadanía emergentes reclaman derechos que se expresan en el ejercicio de libertades y de responsabilidad, por lo que requieren de garantías normativas, institucionales y jurisdiccionales para expandirse y emprender su propio camino conducente hacia el empoderamiento, requiriendo en tal sentido, afianzarse constitucionalmente a través de la configuración de una gobernabilidad en donde puedan coestionar los asuntos públicos.

De esta manera, en el nuevo escenario se ubican en el primer plano los derechos de ciudadanía vinculados a las diversas comunidades de una nación desde dos perspectivas: su construcción jurídica y su apuesta ética, en donde caben más posibilidades de encuentro y de lucha contra la exclusión social, política y cultural, de la que son objeto en la región, especialmente, las minorías étnicas o sexuales. El reconocimiento de estas ciudadanía transfronterizas supone el derecho a la participación en cuanto a la capacidad de las comunidades y los ciudadanos a la intervención en las decisiones que afectan su vivir (Martín-Barbero, 2002).

En este documento desarrollado por la CASPRO 'Ciudadanía Transfronterizas' encontrará primero, una descripción de los pilares Gobernabilidad; Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y Prácticas Pedagógicas y su discusión con base en los documentos elaborados con la participación de los diferentes actores de la sociedad civil, el sector productivo, educativo y de gobierno, así como las comunidades étnicas del departamento.

Posteriormente, se precisarán las propuestas para el Pacto por la Educación 2050 con base en los pilares, entendidos como prismas a través de los cuáles se ha observado el concepto de las ciudadanía transfronterizas.

Metodología

El proceso metodológico tuvo los mecanismos de gestión y articulación para el trabajo conjunto de recolección, sistematización y comunicación de resultados, con apoyo del equipo base del Pacto, quienes valoraron y ajustaron las propuestas.

Dicho trabajo se articuló de la siguiente manera:

1. Sistema de Síntesis Interpretativa (SSI). Proceso de gestión documental, que el equipo base del pacto construyó para sistematizar y archivar cada documento que surge de los procesos participativos, guardando con esto, las memorias y la producción de cada eslabón del proyecto.

2. Comunidades de Articulación Sistémica de la Propuesta (CASPRO). Equipos interdisciplinarios de las diferentes universidades de la región, cuyo bagaje investigativo permitía tener una mirada más amplia sobre las propuestas obtenidas durante los procesos participativos. Asegurando así, técnica y rigor al momento de configurar los lineamientos de política pública.

Por esto, en los más de 600 escenarios participativos se hace una recolección de alrededor de 110 documentos que contienen la memoria técnica, académica e investigativa del proceso adelantado por el Pacto por la Educación, de la cual emergen en la segmentación para el eje específico de “Ciudadanía Transfronteriza”, 35 documentos que la CASPRO analizó e interpretó desde la perspectiva cualitativa del análisis documental, para la construcción del eje con sus lineamientos, metas e indicadores, como aporte determinante para el nuevo modelo educativo con visión 2050.

En este sentido, el eje estratégico de Ciudadanías Transfronterizas se aborda desde los pilares de ciencia, tecnología e innovación; gobierno y gobernabilidad y prácticas pedagógicas con el propósito de generar una discusión a partir de lo que se obtiene en los procesos de participación con los diferentes actores.

Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI)

En el proceso de construcción del Pacto por la Educación 2050, las ciudadanías transfronterizas se expresan, además de las que emergieron con la

irrupción del fenómeno migratorio venezolano como catalizador de las transformaciones sociales, en la necesidad de desbordar “las fronteras de poder, generacionales, educativas, políticas, geográficas, culturales, sociales, religiosas, patriarcales, rurales, medioambientales, naturales, estéticas, de orientaciones y expresiones de género, raciales, sexuales, ideológicas, capacitistas, económicas, entre muchas otras” (Meza, 2020, p. 8).

Para lograrlo se espera que la CTI atraviesen el nuevo modelo educativo, por lo tanto, la evaluación y actualización del currículo de modo que las nuevas tecnologías sean intrínsecas en cada una de las áreas de formación en las instituciones de educación formal e informal. Esta propuesta que surgió en el Congreso del Pacto por la Educación 2050, está en consonancia con la normatividad nacional y los planes de desarrollo territorial.

A esto se suma, lo sugerido por Ramírez (s.f.) en su estudio “*Capacidades y competencias para el siglo XXI*, una apuesta por el Pacto por la Educación de Norte de Santander” que tras indagar por la posibilidad de desarrollar un ecosistema educativo con base en CTI, encontró que los y las participantes consideraron propiciar la participación de distintos actores educativos, investigadores, representantes de organizaciones sociales, comunitarias, étnicas y gremiales, para incidir en los espacios de decisión de la política regional de CTI, en especial, en la orientación, uso e implementación de los recursos de regalías.

Así mismo, señala Ramírez (s.f.) los esfuerzos de organización del ecosistema de CTI deben enfocarse en trabajos interdisciplinarios que den respuesta a los problemas estructurales del departamento, donde los investigadores de la región jueguen un papel crucial en la construcción de dicho ecosistema.

El Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2020-2023 ‘Más Oportunidades para todos’ (Gobernación Norte de Santander, 2020), y el Plan de Desarrollo Municipal Cúcuta 2050 (Acuerdo 05, 2020) ubican a la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTI) como uno de sus pilares de gobierno y hoja de ruta de la política pública en la región. A nivel departamental, un pilar es el Desarrollo Tecnológico y el Liderazgo Transformador, articulando el sector productivo y la academia para transformar la región a partir de las TIC. Y a nivel municipal, Cúcuta incluye las TIC como una línea estratégica, de la mano con la educación de calidad, innovación y tecnología, en procura de una “Cúcuta educada, cultural y deportiva”.

Según el Observatorio del Sistema de Ciudades y el Kit de Planeación Territorial del DNP, Norte de Santander y Cúcuta deben mejorar en varios indicadores para ser consideradas regiones del futuro. Precisamente en el indicador de CTI aparece en estado de alerta y exige atención, pues ubica a la región en el penúltimo lugar. Así las cosas, si la región no impulsa las áreas STEAM en el corto plazo, será cada vez más difícil superar la crisis económica, la situación de posconflicto y la permanente crisis fronteriza.

Por lo tanto, es clave la generación de iniciativas que fortalezcan los sistemas educativos para el futuro, a fin de que ofrezcan formación de calidad para responder a los desafíos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los cuales están ligados a los ODS y son parte integral de los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal.

El Pacto por la Educación refleja una convicción colectiva en la importancia de la educación “no sólo como un fin en sí mismo, sino como un valor y solución de amplio alcance a nuestros muchos y variados desafíos globales” (UNESCO, 2020, p. 36), puesto que su fomento permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, competencias digitales, habilidades para la vida y alfabetización científica, de tal modo que los ciudadanos puedan tomar decisiones informadas y responsables.

Esta situación se hace cada vez más compleja y en una sociedad glocalizada es imperativo prepararse para el cambio tecnológico. La revista británica *The Economist* (2018), como se citó en Rivor, (2020) determinó tres categorías para evaluar la preparación de los países al respecto:

- 1) el acceso a internet; 2) la infraestructura de la economía digital (e-commerce), los servicios y soluciones en línea (e-government) y ciberseguridad; y 3) la apertura a la innovación, que incluye las patentes internacionales, gasto en investigación y desarrollo (I+D) e infraestructuras para la investigación. (p. 28)

En el top 20 de *The Economist*, no aparece ningún país de América Latina y Colombia figura en el puesto 52.

Eje Gobernabilidad

Cuando se habla de gobernanza y gobernabilidad se sitúan dos conceptos que tienen como fin la articulación de acciones que lleven a la toma de decisiones entre gobernantes y gobernados. Es decir, el establecimiento de diálogos y acuerdos basados en reglas del juego claras y a la luz de la verdad para citar tan solo dos aspectos de la teoría de acción comunicativa de Habermas (1987).

Si se habla de gobernanza, el término participación emerge como eje cohesionador entre dirigentes y gobernados, mientras que la gobernabilidad se refiere a la capacidad del estado para articular fuerzas que lleve a buen puerto las iniciativas sociales. Contextualmente en Colombia, la Constitución de 1991 fue creada para que las puertas de la participación se abrieran con procesos descentralizados en lo político, lo administrativo y fiscal.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que la institucionalidad garantiza el funcionamiento del andamiaje para que la educación en el Norte de Santander se brinde como un bien público, pero se evidencian obstáculos y barreras que superan lo escrito, llevando a repensar las prácticas de ejecución y participación de los actores involucrados en los procesos educativos del departamento.

La gobernanza comienza a tener sentido, cuando se hace una correcta lectura de los fenómenos culturales que se dan en las diferentes zonas del territorio; necesariamente las tradiciones, las costumbres y el reconocimiento de las identidades, tópicos evidentes en el abordaje que se hizo durante la formulación del Pacto por la Educación. Todo el territorio del Norte de Santander es frontera con Venezuela y las influencias de estados como Zulia y Táchira, permean la capa social, agregando la presencia del interculturalismo nacional que por cercanía se da con los departamentos del Cesar y Santander. Cúcuta, la capital del departamento, también recibe a través de sus actividades comerciales dueños de negocios de Antioquia, Eje Cafetero y otros departamentos con visitas itinerantes y asentamientos en la zona urbana. Pensar en ejercicios de participación que fortalezcan la gobernanza sin tener en cuenta los procesos de hibridación cultural sería dar pasos sin la solidez que aporta la significación social.

Así, de la gobernanza se pasa a la gobernabilidad, que podemos asemejarla a la suma de todos los esfuerzos institucionales públicos y privados para materializar transformaciones, en este caso, dirigida a la educación.

La pregunta que desde el Pacto se traza es ¿Cuál es el mejor camino para garantizar que gobernabilidad y gobernanza se encuentren? En la tipología de gobernanzas, la gobernanza jerárquica la cogobernanza y la autogobernanza, invitan a un sincretismo que permitan reconocer la incidencia de las autoridades como también la capacidad de gobierno y de interdependencia para la colaboración y ayuda entre los actores e instituciones.

Para garantizar que la gobernanza sea efectiva en sus acciones, se deben crear ambientes de conocimiento sobre leyes y normas, cumplir con fechas y cronogramas de trabajo, prever dificultades y capacidad de respuesta, transparencia en manejo de recursos y un amplio sentido solidario, de colaboración mutua y respeto entre los actores gubernamentales, no gubernamentales y miembros de la sociedad civil.

La gobernanza para la educación debe construirse sobre unas reglas mínimas, relacionadas con la capacidad de generar diálogos y comunicaciones en torno a temas básicos y trascendentales como los son la salud, la protección del medio ambiente, el trabajo comunitario y la aproximación al saber científico y el saber popular. La gobernanza para la educación implica un reconocimiento de las potencialidades económicas y recursos en cada sub-zona que les permita a hombres, mujeres y otras personas de población

diversa proyectarse desde un desarrollo acorde con las necesidades de la región.

Semblantes como el de la representación baja de la mujer en la política del departamento, dispara las alarmas sobre los alcances y fines que puede promover la gobernanza con la colaboración de todos los entes activos de gobierno, entidades no gubernamentales y sectores como el privado. En ese orden, también se identifican carencias sobre protección del ecosistema, competencias ciudadanas para generar cultura al interior de los municipios y, por ende, que gire la rueda de la democracia, con libertades, equidad, participación, solidaridad e igualdad, desde la enseñanza y el aprendizaje.

La brecha del conocimiento puede hacerse más corta, pero indudablemente que el condicionante tecnológico y la alfabetización digital mínima y a gran escala, además de los reconocidos sucesos de violencia aún no superados son los factores diferenciales que pueden activar la competitividad en la región. Estos aspectos necesariamente implican en pensar más allá de las pedagogías tradicionales, si bien el constructivismo y el aprendizaje significativo generan grandes expectativas para la interiorización y retroalimentación del conocimiento en forma grupal e individual, la necesidad de didácticas que hagan más vivenciales los conceptos y su confrontación con la realidad marcan un reto.

Ideas pueden surgir y simplemente pueden quedar en buenas intenciones; el Pacto por la Educación además de diagnosticar se atreve a centrarse en el cómo de los conocimientos y su operacionalización. Solo así podemos hablar de una gobernanza que garantiza diálogos, acuerdos, representación, participación, desarrollo, transformación social y significación y sentido en la construcción de imaginarios, que establezcan rutas desde las diferentes áreas del saber para hablar de un departamento activo en dinámicas de educación.

Para ello, los estudios que apoyan la inspección investigativa del pacto han determinado que la gobernanza debe crear las condiciones, para que los diálogos se centren en las capacidades que debe desarrollar la ciudadanía en formación hacia el fortalecimiento de la democracia, la paz y el buen vivir, traducido en competencias hacia la solución de problemas económicos, tecnológicos y de innovación. Sin duda existe una clara preocupación por los aspectos económicos, pero lo que no se ha entendido es que la economía de las regiones en la actualidad depende de los insumos culturales llámense turismo, educación, arte, industrias culturales que se convierten en alternativas de alta rentabilidad con costos menos altos como lo pueden demandar los procesos industriales y de inversión a gran escala.

Eje Práctica Pedagógica

En la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, la Cumbre de las Naciones Unidas (2015) aprueba 17 objetivos entre los cuales el ODS 4 consiste en: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017). Este objetivo tiene como propósito garantizar y velar por una educación de calidad donde los niños, niñas y jóvenes tengan servicios de atención y desarrollo, ciclos de enseñanza, formación de calidad técnica, profesional y superior de calidad, así como adquirir competencias necesarias, en el caso de los jóvenes, que les permita empleabilidad, trabajo digno y emprender en la actual sociedad competitiva.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el ODS 4 se requiere de un trabajo articulado entre el Estado, la academia, los sectores sociales, los gremios y la sociedad en general, que permitan generar dinámicas significativas para la consolidación de una educación de calidad, que a partir de la idea de un cambio “con amplios actores y sus voces, y concretado en un gran abanico de propuestas para pensar un futuro más ‘habitabile’ a través del ejercicio de la educación” (Planella, 2022, p. 3), se logre fortalecer el proyecto de Pacto por la Educación 2050 para el departamento de Norte de Santander.

Este proyecto que lidera la construcción de un nuevo modelo educativo con visión al 2050 y que sigue lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo “Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019), así como los propósitos del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PND, 2019), ponen al Pacto por la Educación 2050 como lo señala Planella (2022) “en un verdadero ejercicio de renovación/transformación de la educación en un territorio concreto” (p. 3), una invitación a conformar una política pública educativa que responda a las realidades y la diversidad del territorio donde las nuevas generaciones puedan enfrentar los retos que se presenten en la región, el país y en el mundo.

Así mismo, el Pacto por la Educación 2050 es una apuesta por generar un proceso de investigación y formación donde, a partir de acuerdos entre diferentes actores e instituciones, tanto del sector público como privado, se propicien espacios para un trabajo colaborativo en pro de la educación en Norte de Santander; donde se reconozcan las experiencias y saberes en “una zona de frontera, multicultural, con presencia de población indígena, migrante, retornada, pendular, desplazada e históricamente vulnerable, dividida en subregiones, cada una con aspectos diferenciales” (Leal et al., 2022) y que a su vez (Meza, 2022) propone que se debe generar un cambio educativo desde una pedagogía donde se reconozcan las características que tiene esta frontera y como la concibe su ciudadanía.

De esta manera, para obtener un nuevo modelo que transforme la educación para desarrollar capacidades y competencias en niños, niñas y jóvenes de Norte de Santander debe concebirse desde el diálogo, las experiencias, los saberes, las historias de los sujetos de la educación, donde la práctica pedagógica de los maestros como lo señalan Molano y Aliaga (2022) esté comprendida entre el discurso y la acción a través del relato del educador que estará basada en su experiencia.

A su vez se debe tener en cuenta en este modelo educativo, una nueva pedagogía desde el contexto que comprenda las realidades individuales de sus ciudadanos (Meza, 2022) y fortalezca sus habilidades particulares, al igual en “como repensar las formas y modos de abordar y formar junto con los estudiantes, habilidades duras como habilidades blandas que se requieren hoy, para atender las pretensiones en una nueva era de una sociedad del conocimiento y los desarrollos científicos y tecnológicos” (p. 57) como se expone en el diagnóstico de la realidad educativa: un análisis desde lo glocal, realizado por el equipo del Pacto por la Educación.

Ciudadanía transfronteriza: CTI+Gobernabilidad+Práctica Pedagógica La CTI en la construcción de ciudadanías transfronterizas

Tal como la UNESCO lo plantea, la educación resulta la principal solución que permite a los países enfrentar la desigualdad al tiempo que los desafíos globales.

En Colombia, orientaciones de política pública que pretenden incidir en la transformación digital del país y en la inserción de las áreas STEAM y en el desarrollo basado en CTI.

Tabla 1

Estrategias de la educación en Norte de Santander para el cierre de brechas en y con la Ruralidad

CONPES	Fecha	Nombre CONPES
4012	30/11/2020	Política Nacional de Comercio Electrónico
4011	30/11/2020	Política Nacional de Emprendimiento
401	05/08/2020	Declaración de importancia estratégica del Proyecto Nacional Acceso Universal a las TIC en zonas rurales o apartadas
3995	01/07/2020	Política Nacional de Confianza y Seguridad Digital
3988	31/03/2020	Tecnologías para aprender: Política Nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales
3981	23/12/2019	Declaración de importancia estratégica del proyecto Capacitación de Recursos Humanos para la Investigación Nacional
3968	30/08/2019	Declaración de importancia estratégica del proyecto de Desarrollo, Masificación y Acceso a Internet Nacional, a través de la Fase II de la iniciativa de incentivos a la demanda de acceso a Internet
3934	10/07/2018	Política de Crecimiento Verde
3920	17/04/2018	Política Nacional de Explotación de Datos (Big Data)
3918	15/03/2018	Estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en Colombia

Fuente: Documento Maestro Registro Calificado Maestría en Transformación Digital, UFPS, 2023.

A estas apuestas de política económica y social se suma el reconocimiento que hacen los gremios económicos de Norte de Santander (Archivo Pacto por la Educación, documento 09MG_SPxE), frente a la educación como un factor determinante para el cierre de brechas con la ruralidad, haciéndose énfasis en el uso de las CTI para los emprendimientos y el desarrollo de nuevas prácticas económicas regionales. Esto supone por una oferta académica ligada a estas áreas y basada en las necesidades del agro y la industria regional.

En este mismo sentido, los alcaldes de los municipios de Norte de Santander dentro de su ruta de trabajo 2020-2023 (Pilar CTI, EAFIT-Pacto por la Educación como se citó en Gobernación Norte de Santander, s.f.a), proponen fortalecer la conectividad en las instituciones educativas, la dotación de equipos de cómputo o tecnológicos, la cualificación y formación en TIC, la promoción de proyectos en CTI, la gestión de proyectos de CTI con actores nacionales e internacionales, los incentivos para la creación de semilleros de investigación e innovación y la reactivación de puntos Vive Digital, así como la apertura de nuevos.

Estas acciones se insertan las líneas estratégicas encaminadas a I. Fortalecer la educación y la educación con enfoque en el desarrollo de capacidades de CTI; II. Fortalecer la cultura de la Ciencia y la Innovación en el territorio; III. Fomento de la Innovación Educativa; IV. Fomento del enfoque STEM +; V. El fortalecimiento de Laboratorios de innovación Educativa y Transformación Digital para la Educación Superior; VI. Propender por la transformación digital del territorio; VII. Tener en cuenta las recomendaciones en materia del índice de innovación educativa; VIII. Impulsar las políticas de acceso para la inclusión y la igualdad educativa; IX. Fortalecer el ecosistema departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación; X. Construir una perspectiva integral y sostenible de la inclusión digital educativa y XI. Considerar las apuestas a nivel país determinadas por los documentos CONPES 4069 y 3988 (Pilar CTI, EAFIT-Pacto por la Educación, como se citó en Gobernación Norte de Santander, s.f.a., p. 16).

Así las cosas, para comprender, integrar y empoderar a las ciudadanías transfronterizas con base en las CTI y una vez revisados los documentos e informes contruidos de manera participativa, durante el proceso de construcción de la política pública Pacto por la Educación 2050 para Norte de Santander, se seleccionan los siguientes proyectos:

Tabla 2
Propuestas para el Pacto por la Educación

Dimensión	Grupo poblacional	Propuesta	Avances/Aliados
Social	Mujeres	Estrategias pedagógicas en diferentes contextos (academia, ciudad, institucional) para el reconocimiento de derechos de igualdad y no discriminación.	ONU mujeres Secretaría de Equidad de Género GIZ
Social	Mujeres	Fomentar la inclusión laboral por medio de un mapeo de oportunidades y de reconocimiento de capacidades para certificar y fortalecer sus conocimientos.	Mujeres CTIAM, UFPS Cúcuta Fab Lab, UFPS
Político	LGTBI	Consolidación de instituciones educativas, inclusivas y garantes de derechos.	Secretaría de Educación
Cultural	LGTBI	Aplicación de rutas de atención, cualificación y protección de la salud mental al sistema educativo.	Secretaría de Salud
Económico	Discapacidad	Crear programas de apoyo a iniciativas o proyectos para la generación de ingresos que incluya tanto formación para el trabajo como asistencia técnica y capital semilla, además de créditos condonables para iniciar las unidades productivas.	Secretaría de las TIC Empresas tecnológicas
Social	Jóvenes	Facilitar el acceso a la educación para extranjeros en universidades o instituciones de carreras técnicas que apoyen a los sectores económicos de la región.	Universidades SENA

Fuente: Matriz de propuestas poblaciones Pacto por la Educación, 2023.

La gobernabilidad en la construcción de ciudadanías transfronterizas

Si se observan las visiones planteadas desde las diferentes subregiones que enmarca el Pacto por la Educación, encontramos un listado de propósitos que trazan el camino hacia la gobernanza y gobernabilidad; si bien cada región tiene unas características particulares, existen aspectos permanentes y coincidentes en cada parte del territorio nortesantandereano que implica pensar el proceso desde lo jerárquico, para la consecución de recursos institucionales y altamente horizontal, para encontrar los puntos en común y superación de barreras que permitan finalmente el bienestar de la población desde la educación.

El gobierno departamental será un canalizador de recursos y replicará en los municipios la filosofía construida desde el Pacto por la Educación 2050, que si bien suena lejano en este momento, implica un trabajo permanente de construcción con el concepto eje de la calidad. Hernández et al. (s.f.) en su artículo *“Hacia un nuevo lugar de enunciación: aportes intersubjetivos sobre la calidad de la educación en Norte de Santander. Una perspectiva desde la teoría fundada”* enuncia una aproximación al concepto de calidad de la siguiente forma:

La calidad educativa en el departamento Norte de Santander es la integración compleja de las dimensiones de acceso, pertinencia, adaptabilidad, oportunidad, relevancia, eficiencia, equidad y gestión socio-emocional para pensar la inclusión de la diversidad y las diferencias, como resultado de un proceso dialógico de todos y todas orientado a apalancar la formación humana en el marco de la educación como derecho, en un territorio transfronterizo, dinámico, sostenible y en paz. (p. 23)

Esto implica cualificación, investigación y política pública, el interrogante apunta a ¿cómo se pueden materializar estos aspectos para hacer de la gobernabilidad y la gobernanza un proceso armónico?

Es una particularidad fundamental para la accesibilidad, las condiciones de paz en los territorios, pero el seguimiento que llevan las secretarías de educación sobre el acceso de población a los diferentes niveles de escolaridad, implica registro y seguimiento. Factores como la deserción afectan ese concepto de calidad y la mejor forma es la creación de unidades de trabajo social para la verificación de condiciones sociales de los estudiantes, acompañados de procesos de asesoría extra clase y creación de material pedagógico y didáctico, que permitan afianzar los procesos consolidados en el aula y detectar las disfunciones y aislamientos de estudiantes por causas académicas.

micas. En segundo término, el colegio o las instituciones no solo deben entenderse como los muros y espacios de concentración; en los municipios es clave articular los centros culturales, con los centros comunales y bibliotecas para que la calidad se viva y se respire en todo el territorio.

Acorde con las áreas, deben existir los laboratorios externos de ciencias sociales con el aporte de los museos para confrontar el arte y la historia; laboratorios de apoyo geográfico que pueden ser apoyados por las bibliotecas, laboratorios de las ciencias naturales representados por los parques, jardines botánicos, observatorios para la preservación y cuidado del agua con sede en cada uno de los acueductos, parques científicos con experiencias en química y física con los laboratorios de los colegios, que adquieren la calidad de parque en la medida que sus áreas sean ampliadas para muestra permanente de experimentos de evolución científica; reconocimiento de la flora y la fauna con *video clips*, centrados en unidades comunitarias que se constituyen como salones adaptados con un videobeam, un computador y una unidad de sonido y serán llamados los kioscos del conocimiento comunitario.

En estos centros no solo la población escolarizada encontrará insumos, los resúmenes *video clip* y *podcast* con la memoria histórica de la localidad, el municipio y su importancia para el departamento, hace parte del proceso de fortalecimiento de la identidad.

Pero como se ha sostenido que los procesos deben ser horizontales, los alcaldes previa preparación de condiciones con los rectores de las instituciones escolares, organizarán el foro anual “El municipio le dice sí al Pacto”, destacando aportes del estudiantado y la docencia en materia de ciencia y tecnología para el beneficio de las comunidades, quienes serán los invitados y evaluarán los avances científicos y su aplicabilidad para la vida cotidiana.

El evento se realizará en cada subregión, pero a su vez se llevarán las experiencias rotando a los estudiantes, con el fin de que conozcan el departamento e intercambien conocimientos con sus pares educativos y miembros de la comunidad. Capítulo aporte tendrán los experimentos, ponencias y disertaciones de los hermanos venezolanos escolarizados con un salón de exposición llamado “Rebasando las fronteras”.

Los medios de comunicación tienen la importante misión de difundir la actividad de los kioscos y las experiencias de los laboratorios en visitas a los municipios, pero con un tratamiento especial destacando a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad por encima de autoridades escolares y funcionarios públicos, para que las audiencias sientan otras voces desconocidas y puedan representarse en las entregas periodísticas.

Hasta ahora los diagnósticos han servido para decir en qué situación estamos, pero indudablemente faltan estrategias para que los procesos de gobernabilidad se den. Utilizar el *happening* o acontecimiento desde la

representación artística, permitirá la comprensión en la población escolarizada y comunitaria de lo que significa ser habitante de frontera, cultivando los principios de equidad, solidaridad, igualdad, libertad y justicia que fueron enunciados en cada una de las subregiones, bien sea desde la educación integral, desde la preservación de la democracia, desde la sensibilización de las comunidades y otros atributos.

Nada mejor que el microteatro para explicar fenómenos como la xenofobia, aporofobia y aislamiento de los ciudadanos migrantes en condiciones desfavorables, vistos como amenaza y no como oportunidad para aprender y estrechar gestos de hermandad binacional. En cuanto a la relación gobierno-universidad-comunidad, el proceso debe comenzar desde lo cultural; existen orquestas universitarias y departamentales que pueden generar giras itinerantes por todo el departamento con piezas relativas a la paz, al rescate de autores regionales, enseñanza de los sonidos de los instrumentos y crear el taller “Así suena el Norte de Santander” por sub-regiones, donde los estudiantes y miembros de la comunidad identifican los sonidos de su entorno cultural.

En ese orden, con la sensibilización a través del teatro y la música, las facultades de las diferentes universidades pueden adoptar municipios y realizar no brigadas integrales porque solo serían efímeras, sino brigadas permanentes haciendo presencia a lo largo del año. Al final la Gobernación en su rendición de cuentas podrá mostrar con orgullo la alianza y el progreso educativo y social de cada municipio.

Como se trata de procesos de gobernanza se trabajará en doble propósito -lo que pueda proponer la academia- pero siempre y cuando la comunidad considere que lo necesita. Para ello, la intervención de alcaldías, concejos y el liderazgo de la Secretaría de Educación será determinante. La metodología consiste en priorizar tres temas que preocupen a la comunidad y las facultades entrarán a operar, con planes a corto y mediano plazo.

Para los proyectos de largo aliento, se propone la investigación a dos años, con el deber de aplicar en las zonas estudiadas los conocimientos en programas de interacción social. Para lograr tal fin en la política pública que plantea el departamento, asesorado por el pacto, se deben abrir convocatorias con recursos departamentales, municipales, aportes nacionales y en alianza con organizaciones no gubernamentales.

En las asignaturas de sociales y de orientación vocacional se debe incluir la cultura ciudadana, civismo y formación sobre las potencialidades turísticas y económicas de cada municipio.

En cuanto a la evaluación se proponen varios niveles: uno cualitativo por áreas respetando el sistema de competencias, pero con proyectos finales interdisciplinarios que respondan a las necesidades del territorio y otro cuantitativo por el logro de competencias, con relación a la solución de

problemas. La evaluación de primaria y bachillerato también implica un diálogo con las diferentes facultades de las universidades, para que la verificación de competencias a través de proyectos de aula, los lleven a unos primeros resultados de aprendizaje con especial interés en las asignaturas de orientación vocacional.

Adicionalmente, las instituciones de primaria y bachillerato encontrarán en las asignaturas del deporte una filosofía de vida sobre el cuidado físico y mental, pasando de lo creativo a lo competitivo con torneos interclases, departamentales y comunales, en áreas dónde se tienen lecciones aprendidas y en aquellas que ameriten escuelas de formación en deportes individuales y de conjunto. La representación de los colegios debe ser masificada, sin que los resultados estén por encima de la cultura deportiva.

En cuanto a la formación en valores, el departamento necesita referentes históricos y nuevos que pueden ser visualizados a través de libros, vídeos, voces y recorridos itinerantes por las diferentes instituciones; de los encuentros saldrán proyectos de aula que serán medidos como ya fueron descritos en los modos de evaluación, que se acompañarán de estrategias como el uso de portafolios acumulativos, realizaciones de ponencias cortas de análisis bajo el esquema de argumentación y evidencias.

Los contenidos de lengua castellana tendrán un aparte sobre la elaboración de discursos para impulsar competencias lingüísticas y la argumentación, bajo los esquemas dicotómicos de afirmación-negación, pregunta-respuesta, perífrasis y conclusión. Los temas están de la mano con las falencias que se registren en las pruebas Saber para cubrir los campos donde no hay buen desempeño y consolidar aquellos donde los jóvenes muestran competencias.

La Gobernación y las respectivas secretarías apoyarán con talento humano, la generación de insumos académicos para las preguntas a resolver por los estudiantes y los programas de Comunicación Social y Educación se encargarán de la producción, libretos y orientaciones de las justas del saber. Finalmente, se tendrá la experiencia “Frontera espejo” que consiste en un conversatorio, donde se muestran experiencias de cada país en las diferentes áreas del conocimiento y cómo se reflejaron en acciones concretas para el departamento.

Tabla 3

Propuestas para el Pacto por la Educación en gobernabilidad y gobernanza

Actores	Funciones	Acciones
Ministerio de Educación Nacional Minciencias	Reglamentación y direccionalidad.	Elaboración de convocatorias.
	Fomento de grupos de investigación programa ONDAS y RED COLSI.	Sensibilización en la función pública sobre la importancia de generar gobernanza, trabajando de la mano con la comunidad.
Gobernación del Norte de Santander	Descentralización para llevar la reglamentación y direccionalidad, liderazgo.	Coordinar las secretarías municipales de educación- alianzas con sectores de la sociedad civil- organizaciones no gubernamentales.
	Articulación con secretarías municipales para implementar el Pacto por la Educación.	
Secretaría Departamental de Educación	Monitorear y establecer relación de competencias, resultados de aprendizaje, mcm, programar pruebas deportivas significativas por subregiones, trabajar en alianza con secretarías de las TIC.	Creación de material didáctico con apoyo de las universidades. Aprovechamiento del entorno para la creación de laboratorios sociales en parques, reservas ecológicas y los acueductos, como epicentro para la enseñanza del cuidado del agua y hacer de los municipios regiones sustentables y sostenibles. Coordinar la presentación de las bandas departamentales y universitarias.
Instituciones educativas	Activar la dinámica de la educación en el departamento Norte de Santander.	Generar convocatorias en alianza con el sector privado, para la promoción de valores humanos-, referentes sociales para la generación de proyectos, formación del talento humano y capacitación.
Juntas de acción comunal y comunitarios	Llevar la educación a través de estrategias con universidades, colegios, SENA.	Implementar desde los colegios, a través de autoridades, docentes, estudiantes- la lucha contra la deserción, con componentes de apoyo en las áreas de trabajo social-psicología, asesorías, alertas tempranas. Realizar el programa “El municipio le dice sí al Pacto” con experimentos, ponencias, proyectos, aplicación de conocimientos de investigación, rotación de experiencias, evaluación cualitativa sobre competencias ciudadanas, Lenguaje, Matemáticas, Física y Química, aplicadas al territorio. Evaluación cuantitativa traducida en planeación, dirección y ejecución de proyectos de aula. Evaluación por portafolios y ponencias cortas. Impulsar la oratoria y argumentación, generación de discursos académicos contextualizados, D.O.F.A. con relación a las pruebas Saber Pro. Entregar información a todos los niveles formales e informales por medio de los kioskos para recuperar memoria histórica e importancia de los municipios.

Actores	Funciones	Acciones
Universidades	<p>Llevar el conocimiento a los municipios del Norte de Santander a través de sus facultades, y articular acciones con todos los sectores involucrados en el Pacto por la Educación.</p> <p>Integrar desde la red: Bibliotecas estrategias bibliográficas, digitalización y propuestas de artes y humanidades para promover principios y valores democráticos y defensa de los derechos humanos, centrados en la situación de la población migrante.</p>	<p>Adoptar municipios con tres temas prioritarios.</p> <p>Crear contenidos para kioscos comunales sobre paz-cultura e identidad.</p> <p>Participar con orquestas y grupos de artes y humanidades.</p> <p>Implementar la verificación de competencias que acerquen a los cursos 10 y 11 desde las áreas vocacionales a inicios de carrera en busca del logro de resultados de aprendizaje básicos.</p>
Red de bibliotecas	<p>Divulgación a través de medios comunitarios municipales y Televisión Regional del Oriente, TRO.</p> <p>Capacitar en docencia y población comunitaria.</p>	<p>Activar la red de bibliotecas.</p> <p>Promover compañías de teatro- vincular los centros culturales con los centros comunitarios.</p> <p>Desarrollar desde el arte la promoción, sensibilización y conocimiento de valores como:</p> <p>Equidad, solidaridad, igualdad, libertad y justicia, preservación de la democracia y defensa de grupos poblacionales, rechazo a la aporofobia y xenofobia.</p> <p>Impulsar ferias folclóricas y gastronómicas que permitan la identificación de diferencias y coincidencias binacionales entre los jóvenes.</p>
Medios de comunicación	<p>Aportar respaldo económico a los proyectos de productividad, ciencia y tecnología, fortalecimiento del tejido social, migración y educación formal y comunitaria.</p>	<p>Crear franjas educativas, para el cubrimiento de “El municipio le dice sí al Pacto”, con reportajes, crónicas y entrevistas sobre lo que se desarrolla en instituciones de educación y kioscos comunitarios.</p>
Sena	<p>Articular diálogos.</p>	<p>Programa concurso, divulgación por la red de emisoras comunitarias y NORTE ESTEREO-CANAL TRO</p> <p>Divulgación de capacitación docente e instrucciones para que el material didáctico ayude a entender mejor las realidades de la región.</p>
Industria-comercio-sector privado	<p>Conocer el Pacto por la Educación y aportar ideas y estrategias</p>	<p>Capacitar personal docente sobre contenidos técnicos, pedagógicos y personal comunitario sobre reconstrucción del tejido social, los procesos de paz, inclusión y expectativas de los grupos poblacionales, liderazgo de la mujer en el Norte de Santander en lo político, lo social y lo económico, orientación vocacional hacia el trabajo.</p>
Promotores de diálogo escolar:		<p>Apoyar y adelantar campañas la cultura ciudadana, civismo y formación sobre las potencialidades turísticas y económicas.</p>
Promotores de diálogo universitario		

Actores	Funciones	Acciones
		<p>Estrategia de experiencias espejo, convenio con el SENA para crear condiciones hacia la población discapacitada, capital semilla y créditos condonables para proyectos de asistencia técnica que pueden ser direccionados por universidades- SENA-colegios.</p> <p>Generar expectativas de los jóvenes frente al deporte, el conocimiento, las artes, vs los problemas de violencia doméstica, alcoholismo, drogadicción.</p> <p>Implementar las condiciones para promover el abc de la diversidad, el abc en contra de la corrupción, el abc para proteger la democracia, el abc de liderazgo, empoderamiento y búsqueda de oportunidades para la mujer, el abc de los jóvenes frente al conocimiento la ciencia y la tecnología.</p> <p>Promotores de diálogo comunal; Articulación de necesidades con las universidades y planes de desarrollo de los municipios, y juntas de acción comunal.</p> <p>Crear las condiciones para que los partidos y candidatos den a conocer su visión sobre la educación en el Norte de Santander y vincularse en la enseñanza de función de los poderes públicos, civismo, democracia, cultura ciudadana, cuidado del medio ambiente, prevención en salud, promoción de la paz en los territorios.</p>

Fuente: Elaboración Propia, Grupo Observa, Universidad de Pamplona, 2023.

La práctica pedagógica en la construcción de ciudadanías transfronterizas

En el Plan de Desarrollo para el Norte de Santander 2020-2023 ‘Más Oportunidades para todos’ (Gobernación Norte de Santander, 2020), se prioriza la puesta en marcha de un proyecto para la construcción de un nuevo modelo educativo con visión 2050 y la firma del Pacto por la Educación que lo lidere.

Dentro de sus pilares en este modelo educativo, se encuentra la transformación de la práctica pedagógica desde el aula de clase y sus instituciones, que permita mejorar el enfoque que se tiene “de la calidad, la pertinencia, la eficacia y la inclusión educativa, con un único propósito, lograr transformar la región y brindar oportunidades que le permitan generar movilidad humana con garantías a toda la sociedad de Norte de Santander” (Gobernación de Norte de Santander, s.f.b, p. 65) como se indica en el diagnóstico de la realidad educativa: un análisis desde lo glocal, realizado por el equipo del Pacto Por la Educación.

Esta apuesta del Pacto por la Educación por construir ciudadanía transfronterizas a partir de la práctica pedagógica, va en línea con lo propuesto en el informe ‘Colombia hacia una sociedad del conocimiento’ generado por la Misión Internacional de Sabios (2019) donde uno de sus ejes es:

La educación, desarrollo y transformación de la sociedad”. Este eje se centra el trabajo colaborativo y reestructuración curricular que permita desde la práctica pedagógica se concreten acciones para atender a las necesidades de la actual sociedad que vayan en relación a la CTI, al igual que “la formación en capacidades básicas generales del siglo XXI, como lo son, la capacidad de aprender y de habilidades tanto blandas como duras y/o socioafectivas. (p. 60)

En este sentido, la educación como ente transformador de las realidades de la ciudadanía en la construcción de una política pública, presenta en sus informes algunas de las propuestas que hacen los gremios económicos en función de un modelo educativo para Norte de Santander, enfocándose en:

Tabla 4

Matriz de propuestas de gremios económicos de un modelo educativo para Norte de Santander

Pilar	Eje	Condiciones de la propuesta	Propuestas en vivo
Práctica pedagógica	Desarrollo de competencias para el Siglo XXI	Aprender haciendo.	Aumentar el contacto de los NNA con la realidad, aprender el hacer y aumentar la empatía.
		Carreras profesionales duales.	Las carreras o técnicas deben ser duales con mayores prácticas en los sectores económicos que los requieren.
		Formación aplicada a la ruralidad.	Mayor acceso sin tantas tramitologías en el área rural con formaciones aplicables en la misma ruralidad.
	Cierre de brechas con la ruralidad	Iniciativas de aula enfocadas al desarrollo del campo.	Apoyo a las diferentes iniciativas que se generan al interior de las aulas de clase, especialmente aquellas que aumentan el desarrollo del campo.
		Educación formal con procesos de extensión rural.	Establecer el Servicio de Extensión Rural, complementario con la educación formal Rural.
		Currículos situados en la agricultura económica, social y ambientalmente sostenible.	Incluir en <i>pénsums</i> educativos el tema agricultura sostenible con sostenibilidad económica, social, ambiental.
		Carreras con formación en habilidades blandas.	Formar en todas las habilidades blandas posibles en las carreras o técnicas.

Pilar	Eje	Condiciones de la propuesta	Propuestas en vivo
		Planes de estudio enfocados en la formación para el trabajo.	Fortalecer la educación para el trabajo, partiendo de la actualización de los <i>pénsum</i> para que tengan pertinencia con el sector productivo.
	Desarrollo sostenible	Carreras con énfasis en la sostenibilidad ambiental, social y económica.	Las carreras o técnicas deben tener una materia en sostenibilidad la cual no sólo se refiere al tema ambiental, sino también al social y al económico de la razón de ser de un negocio, que es continuidad en el tiempo y generación de rentabilidad y empleos y aporte a la economía.
		Carreras con énfasis en emprendimiento empresarial.	Incluir en las carreras o técnicas, materia de emprendimiento para que se generen más empresas a futuro.
		Enseñar y aprender haciendo.	Estrategia para el desarrollo sostenible.
	Educación para la paz y la convivencia	Formación en bienestar y la calidad de vida.	Las carreras o técnicas deberían tener materias basadas en el comportamiento humano para el bienestar y la calidad de vida, dictadas por expertos psicólogos.
		Enfoque cultural.	La carrera o técnica se debe enfocar en el tema cultural, fortaleciendo el sentido de pertenencia por lo que se produce en la región y al posible sector en que aplica la formación.

Fuente: (Tomado de la Agencia para la Competitividad, Productividad y Comercio Exterior et al., 2022).

Así, en la construcción participativa de la nueva política pública educativa con visión 2050, se consolida durante el 2022 el Observatorio de Interpretación de Realidades Educativas OIRE, como proyecto estratégico que permitirá la evaluación de los datos recogidos en las poblaciones y sectores del ecosistema educativo convocados a mesas de trabajo, para valorar el impacto y la pertinencia de las intervenciones comunitarias desarrolladas en torno al nuevo modelo educativo. Este observatorio de educación permitirá dar seguimiento a las transformaciones propuestas desde la ciudadanía activa para la política pública, y hacer ajustes necesarios para garantizar el direccionamiento estratégico de la educación en la región.

El observatorio OIRE pretende ser una unidad de observación, investigación y prospectiva para la toma de decisiones en materia educativa, a partir de la recolección, análisis, producción y difusión de información cuantitativa y cualitativa que aporte al desarrollo y a la transformación de los territorios del departamento, todo esto bajo el objetivo de aportar al fortalecimiento del direccionamiento estratégico del ecosistema educativo en el Norte de

Santander, a partir del análisis de la realidad de la educación en el departamento, la generación, cooperación, e intercambio de conocimiento para la transformación a través de soluciones innovadoras.

Conclusiones

La configuración de las ciudadanías transfronterizas implica la irrupción de nuevas formas del ejercicio de la ciudadanía y la construcción de un ethos social, que contemple la diferencia como oportunidad, por lo tanto, el Pacto por la Educación 2050 supone un reto para Norte de Santander pues se constituye en la base para acelerar su desarrollo desde una perspectiva a partir de la inclusión, la integración y la equidad.

CTI, gobernabilidad y prácticas pedagógicas deben articularse, comprender, sostener y validar estas ciudadanías transfronterizas desde la educación formal y no formal, reconociendo a la escuela (en cualquiera de sus niveles) como el centro de la construcción ciudadanía, del reconocimiento de la otredad y la garantía de los derechos.

En tal sentido, se proponen en este documento acciones puntuales que una vez validadas por los actores significativos de la región, se constituyan en política pública viva y significativa para la transformación de un departamento que presenta en su zona rural, un índice de pobreza que dobla la media nacional.

Por lo anterior dicho y con base en este presente documento, se destacan las siguientes apuestas:

- La consolidación de OIRE permitirá a este modelo educativo estar en concordancia con la Agenda 2030 en la construcción de unas ciudadanías transfronterizas incluyentes, donde “Los maestros deben estar preparados para hacer frente a la diversidad y los traumatismos vinculados con la migración y, especialmente, el desplazamiento” (p. 4) como se presenta en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes no muros, emitido por la UNESCO (2019).
- Se necesita la calidad de los docentes que deben ser fortalecidos en pedagogías alternativas y recursos didácticos, con el apoyo de la radio comunitaria donde los profesores pueden tener franjas con experiencias, consejos y sugerencias de especialistas, a través de reportajes, entrevistas y crónicas que le permitan al docente no solo informarse en forma rígida, sino disfrutar del aprendizaje.

- Los docentes tendrán jornadas trimestrales de capacitación coordinada por la Gobernación y las secretarías municipales con temas claves como: Construcción del tejido social desde los procesos de paz, inclusión y expectativas de los grupos poblacionales, liderazgo de la mujer en el Norte de Santander en lo político, lo social y lo económico, orientación vocacional hacia el trabajo en compañía con el SENA e impulso del programa “La empresa privada cree en la educación pública” donde se premian los mejores aportes docentes, estudiantiles y comunitarios en materia de investigación, interacción social y enseñanza.

Bibliografía

Agencia para la Competitividad, Productividad y Comercio Exterior, Asociación Colombiana de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas, Asociación de Carboñeros del Norte de Santander, Asociación Nacional de Empresarios de Colombia, Cámara de Comercio de Cúcuta, Comité de Ganaderos de Norte de Santander y Federación Nacional de Comerciantes Empresarios. (2022, 15 de junio). *Lectura del contexto educativo nortesantandereano por parte de los gremios productivos de Norte de Santander*. Documento de trabajo.

Consejo Municipal de San José de Cúcuta. (2020, 27 de julio). *Acuerdo 05 de 2020. Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 "Cúcuta 2050, Estrategia para Todos"*. https://ie.u.unal.edu.co/images/Planes_de_Desarrollo_2020/Plan_de_Desarrollo_Cucuta_2020_2023_Aprobado.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo "Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022"*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>

Garaicoa, X. (2015). Ciudadanía post-nacional y transfronteriza en el proyecto de estado constitucional para el buen vivir. XII Congreso de la AECPA ¿Dónde está hoy el poder? [Ponencia] (pp. 1—24) <https://aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/12-0/1039/>

Gobernación Norte de Santander. (s.f.a). *Pilar Ciencia, Tecnología e Innovación – CTI. Pacto por la Educación 2020 – 2050 Norte de Santander*. Documento de trabajo.

Gobernación Norte de Santander. (s.f.b). *Pacto Por la Educación Norte de Santander 2050. Diagnóstico de la realidad educativa: un análisis desde lo glocal*.

Gobernación Norte de Santander. (2020). *El Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2020-2023 "Más Oportunidades para Todos"*. https://ids.gov.co/2020/PLANES/PDD/PDD_NdS_2020-2023.pdf

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid.

Hernández, J. D., Bravo, A. J. y Ramírez, M. D. (s.f.). *Hacia un nuevo lugar de enunciación: aportes intersubjetivos sobre la calidad de la educación en Norte de Santander. Una perspectiva desde la teoría fundada*. Documento trabajo.

- Leal, K., Leal, G. y Gil, C. (2022). *La educación rural en Norte Santander: entre brechas y oportunidades*. Material no publicado. Documento de trabajo.
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, (64), 9-24.
- Meza, D. (s.f.). *Ciudadanía y fronteras: La pedagogía pensada para la globalidad*. Congreso Pacto por la Educación 2050. <https://es.scribd.com/document/641454608/Untitled>
- Misión Internacional de Sabios. (2019). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Reflexiones y Propuestas* (vol. 1). Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-_colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Molano, M. y Aliaga, F. A. (2022). Reconocimiento: una características de las prácticas pedagógicas en relatos de maestros de escuelas normales superiores en contextos de conflicto interno en Colombia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(114), 141-160. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902569>
- Naciones Unidas. (2015, 27 de septiembre). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Ediciones UNESCO. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo Puentes, no Muros*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Hoja de Ruta. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Plan Nacional Decenal de Educación. (2019, septiembre). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-392916_recurso_1.pdf

Planella, J. (2022). *Pacto por la Educación 2050. Producir saberes profanos desde las pedagogías sensibles*. UOC R&R.

Ramírez, J. R. (s.f.). *Capacidades y competencias para el siglo XXI, una apuesta por el Pacto por la Educación de Norte de Santander*. Documento Trabajo.

Rivor, A. (2020). *Tecnologías digitales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano Actual*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/09/Tecnologias-digitales.pdf>

The Economist. (2018). *Preparing for disruption: Technological Readiness Ranking*. https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=TechReadiness

Fundamentos de una ontología de la pedagogía²⁷. Aportes para comprender las habilidades y competencias del siglo XXI

*Carlos Fernando Álvarez González
Carlos Arturo Plazas Lara
Myriam Yaneth Bonilla Suárez
Wolfgang Eiffel Arias Prada*

*She told me:
A bit of madness is key
To give us new colors to see
Who knows where it will lead us?
And that's why they need us*

*So bring on the rebels
The ripples from pebbles
The painters, and poets, and plays*

*And here's to the fools who dream
Crazy as they may seem
Here's to the hearts that break
Here's to the mess we make
La, la land, 2016*

Resumen

El texto aborda la necesidad de una política educativa con visión a 2050 en Norte de Santander, Colombia, que incorpore la gobernanza y la participación de diferentes grupos poblacionales. Resalta la importancia de aprender de las experiencias cotidianas y de la historia local para construir una educación que responda a las necesidades inmediatas y a los **aprendizajes**

²⁷ Carlos Fernando Álvarez González- Universidad Simón Bolívar, carlos.alvarez@unisimon.edu.co; Carlos Arturo Plazas Lara- Universidad de Pamplona, carlos.plazas@unipamplona.edu.co; Myriam Yaneth Bonilla Suárez- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, myriam.bonilla@unad.edu.co; Wolfgang Eiffel Arias Prada; Universidad Simón Bolívar, w_arias@unisimon.edu.co.

históricos de la comunidad. Este enfoque propone una educación que valora tanto las competencias como las capacidades adquiridas en la vida diaria, enfatizando la resiliencia y la capacidad de adaptación a entornos inciertos y cambiantes.

El documento plantea que la política educativa debe reconocer y potenciar los aprendizajes comunitarios previos, institucionalizando y enriqueciendo estos conocimientos dentro del sistema educativo formal. Se sugiere que la educación del futuro debe preparar a los individuos para vivir en mundos fluctuantes, desarrollando la resiliencia y otras habilidades que permitan afrontar la incertidumbre y transformar sus entornos.

Además, se hace énfasis en la globalización y cómo esta requiere una educación que combine perspectivas locales y globales. Se identifican dos tipos de entornos en Norte de Santander: los inciertos, afectados por fenómenos globales y los determinados, relacionados con necesidades básicas y diferencias rurales-urbanas. La política educativa 2050 se propone abordar estos entornos a través de ejes como desarrollo sostenible, paz, ciudadanía fronteriza y cierre de brechas rurales-urbanas.

Finalmente, el texto destaca la resiliencia como una capacidad clave para la educación futura, proponiendo que la escuela fomente esta y otras habilidades para enfrentar desafíos sociales y personales. Se menciona la creación de Centros Sociales de Formación Intercultural que sirvan como espacios para el desarrollo de cuerpos interculturales, capaces de integrar recursos sociales, tecnológicos y culturales.

Palabras clave: Gobernanza, resiliencia, aprendizajes comunitarios, educación inclusiva, transformación social.

Introducción

La efectividad de la política pública requiere de la participación tanto del Estado como de la sociedad, en otras palabras, requiere de gobernanza; participación que responsabiliza tanto al uno como al otro del quehacer político en diferentes niveles (Juntos prendemos, 2022). Ceñido a lo mencionado, el Pacto por la Educación 2050 ha dispuesto todos sus recursos para que en su construcción la política pública educativa con visión 2050, sea el reflejo y manifestación de los diferentes grupos poblacionales del departamento. En la lectura del trabajo participativo que se realizó con la sociedad nortesantandereana, se encuentra la expresión no solo de sus deseos y sueños a futuro, sino la manera como históricamente se han gestado sus formas de ser en el presente; presente caracterizado por la incertidumbre, el azar y lo difuso, por ende, se experiencia desde la inmediatez del instante. Si lo fluctuante es lo que define el ahora²⁸, en la vida cotidiana se requiere de acciones inmediatas para dar respuesta a las necesidades que ponen en riesgo la subsistencia.

Por tanto, si se pretende tener una política educativa atravesada por la gobernanza, ésta debe partir del ahora que demarca las distintas actualidades de Norte de Santander, comprendiendo sus necesidades inmediatas y las respuestas que los grupos poblacionales han dado para mantenerse. Reconocer este ejercicio histórico es identificar lo que estas comunidades han tenido que aprender, aprendizajes que no necesariamente se han dado bajo la educación institucionalizada, sino antes bien son aprendizajes que se han dado en el marco de la cotidianidad de la vida. Aprender para la vida, no es algo nuevo para las comunidades, ha sido su quehacer en la historicidad.

La construcción de la política educativa es la manifestación expresa del Estado para institucionalizar los aprendizajes que los grupos poblacionales históricamente han realizado. Es decir, la gobernanza de la política educativa se evidencia en el reconocer que no se parte de cero, las comunidades tienen múltiples aprendizajes que les ha permitido participar de las actualidades locales y nacionales; la tarea es institucionalizar esos aprendizajes y potenciarlos desde la escuela.

²⁸ Entendemos el ahora, desde una perspectiva más amplia a lo que comúnmente se denomina “presente”, puesto que éste limita la coexistencia a un momento dado en un lugar dado. El ahora, se define como el territorio donde se cruzan, se anudan, o se dan conjuntamente diversas significatividades gestando multiplicidad de actualidades. Para ampliar esta noción revisar Méndez (2012).

De ahí que, la cuestión acerca de la disputa entre si se debe formar en competencias o capacidades pierda potencia, pues históricamente, los grupos poblacionales han requerido tanto de unas como de otras y las han aprendido en su vivir cotidiano. Por lo tanto, el propósito del presente documento está en establecer el territorio propicio que posibilita el vínculo entre el aprendizaje de las competencias y de las capacidades. Territorio que se hace posible bajo la consideración que, aprender para la vida, combina la disposición resiliente de las personas frente a entornos de incertidumbre o sucesos azarosos, así como el desarrollo de habilidades que le llevan a transformar entornos determinados.

El fenómeno de la globalización nos llevó a que los estudios locales fueran más dinámicos, es decir, implicó tener una mirada específica, centrada en el detalle y simultáneamente tener otra mirada más ampliada, universal, que diera cuenta de los fenómenos que surgen a nivel global y pudieran en algún momento trastocar la actualidad global. Es así que, las actualidades de Norte de Santander pueden balizarse en dos entornos, a saber; un entorno de incertidumbre y uno determinado. Los entornos de incertidumbre hacen referencia sucesos que no permiten ningún tipo de control, tales como el desborde tecnológico, la globalización de la cultura, la dinámica de los mercados y las calamidades de salud pública (ejemplo, pandemia por Covid-19); estos fenómenos hacen que las actualidades de Norte de Santander sean fluctuantes y por ende trastoken su ahora. Contrario a ello, están los entornos que permiten algún tipo de control, que son los determinados. Los entornos determinados que constituyen las actualidades de los nortesantandereanos están: El no tener subsanado las condiciones mínimas para una vida dignificada: Salubridad, alimentación, seguridad, descanso y entretenimiento; también tenemos la brecha entre lo rural y lo urbano, el hecho que somos una zona de frontera, la riqueza ambiental y finalmente que su historia está ligada al comercio. Como podemos ver, el ahora de Norte de Santander se recoge muy bien en los ejes propuestos para la construcción de la política educativa 2050: Desarrollo sostenible, Paz y convivencia, Ciudadanía fronteriza y Cierre de brechas con la ruralidad. Realidades de las que es posible tener algún tipo de control ontológico, en otras palabras, que podemos pensar, comprender y generar mecanismos interacción para su transformación planeada.

Ahora, frente a la cuestión de qué debe saber una persona que vaya a vivir en mundos fluctuantes, nuestra apuesta es que debe aprender a resolver su vida a partir de los recursos con los que cuenta (resiliencia), sin desconocer las actualidades del ahora, sin olvidar que la realidad es tan solo un adjetivo de la vida por lo que esta puede ser transformada.

Como seres humanos estamos expuestos a enfrentar incertidumbres, propias de los cambios y las transformaciones sociales, estos que pueden reconocerse como condiciones de riesgo, relacionados con la vulnerabilidad en que se encuentre el sujeto dentro de sus entornos cercanos. Por tanto, dichos estresores, pueden ocasionar afectaciones negativas en la calidad de vida de los individuos cuando no se logra superar la adversidad.

En este orden de ideas, el reto que se genera para la adaptación a las transformaciones sociales, es que cada vez la sociedad se acerque más a un proceso de resiliencia, que si bien, no es una capacidad desarrollada por todas las personas de manera inmediata, puede potenciarse y adquirirse a partir de elementos al alcance del sujeto, que sin duda, le permiten desarrollar otras habilidades frente a situaciones adversas de la vida en ambientes como la familia, el trabajo, la relación con el otro, la educación, la salud y cualquier dimensión del ser humano, donde de manera natural deba vivir procesos de ajuste.

En consecuencia, pensar en la resiliencia como una capacidad a desarrollar, no busca que el ser humano sea imperturbable ante los estresores diarios, por el contrario, quiere que estos eventos que se presentan en la cotidianidad sean abordados con una disposición diferente y que no sean causantes de afectaciones impidiendo su desarrollo personal, anulando sus potencialidades y la capacidad para generar otras estrategias frente a realidades que no son definitivas, pero que de no contarse con los recursos personales para afrontarlas, pueden ser causantes del fracaso en su proyecto de vida.

En este sentido, pensar en personas con capacidad resiliente, es hablar de aquellas que logran desarrollar habilidades que les permiten reconocer los estresores, las amenazas, las situaciones de riesgo, los problemas de sus entornos; frente a ellos tomar una distancia emocional y a partir de ella actuar desde la iniciativa en la solución, usando la creatividad para actuar de forma diferente, incluso viendo la situación desde el humor (reírse de uno mismo) y ser capaces de apoyar a otros. Es así, como la resiliencia le permite al individuo no desfallecer frente a un contexto de precariedad, de pobreza, de marginación, de exclusión o cualquier otro desequilibrio social que impida su participación activa, por el contrario, genera que pese a las debilidades del contexto se logren objetivos, a partir de una visión continua de reconocer sus realidades, sin naturalizarlas, ni normalizarlas en su diario vivir, sino de problematizar estas realidades por las que pudiera estar prede-terminado y realizar un efecto de conversión frente a su propia vida.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo expresado por los grupos poblacionales de Norte de Santander, se puede afirmar que la resiliencia es una capacidad existente en las personas de nuestra región, por lo que el reto para la política educativa sea potenciarla desde la escuela a partir del aprendizaje

de la capacidad creativa, la comunicación dinámica, el desarrollo de habilidades trabajo colaborativo y la territorialidad. A menos que en el departamento de Norte de Santander se tengan subsanadas y garantizadas las condiciones mínimas para una vida dignificada, se requiere de potenciar la resiliencia desde la escuela en los términos expuestos.

Para el desarrollo de las capacidades y competencias propuestas, el documento se dividirá en tres momentos. Un primer momento, expondrá las capacidades y competencias propuestas para la formación al 2050; esta construcción se realizó articulando -por un lado- su origen en lo que manifiestan y expresan los grupos poblacionales y en la viabilidad que estas tienen a través de los pilares: Transformación de la práctica pedagógica, Gobernanza y gobernabilidad, Ciencia, Tecnología e Innovación. En un segundo momento, se exponen elementos que surgen del trabajo realizado y que suponen los pilares y fundamentos para la elaboración de una ontología de la pedagogía, trabajo que se espera desarrollar en ejercicios académicos posteriores. Finalmente, se plantean los Centros Sociales de Formación Intercultural –CSFI-, como aquellos que deben velar por la consolidación de la escuela como un territorio que modele cuerpos interculturales, cuerpos con la fuerza de absorber e incorporar recursos de orden social, tecnológico y cultural.

Competencias y capacidades del siglo XXI identificadas

La tesis que se pretende sustentar es que los grupos poblacionales institucionalizados de Norte de Santander para el desarrollo de sus comunidades y el crecimiento de la región, requieren de la siguientes capacidades y competencias: Capacidad de la comunicación dinámica, Capacidad creativa, Competencia de la territorialidad y Competencia del trabajo colaborativo.

Este apartado dará cuenta acerca de cómo a partir de las propuestas de los distintos grupos poblacionales, se desoculta cada una de las capacidades y competencias propuestas.

Capacidades para el siglo XXI

Capacidad creativa

La creatividad es demandada por la Asociación de Campesinos del Cata-tumbo (ASCAMCAT) cuando se propone la creación de: 1) Pre-icfes gratuitos que fortalezcan las competencias de los estudiantes y que contribuyan a eliminar las brechas de acceso a la educación superior entre el campo y la ciudad, 2) Programas de preuniversitario “para el fortalecimiento de capacidades en ciencias básicas y lectura crítica para estudiantes provenientes de

zonas rurales”, y 3) Un programa de alfabetización con metodologías a distancia, un enfoque diferencial (igualdad de condiciones para la mujer) y popular (aprendizaje desde las prácticas culturales, económicas, sociales, políticas y ambientales de campesinos e indígenas), y la posibilidad de articular este proceso a un programa de formación media y secundaria por ciclos para las comunidades, con el fin de superar los altos índices de analfabetismo en la región.

La población NARP, por su parte, manifiesta que se requiere la creación de: 1) Espacios que visibilicen la historia, la diversidad, la importancia y la riqueza de este grupo poblacional, y 2) Modelos educativos o currículos construidos a partir de las singularidades que experimentan y expresan las comunidades negras/afrodescendientes.

Entre las propuestas de las comunidades indígenas del área metropolitana, particularmente el grupo Kichwa, se encuentra la creación de: 1) Un centro educativo o de investigación con el fin de preservar el cabildo de los resguardos en la ciudad de Cúcuta, donde se cuente con un sistema educativo de profesionales reconocidos en el territorio nacional, y 2) Un modelo etnoeducativo diseñado y administrado por los mismos resguardos indígenas, que les permita tener la facilidad de ingresar a una universidad con educación multicultural disponible para jóvenes del sector urbano y rural en la cual se implementen sus propios módulos de estudio con su lengua natal. De otro lado, la población U’wa propone crear un modelo educativo significativo que incluya estrategias pedagógicas que incorporen los saberes ancestrales, culturales y espirituales de esta comunidad.

Una vez analizado el eje de Competencias y habilidades para el siglo XXI, los gremios económicos y productivos nortesantandereanos plantearon desde el pilar de Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otras, la propuesta de desarrollar las habilidades blandas. Aunque no se menciona de manera explícita, se esperaría que la creatividad fuese una de esas habilidades, teniendo en cuenta que ellos también resaltan en el mismo pilar la necesidad de fomentar una cultura del emprendimiento empresarial.

Frente a uno de los problemas identificados desde el eje de Capacidades y competencias para el siglo XXI, y que consiste en la falta de programas institucionales para la orientación y el seguimiento de la formación vocacional según los enfoques, necesidades y capacidades de la población OSIGD (Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversa) en aspectos como núcleo familiar, habilidades y capacidades individuales, reconversión socio-laboral, participación y accesibilidad de personas trans y aplicabilidad de la Ley; el grupo poblacional LGTBIQ+ propone la creación a corto plazo (1-5 años) de programas culturales con un presupuesto fijo para el desarrollo de habilidades culturales de los estudiantes OSIGD, y la creación a mediano plazo (5-10 años) de programas de orientación vocacional y refuerzo de capacidades a los estudiantes que pertenezcan a la población LGTBIQ+.

El grupo poblacional de los jóvenes manifiesta que se debe crear un modelo educativo donde se les permita formar parte de los espacios de participación pública y ciudadana. En este orden de ideas, se propone crear diversos espacios que faciliten la participación de los jóvenes en la agenda pública, pero advirtiendo que esta participación debe ser organizada, coherente con la realidad de los territorios y liderada por los mismos jóvenes. Uno de sus testimonios expresa la necesidad de “crear un modelo educativo en donde los jóvenes puedan hacer parte de los procesos, en donde puedan participar, pensar, crear y disfrutar, en donde las clases sean más lúdicas, recreativas, en donde ellos puedan expresarse y sentirse libres como personas y seres humanos”.

En el marco del eje de Desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI, el grupo poblacional en condición de discapacidad, ante la formulación del problema de la subvaloración de las personas en condición de discapacidad frente a las habilidades y competencias necesarias para afrontar la concepción del desarrollo actual, que lleva a la gente a pensar que “las personas en condición de discapacidad deben saber lo básico para sobrevivir y no se impulsa para ir más allá de los estándares como con las personas que no tiene discapacidad”, propone como alternativa de solución a mediano plazo (5-10 años), desde la dimensión cultural, crear un programa que fomente las habilidades sociales y comunicativas de las personas con discapacidad a través del arte y la cultura que permita el reconocimiento de sus habilidades naturales y adquiridas para ser aprovechadas en los procesos educativos, artísticos y lúdicos. Igualmente, a largo plazo (10 años hasta el 2050), desde la dimensión económica, se plantea crear dependencias con dedicación exclusiva para apoyar a las iniciativas productivas de las personas en condición de discapacidad, garantizando de este modo un acceso preferente a la atención y beneficios otorgados por el Estado en los territorios.

El grupo poblacional de medios de comunicación de Norte de Santander, en el eje de Capacidades y competencias para el siglo XXI resalta en el pilar de Ciencia, Tecnología e Innovación la falta de innovación en los procesos de enseñanza, y manifiesta que esta dificultad se podría subsanar a través de formas de educación creativa y participativa.

Finalmente, el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación de Norte de Santander (SUTENS) propone crear un modelo educativo propio para la población de la región, fundamentado en la cultura, la identidad y la idiosincrasia.

De todo lo anterior se puede concluir que la creatividad, entendida como aquella competencia relacionada con la facilidad para inventar o crear nuevas ideas o conceptos, se convierte en un elemento referenciado en las propuestas de la mayoría de los grupos poblacionales del Norte de Santander.

Una vez balizado el surgimiento de la capacidad creativa pasamos a evaluar la viabilidad de ésta a través de los pilares.

Consideramos que, desde la perspectiva del pilar de la Práctica pedagógica, una forma de hacer viable la competencia de la creatividad es mediante la promoción de incentivos a nivel departamental para la realización de capacitaciones, diplomados y especializaciones en: 1) Gestión cultural, como campo de estudio que proporciona herramientas para crear, desarrollar, emprender, gestionar y evaluar proyectos en el ámbito de la cultura, lo que podría contribuir a la preservación y difusión de las tradiciones y costumbres de grupos poblacionales tales como los NARP y los pueblos ancestrales, así como generar espacios de desarrollo de habilidades y destrezas culturales y artísticas dirigidos a los miembros de la población LGTBIQ+ y a las personas en condición de discapacidad; 2) Emprendimiento, entendido como el proceso de crear una empresa o negocio a partir de una idea innovadora, lo que puede aportar al cumplimiento de las propuestas provenientes de los gremios económicos y productivos de la región, así como de las personas en condición de discapacidad; 3) Currículo, pedagogía y didáctica, lo que podría permitir la construcción y realización de cursos y capacitaciones para la población campesina nortesantandereana, y de nuevos modelos educativos y currículos innovadores que se ajusten a las particularidades y especificidades de los pueblos ancestrales, los jóvenes y la población NARP, y que cumplan con las expectativas de los sindicatos y los medios de comunicación. Igualmente, se podría explorar el uso habitual en las aulas de clase de técnicas, estrategias y metodologías alternativas (como el método Montessori, por ejemplo) distintas a la tradicional y mediante las cuales se logre estimular y desarrollar la creatividad en los estudiantes.

Una forma mediante la cual creemos que se puede hacer viable la competencia de creatividad en el Norte de Santander desde el pilar de Ciencia, Tecnología e Innovación, es mediante la creación de incentivos a nivel departamental para promover la participación de los grupos de investigación de la región en convocatorias (como la Convocatoria 781 de 2017 de Minciencias) que apoyen el desarrollo de proyectos de investigación y creación (I+C) y que puedan generar productos tales como empresas creativas y culturales, eventos artísticos y talleres de creación, entre otros. Lo anterior teniendo en cuenta que la Misión internacional de Sabios incorporó como uno de sus focos temáticos a las industrias creativas y culturales, buscando con ello producir nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. Adicionalmente, se podría fomentar y priorizar la ejecución de aquellos proyectos de investigación y desarrollo a través de los cuales se pueda promover el emprendimiento y la cultura.

Desde el pilar de Gobernanza y gobernabilidad puede conseguirse la promoción de una mayor participación de la sociedad civil y del sector privado, en los procesos que puedan hacer viable la competencia de creatividad. Esto podría requerir la implementación de un sistema de revisión periódica del impacto que tiene la gobernanza (en términos de la asignación eficaz, eficiente y equitativa del presupuesto dirigido al fomento del emprendimiento, la cultura y la creación de modelos educativos innovadores) en el aumento del bienestar de los grupos poblacionales con el fin de priorizar y distribuir de forma adecuada los recursos asignados aquellos sectores de la cultura, el emprendimiento y la educación, que incentiven la competencia de la creatividad. Asimismo, una manera de viabilizar esta competencia sería la dirección preferencial de recursos hacia aquellas iniciativas novedosas de emprendimiento, cultura y educación que hayan sido obtenidas mediante procesos de concertación y acuerdo entre diversos actores de la sociedad. La generación de espacios al interior de las comunidades tales como talleres de lectura, escritura, pintura, música, danza, baile, teatro, cine, etc., a nivel local puede constituir una forma adicional de fortalecer la competencia de la creatividad a través de la gestión de las secretarías de cultura municipales, en alianza con fundaciones, institutos, bibliotecas, museos, universidades y el apoyo del sector privado.

Capacidad de la comunicación dinámica

A continuación, se sintetizan las propuestas realizadas por los diferentes gremios referentes a la capacidad: Comunicación dinámica, partiendo del concepto de acción comunicativa planteado por Habermas (2004), según el cual “Habla y oyentes cuentan con la intercambiabilidad de sus perspectivas (...). Los presupuestos necesarios de la acción comunicativa constituyen de este modo una infraestructura de entendimiento posible, que contiene un núcleo moral, la idea de una intersubjetividad no coercitiva (p. 241)”. En este sentido, se parte de que la comunicación dinámica o la dinámica de la comunicación se debe orientar siempre desde una perspectiva de reconocimiento mutuo del otro ser, contrario a la idea del sometimiento del otro. Con base en lo anterior, se procede a sintetizar las propuestas de los diferentes grupos poblacionales, relacionadas con cada uno de los pilares:

¿Cómo el Estado es capaz de implementar una transformación social? Es esta la perspectiva puntual a la que le apunta al pilar de Gobernanza y gobernabilidad, el cual es el más representativo respecto al eje Formación para el siglo XXI, capacidad de comunicación dinámica, puesto que son tres los grupos poblacionales que plantean propuestas al respecto como lo son los pueblos ancestrales, las mujeres y los jóvenes. Cabe puntualizar que las alternativas esbozadas por estos colectivos apuntan principalmente al cuidado de los niños y a las estrategias que para ello se implementen.

En este sentido, los pueblos ancestrales proponen que los hogares infantiles sean gestionados dentro de su jurisdicción, debido a que puede resultar en una relación armónica con la sociedad occidental, toda vez que se han considerado objeto de discriminación histórica. Al lado de lo anterior, conviene destacar la apreciación de los jóvenes en tanto que plantean la imperiosa necesidad de que aumenten los cupos de alimentación escolar dentro de los programas existentes, todo esto mediante la implementación de políticas públicas que vayan en esta dirección. Así las cosas, es clara la intención manifiesta de ambos grupos en torno a los niños y a la infancia, su cuidado y su alimentación. De este modo, de manera indirecta es pertinente y necesario destacar una alternativa que plantean las mujeres, que al igual que los pueblos ancestrales, se han sentido excluidas de manera histórica y es la de iniciar un proceso para fomentar la igualdad de género que permita el aumento de su participación a nivel social.

El gremio de los pueblos ancestrales aparece en el pilar de transformación de la práctica pedagógica como protagonista, al plantear la implementación de una cátedra indígena en Colombia, que reconozca los saberes y la historia de estos pueblos en el territorio nacional, de modo que la comunicación emerja aquí como un reconocimiento mutuo de occidente con estos colectivos, al tiempo que permite el involucramiento de los núcleos familiares y los saberes tradicionales. De igual forma, piden que los requisitos de ingreso y egreso a las universidades se puedan flexibilizar, empezando por las bases para lograr este cometido, como son el incremento en instituciones educativas con formación básica y media, que sirvan de peldaño imprescindible para acceder a una formación universitaria más igualitaria y con sentido social.

Con base en lo anterior, las históricas brechas que perciben los pueblos ancestrales pueden irse cerrando poco a poco, para dar paso a una verdadera comunicación dinámica, no coercitiva que, en cambio, active su papel conciliador frente a sus trasfondos. No obstante, los pueblos originarios son enfáticos al reclamar una mayor infraestructura tecnológica en el ámbito educativo, conscientes de la importancia de esta para comprender las distintas dinámicas y los adelantos en diferentes áreas, es decir, para estar conectados, comunicados, con internet, con electricidad y recursos bibliográficos de punta, dignos del mundo de hoy.

Así las cosas, el pilar denominado Desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, CTel, de igual manera que en el apartado anterior, propone - por medio del gremio de los medios de comunicación- la imperiosa necesidad de que se invierta más en equipos digitales y en bibliotecas institucionales. Vale la pena aquí, hacer la acotación de lo difícil que resulta trazar la línea entre las estrechas relaciones que se generan de un pilar a otro, e incluso, desde unos gremios y otros que, aparentemente distantes, tienen

un espacio de reencuentro por medio de estas alternativas que sirven como espacio de diálogo activo, de comunicación dinámica.

Finalmente, este gremio de los medios de comunicación plantea la necesidad de que se enfatice en la investigación formativa, es decir, en la investigación motivada desde las aulas, para que se generen espacios y prácticas de construcción de conocimiento distintos a la cátedra tradicional basada en elementos como la memoria y se impulse a nuevos talentos desde la creatividad y la originalidad de propuestas investigativas.

Competencias para el siglo XXI

Competencia de la territorialidad

Entre las propuestas presentadas por la Asociación Campesina del Catatumbo (ASCAMCAT) como aporte a la visión de la educación en la región a 2050, se plantea para el desarrollo de una educación básica primaria, media y secundaria de calidad, la necesidad de contratar una planta docente que conozca las realidades del territorio y que tenga una experiencia profesional en la que se evidencie una trayectoria en la región. Adicionalmente, resulta importante para este grupo poblacional que se parta desde un estudio del territorio y de su geografía a la hora de establecer los lugares en los que se podrían construir nuevos colegios. En este sentido, también se propone que la Universidad del Catatumbo cuente con programas de calidad que sean pertinentes para las realidades de la región. Finalmente, buscando la protección ambiental del territorio, se propone la ejecución efectiva de propuestas educativas ambientales a través de los Proyectos Ambientales Escolares (Praes), así como el fortalecimiento de los enfoques agropecuarios e industriales en los planes educativos escolares de la educación media y secundaria y la implementación de programas de alimentación escolar, que reflejen las prácticas culturales de los campesinos de la región.

Por otra parte, la población NARP propone la creación de espacios que visibilicen la historia, la diversidad, la importancia y la riqueza de esta población y el fortalecimiento de aquellos que ya existen. También se plantea la necesidad de aplicar una Cátedra de Estudios Afrocolombianos y de ajustar los modelos o currículos a las singularidades de las comunidades negras y afrodescendientes, todo ello en coherencia con la realidad del territorio.

En cuanto al grupo poblacional de los pueblos ancestrales, se detecta que en la formación educativa no se incluyen temáticas propias de la práctica étnica de los U'wa, por lo que se propone implementar una cátedra indígena que parta del reconocimiento de los saberes ancestrales, de la historia de los pueblos indígenas en Colombia y el continente y que permita a la sociedad Riowa (no U'Wa) tener un acercamiento a la cosmovisión y cosmogonía

indígena. Esta comunidad espera que tanto el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puedan conocer sus necesidades poblacionales, sociales y educativas con el fin de adaptar los programas y indígenas. Esta comunidad espera que tanto el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puedan conocer sus necesidades poblacionales, sociales y educativas con el fin de adaptar los programas y procesos educativos a las características del territorio, buscando así una formación que recoja el conocimiento tradicional y los saberes de lo propio, a partir de la integración de la enseñanza de la lengua materna U'wa y el castellano, fomentando el sentido de pertenencia y el orgullo de la identidad ancestral.

Igualmente, se señala la dificultad de lograr que aquellos que salen del territorio U'wa, con el fin de recibir una educación estándar en una institución educativa superior (que usualmente carece de un enfoque etnoeducativo), retornen al territorio y compartan el conocimiento que han adquirido. Lo anterior hace que los estudiantes olviden sus costumbres tradicionales y adopten hábitos y prácticas propios de la cultura occidental, fenómeno que este grupo poblacional considera como una contaminación de su pueblo. Para terminar, se propone que se incorporen en la oferta académica programas de formación que permitan diversificar la educación profesional de acuerdo con las necesidades del pueblo U'wa, las características del territorio ancestral que habitan y los proyectos que se han construido desde su visión colectiva.

La comunidad Kichwa, por su parte, resalta la paulatina desaparición de la lengua materna lo que hace necesario un fortalecimiento de la enseñanza de dicha lengua. Además, se propone una etnoeducación diseñada y administrada por los resguardos indígenas, en la que los docentes sean miembros de la misma comunidad. La idea, entonces, es que se pueda incluir en las instituciones educativas del Norte de Santander un espacio en el cual los jóvenes de este grupo poblacional fortalezcan el sentido de pertenencia hacia la cultura indígena y se sientan motivados a difundir sus creencias a la sociedad occidental.

Los gremios económicos y productivos de Norte de Santander, como parte de las propuestas referidas al pilar de Ciencia, Tecnología e Innovación, plantean -entre otras- el conocimiento de ecosistemas locales. Igualmente, este grupo poblacional cree que las carreras profesionales, sus planes de estudio y la concreción de sus acciones en el aula deben establecer diálogos contextuales que arrojen luces sobre las necesidades del agro y la industria. En cuanto al pilar de Práctica pedagógica, se observa que las prácticas tradicionales de transmisión de información en el ámbito educativo están soportadas en currículos descontextualizados que no leen la ruralidad ni las necesidades del sector productivo.

De otro lado, vale la pena señalar que entre los enunciados problemáticos construidos tanto por el grupo poblacional de discapacitados como por la población LTBIQ+ en el eje de Competencias y habilidades para el siglo XXI, a partir de documentos que fundamentan la base conceptual del eje, resultado del Primer Congreso del Pacto por la Educación, se encuentra el “Desarrollo de capacidades y competencias que respondan a las particularidades del contexto y los territorios”.

Por otra parte, entre los relatos que representantes del grupo poblacional de los jóvenes recibieron en el encuentro con esta población, se exponían diversas situaciones problemáticas a las que ellos debían entregar unas alternativas de solución, a partir de la identificación del problema y sus posibles causas, todo desde una discusión grupal. Allí se observó que los jóvenes apuestan por una escuela que promueva el sentido de pertenencia, lo que de cierta forma puede verse como una reacción al hecho de que los padres consideren el territorio de origen como un lugar sin oportunidades. Probablemente por esta razón los jóvenes consideran necesario desde el liderazgo juvenil transformar los territorios en lugares de oportunidades. Finalmente, se reconoce la necesidad de la participación de los jóvenes en la agenda pública, pero también se resalta que esta participación debe ser coherente con la realidad de los territorios.

Una de las propuestas del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación de Norte de Santander (SUTENS) consiste en la creación de un banco de hojas de vida en el departamento, a través del cual se pueda otorgar una prioridad en la vinculación de los docentes a los programas educativos de la región a aquellos con experiencia en el territorio y que, por ello, conocen el contexto de las zonas donde residen. Igualmente, se plantea crear “un modelo educativo propio para la población de la región, fundamentado en la cultura, la identidad y la idiosincrasia”. En este sentido, se manifiesta que la Universidad de Catatumbo debe presentar una oferta acorde a la realidad y necesidades del territorio, del campesinado y de la población indígena.

Como puede inferirse de la anterior presentación, las propuestas de la mayoría de grupos poblacionales se encuentran atravesadas por la competencia de la territorialidad, entendida aquí como aquel sentido de pertenencia que fortalece la identidad cultural de los individuos de la región y les permite hacer frente a los desafíos y transformaciones del siglo XXI, en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y los datos, el cual exige entender el comportamiento humano tanto individual como colectivo, así como interpretar la compleja realidad de un mundo cambiante desde una tradición histórica y una perspectiva específica condicionada por los aspectos educativos, políticos, económicos, religiosos, culturales y sociales propios del sitio particular en el que se nace.

Con base en lo anterior, se procede a sintetizar las propuestas de los diferentes grupos poblacionales, relacionadas con cada uno de los pilares:

Desde el pilar de la *Práctica pedagógica*, y con el fin de potenciar el desarrollo de la competencia de territorialidad, se puede hacer el intento de impulsar desde el ejercicio de la docencia la práctica de incluir en los currículos de los cursos del área socio-humanística el acceso y la transferencia de conocimientos asociados a la historia, el arte, la sociedad, el lenguaje, la geografía, la música, la gastronomía, la literatura, el cine, la poesía y la cultura nortesantandereana. Del mismo modo, es posible que por medio de la realización de visitas guiadas a sitios emblemáticos de la región (tales como bibliotecas, museos, teatros, reservas, parques temáticos, empresas, entre otros) por su importancia en términos políticos, históricos, artísticos, ambientales, étnicos, ancestrales y sociales, se fortalezca en los estudiantes ese sentido de pertenencia al territorio de Norte de Santander, logrando así que de manera autónoma y personal ellos consigan identificar los elementos de su entorno que los hacen únicos y los diferencian del resto de personas que habitan el planeta. La invitación al aula de clases a personajes de la región reconocidos ampliamente por su contribución a la propagación de las principales ideas, creencias, convicciones y principios de la cultura nortesantandereana, puede ser un aporte por medio de charlas, conferencias, foros y talleres, al crecimiento de la estimación, el orgullo y el apego que un estudiante puede tener por su territorio natal.

Una forma mediante la cual creemos que se puede hacer viable la competencia de territorialidad en el Norte de Santander desde el pilar de *Ciencia, Tecnología e Innovación*, es mediante la creación de incentivos a nivel departamental para promover: la formación docente en maestrías y doctorados, la formulación de proyectos de investigación en las universidades de la región, la publicación de libros, artículos en revistas indexadas y capítulos de libro, la participación en eventos de divulgación científica como simposios y congresos, la obtención de patentes, la categorización de investigadores y revistas y la participación de estudiantes en el proyecto Ondas y en el programa de jóvenes investigadores. Igualmente, pensamos que se podría fomentar y priorizar la ejecución de aquellos proyectos de investigación a través de los cuales se pueda promover el conocimiento, conservación y difusión de los valores del arte, la historia, la sociedad y la cultura del patrimonio nortesantandereano, incluyendo, por supuesto, los provenientes de los distintos grupos poblacionales que están presentes en el departamento de Norte de Santander.

La incorporación de docentes, estudiantes, familias, funcionarios, así como de empresas, colectivos e instituciones públicas y privadas facilita el diseño de estrategias que mejoren las condiciones educativas de la región de Norte de Santander. Para ello, se requiere agrupar estas diferentes

posturas desde las necesidades y particularidades de los territorios dentro de un debate amplio e incluyente. En este orden de ideas, creemos que desde el pilar de *Gobernanza y gobernabilidad* puede conseguirse la promoción de una mayor participación de la sociedad civil y del sector privado, buscando así coordinar y negociar las distintas visiones y perspectivas existentes en la población acerca de sus problemas y posibles soluciones, con el fin de llegar a un consenso sobre el tipo de políticas públicas de desarrollo que deberían ser aplicadas en un contexto social, cultural y territorial específico. Hacer viable la competencia de territorialidad podría requerir la implementación de un sistema de revisión periódica del impacto que tiene la gobernanza (en términos de la asignación eficaz, eficiente y equitativa del presupuesto dirigido a la educación) en el rendimiento académico de los estudiantes (reflejado, en parte, en la interpretación de los resultados obtenidos por ellos en las distintas pruebas de Estado) con el fin de priorizar y distribuir de forma adecuada los recursos asignados al sector educativo. Asimismo, una manera de viabilizar la competencia de territorialidad sería la dirección preferencial de recursos hacia aquellas iniciativas obtenidas mediante procesos de concertación y acuerdo entre diversos actores de la sociedad, que busquen la conservación y la difusión de tradiciones, lenguas, costumbres y todo aquel patrimonio cultural inmaterial que permita comunicar la forma en que los nortesantandereanos interpretan el mundo que los rodea.

Competencia del trabajo colaborativo

En el marco del Pacto por la Educación 2050 de Norte de Santander, los entes gubernamentales proponen unir esfuerzos para mejorar la calidad de la educación ofrecida en el departamento desde diferentes aspectos que involucran la práctica pedagógica, el desarrollo humano y la ciudadanía global; para ello se han propuesto cuatro ejes de trabajo: Uno de ellos referido al “Desarrollo de capacidades y competencias para el siglo XXI”, con el que se pretende que todos los estudiantes sean capaces de enfrentarse a los desafíos del mundo actual.

Dentro de estas competencias y capacidades se pueden encontrar la creatividad, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otras.; éstas permiten a las personas enfrentar los retos presentes, identificando oportunidades y buscando alternativas de solución asertivas en cualesquiera de las situaciones que debe afrontar. Dicho de otra manera, este eje invita a pensar las vivencias de experiencias de aprendizaje como el camino hacia una Educación para la vida. (Maldonado, C. E, 2022).

En ese orden de ideas, este apartado muestra el trabajo colaborativo como una de las competencias que surge en los grupos poblacionales (Gremios económicos, Red de Jóvenes del Catatumbo, ASCAMCAT, pueblos ancestrales, mujeres, discapacitados, jóvenes, NARP), como parte fundamental en la construcción del nuevo modelo pedagógico para la región nortesantandereana.

El trabajo colaborativo como una competencia, está relacionada con la forma en que interactúan las personas para alcanzar objetivos comunes de una manera efectiva y productiva, resultados óptimos y soluciones creativas e innovadoras de acuerdo con las necesidades del contexto.

A continuación, se muestra el trabajo colaborativo desde los diversos enfoques que los grupos poblacionales han descrito a través de los encuentros y sistematizaciones de los datos recolectados, permitiéndole a éste la posibilidad de dar y recibir retroalimentación de manera constructiva y la capacidad de tomar decisiones en conjunto.

Figura 1

Líneas del trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

En el contexto educativo, esta competencia es de suma importancia pues permite a los estudiantes aprender de manera más activa y participativa, enriqueciendo su experiencia educativa fomentando la inclusión y la equidad, permitiendo que todas las voces sean escuchadas y consideradas en la toma de decisiones.

Es así como la viabilidad del trabajo colaborativo en los tres pilares se refleja en las apuestas, ideas de los grupos poblacionales y la relación que se tiene frente a la competencia del trabajo colaborativo.

Para el pilar de Ciencia, Tecnología E Innovación, el trabajo colaborativo fomenta la gestión de nuevos conocimientos y avances tecnológicos a través de la investigación y la innovación, es necesario contar con la participación de diferentes disciplinas y enfoques mediante una apuesta en conjunto abordando problemas complejos y desarrollando soluciones innovadoras a los mismos.

Desde el pilar de Gobernanza y gobernabilidad, la competencia permea a los líderes, funcionarios y ciudadanos a trabajar juntos promoviendo intercambio de conocimientos y habilidades entre los miembros del equipo, para lograr una gestión efectiva y la toma de decisiones en los ámbitos políticos, educativos, culturales y sociales de los ciudadanos y en especial de los estudiantes que formarán las generaciones de relevo y seguirán construyendo sociedad.

Dentro de pilar de Práctica pedagógica, el trabajo colaborativo se enfoca en el diseño de actividades y estrategias de enseñanza que activen el trabajo en equipo, mediante la colaboración, el respeto, la confianza y la responsabilidad, logrando así mejores resultados de aprendizaje significativos en los sujetos que hagan parte de los procesos educativos.

Fundamentos para una ontología de la pedagogía

En la película musical *La La Land*, dirigida por D. Chazelle (2016), Mía, la actriz frustrada y afligida por los incesantes desprecios del público, decide darse una última oportunidad en el mundo del cine y se presenta a una audición donde - contrario a la costumbre- tiene la libertad para contar una historia propia. Una inocente lectura de este conflicto es que el resultado de su valentía da como resultado el triunfo en el mundo del espectáculo, la consecución de sus metas y el reconocimiento social. No obstante, si se mira de cerca la historia, esta no es más que una reconstrucción de su realidad a partir de su fracaso. Para decirlo de manera más clara, en este caso no pudo existir reconstrucción ni comunión social sin el aprendizaje resiliente de las experiencias iniciales.

La sociedad del ahora puede estar enfrentándose a una frustración similar, debido a problemáticas educativas como las evidenciadas en Norte de Santander. En este sentido, y a partir de los ejercicios realizados por el equipo del Pacto por la Educación y las Comunidades de Articulación Sistemática de las Propuestas CASPRO -eje de Desarrollo de capacidades y competencias para enfrentar los retos del siglo XXI-, se pudo encontrar que las

distintas comunidades del departamento enfrentan situaciones que son obstáculos para alcanzar una vida digna, tales como una adecuada alimentación, descanso, entretenimiento, seguridad y salubridad.

Es por ello por lo que, el Estado está circunscrito en la centralidad de la transformación y el desarrollo social (Gobernación de Norte de Santander, n.d., p. 9). Ahora bien, ¿qué se puede entender por esto? Al respecto, Sen (2000) plantea que las políticas sociales y económicas se deben construir en base a unas libertades instrumentales como son: la seguridad protectora, las libertades políticas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y los servicios económicos; y que estas libertades influyen directamente sobre las capacidades de los individuos y sobre el desarrollo social (p. 57, 59, 63).

En este sentido, la política pública educativa para Norte de Santander denominada Nuevo Modelo Educativo con visión al 2050, es una oportunidad de generar una red dialógica que involucre a la sociedad en la construcción de una pedagogía inclusiva (Gobernación de Norte de Santander, n.d., p. 3, 7); es decir, le otorga a la población su pertinente nivel de autonomía. Pero ¿cómo se puede comprender la autonomía desde la pedagogía? Para responder a este interrogante, el presente apartado consiste en un ordenamiento conceptual mediante la metodología del microanálisis, el cual permite interpretar y examinar datos de manera cuidadosa (Strauss & Corbin, 2002, p. 64), para exponer de manera profunda algunos de los fundamentos teóricos, que permiten comprender la relación entre la razón de ser de la pedagogía (ontología) y las competencias y habilidades requeridas por la sociedad para el siglo XXI.

Con esto en mente, Varela (2015) expone que desde la evidencia de las neurociencias, la biología y sus experimentos con evidencia empírica sobre los fenómenos sensoriales, opuesta al reduccionismo y el cientificismo; el ser humano, como mamífero, desarrolla su cerebro a partir de la movilidad y de su interacción con el mundo, puesto que hace parte de una red altamente cooperativa, donde las percepciones no obedecen a representaciones, sino a acciones encarnadas (pp. 46, 221, 235). Es decir, se puede afirmar desde esta perspectiva que la mente de un *Homo sapiens* existe porque existen a su vez las mentes de otros, pero más importante todavía, plantea claramente su concepción como un ente sistémico racional-emocional-corporal.

No obstante, si las mentes de los seres humanos funcionan como un entramado sistémico, ¿sobre quién recae la responsabilidad de las acciones producto de un aprendizaje previo? Cabría también preguntarse por la naturaleza misma del aprendizaje. Es decir, cuando una persona aprende ¿lo hace de manera individual, desde un yo, o el aprendizaje se fundamenta en un proceso colectivo? Estas preguntas son claves para pensar en la cons-

ción de políticas públicas en materia de educación que respondan realmente a la población, puesto que plantean la necesidad de comprender el funcionamiento de las personas como colectivo.

Al respecto, Varela (2015) plantea que “Este yo cognitivo es fruto de sus acoplamientos dinámicos, los que incluyen a cada uno de los componentes locales, pero al mismo tiempo, no puede reducirse a ninguna interacción en particular. (...) Es como decir que está y no está ahí” (p. 245). Es por ello por lo que la Gobernación de Norte de Santander (n.d.) introduce la noción de lo glocal como base para la consecución de una educación para el desarrollo sostenible en Norte de Santander y en Colombia, en el Pacto por la Educación (p. 55).

Por otra parte, Dennett (2018) ofrece una luz sobre estos cuestionamientos, al asegurar que “Un yo, ante todo, es un lugar de autocontrol (...) El criterio último es el control: soy la suma total de las partes que controlo directamente” (p. 99), por lo que se puede decir que el aprendizaje está influenciado por el entorno, sin que ello signifique que determina por completo el libre albedrío de las personas: existe un cierto grado de control.

Ahora bien, en lo que atañe directamente a las percepciones de los individuos sobre su aprendizaje, el aporte más significativo que conviene revisar, en lo que a la actualidad científica se refiere, es la Teoría de la autodeterminación -SDT²⁹-, que desde el paradigma positivista fija la mirada sobre la motivación del ser humano y su vínculo con el rendimiento académico y, sobre todo, con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales son: Autonomía, competencia y relación; la teoría indica principalmente que entre mayor sea la motivación autónoma, alimentada por la tendencia a la motivación intrínseca, mayor será el beneficio sobre este rendimiento y sobre estas necesidades (Ryan & Deci, 2020, p. 1). En este sentido, la lógica se refleja, por ejemplo, en el proceso creativo del escritor Murakami (2017) cuando cuenta: “Si algo se puede considerar original en mis novelas, surgió gracias a la libertad (...) Solo pretendía escribir algo a mi manera y reflejar con ello el estado de mi corazón. Nada más” (p. 103).

Al lado de ello, si se profundiza sobre las razones para que un agente elija de manera libre y autónoma, Dennett (2018) describe principalmente cuatro características necesarias para ello como son la capacidad de autocontrol, la racionalidad, la introspección de orden superior y la creencia de poseer libre albedrío; al tiempo que indica que es el conocimiento previo el que hace posible el control (pp. 71, 191). A partir de lo anterior se establecen los grados de responsabilidad que parametrizan la comprensión de los fenómenos pedagógicos. En este sentido, en la figura 1: Autonomía y grados de responsabilidad, se ilustra de manera clara lo esbozado anteriormente.

29 Por sus siglas en inglés, Self-Determination Theory -SDT-

Figura 2

Autonomía y grados de responsabilidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Dennett (2018, pp. 181, 183, 185).

Esta figura muestra el grado más alto de responsabilidad de tipo kantiano, hasta el mayor grado de incomprensión de las normas. No obstante, a pesar de que es inevitable que se actúe con cierto grado de error en las decisiones, lo que sí se puede hacer es que este grado se minimice optimizando el tiempo con el que se cuenta para deliberar, como ha sido el caso de la construcción de este Pacto por la Educación, al tiempo que propicia una actitud colectiva que vaya hacia la cima de la pirámide, con una consciencia sistémica racional, emocional y corporal, comprendiendo que la historia se escribe en cada instante, que no hay un afuera (mundos ideales platonizados por los discursos mesiánicos) y que quienes actúan para beneficio de los demás seres humanos no necesariamente son quienes manejan el discurso; en otras palabras somos todos, sin importar la relación que establezcamos con las distintas realidades o mundos, los que construimos el ahora de Norte de Santander.

Con todo y lo anterior, el Pacto por la Educación busca justamente empoderar los aprendizajes, las habilidades y las competencias para el desarrollo social desde una mirada decolonial. Harari (2018) plantea sobre la educación para el 2050 que “Lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos es más información (...) La gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante” (p. 287). Definir esa vital diferencia entre lo que es y no importante para el contexto de Norte de Santander ha sido el objeto de este proyecto. Ha sido un ejercicio responsable en su búsqueda de transformación y desarrollo social, sin que ello signifique falta de consciencia respecto a la magnitud de su complejidad. Al respecto, conviene revisar la figura 2: El ciclo de la autonomía resiliente, para ilustrar más claramente lo expuesto:

Figura 3

El ciclo de la autonomía resiliente



Fuente: Elaboración propia a partir de Dennett (2018, p. 181), Ryan & Deci (2020, p. 1), Varela (2015, p. 245).

Ahora bien, es pertinente explicar cómo se plantean estas distintas teorías para llegar al ordenamiento conceptual de la autonomía resiliente. En este sentido, se ha utilizado una estrategia denominada generador de intuición cuyo “Objetivo es brindar al lector un conjunto de reflexiones imaginativas que desemboca, finalmente, no en una conclusión formal, sino en un dictado de la ‘intuición’ (...) Ayudar a la gente a ver el bosque y no

solamente los árboles” (Dennett, 2018, p. 25). Con esto en mente, esta propuesta conceptual debe distanciarse claramente de la teorización; es en cambio una invitación que busca movilizar, llevar a la acción, esta acción al cambio y este cambio al desarrollo social.

Como se mencionó anteriormente, la SDT parte de la premisa de que una mayor motivación autónoma puede beneficiar las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación. Esta última resulta vital para propiciar la comunicación efectiva y generar cambios de comportamiento exitosos desde una perspectiva social (Martela et al., 2021, p. 307). Además, el aumento del rendimiento asociado fuertemente a la SDT se puede asociar a diversos contextos académicos, como los relacionados al desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI. Sin embargo, es importante resaltar “la imposibilidad de que un yo se construya enteramente a sí mismo y sea ciento por ciento responsable de su carácter (...) Debemos buscar una perspectiva similar para el concepto de responsabilidad moral” (Dennett, 2018, p. 179).

Esto puede explicar cómo las personas se pueden ver positivamente influenciadas por el ciclo de autonomía resiliente, cuando desarrollan sus habilidades y competencias desde estímulos externos e internos. Para que quede claro, no se puede hablar en este sentido de autonomía ni de libertad sin referirse a la responsabilidad. Se puede observar aquí una relación simbiótica. Es entonces la conciencia de esta responsabilidad uno de los aspectos clave de la autonomía resiliente. No obstante, asumir esta tarea puede partir hasta cierto punto del individuo, pero requiere también de la comprensión del papel social que se tiene. ¿Cómo pasar de esta primera persona a una segunda persona empática? Al respecto Varela (2015) afirma que:

La tentación de convertirse en miembro de la tribu es precisamente donde nos lleva el próximo cambio de énfasis, esto es, la posición de segunda persona en sentido estricto. Aquí, la posición de segunda persona, uno/una abandona de manera explícita su distanciamiento para identificarse con el tipo de entendimiento y coherencia interna de su fuente de información (p. 308)

La alternativa de una autonomía resiliente solo es posible a través de la comprensión glocal de la responsabilidad. El Nuevo Modelo Educativo con visión al 2050, impulsado por la Gobernación de Norte de Santander, es una apuesta por ir más allá de la simple identificación de necesidades sociales. Ha buscado empoderar e incluir a los distintos actores para que asuman su realidad, su ahora, su transformación. Pasar de la necesidad a la acción implica comprometerse, ofrecer, es decir, asumir la inminencia del yo-mundo.

Conclusiones

Existe una necesidad imperante de reconocimiento histórico, cultural y axiológico de los grupos poblacionales en particular de aquellos que históricamente han sido segregados por los grupos dominantes. Si bien es cierto que dentro de sus propuestas se encontró la implementación de cátedras tematizadas, la ampliación de la cobertura educativa, formación pedagógica docente, entre otras, experiencias similares han dado cuenta de la ineficacia de estas estrategias; si la apuesta es aprender para la vida, se debe formar en experiencia intercultural. Una política educativa con visión al 2050, no debe comprender la cultura en los términos en los que se suele definir actualmente, es decir, en términos de diferencia o de identidad; ante el reto que se tiene en Norte de Santander y ante su diversidad poblacional es necesario resignificar el concepto de cultura. Debemos entender la cultura como una serie de recursos que un grupo poblacional determinado tiene y estructuralmente pone a disposición de otras culturas, en otras palabras, la cultura es el espacio relacional donde la diversidad de culturas ofrecen sus formas de vivir, sentir y pensar (sistemas simbólicos, sus epistemes, sus teorías del hombre, sus teorías del mundo, sus teorías de la salud y de la enfermedad) como recursos a otras culturas (Jullien, 2017), de tal manera, que lo que caracteriza a las culturas que se proponen como recursos es el carácter de fecundidad.

Dado lo anterior, formar en la interculturalidad implica reconocer e identificar los recursos que como grupo poblacional podemos poner al servicio de otros grupos poblacionales y a su vez vivenciar el entrecruce de mis recursos con los recursos que otras culturas han puesto a disposición de mi grupo poblacional; entrecruce que sin duda será gestante de nuevos recursos culturales que serán puestos a disposición de la región.

Por tanto, como proyecto estratégico para el reconocimiento de todas las culturas que habitan y transitan el territorio nortesantandereano, deben ser los Centros Sociales de Formación Intercultural - CSFI. Estos centros velarán por la consolidación de la escuela como un territorio que modele cuerpos interculturales, cuerpos con la fuerza de absorber e incorporar recursos de orden social, tecnológico y cultural. En los Centros Sociales de Formación Intercultural se tendrá como objeto la construcción de nuevos cuerpos interculturales (estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades aledañas a los centros, líderes y directivos), cuerpos que manejen creativamente lo tecnológico, aunque estén envueltos en lo tecnológico, además de ser capaces de emanciparse de todo aquello que no conciba la pluralidad y la diversidad (Méndez, 2012).

El proyecto estratégico mencionado es un lugar de fabricación de la realidad donde acontece “la nueva incorporación intercultural a partir de la concepción de las culturas como recursos que son dispuestos a disposición de otras culturas estructuralmente en este territorio de la escuela” (Méndez, 2012), en otras palabras, se propone el lugar de la interculturalidad en sentido estricto, no un mero edificio donde se dan contenidos interculturalidades, sino la vivencia de cuerpos ya en alguna medida interculturales. Es decir, no resuelve la cuestión de que son las culturas, las identidades o diferencias de los nortesantandereanos o sus grupos poblacionales, quienes participen en los centros. No solo incorporarán lo intercultural o los elementos de otra cultura como adorno, sino que los recursos dispuestos por otras culturas harán parte de su cuerpo, de su trayectoria y de su historicidad.

Finalmente, se considera necesaria la revisión posterior de los proyectos estratégicos de los demás ejes, puesto que no puede pensarse un desarrollo de ellos sin las capacidades y competencias recogidas y plasmadas en este documento.

Bibliografía

Actualización Pacto de Desarrollo y Democracia de la Red de Víctimas del Catatumbo. (2022).

Chazelle, D. (2016). La La Land. Alfa Films.

Dennett, D. (2018). La libertad de acción (2nd ed.). Editorial Gedisa S. A.

Encuentro con jóvenes, Sistematización de Experiencias (2022) - Google Drive. (s/f). Google.com. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://drive.google.com/drive/folders/1WzG972kWpuQYOwyQemvagdQcNe3WTqAv>

Gobernación de Norte de Santander. (n.d.). Pacto por la educación - Diagnóstico de la realidad educativa: un análisis desde lo glocal. Pacto por la educación Norte de Santander 2050.

Habermas, J. (2004). Aclaraciones a la etica del discurso, 2000. El Cid Editor. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/34965>

Harari, Y. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI (1st ed.). Penguin Random House Grupo Editorial S. A. U.

Jullien, F. (2017) La identidad cultural no existe. Barcelona, España: Taurus.

Lectura del contexto educativo nortesantandereano por parte de los gremios productivos de Norte de Santander. (n.d.).

Líneas generales propuesta de educación 2022 a 2050 en la subregión del Catatumbo. ASCAMCAT.

Maldonado, C. E. (2022). De las competencias destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y conocimientos. De la educación para el trabajo a la educación para la vida. PRA, 22(33),226-245. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.226-245>

Martela, F., Hankonen, N., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2021). Motivating voluntary compliance to behavioural restrictions: Self-determination theory-based checklist of principles for COVID-19 and other emergency communications. European Review of Social Psychology, 32(2), 305–347. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1857082>

Méndez, J.A. (2012) Tesis sobre el cambio metaontológico. *Eikasia: revista de filosofía*, (46), 145-160.

Mesa comunidad NARP. Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera.

Mora, M. (s/f). Construcción de sentido y significación del nuevo modelo educativo para Norte de Santander con visión 2050. Caso: población en condición de discapacidad. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://drive.google.com/drive/folders/1WzG972kWpuQYOwyQemvagdQcNe3WTqAv>

Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir* (1st ed.). Editorial Planeta Colombiana S.A.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Salazar, J. P. (s.f.). Percepciones sobre educación en los niños, niñas y adolescentes de la población indígena U'wa. Relatoría Encuentro Poblacional Autoridades U'wa.

Salazar, J. (n.d.). Significando la educación en Norte de Santander: reflexiones y propuestas desde la población LGTBIQ+.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (1st ed.). Editorial Planeta S.A.

Sistematizaciones encuentros poblacionales (s/f). [Google.drive.com](https://drive.google.com/drive/folders/1WzG972kWpuQYOwyQemvagdQcNe3WTqAv). Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://drive.google.com/drive/folders/1WzG972kWpuQYOwyQemvagdQcNe3WTqAv>

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Varela, F. (2015). *El fenómeno de la vida*. Editorial Deriva.

Educación e inclusión: Reflexiones y propuestas desde la población LGTBIQ+ camino a la construcción del nuevo modelo educativo con visión 2050

*Juan Pablo Salazar Torres³⁰
Liliana Vergel Canal³¹*

Resumen

El Pacto por la Educación de Norte de Santander fue una apuesta de política pública participativa con enfoque territorial y diferencial, que buscó construir un nuevo modelo educativo con visión al 2050 sobre la base de generar acuerdos entre actores y organizaciones sociales, con el único propósito de re-pensar el fenómeno educativo para transformar las realidades sociopolíticas y culturales de la educación en Norte de Santander. El proceso se fundamentó desde la Investigación Acción Participativa, en el cual, a partir de una ruta participativa trazada con diferentes actores sociales y grupos poblaciones, siendo una de ellas la población LGTBIQ+, se deconstruyó de manera crítica la realidad educativa, para luego, construir propuestas y apuestas colectivas del ideal educativo. Los resultados muestran acciones y propuestas de tipo social, cultural, político, económico y ambiental consideradas desde esta población, fundamentales para el fortalecimiento de una educación de calidad para el departamento.

Palabras clave: Educación de calidad, pacto por la educación, política pública, población LGTBIQ+

30 Licenciado en Matemáticas e Informática (UFPS). Especialista en la Administración de la Informática Educativa (UDES). Magíster en Educación (Unisimón). Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Huelva-España. Profesor, Investigador MINCIENCIAS y jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Profesional del equipo académico del Pacto por la Educación para Norte de Santander de la Gobernación de Norte de Santander.

31 Psicóloga Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Universidad de Zurich. Asesora para temas de educación de la Gobernación de Norte de Santander y directora de la política pública impulsada por el Pacto por la Educación.

Abstract

The Pact for Education in Norte de Santander was a participatory public policy initiative with a territorial and differential approach, aiming to construct a new educational model with a vision for 2050. The main goal was to generate agreements among various social actors and organizations, with the sole purpose of rethinking the educational phenomenon to transform the sociopolitical and cultural realities of education in Norte de Santander. The process was grounded in Participatory Action Research, which involved critical deconstruction of the educational reality through a participatory route with different social actors and population groups, including the LGTBIQ+ population. This led to the construction of collective proposals and commitments for the ideal educational framework. The results highlight social, cultural, political, economic, and environmental actions and proposals considered from the perspective of the LGTBIQ+ population, which are essential for strengthening the quality of education in the department.

Keywords: Quality Education, Pact for Education, Public Policy, LGTBIQ+ Population.

Introducción

El Pacto Por La Educación con visión al 2050 para Norte de Santander, fue una apuesta de política pública que buscó deconstruir, reconfigurar y proponer alternativas epistemológicas, conceptuales y metodológicas que permitieron tener una visión a largo plazo sobre la educación de las futuras generaciones y de los ideales y sueños de una ciudadanía nortesantandereana más justa, equitativa y en paz, que permita responder a las necesidades y retos educativos de nuestra sociedad y del siglo XXI, a partir de una construcción colectiva con enfoque territorial, diferencial y desde una visión de región formadora y fronteriza.

Este proceso participativo para la construcción de la política pública se abordó desde un paradigma socio-crítico que, de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica, permite reconfigurar y transformar fenómenos y realidades sociales como lo es, el de la educación; en el cual, la construcción de conocimientos y saberes no es puramente empírica pero tampoco interpretativa, lo que centra sus contribuciones *“en los estudios comunitarios y de la investigación participante”* (Arnal, 1992, p.98), con el propósito de construir acuerdos, consensos y disensos desde la relación *“teoría-práctica”* (Habermas, 1994) frente a un mismo fenómeno: La educación, en el cual, las dimensiones instrumentales y comunicativas se consideran desde este punto teórico, como una característica fundamental de lo crítico social.

En el marco de la ruta participativa compuesta por los diferentes grupos poblacionales, se trazó un ejercicio de deconstrucción asociado a la realidad educativa con el fin de construir de manera colectiva, propuestas hacia el fortalecimiento de la calidad educativa en Norte de Santander. Justamente, uno de los grupos poblacionales fue la comunidad LGTBIQ+, que, a partir de un ejercicio de reflexión y crítica, construyeron de forma activa (Sánchez, 2019), las apuestas representativas de esta población en cada uno de los ejes que conforman el Pacto por la Educación: Educación para la paz y la convivencia, Ciudadanía fronteriza, Cierre de brechas con la ruralidad, Competencias y capacidades para el siglo XXI y Desarrollo sostenible; mostrando con la participación de este grupo poblacional, el compromiso con la diversidad, la inclusión y el fortalecimiento de la igualdad y la equidad de género.

A partir de lo anterior, las preocupaciones actuales por tener una educación más incluyente y que responda a las necesidades y exigencias de la ciudadanía actual, fue uno de los aspectos centrales en la discusión del proceso participativo. Para la UNESCO (2005) la inclusión se concibe como:

"Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños".

Además de los aspectos de política educativa que promueva la inclusión, la infraestructura pertinente y las adaptaciones curriculares básicas y necesarias para atender a la población diversa (MEN, 2022), se hace necesario promover desde esta narrativa la no discriminación, el fortalecimiento a la accesibilidad, los currículos flexibles, pertinentes; la búsqueda por la respuesta a las necesidades de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, la democratización de los aprendizajes y el conocimiento y a nivel general, una educación que atienda a las diferencias y contribuya a la comprensión de estas nuevas visiones y formas de desarrollo humano.

Metodología

Asumir el Pacto por la Educación como un acuerdo social con la ciudadanía de Norte de Santander, implica repensar la educación como un bien público y con responsabilidad global colectiva (UNESCO, 2020). Por tanto, el diseño que fundamenta esta construcción de política pública y las mesas poblaciones fue justamente la Investigación Acción participativa (IAP).

En la IAP, "se parte de la observación de la realidad para generar una reflexión permanente sobre nuestra práctica, con el fin de transformarla" (Ortiz y Borja, 2008); desde este contexto se hace referencia a la práctica que rodea el fenómeno educativo, en el cual, a partir del diálogo crítico se presenta una "fotografía" de la realidad actual con el fin de planificar y desarrollar acciones que permitan a través de la participación colectividad y la sistematización de las experiencias de todos los actores (Buss et al, 2013), generar escenarios de transformación del fenómeno a estudiar, que en nuestro caso, se refiere a la gran apuesta del Pacto por la Educación con visión al 2050.

Dentro de esta lógica de la IAP, se utilizó la metodología de árbol de problemas y árbol de soluciones, en donde la población identificó no solo las problemáticas individuales a partir de sus historias de vida, sino que, de manera consensuada lograron definir el problema por cada uno de los ejes que conformar la propuesta del nuevo modelo y sus respectivas acciones a implementar con visión a corto plazo, mediano plazo y largo plazo en cada

una de las dimensiones previamente definidas: Lo social, lo económico, lo cultural, lo político y lo ambiental.

Momentos

- 1 Lectura de las premisas problemáticas orientadoras por ejes.
- 2 Construcción de los problemas individuales por eje.
- 3 Construcción del o los problemas representativos de la población por cada eje.
- 4 Definición de las acciones a corto plazo, mediano plazo y largo plazo en cada una de las dimensiones previamente definidas: Lo social, lo económico, lo cultural, lo político y lo ambiental

Resultados y discusiones

A continuación, se presentan los problemas y las propuestas por cada uno de los ejes identificados y construidos por la mesa poblacional LGTBIQ+ en el proceso participativo. Los enunciados problemáticos son el resultado de la categorización (Strauss y Corbin, 1998) de los documentos que fundamentan la base conceptual del eje, obtenidos a partir de una primera construcción colectiva por la ciudadanía nortesantandereana realizado en el marco del **Primer Congreso del Pacto por la Educación**.

Figura 1

Mesa población LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

Eje de educación para la paz y la convivencia

A continuación, se presentan en la siguiente imagen los enunciados problemáticos del Eje de Educación para la paz y la convivencia, obtenidos a partir de las mesas de trabajo desarrolladas en el marco del Primer Congreso del Pacto por la Educación.

Figura 2

Enunciados problemáticos eje de Educación para la Paz y la Convivencia

Enunciados problemáticos: Eje de Educación para la paz y la convivencia



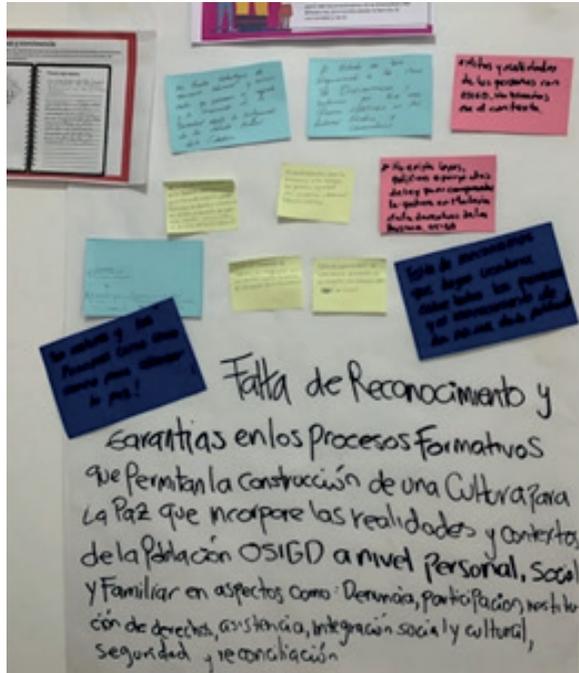
- * Tensiones y retos que tiene la educación y formación para construir cultura de paz y la convivencia en nuestro territorio.
- * Barreras para el logro de una inclusión educativa que aporte a construir cultura de paz y convivencia.
- * Saberes que se requieren para el fortalecimiento de una educación para la paz y la convivencia en nuestro territorio.
- * La educación es un bien común y un derecho que el Estado debe garantizar pero requiere del compromiso y corresponsabilidad de los distintos actores de la sociedad.
- * La construcción de paz y convivencia en nuestra sociedad nortesantandereana afectada por las violencias, requiere que todos y todas.
"Aprendamos a vivir juntos" y esto implica una apertura al diálogo, a partir del reconocimiento de la diversidad y las diferencias, promovido desde la familia, la comunidad y las IE.

Fuente: Elaboración propia.

Lluvia de ideas: formulación de problemas individuales identificados desde el eje de Educación para la paz y la convivencia

Figura 3

Problemas individuales de la población LGTBIQ+ identificados en el Eje



Fuente: Elaboración propia.

Construcción colectiva de la formulación problémica en el eje de Educación para la paz y la convivencia

A partir de los enunciados problémicos, cada uno de los participantes de la mesa población LGTBIQ+, participó a través de la metodología de lluvia de ideas con un posible problema visto desde la población y en el contexto del eje discutido, que, para el caso, fue el Eje de Educación para la paz y la convivencia. Luego de una serie de discusiones, reflexiones y socialización de los diferentes problemas individuales, se construyó la siguiente formulación problémica general por la población:

“Falta de reconocimiento y garantías en los procesos formativos que permitan la construcción de una cultura para la paz, que incorporen las realidades y contextos de la población OSIGD (Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversa) a nivel personal, social y familiar en aspectos como: Denuncias, participación, restitución de derechos, asistencia, integración social y cultural, seguridad y reconciliación”.

Una vez consolidada y acordada la formulación problemática general, se construyeron de forma participativa las alternativas de solución a la problemática general identificada. Estas alternativas de solución se construyeron por dimensiones (social, económico, ambiental, cultural y político), identificando dimensiones problemáticas y ubicando cada una de las propuestas a corto, mediano y largo plazo. A continuación, se presenta en la tabla 1 las alternativas propuestas.

Tabla 1

Alternativas de solución planteadas por la mesa poblacional LGTBQ+ en el eje de Educación para la paz y la convivencia

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
Social	Participación	Fomentar la participación y el empoderamiento para la integración social.	Difusión de estrategias comunitarias de integración social.	Fortalecimiento y emancipación en procesos de participación e integración social.
Económico	Sostenimiento y garantías de permanencia	Establecer relaciones que permitan la permanencia en condiciones dignas, en las instituciones educativas.	Seguimiento y evaluación a compromisos adquiridos para la permanencia.	Fomentar estrategias que permitan el desarrollo vital individual y familiar.
Ambiental	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Cultural	Cultura ciudadana	Visibilizarnos de la población como sujetos de derechos.	Posesionar escenarios de construcción de paz.	Mitigar los casos de violencia estructural.
Político	Formación para la cultura de paz	Revisión y actualización de currículo para la formación de cultura de paz.	Implementación, seguimiento y evaluación de la actualización de la educación de paz.	Fortalecer las instituciones educativas en modelos de educación para la paz.

Fuente: Eje Cierre de brechas con la ruralidad, Pacto por la Educación, 2023

En la imagen 4 se pueden observar los enunciados problemáticos asociados al Eje de Cierre de brechas con la ruralidad y que fueron construidos de forma participativa en el Congreso del Pacto por la Educación.

Figura 4

Enunciados problemáticos eje cierre de brechas con la ruralidad

Enunciados problemáticos:
Eje cierre de brechas con la ruralidad



- * Inconvenientes de asumir una educación diversa para y desde los territorios.
- * Circunstancias que dificultan diálogo de saberes en los territorios.
 - * Grandes retos de la calidad educativa en la ruralidad.
- * Reconocimiento de la diversidad y la diferencia para el cuidado de los entornos rurales.

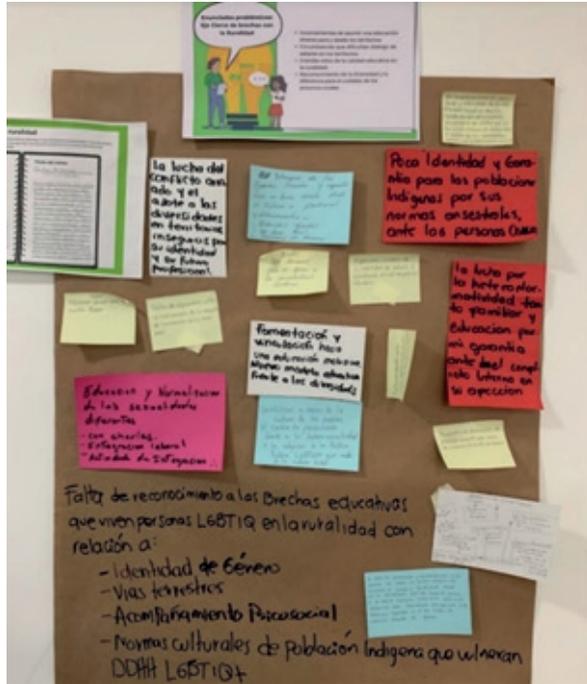
Fuente: Elaboración propia.

Lluvia de ideas: formulación de problemas individuales identificados desde el eje de Cierre de brechas con la ruralidad

A partir de los enunciados problemáticos del Eje de Cierre de brechas con la ruralidad, los integrantes de la mesa poblacional LGTBQ+ construyeron mediante la metodología de lluvia de ideas, las formulaciones problemáticas individuales, las cuales se muestran en la siguiente imagen:

Figura 5

Problemas individuales de la población LGTBIQ+ identificados en el eje



Fuente: Elaboración propia.

Construcción colectiva de la formulación problemática en el eje de Cierre de brechas con la ruralidad

Luego de definir las formulaciones problemáticas individuales, la mesa poblacional comenzó su dinámica de discusión, reflexión y acuerdos para lograr construir la formulación problemática general del Eje de Cierre de brechas con la ruralidad. La formulación problemática general de este eje se presenta a continuación:

“Falta de reconocimiento a las brechas educativas que viven las personas LGTBIQ+ en la ruralidad con relación a: Identidad de género, vías terrestres, acompañamiento psicosocial, normas culturales de la población indígena que vulneran los DDHH en la población LGTBIQ+”.

Posterior a este acuerdo de la problemática general y, siguiendo con la metodología participativa planteada, los integrantes de la población LGTBI-Q+ definieron a partir de las dimensiones anteriormente narradas, la construcción de propuestas o alternativas de solución para atender o mitigar la problemática general identificada. A continuación, se presenta la síntesis de las alternativas de solución planteadas al problema identificado en el contexto del eje de cierre de brechas con la ruralidad.

Tabla 2

Alternativas de solución planteadas por la mesa poblacional LGTBIQ+ en el eje de Cierre de brechas con la ruralidad

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
Social	Los imaginarios que se tienen de las personas con identidad y expresiones de género diversas desde su desarrollo humano.	Construcción de un plan curricular teniendo en cuenta los contextos sociales. Formación a toda la comunidad educativa: Familia, directivos, docentes y administrativos.	Proceso de inclusión en los proyectos educativos institucionales – PEI.	Propuestas concretas desde la población con el propósito de realizar pilotos de los procesos formativos.
	El manejo de la identidad de género y las orientaciones sexuales en los menores de edad, conforme al criterio educacional y sus garantías en los manuales de convivencia de las instituciones educativas.	La implementación de los tiempos prudenciales para el manejo y tratamiento de los casos de identidad de género y orientaciones sexuales que se presenten en las escuelas y colegios de las zonas rurales, a través de talleres de capacitación a la comunidad docente.	La adaptabilidad de los planes de manejo institucional (manuales de convivencia) frente a la educación y diversidad sexuales, relacionando las características básicas de apoyo psicosocial orientadas a la población menor de edad, frente a problemáticas que se puedan prever en conocimiento de su misma orientación.	Formalización de cursos focalizados en la atención de casos de violencia psicosocial ante las entidades gubernamentales con su debida cadena de mando y conducto regular, sin dejar de lado las actuaciones judiciales o sancionatorias que tuvieran lugar en las instituciones educativas.
Económico	Gestión con agencias internacionales para el fortalecimiento de las propuestas pilotos de los proyectos formativos.	Caracterización sociodemográfica de la población LGTBIQ+.	Articulación con las agencias internacionales para el fortalecimiento de la gestión formativa sobre identidad y expresión de género.	Crear escenarios de sostenibilidad económica que permitan la actualización temprana de la población LGTBIQ+.

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
	Falta de fondos focalizados en la actualización de la planta docente frente a los criterios de diversidad sexual en menores de edad.	La creación de un fondo seccional con recursos de la administración municipal, enfocado en la capacitación de la planta docente de las instituciones rurales con énfasis en la atención a la población menor de edad que se vea vulnerada en su identidad sexual y su orientación de forma complementaria.	El desarrollo de un rubro destinado a la formación de docentes que se enfoquen en la diversidad sexual y se aplique como materia dentro de los indicadores internos del PEI.	La creación de un fondo económico por parte de las secretarías de educación municipal, que funciona como colchón para aquellas instituciones que por sí mismas no puedan capacitar la planta docente de su institución.
Cultural	Los tradicionalismos y la religiosidad arraigada de las zonas rurales de los municipios.	Identificar las acciones culturales y tradiciones que embonen en los conceptos de discriminación y concientizar a través de campañas, talleres y charlas sobre estas formas de discriminación, cambiando el concepto cultural de forma gradual.	La adaptación de la problemática religiosa, separando la doctrina religiosa impartida en los colegios de la realidad social y cultural de la población en general, dando como presupuesto que la comunidad LGTBIQ+ no es objeto de juzgamientos por la religión y enfocando la evolución cultural de la misma en clases como historia, política y ciencia.	La realización de una cultura enfocada en la funcionalidad de la evolución del movimiento LGTBIQ+ en la historia global, y no como una forma de apreciación a la misma población, desde la óptica de la igualdad social.
Ambiental	La falta de concientización de la población LGTBIQ+ en el desarrollo ambiental y su creación de políticas públicas enfocadas en el cuidado de los ecosistemas propios de las regiones rurales.	Realizar talleres orientados en la creación de medios de acción ambiental que ayuden a los ecosistemas que rodean las instituciones educativas generando impacto en la jardinería, reciclaje, botánica y zoología.	Incentivar a la comunidad LGTBIQ+ en la participación y creación de medios sostenibles de ecoturismo en zonas rurales, sin alterar la biodiversidad de la misma, aplicando a la creación de hostales y senderismos guiados para apreciar la flora y fauna de la región.	Creación de movimientos enfocados desde la población LGTBIQ+ en la preservación de especies y acreditar los logros adquiridos sin estigmatizar su orientación sexual.
Político	Promoción de las DDHH en la población LGTBIQ+ Falta de garantías frente a la libre participación de la	Unificación de los instrumentos de los sistemas de información. Actualización de los manuales de	Crear conciencia en las actuaciones políticas con un enfoque diverso cuya finalidad sea la defensa y equidad de los menores en su	Aplicación de políticas públicas enfocadas en la identificación y acompañamiento de los entes reguladores frente a la implementación del PEI,

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
	participación de la población diversa en políticas que afecten el entorno educativo de los estudiantes, sin estigmatizar el aporte como fundamento de corrupción de la población menor de edad.	convivencia con enfoque diferencial y diverso. Fortalecimiento del proceso normativo a los directivos docentes y docentes. Sensibilizar los enfoques ideológicos frente a las postulaciones de la comunidad diversa a través de políticas funcionales, dentro de las instituciones piloto de los municipios.	orientación sexual, su acompañamiento psicosocial, sin dejar de lado su postulación jurídica como precepto para focalizar la atención.	orientados en el apoyo de cada institución a los casos que se presenten dentro de las diferentes instituciones educativas y sus diferentes niveles (educación de la primera infancia, básica, media y vocacional), generando un concepto legal en la focalización de casos de violencia que involucren población diversa.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Eje de ciudadanía transfronteriza

En la imagen 6 se presenta una síntesis de los enunciados problemáticos asociados al Eje de ciudadanía transfronteriza; resultado de las discusiones participativas del Primer Congreso del Pacto por la Educación. Este eje presenta una oportunidad para repensar el sentido de la educación en pro de la construcción de una ciudadanía desde lo local, el territorio y a partir del reconocimiento de movilidad humana transnacional.

Figura 6

Enunciados problemáticos del eje de ciudadanía transfronteriza

Enunciados problemáticos:
Eje de ciudadanía transfronteriza



- * Las fronteras como escenarios de crisis para la producción de saberes.
- * Los retos de la inclusión educativa para aportar a una formación más abierta y diversa.
- * Los problemas, oportunidades y crisis de la organización de los saberes para la enseñanza en Territorios con migración y representación fronteriza.
- * Los distintos inconvenientes de tener una postura crítica en la escuela, que rompa con estructura binaria de pertenecer a un lugar o a otro.

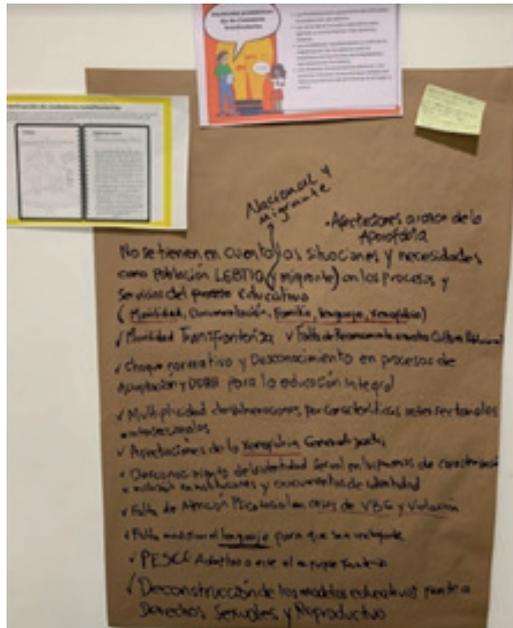
Fuente: Elaboración propia.

Lluvia de ideas: formulación de problemas individuales identificados desde el eje de Ciudadanía transfronteriza

A partir de los enunciados problemáticos presentados al grupo poblacional, cada uno de sus integrantes construyó una formulación problemática asociada al Eje de Ciudadanía transfronteriza, las cuales se encuentran sintetizadas en la imagen 7 que se presenta a continuación:

Figura 7

Problemas individuales de la población LGTBIQ+ identificados en el eje



Fuente: Elaboración propia.

Construcción colectiva de la formulación problemática en el eje de Ciudadanía transfronteriza

Una vez construidas los enunciados problemáticos individuales, los participantes desarrollaron discusiones y reflexiones sobre lo planteado por cada uno de ellos y a partir de generar consensos y disensos, se llegó al acuerdo de que, el enunciado problemático general desde la población LGTBIQ+ para el Eje de Ciudadanía transfronteriza fue:

“No se tiene en cuenta las situaciones y necesidades como población LGTBIQ+ nacional y migrante, en los procesos y servicios del sector educativo, los cuales involucran: Movilidad transfronteriza, documentación, familia, lenguaje y xenofobia”.

Posterior a la formulación problémica general, los participantes construyeron las alternativas de solución a corto, mediano y largo plazo para cada una de las dimensiones planteadas. La siguiente tabla muestra el consolidado de las alternativas de solución para el Eje de Ciudadanía transfronteriza.

Tabla 3

Alternativas de solución planteadas por la mesa poblacional LGTBIQ+ en el eje de Ciudadanía transfronteriza

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
Social	Movilidad social transfronteriza.	Visibilizar las problemáticas y necesidades de la población migrante y nacional.	Fomentar la participación, consolidación y seguimiento por la ciudadanía en la inclusión de población LGTBIQ+.	Estudios de valor agregado y generación de impacto en el territorio.
Económico	Desarrollo económico para la productividad y sostenibilidad.	Implementación de CONPES 4011, Ley 2069 y ordenanza 026 de 2020.	Seguimiento y evaluación del impacto en la implementación.	Fortalecimiento del ecosistema productivo de población LGTBIQ+.
Ambiental	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Cultural	Aporofobia - Xenofobia - Trans, homo, lesbo, bifobia.	Aplicación de rutas de atención, cualificación y protección de la salud mental al sistema educativo.	Consolidar estrategias de sensibilización institucional, familiar y ciudadana.	Posicionar las estrategias inclusivas y garantes de diversidad sexual y reproductiva en instituciones educativas.
Político	Reconocimiento de necesidades y problemas transfronterizos.	Eliminación de las barreras de desigualdad en el sistema educativo.	Seguimiento y evaluación de los procesos de eliminación de brechas.	Consolidación de instituciones educativas, inclusivas y garantes de derechos.

Fuente: Elaboración propia.

Eje de Competencias y capacidades para el siglo XXI

En la imagen 8 se pueden observar los enunciados problémicos construidos para el Eje de Competencias y capacidades para el siglo XXI, como resultados del proceso de construcción participativa en el marco del Congreso del Pacto por la Educación.

Este eje buscaba realizar una reflexión desde una educación para todos, incluyente, diversa y a lo largo de toda la vida del ser, armonizada con la naturaleza (UNESCO, 2022) y en pro a la construcción de los ODS y las exigencias actuales en el marco del desarrollo de la C+I+D+I y las nuevas visiones formativas como la educación STEAM.

Figura 8

Enunciados problemáticos del eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI



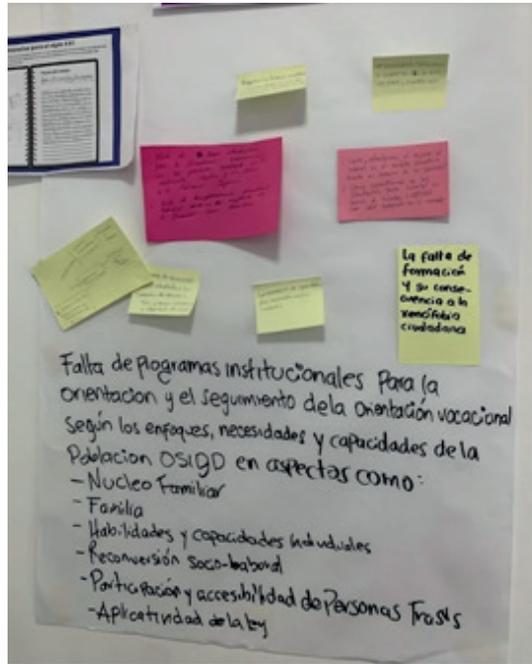
Fuente: Elaboración propia.

Lluvia de ideas: formulación de problemas individuales identificados desde el eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI

A continuación, se presentan las formulaciones problemáticas individuales desarrolladas por la mesa poblacional LGTBIQ+ para el Eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI.

Figura 9

Problemas individuales de la población LGTBIQ+ identificados en el eje



Fuente: Elaboración propia.

Construcción colectiva de la formulación problemática para el eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI

Partiendo de las formulaciones problemáticas individuales y a partir de escenarios de discusión y debate entre los participantes de la mesa poblacional, se concluyó que, la formulación problemática general y representativa para esta población en el Eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI fue:

“Falta de programas institucionales para la orientación y el seguimiento de la orientación vocacional según los enfoques, necesidad y capacidades de la población OSIGD en aspectos como: Núcleo familiar, habilidades y capacidades individuales, reconversión sociolaboral, participación y accesibilidad de personas trans y aplicabilidad de la ley”

Una vez acordada la formulación problemática, los participantes se dieron a la tarea de construir por cada dimensión, las alternativas de solución asociadas al Eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI. En la tabla 4 se muestran de manera sintetizada dichas alternativas.

Tabla 4

Alternativas de solución planteadas por la mesa poblacional LGTBIQ+ en el eje de Habilidades y competencias para el siglo XXI

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
Social	Carencia de programas en orientación vocacional y refuerzo de capacidades de la población LGTBIQ+.	Caracterizar la orientación vocacional de la población LGTBIQ+.	Crear programas de orientación vocacional y refuerzo de capacidades a los estudiantes de pertenecan a la población LGTBIQ+ de acuerdo con la caracterización.	Identificar las necesidades formativas a nivel de educación formal y no formal en la población LGTBIQ+.
Económico	Carencias de asignación presupuestal en programas de orientación vocacional, en las instituciones educativas secundarias con enfoque diferencial OSIG.	Asignar y ejecutar un presupuesto fijo tendiente a crear y establecer los programas de orientación vocacional en las instituciones educativas secundarias.	Establecer unas líneas de becas para la formación de la población LGTBIQ+.	Fortalecer las becas de la población LGTBIQ+ y programa para fortalecer becas para la comunidad LGTBIQ+
Cultural	Falta de orientación a los estudiantes en el desarrollo de habilidades culturales que fortalezcan su crecimiento cognitivo y aumento de la autoestima.	Crear programas culturales con un presupuesto fijo para el desarrollo de habilidades culturales de los estudiantes OSIG.	No aplica	
Ambiental	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Político	Falta de voluntad política en la creación de programas que perduren en el tiempo con asignaciones presupuestales fijas, que favorezcan a la población LGTBIQ+ del departamento en educación superior.	Crear y formular programas a través de directrices, circulares o planes metodológicos para la orientación vocacional de la población LGTBIQ+ del departamento.		

Fuente: Elaboración propia.

5. Eje Educación para el Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2019), puso de manifiesto acciones a favor del planeta, las personas, la justicia, el medio ambiente, la paz y la prosperidad de las naciones. Es así, como esta apuesta por repensar la educación da lugar al Eje de Educación para el desarrollo sostenible y, a partir del proceso participativo en el marco del primer gran Congreso del Pacto por la Educación, se consolidaron los siguientes enunciados problemáticos (ver figura 10).

Figura 10

Enunciados problemáticos del eje de Educación para el Desarrollo Sostenible

Enunciados problemáticos:
Eje de Educación para el Desarrollo Sostenible



- * Reconstrucción de los saberes sobre la naturaleza y la relación que tejemos con ella.
- * La naturaleza como un factor de producción sostenible.
- * El cambio climático como enfoque y necesidad educativa.
- * La calidad de la educación vista desde el buen vivir.
- * Representación de la naturaleza como campo de explotación.
- * Urgencia por adaptar los currículos escolares a los nuevos tiempos.

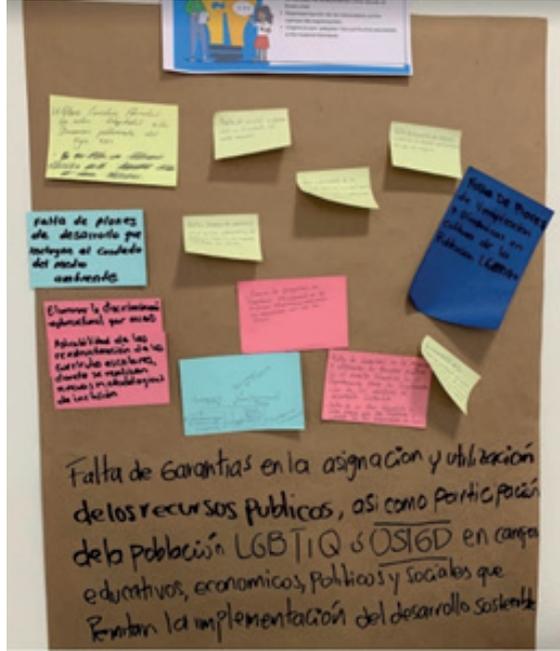
Fuente: Elaboración propia.

Lluvia de ideas: formulación de problemas individuales identificados desde el eje de Educación para el Desarrollo Sostenible

En la figura 11 se pueden observar las diferentes formulaciones individuales de los problemas asociados a este eje, que construyeron los miembros de la mesa poblacional LGTBIQ+.

Figura 11

Problemas individuales de la población LGTBIQ+ identificados en el eje



Fuente: Elaboración propia.

Construcción colectiva de la formulación problemática para el eje de Educación para el Desarrollo Sostenible

Una vez planteados los problemas individuales y realizada la discusión sobre las necesidades encontradas desde este eje, los participantes de la mesa poblacional formularon el siguiente problema colectivo:

“Falta de garantías en la asignación y utilización de los recursos públicos, así como participación de la población LGTBIQ+ o OSIGD, en campos educativos, económicos, políticos y sociales que permitan la implementación del desarrollo sostenible”.

Acordado el problema colectivo, los participantes comenzaron su discusión sobre las alternativas de solución proyectadas a corto, mediano y largo plazo. A continuación, en la tabla 5 se pueden leer estas alternativas planteadas por cada dimensión.

Tabla 5

Alternativas de solución planteadas por la mesa poblacional LGTBIQ+ en el eje de Desarrollo Sostenible

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN PROBLÉMICA	ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN		
		CORTO PLAZO (1 A 5 AÑOS)	MEDIANO PLAZO (5 A 10 AÑOS)	LARGO PLAZO (+10 HASTA EL 2050)
Social	Equidad de género LGTBIQ+	Crear directrices donde se capacite a los docentes sobre el enfoque diferencial de la población LGTBIQ+, en las instituciones educativas.	Crear grupos donde se empodere a los estudiantes LGTBIQ+ sobre sus derechos y formas de expresión dentro de la población.	Tener como eje central el libre desarrollo de la personalidad como núcleo esencial para el desarrollo sostenible de la población LGTBIQ+ dentro de las instituciones educativas.
Económico	Falta de asignación y ejecución de un presupuesto departamental para la reducción de desigualdades de la población LGTBIQ+.	Determinar, asignar y ejecutar un presupuesto departamental para garantizar el acceso a una educación equitativa con enfoque diferencial.		
Cultural	Falta de promover las expresiones culturales de las identidades de la población LGTBIQ+ en los planteles educativos.	Crear espacios culturales desde las instituciones educativas, donde se fomente las expresiones de género y orientaciones sexuales diversas desde la implementación de actividades de teatro, actuación, música, fotografía, etc.		
Ambiental	Carencia de instituciones educativas sostenibles con el medio ambiente desde el enfoque diferencial.	Crear ambientes idóneos y libres de discriminación en las instituciones educativas desde el enfoque diferencial.	Reformar las instituciones educativas donde el enfoque diferencial de género sea imperativo en las infraestructuras y espacios abiertos de los planteles educativos.	
Político	Falta de implementación de la política pública LGTBIQ+ nacional en lo referente a la educación y desarrollo sostenible en el departamento de Norte de Santander.	Ejecutar la política pública nacional LGTBIQ+ en el departamento, desde un enfoque diferencial de identidad y expresión de género con las dinámicas migratorias de la frontera con Venezuela.	Identificar y formular una política pública LGTBIQ+ departamental con objetivos y metas reales conforme a las dinámicas poblacionales partiendo como eje central, la educación.	Implementar y ejecutar la política pública LGTBIQ+ departamental en todas las instituciones educativas de Norte de Santander.

Conclusiones

Se propone construir una educación para la paz que incorpore las realidades, vivencias, valores y derechos de la población OSIGD (Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversa) a nivel personal, social y familiar, con una ruta formativa y clara desde el contexto educativo, implicando transformaciones curriculares que permitan la participación de los estudiantes LGTBIQ+ sin que esto se posicione como escenarios de violación de sus derechos y de violencia estructural.

En cuanto al cierre de brechas con la ruralidad, desde la población LGTBIQ+ se relaciona de forma directa con las normas culturales implementadas desde y para las poblaciones indígenas, la vulneración de los derechos humanos hacia la población desde los actores del conflicto armado, el tradicionalismo religioso arraigado en los pueblos e instituciones educativas y la falta de participación e inclusión en la generación de políticas educativas que garanticen el libre desarrollo de la población diversa.

Desde el eje de ciudadanía fronteriza, se espera generar escenarios formativos que permitan centrar la atención a las situaciones y necesidades que tiene la población LGTBIQ+ nacional y migrante que se encuentran en la región, las cuales se pueden resumir en: Movilidad transfronteriza, documentación, entornos familiares, lenguaje y xenofobia.

En cuanto al eje de habilidades y competencias para el siglo XXI, se propone la creación de programas de orientación vocacional y ofertas que respondan a los intereses, enfoques y capacidades de la población OSIGD (Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversa) con el fin de reconfigurar la participación sociolaboral y accesibilidad laboral de las personas de la comunidad LGTBIQ+.

Finalmente, en el eje de desarrollo sostenible se propone el trabajo por la equidad de género con el fin de reducir las desigualdades de la población LGTBIQ+, al tiempo que se garantice la asignación y utilización de los recursos públicos para promover desde las IE las expresiones culturales de la población y el fortalecimiento de política pública con enfoque de sostenibilidad en contextos educativos.

Bibliografía

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.

Buss, M; López, M; Rutz, A; Coelho, S; Oliveira, I y Mikla, M. (2013). Grupo focal: una

técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>

Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Ortiz, M, y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4),615-627.[fecha de Consulta 23 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1315-0006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible – Hoja de ruta*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

Conclusiones generales

El libro "Consideraciones frente a los desafíos de la educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia el nuevo modelo con visión 2050", ofrece un compendio de reflexiones profundas y metodologías innovadoras sobre los desafíos educativos en Norte de Santander, Colombia. Basado en una colaboración significativa entre académicos, investigadores y comunidades, este trabajo es un testimonio del compromiso colectivo para transformar la educación en la región, alineándose con las metas de desarrollo sostenible y las demandas del siglo XXI.

El enfoque del libro, centrado en la racionalidad epistémico-filosófica, subraya la importancia de una base teórica sólida en la construcción de políticas públicas educativas. Esta perspectiva es crucial para garantizar que las intervenciones educativas no solo sean pertinentes y contextuales, sino también sostenibles y capaces de adaptarse a las dinámicas cambiantes de la sociedad y el medio ambiente.

La convocatoria a investigadores de alto nivel para contribuir con sus reflexiones y propuestas metodológicas, es un aspecto destacable del libro. Esto demuestra un esfuerzo por asegurar un diálogo interdisciplinario que aborde la complejidad de los desafíos educativos desde múltiples perspectivas. La inclusión de voces de diversas áreas del conocimiento enriquece el debate y amplía el horizonte de las soluciones propuestas, asegurando que la educación en Norte de Santander pueda responder eficazmente a las necesidades de su población diversa.

Los cinco grandes desafíos identificados (Paz y convivencia, Ciudadanía transfronteriza, Habilidades y competencias para el siglo XXI, Cierre de brechas con la ruralidad y Sostenibilidad ambiental del desarrollo), son fundamentales para entender las especificidades de la región y las áreas que requieren atención prioritaria. Cada desafío se aborda con una mirada crítica y constructiva, lo que refleja un compromiso con la mejora continua y la búsqueda de equidad y justicia social a través de la educación.

El Sistema de Síntesis Interpretativa (SSI) y las Comunidades de Articulación Sistémica de la Propuesta (CASPRO) son innovaciones metodológicas significativas presentadas en el libro. Estos enfoques promueven la integración de conocimientos y experiencias de una manera estructurada y coherente, facilitando el desarrollo de estrategias educativas que son tanto inclusivas como efectivas.

En conclusión, este libro es una contribución valiosa al campo de la educación, ofreciendo *insights* críticos y enfoques prácticos para enfrentar los retos educativos en Norte de Santander. Su énfasis en la participación comunitaria, la interdisciplinariedad y la sostenibilidad, es un modelo a seguir para otras iniciativas de reforma educativa, no solo en Colombia sino también en contextos similares a nivel global. La visión 2050 que propone es un llamado a la acción para todos los actores involucrados en la educación, instándolos a trabajar conjuntamente hacia un futuro más inclusivo, equitativo y sostenible.

Autores

Wolfgang Eiffel Arias Prada

Comunicador social – periodista, especialista en Gerencia del Talento Humano y magíster en Educación. Actualmente labora en la Institución Educativa Nueva Generación del municipio de Sáchica, Boyacá. En este momento es estudiante de tercer año del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Mario de Jesús Zambrano Miranda

Licenciado en Ciencias Sociales, economista, especialista en Gestión Pública, especialista en Estadística Aplicada y magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Docente investigador de la Universidad Libre de Cúcuta. Grupo de investigación competitividad y sostenibilidad para el desarrollo.

Carlos Arturo Plazas Lara

Docente tiempo completo ocasional vinculado al programa de Filosofía de la Universidad de Pamplona desde el año 2017 hasta la fecha. Egresado de la Universidad Nacional de Colombia, institución en la que obtuvo los títulos de filósofo, magíster en Filosofía y doctor en Filosofía, ocupando allí la posición de becario docente entre los años 2011 y 2013. Actualmente sus áreas de interés son, entre otras, la filosofía antigua, la psicología evolutiva y la psicología moral.

Juan Diego Hernández Albarracín

Es un destacado profesional con una sólida formación académica. Posee una licenciatura en Comunicación Social de la Universidad de Pamplona, un máster en Filosofía de la Universidad Industrial de Santander y un doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Actualmente, ejerce como director del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta y es investigador asociado del grupo "Ciencias Sociales y Humanas" de la misma universidad, con categoría A1. Su trayectoria incluye pasantías doctorales en la Universidad Estatal de Río de Janeiro (Brasil) y en la Universidad de Valencia (España), así como de docencia como profesor visitante en instituciones de prestigio internacional. Actualmente lidera proyectos importantes como el Pacto por la Educación con visión 2050, dirigido por la Gobernación de Norte de Santander y el Observatorio de interpretación de realidades educativas (OIRE NORTE), demostrando su compromiso con la transformación del modelo educativo y su influencia en el ámbito académico y social.

Carlos Fernando Álvarez González

Es doctor en Investigaciones Humanísticas por la Universidad de Oviedo (España), magíster en Bioética por la Universidad El Bosque (Colombia) y filósofo por la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Desde 2019 es miembro del cuerpo docente de la Universidad Simón Bolívar, donde integra el Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas. Asimismo, es jefe del Departamento de Pedagogía de la misma institución. Investigador del grupo Desarrollo humano, educación y procesos sociales (DHEPS) ubicado en A1 según la última convocatoria de COLCIENCIAS; las líneas de su trabajo investigativo responden a las áreas de Filosofía de la Educación, Bioética y Complejidad, así como Filosofía de la Tecnología,

Metafísica y Epistemología.

Es autor de diversos artículos y capítulos de libros. Desde 2016 es miembro de The Society for Philosophy and Technology en California (USA).

Liliana Vergel Canal

Es una profesional con amplia experiencia y destacada formación académica. Posee una especialización en Gerencia Ambiental de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), una maestría en Estudios del Desarrollo del Graduate Institute of International & Development Studies en Ginebra, Suiza y un pregrado en Psicología de la Universidad Javeriana. Actualmente, se desempeña como asesora en educación del Despacho del gobernador en la Gobernación de Norte de Santander, liderando la construcción participativa de un Nuevo Modelo Educativo con visión 2050. Su experiencia previa incluye roles clave en organizaciones como la Fundación MIMA, Fundación Corona, Fundación Alpina y Grupo Energía de Bogotá, donde ha desempeñado cargos de coordinación, gerencia y consultoría en proyectos relacionados con el desarrollo sostenible, la educación y la responsabilidad social corporativa. Además, ha trabajado en la Presidencia de la República y en la Escuela Superior de Administración Pública, donde ocupó cargos de coordinación académica y asesoramiento. Su trayectoria demuestra un compromiso sólido con el desarrollo sostenible, la educación y la promoción de políticas públicas inclusivas.

María Daniela Ramírez Lindarte

Comunicadora social y magíster en Gestión Cultural y Producción Audiovisual con siete años de experiencia en radio, televisión y creación de contenidos educocomunicativos y conducción de programas en vivo. Capacitada para dirigir procesos de preproducción, producción y postproducción de piezas audiovisuales. Habilidades en el desarrollo de la gestión institucional, con experiencia en procesos de práctica pedagógica en pregrado y posgrado; conocimientos en el ámbito cultural, publicaciones científicas desde la investigación sociocultural en importantes bases de datos nacionales e internacionales (Scopus Q1 y Q3); experiencia en Museografía, ejercicios de guiatura y trabajo comunitario.

Cristian Samir Méndez Castillo

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Gestión Ambiental. Economista de la Universidad de Pamplona, sede Villa del Rosario. Responsable y cumplidor de las tareas tanto académicas como laborales. Posee un gran sentido social en pro del mejoramiento de las condiciones humanas de la sociedad. Con muchos deseos de superación profesional, se ha desempeñado en labores como asesor comercial y asistente de investigación en importantes empresas cumpliendo sus deberes con eficacia. Investigador del Observatorio del mercado laboral en Norte de Santander (ORMET).

Jordi Planella Ribera

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2003) con la tesis Cuerpo y discursividad pedagógica: bases para la ideación corporal. Durante algunos años ha combinado su trabajo como profesor de universidad con la actividad profesional en el campo socioeducativo de la protección a la infancia y en el acompañamiento a personas con diversidad funcional. Es catedrático de Teoría e Historia de la Educación desde 2012 del Departamento de Psicología y Ciencias de la Educación en la

Universidad Oberta de Catalunya (UOC). En esta universidad ha impulsado la creación del grado en Educación Social y del futuro Máster en Análisis y Transformación de la Acción Social y Educativa. Actualmente también es el director de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Ocupación e Innovación Social.

Esperanza Paredes Hernández

Investigadora feminista en los campos de: Ciencia y Feminismos, Nuevos Materialismos Feministas, Estudios del Lenguaje, la Literatura, Ciencias Sociales y Educación Superior. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Postdoctorado concluido en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-CLACSO, Maestra en Literaturas de Expresión Española, Universidad Laval, Québec, Canadá. Exrectora Universidad de Pamplona, Colombia. Miembro del colectivo de fundadoras de Enlaces Centro de Investigación en Fronteras ECIF.

Eliana Caterine Mojica Acevedo

Comunicadora social, periodista y comunicadora social organizacional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Magíster en Educación; mención en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – (Venezuela). Profesora asociada del Departamento de Comunicación Social en la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona. Es Investigadora Junior de Colciencias - Convocatoria 894 de 2021 y segundo líder del Grupo de Investigación Observa reconocido por Colciencias, Categoría B – Convocatoria 894 de 2021. Sus líneas de investigación son Comunicación y Frontera; Periodismo y Mujeres y TIC.

Edgar Allan Niño Prato

Comunicador social-periodista. Magíster en Estudios Políticos. Estudios de Doctorado en Educación. Director del Grupo de Investigación Observa. Par Académico del Ministerio de Educación y Colciencias. Coordinador del grupo temático 18 ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación): Ética, Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación. Analista político. Docente titular de la Universidad de Pamplona, vinculado desde el año 2005, 28 años de docencia universitaria.

Gladys Adriana Espinel Rubio

Comunicadora social- periodista. Magíster en Estudios sobre problemas políticos latinoamericanos. Doctoranda en Ciencias Políticas. Docente asociada del Departamento de Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Directora del GICOM, Grupo de Investigación en Comunicación y Medios. Investigadora Asociada (I) ante Colciencias (ahora MinCiencias) de acuerdo con la convocatoria 833 de 2018. Las líneas de investigación son Comunicación, Frontera y Posconflicto; Periodismo y Mujeres y TIC. Ha desarrollado consultorías para el BID, la OIM, la Unicef y Mercy Corps.

Carlos José Gil Jurado

Magíster en Geografía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Rural – GIER. Profesor Instituto Superior de Educación Rural (ISER). Entre algunas de sus publicaciones se encuentran: “Hacia una escuela productiva: la escuela desde el mundo rural” (2012), “La escuela rural: criterios para repensarla” (2006), “La educa-

ción rural colombiana: realidades, desafíos y expectativas” (2006), “Una escuela ¿para qué la idea de lo rural?” (2016), “Hacia una escuela productiva: La escuela desde el mundo rural (2004), entre otros.

Gisela Alexandra Leal Leal

Licenciada en Biología y Química, magíster en Prácticas Pedagógicas. Actualmente cursa estudios doctorales en Ciencias de la Educación con énfasis en memoria histórica, convivencia y paz. Cuenta con experiencia en docencia universitaria a nivel de pregrado y posgrado y se ha desempeñado como coordinadora de procesos académicos y de investigación a nivel universitario.

Ha participado en la formulación, gestión y ejecución de proyectos de investigación e intervención social en líneas como enseñanza de las ciencias, pedagogía para la paz, cultura de paz, memoria histórica, convivencia, currículo y calidad de la educación. Gracias a su formación académica, ha tenido la oportunidad de trabajar como consultora pedagógica para cooperación internacional, así como en diversas experiencias educativas de carácter formal, informal y en modelos educativos flexibles, en los diferentes niveles de formación.

Juan Pablo Salazar Torres

Doctor en Ciencias Sociales y de la Educación por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Huelva, España, con maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Especialista en Administración de la Informática Educativa (UDES) y licenciado en Matemáticas e Informática egresado de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS).

Actualmente es profesor e investigador del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Karen Lorena Leal Leal

Licenciada en Biología y Química, especialista en Gerencia Social y magíster en Prácticas Pedagógicas; con experiencia en el diseño y ejecución de proyectos sociales de extensión, desarrollo e investigación, en líneas como enseñanza de las ciencias, Pedagogía para la Paz y la Convivencia, Prácticas Pedagógicas, Construcción de Paz e incidencia en Políticas Públicas. Actualmente se encuentra terminando estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación.



Gobernación
de Norte de
Santander



CASPRO

ISBN (digital): 978-628-7656-19-2
ISBN (impreso): 978-628-7656-20-8