



CURSO DE INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (CIEU)

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA SOCIAL TOMO II





Contenidos Disciplinares





Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

(Paulo Freire)

Queridxs Ingresantes 2024

Queremos darle la *BIENVENIDA* como equipo de gestión de la Licenciatura en Pedagogía Social de manera conjunta con los profesores del ingreso. Nuestro propósito, es poder acompañarlos en dicho proceso de aprendizaje.

El ingreso es una instancia que nos permite encontrarnos para poder debatir, consensuar y problematizar diversas temáticas teóricas sobre el hacer del pedagoga/go social como también conocernos, para recorrer y andar en este proceso de aprender aprendiendo.

Hablar de Pedagogía Social es pensar en un campo disciplinar, como tal se encuentra en movimiento constante y se interesa en desafíos nuevos, en cuanto a los contextos y escenarios complejos de la sociedad actual y su demanda.

Por lo tanto, queremos que sean parte de esta propuesta donde invitaremos al análisis, la reflexión-acción respecto a la realidad educativa y social de las/os sujetos protagonistas, activos, creativos, y reflexivos que se incluyen en la complejidad –desafiante– de potenciarse como sujetos; políticos, sociales, culturales y éticos.

En este módulo se encontrarán con una selección de materiales conceptuales que, a manera de *caja de herramientas*, nos permitirán, de forma dialógica, construir conocimientos y visitar la experiencia práctica de cada uno, que permita llegar a la comprensión del ser hacer y sentir del campo disciplinar de la pedagogía social; que fundan los saberes específicos del campo y sustentan nuestra intervención profesional.

Iniciar una carrera universitaria, implica decisión y metas por alcanzar, es por ello que

una instancia de acercamiento a nuevas maneras de abordaje y problematización como

también de nuevos desafíos con respecto al objeto de conocimiento y ámbitos de intervención

socioeducativa.

Les sugerimos leer en profundidad el material bibliográfico propuesto e intentar

una apropiación personal y conceptual. Es fundamental una lectura reflexiva del material

teórico, se les sugiere que subrayen las ideas centrales y los términos que les llame la atención,

identifiquen conceptos principales y anoten dudas como preguntas. Esto lo trabajaremos en

profundidad juntos, en los diferentes encuentros presenciales. Contarán con una hoja de ruta

que los guiará en todo su recorrido y les indicará el orden de los textos y las clases.

Especialmente, queremos acompañar su elección, dando cuenta de que la Pedagogía

Social es una carrera que actúa en realidades educativas y sociales de sujetos individuales,

al igual que de colectivos sociales que tienen vulnerados sus derechos y con ello el acceso a

los bienes culturales, económicos y sociales.

Esperamos que el recorrido propuesto les entusiasme, motive y confirme que el camino

de elección, va por aquí, y que contará con la compañía de la facultad en el recorrido y

trayectoria de la vida universitaria que cada uno de ustedes está iniciando...

Les esperamos en febrero al iniciar el Cursillo!

Gracias por estar por apostar a este nuevo sueño;;;;

Equipo de Profesores del ingreso de LPSC.

Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.

Violeta Núñez i

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Barcelona, marzo de 2007.

"Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir". María Zambrano

"Todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia o contamos una historia sobre ellas". Isak Dinesen

0. Para comenzar.

Quisiera comenzar agradeciendo esta invitación al Ministerio de Educación^{*} pero, muy en particular a Patricia Redondo, propulsora del encuentro y a quienes con su trabajo, con su interés y su presencia lo hacen posible. Gracias pues por esta cordial disposición, que me permite hoy tener el honor de estar aquí, con todos ustedes, en este espacio de intercambios.

En segundo lugar, considero pertinente —antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición— dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos

1

^{*} Esta conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

sentirnos convocados. Si uno no intenta precisar desde dónde habla, parecería ocupar TODO el lugar de la VERDAD: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las llamadas Ciencias de la Educación.

La disciplina a la que hago alusión da en llamarse *Pedagogía Social*. Para algunos no deja de ser un *invento español*. En parte, yo también así lo creo... No obstante, como buena *novedad*, la Pedagogía Social tiene su historia. Comienza hacia mediados del XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de Pedagogía Social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo XXⁱⁱ. Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social — Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La Pedagogía Social, como disciplina teórica y sus modelos de educación social es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieuⁱⁱⁱ) según diferentes posiciones paradigmáticas. Debo asimismo agregar que yo hablo desde una posición estructural que, en España, tiene carácter emergente, no hegemónico.

Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación —en lo pedagógico y en lo político— de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para

poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función.

De esta manera, postulamos a la Pedagogía Social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Algunas de estas consideraciones son las que quisiera hoy compartir aquí, a fin de ponerlas a debate y discusión.

1. Presentacióniv.

Vamos a interrogarnos sobre la función de la educación en general y de la educación social en particular, sobre sus alcances y sus límites, en el marco de las modalidades actuales de segregación que denominaremos *procesos de exclusión*.

La hipótesis que voy a desplegar sostiene que, desde los discursos globales hegemónicos, se postulan dos figuras específicas de la exclusión en el campo educativo. Dos modalidades que se pretenden de gran alcance y que se articulan, se combinan, se atraviesan o superponen según momentos y contextos sociales. Vamos a señalar a estos procesos como:

- a) la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores;
- b) la proliferación de programas de *intervención* social directa diseñados desde la idea de la "prevención".

Para el despliegue de esta hipótesis vamos a recurrir a los siguientes elementos:

- 1) Referencias a lo que llamaremos *minorización* de las infancias;
- 2) Recorrido breve en torno a la noción de exclusión;
- 3) Alusión al vaciamiento educativo de los sistemas escolares públicos;

4) Señalamiento del alcance de los despliegues de los dispositivos de gestión poblacional.

Partimos de considerar a la educación como un *anti*—*destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori*.

Voy a hablar aquí de y desde una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.

1. La minorización de las infancias y adolescencias.

Menores es la categoría que, a lo largo del siglo XX, pasó a designar no sólo al conjunto de niños y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad, sino particularmente a aquéllos a los que la mirada del control social ubica como "peligrosos". Los menores devienen (a partir de la creación del Primer Tribunal Tutelar de Menores, en Chicago, en 1899) objeto específico de intervenciones sociales, tanto desde la perspectiva preventiva como punitiva, so pretexto de educarlos.

Ya en el siglo XVIII aparece, a partir de ciertas propuestas, en un espectro que va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi, la noción de una educación específica para pobres. En efecto, se trata de una educación tal que les permita soportar la pobreza; vivir resignados e incluso felices en ese horizonte estrecho y sin miras al que, según parece, se hallan irremisiblemente destinados. Se trata de una educación degradada a adiestramiento, como disciplina del cuerpo y del alma^{vi}.

Es también la premisa que, a manera de coartada, justificó, un siglo después (a finales del XIX), la sustracción de los así llamados menores "de los procesos de derecho penal y [la creación de] programas especiales para niños delincuentes, dependientes y abandonados" (Platt: 37).

Esta concepción de la educación, particularmente de la educación social, como tarea de *intervención social*, realiza hoy una especie de retorno por la puerta grande. En efecto, desde finales del siglo XX asistimos a la expansión de una suerte de *minorización* de infancias y adolescencias a escala planetaria, aunque con impactos diferenciales, según localizaciones geográficas y/o económicas. Se trata de predeterminar sectores a los que se atribuyen características específicas y a los que se les asigna un destino social (cultural, económico) prefijado.

Vamos a hablar de ese concepto de educación usado en sentido segregativo.

Hoy, las infancias y adolescencias de ese 80% de la población mundial que, según la definición de la OCDE^{vii}, "nunca constituirán un mercado rentable" pues su "exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando"; esas infancias y adolescencias, digo, se piensan (en los organismos internacionales hegemónicos), como objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, pero cuya característica es el vaciamiento cultural que los inscribe en el lema pestalozziano de educar al pobre para vivir la pobreza.

2. La exclusión.

Pensar sobre la noción de exclusión, nos lleva a interrogarnos acerca de la concepción que tenemos de lo social: si entendemos a la sociedad de hoy como un destino marcado o bien si la entendemos como un momento donde las bifurcaciones son posibles. En otros términos: si no tenemos más remedio que seguir en la profundización de la vía liberal y lo que ésta conlleva (fragilización de lo político, subsumisión de lo social en las leyes de mercado); o bien podemos abocarnos a reconstruir los fundamentos de la democracia, redefiniendo las relaciones entre el mercado y el dominio político; los contratos sociales y sus alcances.

La exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista, de la extensión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana. He aquí un importante nudo del que parten las principales dificultades del actual momento histórico: pretender *hacer mercado* con la política, con la educación, con la sexualidad, con la cultura...

Por otra parte, la exclusión también puede hacernos pensar, a la manera de Manrique, que todo tiempo pasado fue mejor... Sin embargo, no ha habido tal pretérito perfecto. Lo nuevo y turbador de nuestra actualidad es que la exclusión ha rasgado los tenues velos que, en otros momentos, fueron (en)cubriendo las operaciones de construcción de lo social y sus costes.

Con esto queremos decir que la noción misma de exclusión apunta a lo que ya Kant definió como la *insociable sociabilidad humana*^{viii}, esto es, a la *dimensión estructural* de lo social. Por lo cual no nos es dado operar con ella de manera directa. De allí que la educación constituya un frágil pero eficaz modo de hacer con el *malestar en la cultura*^{ix}.

Podemos entender la exclusión como una *construcción social* que recubre tres conjuntos de prácticas:

- 1. lisa y llanamente, la eliminación del diferente;
- 2. encierro y/o deportación;

3. dotar a *ciertas* poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de participación, en actividades sociales, culturales, económicas.

En 1998, en Barcelona, se realizaron unas Jornadas bajo el título *La clínica ante la segregación*. Allí tuvimos oportunidad de señalar este curioso fenómeno en las prácticas sociales y educativas: la exclusión *en el interior* de los dispositivos sociales y educativos. Ya no se pone *fuera*, o en los márgenes. Hay una centralidad de la exclusión: éxtimo (segregación en lo interior). Por ejemplo, en el sistema escolar, una de tales modalidades se gestiona bajo el eufemismo de *sujetos con necesidades educativas especiales*. En esta categoría poblacional recaen no pocos niños y adolescentes que provienen de barrios periféricos y/o de familias de *zonas de vulnerabilidad* o de *zonas de exclusión social*, para utilizar las categorías de Robert Castel. Para seguir con este ejemplo, hoy se habla de *"nees"*, así, sustantivados (¿tal vez en alusión al famoso monstruo del lago escocés homónimo...?). Curiosa operación, que produce un "interior" ya desprovisto (externalizado/ deslocalizado) respecto a las herencias culturales y a las atribuciones de herederos de pleno derecho a los sujetos allí "incluidos"...

3. La degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores.

En primer lugar, estableceremos la diferencia entre educación y aprendizaje o instrucción.

El aprendizaje (instrucción, en la palabra de los clásicos de la Pedagogía) consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar (aprender a leer y escribir; aprender desde las operaciones matemáticas elementales a las complejas; aprender a convivir con los demás; aprender a andar en bicicleta...). Estos procesos son más o menos complejos y requieren del sujeto una cierta disposición para realizarlos.

La educación no puede existir sin esa función instructiva^x. Sin embargo, no se confunde con ella. No puede haber educación sin que el niño aprenda: el niño debe aprender (Kant: 1983^{xi}; Lacan: 1973^{xii}). La educación requiere de

aprendizajes: de una buena relación con la palabra, con los otros, con los libros, con los conocimientos y las técnicas; para poder abrir —en algún momento—nuevas inquietudes y lanzar a la búsqueda de otros horizontes.

No se pueden subsumir ambas dimensiones. No son homologables. La educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo reenvía a *lo-porvenir*. Se inscribe en un lugar más allá de cualquier finalidad; en un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos responsables.

Por ello decimos que la educación es un tiempo que sólo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza en que ese otro radical con quien trabajamos, algo hará. No hay posibilidad alguna de "evaluar" la educación: es un tiempo *otro*.

Los efectos de la educación devienen así imprevisibles: no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.

Desconocemos qué, cómo y cuándo los objetos de la transmisión (los aprendizajes de la cultura), cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros, en recorridos que no podemos prefigurar sino a costa de la simplificación o el engaño.

Pero hoy, podemos constatarlo, se han invertido los dos procesos, con lo cual se vacían de significación y se anulan sus alcances. Los aprendizajes en los que la educación ha de incardinarse han quedado devaluados.

Salvando los llamados "polos de excelencia", las políticas hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frese de Jean—Claude Michèa^{xiii}, la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas.

Y es aquí, en este territorio devastado, donde las políticas neoliberales plantean lo que llaman *inclusión*. En efecto, han girado la insistencia, de pretensión moralizante, al plano personal: las actitudes, las motivaciones, la integración al grupo... Es sin duda sorprendente: hablar de educación pero sin hacer referencia a

bien cultural alguno. Últimamente se dice: valores y habilidades. Como si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y a las prácticas de las culturas en los que se generan, cobran sentido, se transmiten, se transforman y/o caen en el olvido... Contenidos actitudinales, comportamentales...: son los estrafalarios nombres que sellan la *dimisión*^{xiv} educativa. Y todo ello en nombre de la *inclusión*.

4. La proliferación de programas de *intervención* social incardinados en la idea de prevención y que operan en nombre de la educación.

La prevención ha devenido un concepto clave, sobre todo por cuanto no se sabe qué significa ni qué acota; es un término idóneo para sostener un pensamiento *único*... Realizaremos aquí, entonces, un abordaje crítico.

El problema que se nos plantea no es sencillo, pues implica revisar la serie de operaciones que se pone en marcha cada vez que se apela a la idea de *prevención*. En primer lugar, supone recurrir a razones instrumentales (prácticas y económicas), para justificar una intervención. En segundo lugar, que la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, lo cual aboca a los efectos de la simplificación o, más propiamente, del simplismo exagerado necesario para sostener ese principio de eficacia.

La noción de prevención se nutre de una vocación intervencionista. Convoca a intervenir en la vida de otras personas allí donde se considera que su salud o su vida están en peligro.

Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad sana*. Es decir, saneada por la erradicación de lo que excede la norma. Se considera que ello no es admisible porque representa un peligro... Y esta certeza suele habilitar a las instituciones y a los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia o a su educación.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un

perfil poblacional. Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos *perfiles poblacionales* previamente establecidos.

Es decir, la prevención llamada *detección sistemática*, organiza un fichero de sujetos cuyo destino final, además, desconocemos. Este fichero puede incluso llegar a definir las opciones que socialmente se les brindará a los sujetos incluidos en esas listas. En efecto, si por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial, "se dibuja así la posibilidad de una gestión **previsiva** de los perfiles humanos"

Por ello prevenir es vigilar, esto es, ponerse en un lugar social que permita anticipar la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables: enfermedades; anomalías diversas; conductas desviadas; actos delictivos; etc., en poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de esos riesgos.

De esto se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo *madre soltera* engendra *hijos con riesgos*. De manera tal que se le atribuye (se *prevé*) un paso al acto, resultando así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir.

Tal vez ello responda a las promesas que la noción misma de *prevención* parece encerrar: confirmar lo que, previamente, se ha creado como *problema social*.

La prevención es indisociable de la dimensión política, en el sentido más amplio de la palabra. En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico. Por tanto, el recurso a la prevención no puede ser *ingenuo*. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación. El hecho de asignar a tales individuos un destino social homogéneo, queda como una cuestión de voluntad política que hoy ya es técnicamente posible.

Esta orientación representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas y de la acción sociales. Sobre esto hemos de estar advertidos, pues corremos el riesgo de estar colaborando con empresas de segregación social de gran alcance, sin siquiera sospecharlo.

Pensamos que, de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de "prevenir" conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores –encabalgados en discursos hegemónicos de tintes "progresistas" – dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto "destino social y económico" de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales.

5. Para finalizar.

Por ello nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de perfiles poblacionales y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante de los totalitarismos como del idealismo ingenuo de la ilustración (el saber nos hará libres), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones educativas. Nuevas modalidades que contemplen la particularidad sin renunciar al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, "hacer de la educación un ANTI-DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto"xvi. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada,

conculcada, violentada, transformada en la nuda vida de aquél que puede ser muerto impunemente xvii.

BIBLIOGRAFÍA.

BADIEU, A. (1995): "Ensayo sobre la conciencia del Mal." En: ABRAHAM, T. [comp.]: *Batallas Eticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOBBIO, N. (1991): El tiempo de los derechos. Madrid: Sistema.

CASTEL, R. (1997): Las metamorfosis de lo social. Buenos Aires: Paidos.

CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.

FITOUSSI, J-P. — ROSANVALLON, P. (1997): La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial.

KANT. I. (1989): Filosofía de la Historia. México: FCE.

KARSZ, S. (2004): La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.

NÚÑEZ, V. (1990): Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires: Santillana.

NÚÑEZ, V. [coordinadora] (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.

TIZIO, H. [coordinadora] (2002): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Motoc

Notas:

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Pedagogía Social en dicha Universidad desde 1992.

[&]quot;En Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el Presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social.*

BOURDIEU, P. (1973): Le marché des biens symboliques. En: Année Sociologique. Paris, 49-126. [Allí el autor establece la noción de campo en tanto campo de producción y circulación de bienes simbólicos. Se constituye como un

espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.

- ^{iv} Esta exposición sigue los lineamientos de la Conferencia pronunciada por la autora en Albacete, con motivo de la presentación del Colegio de Educadores de Castilla- La Mancha, en mayo de 2003.
- Ve pueden consultar al respecto, dos clásicos de la sociología: CHEVALIER, L. (1978): Classes laborieuses et classes dangereuses. Paris: Pluriel. PLATT, A. (1982): Los "salvadores" del niño o la invención de la delincuencia. México: Siglo XXI.
- vi Vid. FOUCAULT, M. (1981): Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI.
- vii OCDE (1996): "Informe de la mesa redonda de Filadelfia". En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir.* Bruselas : EPO.
- viii KANT, E. [1784] (1985): «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia.* Madrid: F.C.E.
- ^{ix} FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura». En: *Obras completas.* Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21.
- ^x HERBART, J. (1983): *Pedagogía General*. Madrid: Humanitas.
- xi KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- xii LACAN, J.(1973): Seminario XXI. Los incautos no yerran. Clase 11-12-73. (No publicado, versión no establecida): "Es evidente que se trata de un esfuerzo pedagógico.[...] El niño está hecho para aprender algo. He aquí lo que nos enuncia Freud, lo que nos enuncia Kant... es extraordinario que lo haya presentido, pues ¿cómo podía él justificarlo? Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien".
- xiii MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia.* Madrid: Acuarela Libros. p.43.
- xiv ZAMBRANO, M. (2000): *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.
- ^{xv} CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos.* Barcelona: Anagrama.
- ^{xvi} NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires: Santillana.
- ^{xvii} AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida.* Valencia: Pre-textos.

Pedagogía social, experiencias socio-educativas y formación de Pedagogos

"La educación, en cualquier caso, hay que entenderla como un todo en el espacio y en el tiempo de la vida de los individuos en comunidad" V. Núñez.

Liliana Abrate (<u>labrate@ffyh.unc.edu.ar</u>)
María Eugenia López (<u>maeugenialop@gmail.com</u>)
Analía Van Cauteren (<u>anavancauteren@hotmail.com</u>)
Seminario de Pedagogía Social / Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Eje 2: Pedagogía y prácticas socioeducativas

Resumen

En los últimos años, se advierte en Argentina y Latinoamérica el desarrollo de producciones académicas y experiencias socio-educativas que se reúnen en torno a la Pedagogía Social; construyendo un campo específico.

Desde 2015, en la Carrera de Ciencias de la Educación de la U.N.C. ofrecemos un seminario denominado: **Pedagogía Social y Experiencias Educativas Latinoamericanas**; a partir de reconocer la importancia de su inclusión en la formación profesional.

En el último Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en Buenos Aires, presentamos una primera evaluación a la experiencia de tal seminario. En esta ocasión exponemos consideraciones y análisis generados a partir de la indagación sobre proyectos socio-educativas desde el marco conceptual que aporta la Pedagogía Social y el Movimiento de Educación Popular. Así, nos interesa compartir la revisión de categorías conceptuales que resultaron relevantes en el trabajo académico; se trata de: inclusión socioeducativa; cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo.

Finalmente, desarrollamos nuestra visión optimista sobre los aportes conceptuales y propositivos que brinda la Pedagogía Social, para la intervención pedagógica en los tiempos actuales, reconociendo la necesidad de revisar el lugar que le cabe a dicha disciplina en la formación de Pedagogos.

Palabras Claves: Pedagogía social - Experiencias socioeducativas- intervención pedagógica.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la Pedagogía Social en los últimos años en nuestro país y en la región resulta destacable tanto debido a sus producciones académicas producto de la investigación y de las propuestas formativas, como a diversas experiencias socio-educativas gestadas desde esferas estatales o bien desde organizaciones sociales autogestionadas; lo que da cuenta de la emergencia de un campo específico de interés para la formación profesional de los Pedagogos.

En el seminario que se ofrece en la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, abordamos el debate sobre las características de este campo en construcción, recuperando los aportes de sus principales referentes: Violeta Nuñez, Marcelo Krichesky, José Caride Gómez, Hebe Tizio, Pablo Martinis, Jorge Camors, Evelcy Machado, entre otros. Continuando con una ponencia presentada en este mismo evento en la Universidad de Buenos Aires, en la que expusimos una primera evaluación de esa experiencia formativa, sostenemos la potencialidad de esta perspectiva, en diálogo con el movimiento de la Educación Popular, para revisar distintas experiencias socio-educativas, sus características, posibilidades y dificultades en un momento sociohistórico de suma complejidad que multiplica las demandas hacia este tipo de instituciones y programas.

De modo que en este trabajo pretendemos dar continuidad y sistematizar las reflexiones producidas; principalmente nos interesa compartir la revisión de tres categorías conceptuales que resultaron relevantes: inclusión socio-educativa, cronificación /promoción cultural y relaciones entre lo formal, no formal e informal en el universo educativo. Además, exponemos parte de los análisis realizados durante estos tres años sobre una variedad de experiencias socio-educativas de la ciudad de Córdoba, destacándose en ellas tanto su diversidad como la extensión de su cobertura.

Para cerrar este trabajo, exponemos los argumentos desde los cuales consideramos que la Pedagogía Social y la Educación Popular, constituyen perspectivas conceptuales y orientaciones prácticas potentes para abordar de manera innovadora las problemáticas educativas de los tiempos actuales. Su estudio y revisión constituye una tarea imprescindible para la formación de grado de los especialistas en educación.

La Pedagogía Social como campo disciplinar en construcción.

En torno a esta disciplina se sostiene el acuerdo general acerca de que su objeto propio es la Educación Social. Sin embargo, tal enunciado contiene escasas precisiones, no solo por las diversas maneras de comprender la Educación Social, sino también por la diversidad de

prácticas que bajo su denominación se despliegan en distintas regiones. Resulta así un campo muy amplio y diversificado, que por ello mismo evidencia "las dificultades que ha tenido y tiene que afrontar la pedagogía social para concretar su objeto de estudio, consecuentemente su identidad como disciplina científica en el contexto de las ciencias de la educación". (Caridi, 2002, p.84)

Autores como Quintana y Fermoso reconocen que no ha habido ni habrá un solo modo, universal, de entender la Pedagogía Social. Recordamos que el surgimiento de la Pedagogía Social se ubica en Europa, en especial en Alemania, Francia y España, atendiendo distintas problemáticas sociales. Inicialmente prevalecieron en su constitución enfoques provenientes del higienismo y de la adaptación social, para la atención de la minoridad en riesgo.

Al respecto, Nuñez ubica en el comienzo y mediados del siglo XX las concepciones precursoras de la Pedagogía Social, señalando que por ese entonces "las nuevas políticas sociales capaces de cruzarse con la educación son las correspondiente a los menores; así se comienza por los centros de protección y reforma de menores" (Núñez, 1999, p. 34). Es esta concepción la que luego cede lugar a otra perspectiva liberal spenceriana y finalmente a lo que la autora llama lo social del tercer tiempo, que correspondería al presente, en un estado aún difuso y objeto de múltiples debates políticos y teóricos. Esta última concepción refiere a una visión que se aleja de la forma tradicional de la ayuda y de la protección social; ubicándose en un planteo que abre inéditos desafíos para pensar un planeamiento de políticas sociales.

El recorrido que ofrece Caridi (en Núñez, 2002, p. 100) sobre el devenir de la Pedagogía Social en España, permite reconocer las múltiples variaciones y los diversos enfoques que inciden en su proceso de construcción; advirtiendo acerca de la necesidad de indagar sobre los significados que asume "lo social" para la Pedagogía. La incorporación del significante social implica adoptar una visión que procura reflexionar sobre los procesos formativos personales y colectivos, sin reducirlo a prácticas escolarizadas. Ya que si la Pedagogía Social define su objeto como la Educación Social, con ella se alude a "un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales, promueven acciones socioeducativas de naturaleza compleja e interdisciplinar" (Núñez, 2001, p.108)

A partir de una primera revisión histórica, en el seminario completamos el debate con una indagación acerca de las temáticas que se han ido incluyendo en tal devenir y las que en el presente se pueden hallar entre los trabajos de sus referentes. En este mismo sentido, algunos

autores sostienen que estaríamos asistiendo a un resurgir de la Pedagogía Social en virtud de las características de la sociedad actual.

Por tanto del conjunto de temáticas que hoy forman parte de este campo, nos interesa abordar algunas categorías conceptuales que resultaron particularmente valiosas para el abordaje analítico de las experiencias socioeducativas analizadas en el seminario. Éstas son la inclusión socio – educativa, la tensión entre cronificación y promoción cultural y las relaciones entre lo formal, no formal e informal.

A) Inclusión socio – educativa.

Una de las principales problemáticas que se aborda desde la Pedagogía Social es, para Núñez (2009), la cuestión de la inclusión. La autora plantea la necesidad de

Trabajar en territorios de fronteras entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica a dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (p. 26)

Las distintas significaciones que se asignó a la noción de inclusión durante los 150 años de expansión del sistema educativo, se reconoce en el análisis que presenta Terigi, identificando tres momentos: la primera refiere al acceso "todos en la escuela", la segunda refiere a lo que se recibe en la escuela "todos aprendiendo lo mismo" y un tercer momento, actual, en el que se propone pensar la inclusión no solo por el acceso sino también por lo que se recibe en la escuela procurando dar lugar a la diversidad, lo que deriva en el debate acerca de "lo común". La autora sostiene que ya contamos con suficientes desarrollos en la Pedagogía acerca de las limitaciones de la escolarización moderna, basado en la promesa del ascenso social, que de hecho solo fue para pocos -para los que podían acoplarse al proceso de inculcación cultural que impuso la escuela-. Si bien, en los últimos años las políticas de ampliación de la obligatoriedad permitieron la llegada de sectores sociales históricamente excluidos del sistema en el nivel medio, hoy asistimos a nuevos desafíos que implican la revisión de muchas prácticas educativas cristalizadas y productoras de exclusión.

Es esta problemática justamente la que atraviesa de manera compartida tanto a la Pedagogía Social como la Educación Popular. "La inclusión, en tanto derecho a la educación, es un eje de

reflexión e intervención de la Pedagogía Social y la Educación Popular. Estos enfoques de «lo educativo» interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a «la escolarización formal» y a sus indicadores clásicos marcando agenda de políticas educativas (vinculados con la accesibilidad, permanencia, egreso o calidad de aprendizajes disciplinares) y ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar." (Krychesky, 2011, p. 1).

El diálogo propiciado entre ambas perspectivas para analizar las complejas situaciones de exclusión social y/o inclusión ficcional de los distintos grupos en su tránsito por las diversas experiencias formativas permite profundizar con detenimiento en concepciones educativas y prácticas que contrariamente a lo que se proponen, sólo cristalizan los efectos de cronificación de los sujetos afectos, sin lograr las modificaciones radicales que requieren las conflictivas actuales.

B) Cronificación / promoción cultural

Una posición que se asienta en la concepción de cronificación, proveniente de perspectivas positivistas e idealistas, considera a los sujetos como objetos apartados del medio y de las relaciones e instituciones sociales. Esta posición tiene consecuencias éticas, políticas y pedagógicas muy concretas. Hay una idea de destino anticipado en los agentes de la educación, "una suerte de determinismo social, que impide que la educación trabaje y produzca sus efectos" (Nuñez, 2004, p. 33), y desde el cual, tanto instituciones como educadores quedan al margen de un análisis crítico de sus prácticas, ya que los problemas, se justifican desde la falta de recursos y de las condiciones familiares, barriales, sociales, etc. Las condiciones de partida se perciben como idénticas a las posibilidades futuras de los sujetos, ya que se consideran límites prácticamente imposibles de franquear. Por lo tanto, las intervenciones pedagógicas específicas y socioeducativas se conciben como infructuosas, de alcances superficiales y/o de escaso impacto. En tal caso los sujetos serán objeto de políticas de remediación y asistenciales que ofrezcan cobertura de necesidades básicas insatisfechas.

Por otra parte, la idea de promoción cultural, considera a la educación como una herramienta de transformación social, en tanto la responsabiliza por la inserción cultural de los sujetos, actuando desde los procesos de inclusión. En este enfoque, los sujetos son considerados como sujetos de derecho y de deberes, críticos constituidos como tales, y la educación es contemplada como una plataforma de lanzamiento cultural y personal, que opera a través de la participación y el diálogo reflexivo entre los actores sociales para favorecer los procesos de concientización, liberación y emancipación de los sujetos. Se ve a la educación

como práctica social que tiene potencia para producir efectos en las dinámicas de construcción y reconstrucción de ciudadanía, para construir horizontes de igualdad desde los puntos de partida disímiles y de los saberes valiosos que cada sector de la comunidad puede aportar al diálogo entre culturas.

C) Relaciones entre lo formal, no formal e informal del universo educativo.

Trilla (2008), en su intento de definir las prácticas educativas clasificándolas en sus diversas formas, destaca fronteras difusas entre la educación formal y no formal, al afirmar que en estas "no solamente se cruzan sus funciones y efectos, sino en su misma realidad las prácticas que llamamos educación formal, no formal e informal se entrometen entre sí y ofrecen una imagen muy distante de las que consistiría en considerarlas como compartimentos estancos" (p. 125).

Esta "resistencia" a la clasificación taxativa se evidencia al procurar explicar alguna experiencia educativa, ubicada en los márgenes o por fuera de la escuela. La labilidad de los límites entre lo formal y lo no formal resulta evidente cuando se comparte el edificio escolar, aunque esa experiencia no esté regulada del mismo modo o con la misma intensidad que las prácticas obligatorias. Asimismo, emergen varios entrecruzamientos cuando se exploran prácticas educativas con diversos niveles de sistematicidad; cuando se imbrican con prácticas de otra naturaleza como las alimentarias, sanitarias, etc.; cuando los procesos de institucionalización son aún incipientes o por el contrario, cuando se encuentran modos de trabajo pedagógico que está tan fuertemente instituidos que las fronteras entre lo que proponen/ financian/ promueven/ sostienen/ demandan/ organizan el Estado y la comunidad expresan altos niveles de conflictividad.

Desde el enfoque de Pedagogía Social que plantea Nuñez las relaciones entre estas formas del universo educativo debieran ser fluidas, articuladas y enriquecidas mutuamente, con una perspectiva de trabajo en red, donde la escuela se integra como una institución más que incide en la formación de sujetos sociales. Esta perspectiva implica pensar la escuela de una manera distinta a lo que prevaleció en la modernidad, rompiendo la idea de claustro o ámbito aislado, casi sagrado. "La escuela no debe trabajar sola, sino en red. En RED no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas distintas pero en una cierta relación de reenvío" (Nuñez, 1999, p.163).

REVISANDO EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

Tal como señalamos arriba, en el seminario en el que venimos trabajando, hemos indagado en diversas experiencias socio-educativas con los estudiantes cursantes. Recuperando alguna de sus producciones, es que exponemos aquí las consideraciones elaboradas en conjunto que resultaron más recurrentes y con referencia a las categorías conceptuales explicitadas arriba. Por tanto, nos referiremos a dos grupos de experiencias:

- a) Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ);
- b) Dos proyectos derivados de ONG u organizaciones sociocomunitarias que se concretan en la ciudad de Córdoba: La Luciérnaga y la Biblioteca Bella Vista.

Entre las experiencias estudiadas se destacan los CAI y los CAJ, ambas propuestas enmarcadas en el área de Políticas socio-educativas del Ministerio de Educación Nacional y retomadas por los Ministerios provinciales. Con la apertura de estos centros se propone fortalecer las trayectorias escolares de niños (en el caso de los CAI, en escuelas primarias) y jóvenes (en el caso de los CAJ, en escuelas secundarias) brindando apoyo pedagógico en tiempos y espacios alternativos y complementarios a la escuela, donde se puedan apropiar de los conocimientos, saberes, habilidades y/o capacidades para un mejor desempeño escolar, para un mejor vínculo con la escuela, para un fortalecimiento de su autonomía. En Córdoba se organizan a partir de un equipo institucional conformado por un coordinador, talleristas y maestros comunitarios, quienes se responsabilizan del diseño e implementación del proyecto socioeducativo. En general, se concretan distintas actividades los días sábados, mientras que durante la semana, en acuerdo con la gestión directiva de la escuela, se indagan sobre las situaciones que requieren apoyo y acompañamiento especial para lograr las mejores trayectorias educativas posibles, atendiendo los casos de repitencia, sobreedad o reingreso.

En el análisis de estos proyectos surge rápidamente el tema de la "tripartición" del universo educativo según la clasificación ya analizada entre lo formal, no formal e informal. Al abordar los CAI y los CAJ los estudiantes encuentran dificultades para reconocer las fronteras entre cada forma de lo escolar porque los encuentran funcionando en los mismos edificios escolares, aunque en horarios distintos y con variadas regulaciones según sean las dinámicas propias de cada institución. Su revisión les plantea una cuidadosa atención a las relaciones deseables y/o efectivamente logradas entre la estructura formal y estas propuestas no formales, pudiendo encontrar a veces, una complementariedad o un refuerzo colaborativo. Los objetivos enunciados y la propuesta organizativa de los CAI y los CAJ procuran generar nexos productivos

de modo que la porosidad de las fronteras entre cada sector (formal, no formal e informal) permita múltiples interacciones para hacer posible la promoción cultural de los sujetos involucrados. Sin embargo, en las situaciones observadas tal propósito no resulta fácil de lograr. En las entrevistas realizadas se pueden hallar descripciones que dan cuenta de superposiciones, interferencias o contradicciones entre las acciones desplegadas que producen malestar o inhiben las posibilidades de inclusión efectiva. Así lo refleja una de las expresiones:

Los profes que estamos en el CAI a veces no nos sentimos bien aceptados por el resto de los profes.... algunas formas de trabajar con los chicos despierta oposiciones... la maestra me comenta que los chicos están muy contentos con lo que hacen conmigo pero ella no quiere ni saberlo... les pedimos reuniones pero es difícil encontrarnos y dialogar sobre nuestras propuestas... o nos buscan cuando necesitan ayuda para un acto... es difícil articular. (Entrevista realizada por Yanina -estudiante año académico 2016)

En otros registros, se pudo encontrar el reconocimiento de lo que podría denominarse el impacto de las propuestas innovadoras en el trabajo pedagógico tradicional y en ciertos rasgos de la gramática escolar. Esto es, la posibilidad de que en el sector formal se adopten algunas de las propuestas de los CAI y los CAJ caracterizadas por la incorporación de innovaciones en la presentación y el tratamiento de los contenidos. Otro registro de la entrevista lo expresa:

En estos años de experiencia hemos observado cómo niños que estaban en el anonimato, por ser tímidos, por no saber leer, etcétera, pasaron a ser protagonistas. Por distintos motivos, porque aprendieron a leer o porque demostraron alguna fortaleza oculta, buenos músicos, deportistas. (Entrevista realizada por Beatriz, estudiante año académico 2017)

De modo que, en las indagaciones realizadas sobre estos proyectos, se destaca la posibilidad de brindar reales oportunidades de promoción cultural cuando la interacción productiva se logra. En tal sentido, coincidimos con lo expresado por Jaume Trilla Bernet (2008): "en las mejores propuestas pedagógicas existe la voluntad de tender cuantos más puentes posibles entre las distintas educaciones, de incrementar todavía más la porosidad existente entre ellas".

Tal como se indica al inicio de este apartado, otros proyectos socio-educativos destacables son los que se gestan desde organizaciones que tienen una trayectoria reconocida por su trabajo social en diversos sectores de la ciudad de Córdoba.

La Luciérnaga nació alrededor de la necesidad de transformación de las condiciones laborales y de vida de jóvenes que ocupaban las esquinas cordobesas limpiando vidrios de los

autos. Según lo indica el sitio web, la Fundación La Luciérnaga, creada 1995, propone una alternativa laboral para los chicos trabajadores en situación de riesgo social y sus grupos familiares, utilizando la revista "La Luciérnaga" como un medio de venta directa. El objetivo inicial de esta institución giró alrededor de la transformación del modo de obtención de ingresos a partir de una tarea que realizaban los jóvenes (mayoritariamente varones), pasando de limpiar vidrios a participar en el proceso de producción y venta de una revista. Día a día cada joven compra las revistas que va a vender y el producto de la venta es para él. En este proceso múltiples necesidades de los y las jóvenes ponen en juego diversas intervenciones de los integrantes de la fundación y de los propios pares. Así, el trabajo, la salud, la terminalidad de sus estudios, la escolaridad de sus hijos, la alimentación, el encuentro para festejos, son algunas de las necesidades que articulan las experiencias que allí se viven, mientras se van convirtiendo en objeto de análisis y de acciones colectivas sus condiciones de vida, la estigmatización de la que son víctimas, la desigual distribución de la riqueza, el maltrato institucional o producido por sujetos. En este sentido, la promoción cultural es la intención explícita que orienta las acciones y todos los miembros de la fundación buscan producir efectos sociales que exceden el beneficio directo individual o la satisfacción de necesidades básicas. Los talleres con adolescentes, en escuelas que reciben a sectores sociales más acomodados, referidos a procesos de estigmatización son parte de estas acciones. Por otra parte, esta institución se plantea un trabajo articulado con otras organizaciones comunitarias y participa activamente de colectivos como el de la Marcha de la Gorra, Ni una menos, entre otros.

La **Biblioteca Popular Bella Vista** fue creada a finales de los 80` en un barrio que en aquel momento era de trabajadores y hoy es uno de los más empobrecidos de la ciudad. Su propósito era, desde sus inicios, generar espacios de encuentro y difusión de conocimientos para sectores populares. Cuenta con diversos espacios en los que se llevan adelante diferentes talleres, como el de costura, expresión corporal, de periodismo, etc., que van variando en función del análisis de las necesidades de la comunidad y sus demandas activas.

Sin duda, la Biblioteca posiciona sus prácticas en la promoción cultural de los vecinos. Parte de una idea de educación en tanto derecho social y al mismo tiempo, articula su trabajo con otras instituciones - como el hospital y la escuela-, además de trabajadores de la salud y ferias populares. En relación a la escuela, se entablan vínculos de complementariedad y de colaboración, según se expresa en entrevistas a sus responsables:

Con la escuela, se están haciendo muchas cosas en conjunto. Se está trabajando con el CENMA, que es el secundario para adultos a la noche. Si hay proyectos como el de cine que se ha trabajado

con la escuela. Tenemos mucha conexión con la escuela. Y también con el dispensario, con el psicólogo, el psiquiatra se ha articulado algunas cuestiones. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)

A la hora de pensar en los talleres se elaboran propuestas que incluyan los intereses de la gente, teniendo en cuenta principalmente el hecho de que "acá no se viene por obligación como es en la escuela, vienen por interés propio personal".

En las indagaciones realizadas desde el seminario pudimos reconocer en este proyecto una intervención socio-educativa en problemáticas de la ciudad o, en palabras de Núñez, sobre "lo que lo social define como problema". Un educador sostiene:

Con esas realidades que tenemos, de esta clase trabajadora, con problemáticas sociales, culturales, que están atravesando barrios como este... que se yo, el tema de la droga, el tema de cárcel, el tema de la represión. Acá la represión policial es permanente. La cárcel está muy presente... violencia a full. (Entrevista realizada por Emilia, Ivana, Nicolás y María; Año Académico 2017)

Por tanto, estos espacios educativos, son experiencias que demuestran que es posible generar otros tiempos y espacios donde se enseñe y aprenda de forma dialógica y constructiva, donde los sujetos pedagógicos sean protagonistas de su experiencia, y la educación sea entendida como un acto político. En ambos casos podemos encontrar proyectos que desde una convicción plena acerca de la posibilidad de inclusión de los grupos sociales, generan acciones educativas con rasgos innovadores y desafiantes.

Pedagogía social y formación de pedagogos.

Para finalizar, y retomando nuestra intención de dar cuenta de los aportes de la Pedagogía Social a la formación de grado, destacamos la posibilidad de pensar los procesos formativos actuales con una perspectiva más amplia de la estrictamente escolarizada. No solo en el reconocimiento de las experiencias en acción y sus particulares condiciones de existencia, sino también de sus procesos de gestación, desarrollo y sostenimiento, con prácticas desafiantes y disruptivas, especialmente orientadas a atenuar las adversidades que afectan a grupos vulnerables ante las conflictividades sociales actuales. Aquí es donde se hace plenamente significativo el aporte de Krichesky, cuando afirma: "La Pedagogía Social y la educación popular tienen argumentos políticos-pedagógicos necesarios para aportar a la reflexión educativa. Asimismo tienen propuestas orientadas a intervenir ante los procesos de inclusión desde la perspectiva del derecho a la educación" (2011:63)

Es el principal aspecto que los estudiantes reconocen de este espacio formativo y así lo expresan: "...pensar la escuela, más allá de las aulas, alimentándose de experiencias educativas en territorio, con una metodología abierta, que brinda a los sujetos que aprenden conocimientos emancipadores..."; "... problematizar situaciones complejas en la búsqueda de soluciones, propuestas que quizás resultan o no, pero que abren un abanico de posibles respuestas...:"; "...pensar nuevos campos, espacios y tiempos para las prácticas educativas, más allá de la escuela o dentro de ella..."; "...analizar críticamente las experiencias educativas desde una mirada que reconoce las necesidades de los sujetos en el contexto actual, además de la posibilidad de visibilizar diferentes prácticas socio-educativas que no son muy difundidas y que pueden ser muy ricas para retomarse en otros ámbitos..." (Registro de las evaluaciones de los estudiantes en el 2017)

Es por todo lo dicho, que valoramos positivamente el aporte de la Pedagogía Social en la formación de grado, más aun cuando es posible abordarla en diálogo con la Educación Popular para el estudio de las problemáticas educativas propias de Latinoamérica.

Bibliografía

Krichesky, Marcelo (2011) *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la Educación.* Cuaderno de trabajo N°2. UNIPE. Buenos. Aires.

Nuñez, Violeta (1999) *Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el nuevo milenio.*Bs. As: Santillana

Nuñez, Violeta (2002) "La educación en tiempo de incertidumbre". Barcelona: Editorial Gedisa.

Varon, X y Ubal, M. (2009) "Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación Educativa". Capítulo: "Entrevista a Jaume Trilla. Facultad de Humanidades de la Universidad de la República. Uruguay.

La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región

Social Pedagogy and Latin American Social Education: Internships, training and research from the region

Francisco José del Pozo Serrano, Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España

José Leonardo Rolim de Lima Severo, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

Gisella Lorena Jassir Mercado, Universidad del Norte (Uninorte), Colombia

Resumen

La educación Social en América Latina, presenta unas características compartidas a nivel global, pero también unos indicadores específicos desde la región de tipo contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo. El propósito principal del artículo es analizar la actualidad de las prácticas, la formación y la investigación (a partir de los ejes educativos, socioculturales y relacionales), ámbitos y líneas de académicas de Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay. La metodología descriptiva a partir de la técnica de encuesta con preguntas abiertas, interpreta la información clave recibida por la comunidad académica y social. Los resultados y conclusiones principales para la región, indican que existen prioridades en el ámbito comunitario (con protagonismo de la prevención con infancia y adolescencia, así como promoción democrática y comunitaria en contextos no escolares) y especializado (rehabilitación de la delincuencia y conflictos armados). Entre los indicadores específicos, por ejemplo, se encuentran los relacionados con las cosmovisiones de los pueblos originarios o la relevancia del compromiso ético-político de la liberación. Desde la profesionalización académica destaca la trayectoria como carrera de Uruguay, así como la formación regulada de posgrado a partir de las dos maestrías de Colombia.

Palabras clave: Educación Social y Pedagogía Social latinoamericanas, ámbitos, formación, investigación

Abtract

Social education in Latin America presents some shared characteristics at a global level, but also some specific indicators (contextual, functional, epistemological, professional, methodological, ethical-political and normative) from the region. The main purpose of the article is to analyze the current situation of practices, training and research (from the educational, sociocultural and relational axes), fields and lines of academics in Brazil, Mexico, Colombia, Chile and Uruguay. The descriptive methodology based on the survey technique with open questions, interprets the key information received by the academic and social community. The main results and conclusions for the region indicate that

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Tema: revisiones

there are priorities at the community level (with a leading role in prevention with childhood and adolescence, as well as democratic and community promotion in non-school contexts) and specialized (rehabilitation of crime and armed conflicts). Among the specific indicators, for example, are those related to the worldviews of native peoples or the relevance of the ethical-political commitment to liberation. From the academic professionalization, the career trajectory of Uruguay stands out, as well as the regulated postgraduate training from the two master's degrees in Colombia.

Keywords: Latin American Social Education and Social Pedagogy, fields, training, research

Fecha de recepción: 20/04/2021 Fecha de aceptación: 27/04/2021

14

Introducción

La Pedagogía Social (PS) y la Educación Social (ES), presentan una serie de indicadores comunes y específicos a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo en el escenario internacional (Janer, 2017), que es necesario estudiar, interpretar y presentar en el caso de América Latina.

En términos generales, podríamos decir, que en la Pedagogía Social-Educación Social en el mundo ha tenido unos desarrollos centrados en la teorización y en la práctica de los aprendizajes no curriculares, que a lo largo de la vida y en el conjunto de ámbitos y entornos de las relaciones humanas, buscan la mejora de la socialización de las personas y de comunidades. Dependiendo de los diversos momentos históricos, y a partir de las necesidades, potencialidades y características de los territorios y de los contextos, se han proyectado con mayor intensidad determinados aspectos y compromisos.

Desde una perspectiva comparada a nivel global, encontramos muchos elementos y hechos con cierta naturaleza análoga de lo pedagógico-social/ socioeducativo. Por ejemplo, la educación del pueblo (como fundamentalmente educación no escolar), desde una vinculación con los movimientos de educación popular obrera o juvenil, existieron en la Alemania de Nohl y Baumer, en la década de los años 20 del siglo XX, pero también en la educación popular latinoamericana de Freire o García Huidobro (En Brasil o Chile, respectivamente, en los años 50/60) (Caride y Ortega, 2015; Bruno-Jofré, 2016). Existen algunos fundamentos sociopedagógicos internacionales de la PS y de la ES, que, en el caso de las relaciones entre América Latina y Europa (Ribas, 2018; Úcar, 2018), se propone avanzar en un diálogo

simétrico de los "Nortes" y los "Sures"; así como entre Europa y América Latina. Ello, a nuestro juicio, es un criterio indispensable para construir en clave latinoamericana, la Epistemología de la Pedagogía Social y las respuestas de la Educación Social para y desde la región, en diálogo con sus aportes y conexiones globales (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

Para problematizar este fenómeno, desde una perspectiva actualizada, podríamos hacernos preguntas tales como: ¿Cuáles podrían ser, entonces, algunos elementos específicos de la PS y ES en la región latinoamericana? ¿Qué ejes o temas principales compartidos o diferenciales se trabajan en los diversos países? ¿Cuáles son las prácticas y las investigaciones en el área desde la región? o ¿Qué compromisos académicos presenta la agenda universitaria en este campo? ¿Qué avances y retos existen en la profesionalización?

Metodología

Esta investigación descriptiva surge por la necesidad de los grupos y redes de PS y de ES en diversos países de América Latina, especialmente vinculados al entorno universitario, a fin de conocer la realidad actualizada y contextualizada en la región. El estudio, finalizado en el año 2019, fue principalmente promovido por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES), el Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogía - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), EDUSOBRASIL y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES).¹

A continuación, se presenta la ficha técnica que resume el conjunto de dimensiones y descriptores del estudio:

Tabla 1: Ficha técnica diseño general de la metodología. Elaboración propia.

Dimensiones	Descriptores
Paradigma de la Investigación	Hermenéutico
Tipo de Investigación	Investigación descriptiva
Área de estudio	Ciencias de la educación
Población participante	N=23 académicas/os y/o educadoras/es sociales
Contexto	Región latinoamericana (Brasil, Colombia, Chile, Uruguay y México):
	<i>Brasil</i> : Universidade Estadual de Maringá, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Unicentro - Universidade Estadual Do Centro-Oeste

1La investigación se denominará a partir del grupo investigador, de la siguiente manera: Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Dimensiones	Descriptores
Zimenoxoneo	do Paraná, Pontificia, Universidade de São Paulo, AESMAR - Associação dos Educadores Sociais de Maringá / Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa da Criança e do Adolescentes - PCA/UEM/ PARANA, EDUSO Brasil / Fórum de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, Associação Brasileira de Pedagogia Social e Educação Social, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) - Universidade Federal da Paraíba.
	Colombia: Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES), Universidad del Norte, Universidad Pedagógica Nacional Red por la Infancia y adolescencia, entre otros.
	Chile: Universidad Católica de Valparaíso
	Uruguay: Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación Social, ANEP y al grupo de investigación PEM - Prácticas, experiencias y materialidades de la acción educativa.
	México: REMPES, Red por la Infancia y adolescencia, entre otros.
	En la comunidad iberoamericana: SIPS.
Muestreo	El tipo de muestro empleado fue <i>intencional con informantes claves</i> . El 44% de los participantes son procedentes de México, específicamente de las regiones de Puebla, Ciudad de México, Cuernavaca, San Mateo Yoloxochitlán, Chiapas y Jalisco; 30% de Brasil, de las regiones de João Pessoa, Porto Alegre, Novo Hamburgo, Guarapuava- Paraná, Sao Paulo; 13% de Colombia, específicamente de Bogotá, Barranquilla, Santa Marta; 9% de Chile, de las regiones de Viña del Mar y Temuco; y el 4% de Uruguay, específicamente de Montevideo. En cuanto al sexo encontramos que 56,5% son de género masculino y 43,5% son de género femenino.
Técnicas e instrumentos	Encuesta con pregunta abierta construida y promovida por Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES), el Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogía - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES).
Procedimiento de recolección de la información	Virtual
Análisis de la información	Análisis de contenido manual.
Macro categorías y unidades de Análisis	Temas que se abordan en el país. Objetivos principales Proyectos de acción e investigación que se abordan en relación con la pedagogía social. Grupos de investigación y vinculación asociativa
Criterios éticos	Consentimiento informado

Análisis de los resultados y discusión: Apuntes para una cartografía posible para la región

La Pedagogía Social latinoamericana, presenta una serie de puentes, relaciones, especificidades y características diferenciales con otras tradiciones, contextos y tendencias de la pedagogía social mundial, europea- ibérica y viceversa. En este estudio, hemos sistematizado los análisis bajo tres ejes sobre los que se configura la Pedagogía Social según

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Úcar (2018): el educativo, el relacional/interactivo y el sociocultural. En el primer eje, el educativo, se busca brindarles a las personas recursos para que ellos mismos puedan hacerse cargo de su situación y mejorarla; el eje relacional/interactivo está basado en la relación existente entre el/la educador/a y educandos que recibe la atención o el acompañamiento socioeducativo; y el eje sociocultural, está dirigido a la producción social y cultural de las personas y/o comunidades (Úcar, 2018: 24).

Intentaremos priorizar algunas de las líneas fundamentales contemporáneas que caracterizan la Pedagogía Social/Educación social en cada uno de los países analizados, dando unos rasgos generales o comunes que vislumbren lineamientos para continuar desarrollando los indicadores comunes y específicos en la región. Ello no significa que no existan otros múltiples grupos o personas que estén desarrollando otras aproximaciones a este campo.

Respecto al <u>eje educativo</u>, como sustento y finalidad, podríamos decir, que en casi todos los países se trabaja la concienciación como socialización crítica y para la autonomía personal-colectiva. Ya lo expresa Simón Rodríguez en 1843, profesor de Simón Bolívar, cuando indica que "solo una educación social puede dar la idea del bien común" (Zenobia et al, 2016: 533). En esta proyección de Educación Social reside la finalidad de la concienciación social como acción para el cambio y el bien común. Lo expresa muy bien Ortega y Gasset (1946) con estas palabras "la vida de nuestra conciencia es movimiento" (p. 80). Este principio educativo, es consustancial a las diversas tradiciones socioeducativas internacionales.

Continuando con lo anterior, desde el eje educativo tenemos que **México**, presenta los objetivos educativos un relevante carácter preventivo, con gran énfasis en atención a la infancia y a las familias, desde un enfoque comunitario. En definitiva, según Silva y Villaseñor (2018), se estaría enfocando una PS basada en el enfoque de las capacidades y su potencial.

Brasil, continúa desde los propósitos educativos su proyección "freireana" a partir de experiencias en las cuales las personas y los grupos humanos, reconocen trayectorias de emancipación (Severo, 2019) centrado, principalmente, en la educación no escolar.

Colombia, presenta un profundo sentido socioeducativo vinculado a mejorar la convivencia y promocionar la construcción de cultura de paz, así como atender a personas en situación de privación de libertad o prevenir situaciones de vulneración, favoreciendo "la madurez social"

del individuo o colectividad" (Del Pozo Serrano y Zolá, 2018:139). Igualmente, existe un relevante compromiso con la etnoeducación para la convivencia intercultural.

Chile, abraza la educación a lo largo de la vida, especialmente de las personas adultas y personas privadas de la libertad. Es por tanto finalidad de esta educación, "su relación con la sociedad, en cuanto problema de sociabilidad y socialización" (Nájera, 2003:13).

Uruguay, desde los acompañamientos socioeducativos, busca favorecer una relación optima entre educador y sujeto para compartir "lo que nos hace más humanos" que se elabora y comprende pedagógicamente a partir de experiencias narrativas (Silva, 2014), para la prevención y reinserción de personas privadas de la libertad. Entre los objetivos, fortalecer el carácter técnico y profesional de la Educación Social.

En relación al <u>eje sociocultural</u> México, Brasil, Colombia, Chile y Uruguay trabajan los temas de promoción sociocultural, desarrollo social de todas las comunidades y poblaciones, atención y la acción socioeducativa del ámbito rural y urbano desde la sostenibilidad, educación ambiental y sustentable, educación indígena, etnoeducación y educación intercultural, igualdad y diversidad de género, educación afectivo sexual, aprendizaje a lo largo de la vida, educación no formal, educación intergeneracional, trata y tráfico de personas, migración y desplazamiento forzado, entre otros. Dichos temas se vienen desarrollando en este eje con la finalidad de que los individuos y comunidades participen en su contexto sociocultural, puesto que, según Villaseñor y Matus (2018) "la PS responde a los cambios del contexto y a las necesidades de las personas" (p.63). Además, en palabras de Izquierdo (2018) se resume el propósito de estas acciones, desde la propia producción sociocultural:

Es en la pedagogía social que se han venido estudiando los procesos educativos con colectivos con especial vulnerabilidad, las denominadas minorías con personas adultas o la educación popular y comunitaria. Esta reflexión supone dar énfasis a esta dimensión sociocultural y socioeducativa, puesto que muchos de los propósitos educativos se vinculan con la dignidad de los pueblos, con su reconocimiento sociocultural y político...que asumen principios de justicia social y de derechos humanos (p. 201).

Teniendo en cuenta lo anterior, estos países latinoamericanos trabajan dichos temas, objetivos y proyectos atendiendo al propósito que tiene la PS/ES de atención a lo territorial, la historia local, sus sustentos étnico-territoriales o la búsqueda de conocimiento en conjunto con los actores participantes de una situación o contexto (Ávila, 2015). En definitiva, supone el desarrollo educativo, social y cultural en busca de una mejora en la calidad y forma de vida de los sujetos y su entorno sociocomunitario (Rodríguez, 2015). Esta cuestión focaliza el

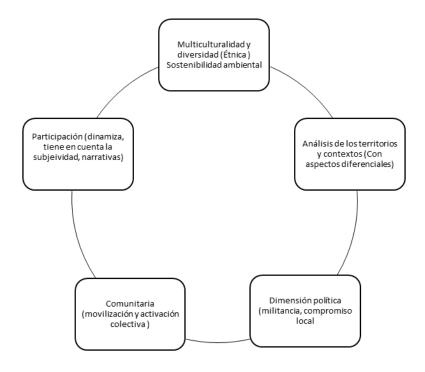


19

sustento de la educación social como voluntad de educarnos en comunión y para la comunidad (a partir de las mediaciones y construcciones colectivas que buscan el bien común) que son fundamento principal de la pedagogía social iberoamericana (Ribas, 2018).

Podríamos resumir algunas de las claves socioculturales de la intervención en este gráfico:

Gráfico 1: Claves socioculturales de la Educación Social latinoamericana



Fuente: Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Por último, desde el <u>eje interactivo/relacional</u>, planteamos los principales ámbitos de intervención, procesos desarrollados en función de las problemáticas. Entendemos que el ámbito especializado supone, según Del Pozo y Astorga (2018), "(Educación para la rehabilitación social, vulneración del derecho de infancia y adolescencia, etc.) (desarrollo de la población en dificultad social, pobreza, situaciones de riesgo, maltrato, abuso y negligencia en la infancia, contextos de vulnerabilidad, problemas de consumo de drogas, adolescentes infractores, pedagogía hospitalaria, penitenciaria, mediación en la violencia, reeducación, reinserción sociolaboral, desplazamiento forzado, violencia sociopolítica, etc.)" (p. 172-173). El ámbito comunitario, albergaría dentro de sus temas, "Animación sociocultural y desarrollo comunitario (Educación ética y valores humanos, educación para la paz, etnoeducación,



educación popular, educación campesina, multiculturalidad, animación sociocultural, dinamización y participación juvenil, formación laboral para la inclusión, desarrollo comunitario, escuela, familia y sociedad, educación para la sostenibilidad, etc.)" (Ibidem).

No hay que perder de vista, que hay otros ámbitos tradicionales o muy relevantes en la PS/ES y que son la educación de personas adultas y mayores o la formación laboral. Aunque el primero corresponde al ciclo vital (donde se encuentra desde la niñez hasta la vejez), y el segundo, igualmente compete de forma transversal a cualquier población desde el tránsito a la vida adulta.

Tabla 2: Ámbitos y temas principales de la Educación Social Latinoamericana:

Ámbito	Temas
Ámbito especializado	 Educación social con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social Educación penitenciaria, justicia juvenil, justicia restaurativa, población ex guerrillera. Prevención de trata de personas Prevención de drogodependencias Inclusión sociolaboral Educación para la salud
Ámbito comunitario	 Igualdad y diversidad de género Educación indígena, la etnoeducación y la educación intercultural Educación popular, animación sociocultural, dinamización y el desarrollo comunitario Educación ambiental, para la sostenibilidad Educación ciudadana, democrática y construcción de cultura de paz Aprendizaje a lo largo de la vida, de personas adultas e intergeneracional Desarrollo familiar

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Ámbito especializado:

En México, los temas principales que se trabajan son: La atención y educación no formal de la infancia, la adolescencia y de la juventud, la promoción y prevención en salud desde el ámbito no formal, la reducción de la pobreza y de la desigualdad, la rehabilitación social de adolescentes, jóvenes, personas drogodependientes, población reclusa, y desvinculados del conflicto armado ex-guerrillera. Igualmente se aborda este ámbito de una forma muy



importante en Brasil. La educación social brasileña, según Monteiro (2011), se da fuera de la escuela, es decir en contextos no formales y de calle. También es importante destacar la asistencia social como una política vinculada a la educación social en Brasil, aunque no como profesionales específicos (Adams y Santos, 2019).

En Uruguay el trabajo en la justicia juvenil es de los ámbitos fundamentales, así como la educación social con infancia adolescencia y juventud. En Colombia la construcción de Cultura de paz es otro de los focos principales de acción, también en México. En casi todos los países analizados existe una línea de trabajo en relación con la prevención de la delincuencia y la criminalidad tanto en el conflicto armado la justicia juvenil o el ámbito penitenciario.

Ámbito comunitario:

En el ámbito comunitario, encontramos que existe una gran influencia de la educación popular, así como de la educación intercultural la educación indígena y la etnoeducación en la mayoría de los países latinoamericanos. Los proyectos que se llevan a cabo, en relación al primer ámbito, van más allá de la escuela y la dimensión curricular, asumiendo los retos del progreso social desde el hogar y las familias, por ejemplo (Villaseñor y Matus, 2018). México, Brasil Colombia y Chile han destacado este ámbito de acción. La intervención socioeducativa latinoamericana vive un enfoque de trabajo desde las potencialidades capacidades y acompañamiento socioeducativo. En el ámbito de educación de las personas adultas y mayores, Villaseñor y Matus (2018), resaltan que esta población se ha tomado en cuenta en los planes Nacionales de Educación, dirigidos a la alfabetización, postalfabetización y educación básica (p.60). Uruguay no realiza un énfasis explícito en el trabajo vinculado al ámbito comunitario en este estudio.

Es importante destacar igualmente que todos los países consultados han indicado que la innovación e investigación en PS es muy relevante, especialmente vinculados a grupos de investigación universitarios. Este hecho destaca la importancia en los últimos años de la transferencia de conocimiento que se está realizando en multitud de publicaciones científicas, académicas, así como en proyección de eventos. Cada vez más se fortalece la creación de asignaturas, cursos y programas, sean oficiales o no, de PS y ES en Latinoamérica.

En lo referente al ámbito académico (teniendo en cuenta las universidades participantes, así como las entidades y asociaciones vinculadas), los proyectos de investigación- acción

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de

principales en el área, que han sido desarrollado en los últimos años, versan sobre los siguientes temas:

Tema 3: Líneas y proyectos de investigación de la Pedagogía Social Latinoamericana

	Prevención comunitaria
	Construcción de Cultura de paz
	Alfabetización de personas adultas mayores
México	Intervención educativa con niñez y juventud
	Prácticas saludables
	Instituciones no formales
	Evaluación de los centros infantiles
	Conflictos socioambientales y recursos naturales
	Educación para la salud en infancia y adolescencia con enfermedades
	Educación y pedagogía no escolar
Brasil	La construcción subjetiva de educadoras y educadores sociales en la relación
	socio educativa
	Etnoeducación, saberes ancestrales y comunitarios
	Educación para la paz y construcción de Cultura de paz con las comunidades las
Colombia	familias y las escuelas
	Prevención de la trata de personas Educación penitenciaria y atención a mujeres
	privadas de la libertad
	Educación con infancia, adolescencia y juventud
Chile	Educación en situaciones de encierro
Chile	Educación de las personas adultas y mayores
	Prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección
Uruguay	especial y el sistema penal juvenil
	Historias y experiencias de la educación social en Uruguay - Adolescencia y
	procesos de subjetivación en el sistema penal juvenil

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Los datos revelan un mosaico de referencias teóricas y prácticas que configuran tendencias de desarrollo para la construcción de experiencias de Educación Social en América Latina. Estas experiencias parecen señalar elementos que configuran un sentido de PS, como el conocimiento especializado y de naturaleza científico-técnica para la ES, en el marco de las especificidades de cada contexto. A pesar de ello, a nivel de institucionalización de los estudios teóricos y profesionales en el ámbito académico aún no ha alcanzado amplio reconocimiento científico y político. Se trata de tendencias cuyos propósitos y modos de acción exigen una sistematización y problematización a partir de un cuerpo de referentes conceptuales y metodológicos que se estructuran en un proceso de legitimación del



conocimiento que brota de la acción de las y los educadoras/es, así como de la investigación académica especializada en continua relación.

Parece, entonces, fundamentalmente necesario consolidar una agenda de institucionalización académica de los estudios, la investigación y la formación en PS en América Latina, bajo el supuesto de que, a pesar de las muchas y diferentes tendencias de expresión del trabajo educativo-social que se entrelazan en cada país, no podemos decir que, hasta ahora, este campo esté plenamente constituido a nivel universitario y de los sistemas educativos y sociales. Esta carencia, es la que en parte dificulta la profesionalización de la región latinoamericana (Ghiso, 2016; Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Las asociaciones científicas y grupos de estudio e investigación colaboran con la producción sistemática de referencias para una Pedagogía Social Latinoamericana, movilizando aportes de pensadores académicos y no académicos (muchos de la práctica), como rasgo característico de la depuración de saberes que encuentran su camino en la producción dentro y fuera de las universidades. A pesar de ello, pocos centros/facultades/escuelas se dedican a una agenda específica de investigación y formación en este campo. Por otro lado, hay experiencias más puntuales de oferta esporádica de cursos de extensión, asignaturas en planes de grado y posgrados que abrazan temas, problemáticas y posibilidades de PS y ES En la región, Uruguay es el país con mayor tradición académica vinculada a la profesión (Camors, 2016) y, más recientemente, Colombia lidera, en el marco latinoamericano, la formación de posgrado en PS con dos programas de Maestría en el país: Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales de la Universidad del Norte (virtual) y la Maestría en Pedagogía Social en la Universidad de Nariño (presencial). La de Uninorte fue la primera Maestría en PS en toda la región latinoamericana (Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Ante la profusión/dispersión de experiencias y de una agenda académica que necesita ser ampliada, es necesario preguntarse ¿cómo fortalecer la Pedagogía Social en el contexto latinoamericano de la Educación Superior? Vemos como el conjunto de líneas trabajadas por los países, suponen un escenario fundamental que soporte para la construcción de política pública y la apropiación social de conocimiento para la región, que necesita de investigación socio-pedagógica para los cambios que supongan una mejora de la equidad, la inclusión o la atención de diversas poblaciones de América Latina.



Como explica Bourdieu (2003), el campo académico es un microcosmos gobernado por regímenes políticos específicos. La sociología de la ciencia de Bourdieu indica que estos regímenes son producidos por convenciones que regulan la forma en que un determinado campo científico se modula bajo diferentes paradigmas que tienden a generar jerarquía de determinadas matrices epistémicas en relación con otras. En estas jerarquías "las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente" (De Sousa Santos, 2011: 17). Algunos de los indicadores, por tanto, que parecen formar parte de la PS latinoamericana, que desde una cartografía de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas ya fueron identificados por Ghiso (2015), están tejidos a partir de prevenciones comunitarias, construcción subjetiva de las relaciones socioeducativas, la construcción de cultura de paz desde conflictos sociopolíticos, los saberes propios étnicos, o la profunda inequidad estructural que crea desigualdades profundas con la infancia, la adolescencia, la juventud o las personas adultas y mayores desde la protección jurídica del Estado social de Derecho y los Derechos humanos y ambientales.

Las inquietudes asumidas por la Pedagogía Social/Educación Social se inscriben en zonas fronterizas que la ponen en contacto con otras tradiciones teórico-metodológicas de menor visibilidad académica y universitaria, como la Educación Popular (Caride, 2016). Por ello, se debe reconocer que la PS, como campo de conocimiento que no inicia su camino de sistematización de fundamentos teóricos y metodológicos a partir de experiencias educativas en contextos distintos al de la "zona cero". Es necesario asumir sus raíces en campos/perspectivas que configuran el pensamiento pedagógico latinoamericano y las prácticas de sus educadoras (es), aunque éstos no sean profesionales. Todo ello, alimenta los indicadores latinoamericanos de la PS y la ES a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo.

Igualmente, es necesario reconocer que las prácticas de ES tienen raíces que preceden al momento en que acordamos nombrarlas como tales; forman parte de la trayectoria vital y laboral de educadores/as y profesionales en el amplio campo de las Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación (en diálogo con las epistemes latinoamericanas, principalmente, con diferentes experticias). Por ello, parece sensato, en términos históricos, reconocer la dimensión de la "interprofesionalidad" - un paradigma más conocido en el área de la Salud (Ceccim, 2017) - que caracteriza los múltiples inputs en las prácticas profesionales en ES,



siempre alimentada por la PS. Hemos querido, a partir de la maduración de los fundamentos y modos de actuación que estructuran tales ejes, temas, prácticas y líneas de investigación, extraer elementos para la configuración de indicadores, también, que configuren un perfil profesional específico para el campo, en la región. Podríamos acordar, con la mirada que fornecen los datos, la exigencia de una condición profesional exclusiva para los/as trabajadores/as y profesionales que entran en el campo de las prácticas de Educación Social con pluralidad de enfoques y creaciones interdisciplinares que, en ese momento, revelan un mosaico de posibilidades de acción, aunque hay que reconocer que muchos de ellos resultan de un modus operandi espontáneo, no sistemático y voluntario. En la tarea urgente de la PS, a partir de este mosaico, pueden extraerse referentes para construir (a través de un extenso y riguroso programa de investigación), una consolidación de los rasgos constitutivos del hacer en Educación Social según algunas especificidades de América Latina.

Bajo esta lógica, la propuesta de estudios académicos en PS, y su práctica y profesión de la ES, puede llevarse a cabo mediante la inserción de componentes en programas de formación ya existentes y a través de experiencias innovadoras, especialmente a nivel de posgrado, fortaleciendo redes de saberes interdisciplinarios y potencialidades epistemológicas como un lugar para la producción de conocimiento que subyace a la Educación Social y en ella puede intervenir, como es el caso de Uruguay o Colombia. Los horizontes académicos para la Pedagogía Social/Educación Social son prometedores y, por qué no, urgentes para manejar la tarea de permitir el desarrollo de programas de formación e investigación que acojan la complejidad de las prácticas que se insertan en este campo, notablemente plurales y dirigidas a los desafíos civilizadores que marcan el camino de la consolidación de las democracias, y el buen vivir de la *Pachamama* y de los pueblos, en el territorio latinoamericano.

Conclusiones: Indicadores globales y propios de la PS y la ES en América Latina

A *nivel contextual*: El contexto latinoamericano presenta algunas características que indicen en la Pedagogía Social de la región: las cosmovisiones de los pueblos indígenas ancestrales, la plurietnicidad, las influencias coloniales y poscoloniales en el pensamiento pedagógico, los movimientos emancipatorios de las independencias y dictaduras latinoamericanas, las profundas inequidades, los conflictos armados o los movimientos migratorios. También, son fundamentales en la construcción epistémica, la diversidad de los ecosistemas, el dinamismo



y fluidez de sus sociedades y comunidades o la capacidad de resiliencia frente a las adversidades.

A nivel funcional: En el ámbito comunitario de la educación social latinoamericana, encontramos temas muy similares con la educación social mundial, una de las especificidades más clara es la educación indígena, la etnoeducación. En la educación especializada, encontramos la educación con personas privadas de la libertad ex guerrillera, personas desmovilizadas o comunidades en conflicto sociopolítico, como campos diferenciales con la Educación Social de otros territorios a nivel internacional.

A nivel epistemológico: Existen puentes entre las corrientes mundiales de Pedagogía Social y de Educación Social, que deben ser abrazadas y discutidas en diálogo con la Educación Popular, pudiendo aportar construcciones nuevas que puedan integrar o adaptar conocimiento, pero también "generando y posibilitando nuevos conceptos y métodos propios, y no adoptándolos del Norte" (Ávila, 2015, p.22). Encontramos que la imperiosa inequidad, la colonialidad o la ancestralidad indígena, los conflictos armados o la etnoeducación, son fenómenos que están ser asumidos por la construcción de conocimiento de la Pedagogía Social latinoamericana. Para ello, aportes de las pedagogías críticas, decoloniales o las epistemologías del sur, presentan una importancia de primer orden (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

A nivel profesional: Nos atrevemos a manifestar que la Educación Social latinoamericana necesita encontrar su espacio en el conjunto de profesiones de las administraciones públicas y entidades privadas, puesto que su profesionalización, supone la mejora técnica de sus prácticas y su reconocimiento social como política pública de la Justicia Social. El carácter disciplinar y profesional se encuentra avanzado en Uruguay a partir de la tecnicatura y en la formación de posgrado de Colombia. Sin embargo, se haría necesario establecer una formación para toda la región, que tenga cierta homologación entre los países latinoamericanos y a nivel mundial. Los grupos de investigación, y sus líneas preferentes, indican que la promoción y la prevención especialmente con infancia y adolescencia, así como con las personas adultas, la rehabilitación social en la delincuencia o la educación comunitaria y no escolar, son prioridades profesionales.

A nivel metodológico: Existen elementos para las prácticas que son de especial interés en la metodología socioeducativa latinoamericana, las etnometodologías que nacen de los saberes

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de

ancestrales y comunitarios, las subjetividades y narrativas en los acompañamientos o características del conflicto, la explotación y la inequidad. Estos métodos, presentan igualmente, características propias a nivel normativo (como normas pedagógicas que guíen la acción socioeducativa, y por tanto las metodologías).

A nivel ético- político: Se posiciona los valores y principios del compromiso comunitario y de la liberación personal y colectiva, como un enfoque consustancial a la Educación Social. Ello se vincula con los propósitos educativos de la emancipación, la paz y el fortalecimiento de la democracia. Igualmente, el pensamiento pedagógico vinculado a las independencias latinoamericanas (Zenobia, 2016), fortalece y proyecta un pilar filosófico y axiológico de la Educación Social que debe ser recuperado y entrelazado entre las epistemologías latinoamericanas y mundiales.

Referencias

- Adams, T. y Santos, K. (2019). Pedagogía Social: Sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogía social e educação não escolar*. João Pessoa: UFPB, 65-79.
- Ávila H. (2015). *Pedagogía social en Chile: hacia una visión intercultural experiencias, reflexiones y aportaciones.* Santiago centro, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
- Bourdieu, P. (2003). Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. En *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021 FahrenHouse: Salamanca
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178. Salamanca: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Caride, J. A. y Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: origins and Transitions of Social Pedagoy through 20th Century Europe. En Kornbeck, J. y Úcar, X. (eds). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EHF Academic press Gmbb-Verlag, 13-27
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, (1), 85-106 Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.



- Ceccim, R.B. (2017). Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem: inovações no cenário brasileiro. En Ceriotti, R.F. (Org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 49-67. [en línea] http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf [20 de marzo de 2021].
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción a las Epistemologías del Sur*. [en línea]. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf . [20 de marzo de 2021].
- Del Pozo Serrano, F. y Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. En *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.477 FahrenHouse: Salamanca.
- Del Pozo Serrano, F. J. Jassir, G, Villaseñor, K, Severo, L; Pérez de Guzmán, V, Ribas, É, Rocha, J y Paiva, J. (2019). Estudio sobre redes de pedagogía social y educación social en Latinoamérica. Barranquilla: ASOCOPESES-SIPS
- Del Pozo Serrano, F. y Zolá, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En Del Pozo, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte, 137-159.
- Ghiso, A. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. En *AGO.USB*. V. (16), 1, 63-75, Medellín-Colombia
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía social- Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Ribas, E. (2018). Interfaces entre la Educación popular de Paulo Freire y la Pedagogía Social en el contexto brasileño. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte, 53-71.
- Rodríguez, A. B. (2015). Una mirada desde la animación sociocultural a la campaña de cultura aldeana (1934-1938). En *Lúdica Pedagógica*, (21), 175-184. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Severo, L. (2019). Os lugares teóricos das prácticas educativas para além da escola. (pp.99-118). En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogía social e educação não escolar*, João Pessoa: UFPB, 99-118.
- Silva Ríos, C. y Villaseñor Palma, K. (2018). Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales. En *Zona Próxima*, 29, 68-81. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Silva, D. (2014). Experiencia narrativa: teoría pedagógica para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Monteiro, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil». En Krichesky. M (compl). *Pedagogía Social y educación*

- popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Buenos Aires: Unipe Editorial, 37-55.
- Nájera, E. (2003). Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social, Informe Final, Santiago de Chile: PIIE.
- Ortega y Gasset (1946). La pedagogía social como programa político. En *Obras completas*, 494-513. Madrid: Occidente.
- Izquierdo. M. (2018). Colombia: Etnoeducación e interculturalidad, la importancia de sistematizar. En Del Pozo Serrano (Comp). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 198-216.
- Janer, A, Vélez de la Calle, C., Del Pozo Serrano, F.J., Jassir, G. (2020). Pedagogía social en el mundo y en Latinoamérica. En Del Pozo Serrano, F. *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, Barranquilla: Universidad del Norte, 45-77.
- Úcar, X. (2018a). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. En *Zona Próxima*, 29, 52-69. Barranquilla: Universidad del Norte.
 - (2018b). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 3-33.
- Villaseñor K. y Matus (2018). La pedagogía social en México, una perspectiva histórica. En *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), 235-236. Cali: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Zenobia, M. (2016). *Simón Rodríguez. Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Para contactar

Francisco José del Pozo Serrano, Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). Email: francisd@edu.uned.es

José Leonardo Rolim de Lima Severo, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Email: jose.leonardo@academico.ufpb.br

Gisella Lorena Jassir Mercado, Universidad del Norte, Colombia. Email: gjassir@uninorte.edu.co

Agentes de la educación. Vaciar para inventar (*) (1)

L'interrogant 14, Violeta Núñez AÑO 2016

Violeta Núñez Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

La cuestión que os propongo es pensar maneras de educar en consonancia con los nuevos tiempos, sin renunciar a lo específico del acto educativo: que algo de la cultura pueda ser significativo para alguien...

Para comenzar, subrayaré la importancia de que ese acto se encabalgue en una posición ética de transmisión por parte del agente, dando así lugar al interés particular de cada sujeto, orientándolo hacia el trabajo en grupos.

Las nuevas generaciones, denominadas por algunos autores como *nativos digitales*, aparecen como personajes poco dados al trabajo conceptual, a la lectura y a una escritura digna de ese nombre. En efecto, no son los mismos de hace dos o tres décadas atrás.

El sujeto de la educación ya no se presenta como aquél cuya conciencia ciudadana hay que *moldear*. Es un *sujeto de las percepciones*, de lo que parpadea en tiempos efímeros (Bauman: 2007). Algunos autores denominan *subjetividad mediática* a este emergente del conjunto de transformaciones de la actual y permanente revolución tecnológica. Un sujeto *volátil* que enchufa/desenchufa respecto a estímulos simultáneos muy diversos y en temporalidades cortas o muy cortas.

El paso de la conciencia a la percepción, estimulada como horizonte subjetivo a través de los medios y las tecnologías digitales, introduce hoy un reto crucial en el campo de las prácticas educativas. Pues este pasaje, al articularse con la categorización del mundo del discurso neoliberal, produce un curioso efecto en los nuevos sujetos de la educación: éstos se enganchan rápidamente a las apariencias de verdad que dicho discurso instaura a fuerza de repetirlas. Paradójicamente, encontramos un sujeto de la percepción lábil y, por otro, uno amarrado al imaginario neoliberal, cuyas categorías discursivas naturaliza en términos de *hechos*. Así, la labilidad reenvía a una contraparte de rigidez difícil de quebrar.

Los jóvenes no suelen poner en duda sus opiniones, pues suponen que son descripciones de *hechos evidentes*. La naturalización de los hechos impide verlos

como construcciones sociales deudoras del discurso político dominante. Vienen, por decirlo así, *pre-formateados* en las categorías del discurso neoliberal.

En primer lugar, entonces, aparece como dificultad el perforar esas certezas, esas supuestas *evidencias*. Sin un primer encuentro con un no-saber, se hace casi imposible pensar y apropiarse de nuevos objetos culturales, esto es, aprender.

Asimismo, los sujetos se presentan con una atención dispersa en diversas fuentes simultáneas (móviles, pantallas de ordenador, pantallas televisivas, aparatos de audio, consolas...). En situación de clase conversan, comen, se envían mensajes, hacen pullas entre ellos...

Sujetos que no reconocen ninguna autoridad en ninguna materia y que si se les coacciona responden bien sea con mayor desconexión o indiferencia, bien sea con grados diversos de agresividad.

La lógica del consumo preside las relaciones, también la relación con el conocimiento, que es puntual, móvil y velozmente descartable. El profesor es un tertuliano más, un opinador cuyos argumentos carecen de otro peso que el que se adjudica a todo lo demás: televisión, compañeros de curso, webs, contenidos anónimos... y, por lo tanto, aceleradamente usables-descartables.

La ausencia de garantías sociales y económicas o, mejor dicho, la ausencia de la ilusión acerca de las mismas, que permitirían orientar la acción y un proyecto de futuro, contribuye al desánimo. Éste se manifiesta en un rechazo (casi diría frontal) al trabajo de formación intelectual, lo cual merma aún más, a modo de bucle iterativo, las perspectivas de futuro.

Esto complica bastante las posibilidades de una transmisión, entendida como el acto que toca algo de la posición del sujeto ante el mundo. Lo que me llevó a formular(me) nuevas preguntas en torno a cómo promover algo de duda, de incomodidad, de no-creencia, ¿cómo abrir y sostener un tiempo de "no-consumo" para que algo nuevo pueda advenir para alguien?

Releyendo algunas teorías pedagógicas, me llamó la atención que algunos pedagogos, tales como Fröbel, Montessori o Maud Mannoni, tomaran como eje central de sus prácticas la ruptura del mono espacio de la clase⁽²⁾. La clase deviene *aula*. Retoma su marca etimológica latina de atrio o de patio, esto es, de espacio abierto. Esta cuestión es singularmente interesante hoy, donde la fragmentación y la dispersión operan como potentes elementos de configuración del imaginario social. Abrir brechas en el mono-espacio de la clase, es decir, dar paso a otras configuraciones es un tema relevante: ofrecer espacios diversificados

que tomen en cuenta la movilidad de los jóvenes. Espacios no obligatorios y simultáneos.

Si los *nativos-digitales* viven atendiendo a fuentes diversas de estímulos puntuales y simultáneos ¿cómo será posible en la clase abarrotada⁽³⁾ incorporar distintas fuentes y orientar *desde allí* a los estudiantes a producir saberes?

¿Cómo establecer un vínculo pedagógico desde el cual dar cabida a cierta movilidad, propiciar algún encuentro, promover pensamiento? Abrir algo que no los precipite a la fórmula neoliberal de emprendedor-de-sí, de gestor de su propio vaciamiento cultural.

Considero que hacerles pasar por situaciones distintas y dar lugar a conexiones no previstas, puede contribuir a propiciar algún giro en las posiciones frente al mundo, a la elaboración de algún saber. Realicé algunas experiencias al respecto. Voy a referirme a la que denominé *el espacio vacío*.

"Otro espacio", además del aula, que desde el decanato se hubo de buscar arduamente, pues no estaba previsto en el funcionamiento de la facultad (ni permitido ni prohibido por la normativa...). Lo encontramos, luego de muchas peripecias, en un sótano olvidado. A partir del siguiente curso lo "inauguro": un espacio vacío que permitía la itinerancia entre el salón de clase y ese otro espacio. Produjo asombro. Y gran incomodidad inicial: "¿Qué hacemos aquí?", "¿para qué venimos?", "no lo entendemos...".

Ésta y otras experiencias docentes, ubicadas en lugares no previsibles, me han permitido poner a los sujetos de la educación en situación de un cierto desconocimiento y de gran *incomodidad*, puesto que las pautas no estaban predeterminadas por los emblemas del salón de clase, que establecen el uso del espacio y del tiempo y de lo que es dable esperar en los mismos. Por supuesto que yo también corrí con la *incomodidad* de esos des-conocimientos y sus riesgos.

La movilidad cobró un papel relevante. Movilidad en el sentido de movimiento. Incluso de trashumancia, de errancia. Aunque no exenta de orientación.

Consideré como hipótesis de partida que la movilidad funciona como catalizador de la atención, entendiendo que ésta ya no se *centra*, sino que se dispersa.

La movilidad transforma esa atención dispersa en atención flotante, dando curso a la posibilidad de engancharse o conectarse con algún objeto cultural. Un objeto cultural que tendrá, para ese sujeto singular, un brillo o interés que lo enganche y lo remita a un nuevo espacio cultural.

Nunca sabemos de antemano, ni el agente ni el sujeto, cuál será ese elemento que marca la entrada (para ese sujeto), a un nuevo territorio, ni tampoco cuál será ese territorio.

El recurso a esos discursos pedagógicos del siglo xix y del xx, sigue dando pistas. Pues, sea cual sea el objeto para un sujeto singular, seguro que no lo encontrará en el salón de clase al uso.

Desde hace ya un par de décadas sabemos del vaciamiento cultural de la educación, que se logra absolutamente con su inscripción en un espacio que se ha llenado de lo superfluo.

En medio del batiburrillo de objetos de índole diversa: posters, pantallas, murales, mesas, sillas, carteles, colgadores de ropa, objetos en desuso, etc., se pide a los sujetos de la educación que sigan atiborrándose de informaciones que no pueden sostener y, menos aún, transformar en saber.

A modo de pañuelos de usar y tirar, en el abigarrado mundo de los establecimientos educacionales, los objetos se suceden unos a otros, unos sobre otros, sin dejar huella.

Son objetos *emancipados* de todo destinatario: se *exhiben* y caen para ser sustituidos por otros de igual alcance.

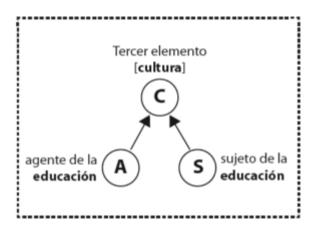
"La sociedad de la transparencia no permite lagunas de información ni de visión. Pero tanto el pensamiento como la inspiración requieren un vacío" (Byung-Chul Han: 2013).

Por ello el *vacío* (experiencia, metáfora), no existe en la empresa educativa actual. Un espacio vacío para dar lugar a la pregunta. Para pensar. Para pensar qué me interesa (de la cultura amplia y plural). Y que, de este modo, algo nuevo pueda advenir. Un espacio vacío para que *algo* de la subjetividad se vea concernido y lleve al sujeto a re-considerar su posición ante el mundo.

Hace algún tiempo atrás había releído el texto de Peter Brook *The empty space* y me quedó resonando, particularmente, la frase inicial del texto: "*Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral".*

¿Qué es lo que se necesita para el acto educativo?

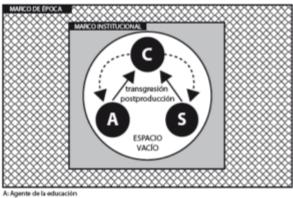
Podemos hilar la cuestión teatral con los espacios de la topografía cuyo territorio dibujan los elementos del modelo herbartiano:



En este cuadro se establecen los elementos mínimos, indispensables, para realizar un acto educativo. Nótese que:

- a) No se trata de un triángulo, sino de elementos que, en sus enlaces, NO SE CIERRAN. Tanto el agente como el sujeto de la educación realizan sus caminos de relación con la cultura. Aunque el recorrido que realice el agente sea el que ponga (suponga) en acto las posibilidades del sujeto;
- b) el lugar que nos propone Herbart es, en efecto, ¡un espacio vacío!

 Ahora bien, podemos ubicar (o, más propiamente, *necesitamos* ubicar) ese espacio vacío en los marcos dentro de los cuales se puede abrir:



B: Sujeto de la educación C: Bienes de la enseñanza / Dones de la cultura

Una vez visto el esquema, podemos enlazarlo con los *vacíos* a que dan lugar las invenciones de Fröbel, Montessori, Bernfeld o Mannoni.

Otra pregunta aparece: ¿qué efecto/s puede producir el vacío en los lugares ya connotados como *de educación*, es decir, con sus mesas, sillas, pizarra...?

En primer lugar, vamos a diferenciar el vacío del vaciamiento.

El vaciamiento cultural de la educación es la propuesta neoliberal. Hacer girar el acto educativo de los recorridos culturales a la llamada educación de las emociones, a la empatía, a la autoestima. No entraremos aquí en la crítica particular de cada una de estas cuestiones, baste señalar que todo vaciamiento

trata de una desposesión. En este caso, impide tanto la apropiación de los bienes de la cultura plural y común (Certeau: 1999), como el ejercicio del derecho de igualdad en dicha apropiación: que cada cual (cualquiera), pueda apropiarse de cualquier bien de la cultura plural y común. Sin estar sujeto a una suerte de *predestinación* que lo excluya de tal o cual bien, en aras de ideas tan peregrinas como "no le va a servir", "para qué complicarle la vida", "no se le puede exigir más", "pobrecito…".

El *vacío*, por el contrario, no viene dado. Hay que abrirlo como intersticio, grieta, agujero en la trama empresarial (así, subrayada), para poder dar lugar a *otra cosa*. Para realizar mi propia experiencia docente, me planteé la posibilidad (tanto para los estudiantes como para mí) de <hacer-nos pasar> (*transgredir*) por un espacio vacío, a modo de umbral por el cual pasar a otros lugares. Otros caminos, y no el estrictamente señalado por la normativa vigente.

La idea del espacio vacío viene a orientar una exploración. A promover interrogantes, a introducir algo que haga un corte (que haga una verdadera incisión), en ese curso de abotargamiento que tiene lugar en una clase: sentarse, copiar incesantemente no se sabe qué, estar atados al móvil, wasapear, comer, cuchichear... (los estudiantes suelen realizar todo eso de modo simultáneo).

No tengo una idea-previa de qué hacer allí, en ese espacio, vacío de las *insignias* de un centro educativo, de un salón de clase. Se trató de sostener un compás de espera en un espacio abierto para nada, para nada en particular, pues en todo caso sería para que algo pudiera acontecer.

Aparece y se propone como un espacio escamoteado a la voracidad de la actual lógica mercantilista que todo lo llena para que rápidamente sea desechado y que, además, pretende supervisarlo todo: que nada escape, que todo intersticio sea eliminado.

Frente a esos empujes, abrir tiempos en *stand by* y, entonces, quizá promover que una atención dispersa, des-interesada pueda transformarse en atención flotante para poder fijarse a/en algo y dar(se) la oportunidad de decir(se) otra cosa.

Ocasión, tal vez, de dejar una huella, aquello que marca *algo* de una transmisión. Aquello que no se consume aquí y ahora, en un mero tiempo de información; sino palabras y objetos que aparecen para que cada cual pueda hacer con ellos una *experiencia*.

Decía Walter Benjamin (2008: 69) que la información "tiene interés tan sólo en el breve instante en el que es nueva. Sólo está viva durante ese instante, y a él se

entrega por completo sin tener ningún tiempo que perder. Pero la narración jamás se entrega, sino que, al contrario, concentra sus fuerzas, y, aún mucho después, sique siendo capaz de desplegarse".

Bella y poética metáfora del acto educativo, de su efecto de reverberación.

La propuesta consistió en que cada cual pensara y discutiera con otros qué, por qué y cómo introduciría un elemento (bien, objeto, patrimonio común), para ser alojado en el espacio vacío. Y para qué, qué destino imaginaban para ese elemento. Para mi propia sorpresa⁽⁴⁾ aparecieron desde mitos griegos hasta modalidades de ocupación cultural de espacios públicos. Desde historias de la literatura y la música. Poesías. Enseñanzas de música y canto. Teatro, cine (¡mucho cine!), moda. Historias del pan y fabricar pan. Sembrar en espacio abierto, acciones con bombas de semillas que llamaron *guerrilla verde* para la reforestación... Un cierto número de estos trabajos se desplegaron fuera de la facultad: en el Jardín del Laberinto de Horta, en una plaza de Sants, en el mercado de la Boquería, en la plaza del Rey, en el barrio de la Ribera, por citar algunos de los espacios repoblados por sus relatos, su música, las performances, los grafitis o las invitaciones a pintar, a escribir o a leer.

La mayoría de los estudiantes encontró algo con lo que pudo conectar. Compusieron diversos tipos de objetos: dossiers de presentación de temas, vídeos, libros artesanales, materiales bibliográficos, músicas y letras, objetos para imaginar usos posibles... dando cuenta de las preguntas iniciales de la propuesta: qué, por qué, cómo y para qué de los objetos culturales elegidos.

Recuerdo que un estudiante dijo no haber encontrado nada nuevo, pese a "buscar todo el tiempo". Tal vez, le dije, se trata de no buscar, al menos no todo el tiempo... En el curso siguiente, de pronto, un día, se me acercó y, bastante conmocionado, dijo:

-¡¡Ahora lo entiendo!!

La educación apunta a ese efecto de reverberación en el tiempo.

Ése es el juego.

Abrir el juego, inventando algún dispositivo, permite pasar (umbral) a otros lugares donde el tiempo no se vea reducido a la inmediatez (una *evidencia evaluativa* tras otra), sino abierto a los tiempos de cada uno.

Así, en la trama de época, en las tramas institucionales, se trata de pasar a un territorio imposible, *in–existente* en la normativa, pero que tal vez, quizá, para algún sujeto, pueda significar una posibilidad *otra*. Una pregunta, una experiencia.

La agresividad, la indiferencia son producidas por un ejercicio que hace del aula una clase. Hay que pensar que un mundo en donde han caído los semblantes, también se ha diluido la eficacia simbólica de los dispositivos que los sostenían. La movilidad, la pregunta y la invención que como posibilidades ofrece el vacío, son hoy claves para que algo de la cultura plural pueda albergar a los nuevos sujetos de la educación.

Notas

- (*) Conferencia inaugural pronunciada en la XII Jornadas de Debate de la FNB.
- (1) Esta ponencia se basa en el libro *Transgresión, bricolaje, postproducción: los juegos artesanos de la educación social* actualmente en imprenta en la editorial de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- (2) Cabe recordar que el sistema educativo moderno se funda en el siglo xix como escuela *graduada* según *clases*: un sistema *clasificatorio* que, como tal, suponía la universalidad de sus categorías, es decir, la homologación de los sujetos incluidos en cada una de las mismas: seis años, siete, etc. Es un momento en el que la idea de tiempo funciona como línea objetiva y universal. Otro ejemplo radica en la justicia penal, que la utiliza para hacer corresponder los delitos de menor a mayor gravedad con la duración de las penas.
- (3) Hablo de un número que, si bien fluctuaba de año a año, se situaba entre los 60 y 95 estudiantes por clase.
- (4) La ética de la transmisión se verifica en ese efecto "sorpresa". Aparece lo que Hannah Arendt (1993: 202) señala: "El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable".

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1993): La condición humana. Barcelona. Paidós.

Bauman, Z. (2007): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Gedisa. Colección Pedagogía Social.

Benjamin, W. (2008): El narrador. Santiago de Chile. Metales Pesados.

Byung-Chul Han (2013): La sociedad de la transparencia. Barcelona. Herder.

Certeau, M. de (2004): La cultura en plural. Buenos Aires. Nueva Visión

Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativa: Las escuelas sociales para un mejor vivir

Artículos (/index.php/component/tags/tag/articulos)

Eusebio Nájera Martínez

Resumen

El presente documento explora, desde los aprendizajes que la experiencia nos permite, reflexionar vinculaciones entre la praxis socioeducativa y la construcción pedagógicos(sociales) en nuestras realidades latinoamericana. Plantea reconocer las prácticas de carácter educativo y cultural que se dan en el mundo social, como expresiones importantes y sugerentes del escenario educacional y un espacio de producción significativo, de saberes pedagógicos (sociales). Los supuestos generales en que se basa este estudio reconocen la vigencia epocal de la pedagogía como saber práxico sobre, de y en la educación y, la contribución significativa que tienen los relatos y discursos provenientes de las prácticas socioeducativas para el desarrollo de esta disciplina y su aporte al enriquecimiento de la sociedad. Releva, en concordancia con sus postulados, la presencia de manifestaciones socioeducativas en el espacio social que enriquecen las narrativas pedagógicas actuales y pueden constituirse en parte de los referentes de nuevos proyectos educativos institucionales para nuestras realidades y desafíos. Con especial atención, el documento indica la presencia de lo que se puede denominar como escuelas sociales, perfiladas en relación a demandas socioculturales que se refieren al fortalecimiento de la asociatividad comunitaria, la promoción de la participación ciudadana, el enfrentamiento de necesidades educativas no resueltas por el sistema educativo institucional y procesar creativamente la recreación de nuevas formas de vida y convivencia social cotidiana. Se considera como foco de saber pedagógico en cuanto presentan rasgos e intencionalidades socioeducativas marcadas v se plantean tareas de transmisión cultural de época.

Palabras clave: Saber pedagógico - pedagogía social - escuelas sociales

Los problemas del saber pedagógico (social) en Latinoamérica

La condición relativa de los saberes resultantes en la deconstrucción crítica como los vacíos de la transmisión cultural en las relaciones intergeneracionales expresadas en el contexto actual de desregulación y concentración de los modos de producción de conocimientos en lo técnico, afectan hoy con profundidad, el sentido y la estructura de lo que vamos a entender y practicar como educación.

A juicio de Núñez (2004:1), esta cuestión pone a los educadores ante la presencia dominante del retorno de los viejos paradigmas travestidos de posmodernos: neoliberalismo; neohigienismo; neopositivismo. Se trata de paradigmas que discriminan en nombre del saber verdadero y único, ocultando las relaciones de poder inscritas en sus usos y presupuestos y los efectos que producen en la mantención y profundización de desigualdades y exclusiones.

Entendemos a la pedagogía como parte del espacio discursivo moderno donde se entendía que la educación se configuraba desde los saberes sistematizados de la cultura occidental, como un lugar para mantener la promesa ciudadana viva y al mismo tiempo, como un objeto de conocimiento donde se depositan las tensiones y debates que suceden en el campo epistemológico en general, del siglo XX.

Fruto de las dinámicas económicas y políticas de un proyecto modernizador particular, desde las diversas tendencias ideológicas en juego (algunas en contradicción entre sí), confluye la decisión de elegir a la escuela, como el dispositivo central de lo que se ha llamado inicialmente como el sistema educativo y desde la primera mitad del siglo XX, como el sistema escolar, gestionado por el Estado.

La escuela cumpliría un rol fundamental en la formación de nuevas generaciones capaces de involucrarse activamente en el nuevo mundo, industrializado, citadino, individualista. Este proceso fue orientado prioritariamente por las tendencias científico pedagógicas positivistas, quienes hasta la fecha, proporcionan una guía tecnológica del deber ser de las prácticas escolares. Al decir de Sloterdijk, estamos en presencia de un proyecto antropotécnico (Castro-Gómez, 2012).

En el caso de nuestros países, incluso, las corrientes alternativas y/o progresistas, nunca abandonaron el campo de la escolarización (Puigróss, 2005:104)

Uno de los efectos, interesante de destacar para esta reflexión, es la desvalorización del carácter social de la educación que tiene como referente la concepción del sujeto central de la escuela: el ciudadano. Fruto de la conformación de una sociedad bifronte (García Huidobro, 2009), se perfila históricamente un modelo de educación para los pobres que se asimila con el tiempo a la idea de educación pública.

Se trata de la ocupación del espacio de lo escolar (y al mismo tiempo, de la invisibilización de lo social amplio) para establecer relaciones de control ante la diferencia, las cuales quedaran plasmadas en las políticas sociales y educativas que acompañan la fundación y despliegue de los Estados modernos: El control social, con el nombre de educación, busca producir sujetos disciplinados, conformes con el destino social que se les adjudica. Para ello realiza un trabajo de moralización, no de transmisión de la cultura (Núñez, 1999:73).

Podemos destacar este desliz de pensar lo social, asociado a lo dominado, a lo subalterno, que lleva a desvincular permanentemente las políticas sociales y educativas de las diversas prácticas socioeducativas entre sí y al mismo tiempo, el ocultamiento de su potencial para con las tareas de construcción de sociedades más democráticas y el desarrollo del sujeto social pleno de derechos ciudadanos. El saber tecno-pedagógico dominante prescinde de las fuentes de la práctica y vacía de contenido y sentido a la acción educativa.

Se reduce el campo de la acción social y educativa a los confines de lo técnicamente necesario y eficiente, es decir, a los perfiles preestablecidos desde los intereses de dominio y reproducción económico, político y cultural. Es el caso de las múltiples y diferentes prácticas socioeducativas fuera de la escuela que confluyen en el siglo XX, en el campo de la pedagogía social: educación popular, educación social, educación comunitaria, educación de adultos, animación sociocultural, educación especial, educación diferencial y otros.

Es interesante empero, visibilizar ciertas posturas que desde el siglo XIX, van instalando la educación, como un problema asociado a la construcción de una sociedad nueva, igualitaria, inclusiva y democrática. Se trata de una educación popular que muchos librepensadores y filósofos vinculados a la construcción de espacios republicanos de convivencia e igualdad social perfilan en sus propuestas y que llevan a la práctica, en distintos espacios sociales (es el caso de los aportes de Simón Rodríguez, entre otros).

Posteriormente, surgen en el siglo XX variadas tradiciones y diversos movimientos de educación popular y educación social que se reencuentran y fortalecen las experiencias educativas de la comunidad y también, favorecen la acción socioeducativa de la escuela de fines del siglo pasado.

En ese espacio se reconoce la presencia de un saber popular que constituye conocimiento y cultura, muchas veces a contrapelo del discurso dominante y la producción científica tradicional.

Desde estos movimientos, se ha concebido la educación como un derecho y un deber de la sociedad (responsabilidad de todos); un lugar de transmisión de las herencias culturales y espacio de contradicciones entre la reproducción y la transformación cultural; un diálogo intergeneracional; una experiencia vital; una práctica contextualizada; un trabajo profesional.

Camors (2005) plantea la necesidad de detenerse en la realidad de nuestros países y constatar las originalidades que debemos tomar en cuenta a la hora de avanzar en un desarrollo pedagógico latinoamericano: la diversidad cultural inherente a nuestras identidades; las desigualdades, pobrezas

y segmentaciones sociales; la función reproductora de la educación latinoamericana imperante; el autoritarismo y escasa participación ciudadana; la crisis de los sistemas escolares y la educación formal.

Puigross, 2005, sostiene la ausencia de una tradición pedagógica propiamente latinoamericana de carácter sostenido. Para esta historiadora, existen recorridos interrumpidos que no permiten forjar identidades propias y significativas, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado (Puigróss, 2005:106). Esta constatación, a su juicio, no impide volver a recorrer nuevas inscripciones genealógicas ni de articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizado o prohibido (Puigróss, 2005:109).

Enfrentar hoy con nuevas condiciones epistemológicas, la tarea de reconocer en las prácticas educativas al sujeto pedagógico (Puigróss, 2005) exige no sólo reconocer las debilidades inscritas en los híbridos discursos pedagógicos circulantes en nuestros países sino, también, abrir las posibilidades de acumulación y visibilidad de nuestras praxis socio educativas como fuente de alternativas viables a la hora de constituir una educación incidente en nuestras realidades.

Los no lugares de la pedagogía (social)

La humanización como proyecto educativo moderno se haya desafiado por el carácter que adopta la crisis generalizada que producen los procesos de hiper-modernización (o globalización) y las transiciones culturales paradigmáticas. Ambas dimensiones se retroalimentan, expresando un panorama de complejidad e incertidumbre creciente.

Por una parte, nos encontramos con el desarrollo de una hiper-modernización económica acelerada, de dirección concentrada, expansiva mundialmente y de carácter ultra-liberal, la cual altera profundamente las dinámicas socio-productivas y de vida cotidiana en nuestras sociedades, así como debilita las fortalezas de cohesión de los Estados y tiende a la destrucción de los colectivos (Bourdieu, 1998).

Por otra parte, nos encontramos con la presencia de una transición paradigmática, con la consiguiente desestructuración de los referentes epistemológicos tradicionales y los efectos que se observan en las orientaciones de la cultura contemporánea, tales como la modificación profunda en las pautas de interacción social y productiva y la conformación de tendencias postmodernas que disuelven las certezas de la razón. Algunos autores, buscaron explicaciones a esta situación, en el develamiento de los clivajes históricos en los que deviene la crítica a la racionalidad instrumental imperante y la necesidad de construir una modernidad sustantiva. A su vez, se constata la composición progresiva de un pensamiento único de carácter totalitario y autoritario que intenta dominar el complejo escenario del capital cultural (Bourdieu, 1998). Para Bauman (2011), en el contexto de unas sociedades, cada vez más líquidas, que provocan la disolución de los lazos que nutren la convivencia social, asistimos a la presencia desigualdades y segregaciones, consideradas como meros daños colaterales.

Por último, otros pensadores como Berardi, 2007, proponen la presencia de una acción social relativamente incidente, desde las redes y subjetividades radicales como medio de imbricar en este difícil escenario, nuevos sentidos a la praxis humana.

En este campo de transformaciones, es interesante destacar la colonización de los dispositivos institucionales de generación de conocimientos por parte de la lógica empresarial e iniciativa privada, dando cuerpo a la imposición del tecno poder sobre el capital científico (Núñez, 2004). Se trata de la sujeción de la praxis científica tradicional a un nuevo modo de saber y organizar el conocimiento desde otras reglas e intereses, ajenos a la razón pública.

El saber pedagógico (social) en estos escenarios, de acuerdo a Núñez (2004: 4) tiende a configurarse como espacio no tanto legitimador (ello ya no es visto como necesario), sino facilitador de instrumentos eficaces para el ejercicio capilarizado del control de las poblaciones. Esta nueva modalidad implica la redefinición de los roles del oficio educativo, hacia perfiles operacionales y protocolares destinados a ofrecer una prevención de los conflictos sociales (Núñez, 2004:9).

Las escuelas sociales como aporte para construir una pedagogía (social) latinoamericana

Le debemos al educador Paulo Freire (Freire, 1983), el insistir en que la educación no es neutra sino que debe orientarse hacia un compromiso con las tareas de humanización, justicia social y democracia. Las tareas de la educación latinoamericana comportan necesidades, exigencias y utopías que desafían los imaginarios culturales y sociales de nuestros países, más allá de las técnicas instruccionales y las gestiones institucionales de esta época.

Los acontecimientos que cierran la primera década del nuevo siglo, presentan un escenario incierto para la vida social y comunitaria, alimentado por los grandes problemas de la mantención y aumento de la pobreza, el deterioro del medio ambiente y las desigualdades nacionales y continentales en el campo de la ciencia y la tecnología. La educación se orienta a convertirse en un bien privado y muchas de las reformas educativas nacionales se han centrado en tendencias asistenciales, vaciando los contenidos pedagógicos y colaborando a la construcción de la escuela de la ignorancia (Michéa, 2002).

En la actualidad la importancia que la sociedad civil entrega a la educación social y/o popular en sus diversas manifestaciones prácticas (Nájera, 2003), obliga al desarrollo de una pedagogía coherente con los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Las prácticas socioeducativas no formales se han multiplicado en las últimas décadas como parte de las necesidades humanas de las comunidades. Esta proliferación ha creado nuevos ambientes necesarios de entender y procesar desde el campo propiamente pedagógico.

Lograr este objetivo, implica abordar algunos de los problemas inherentes a la construcción de los modelos educativos vigentes y sus potencialidades para orientar la praxis socioeducativa en el horizonte cercano.

Para esto, es necesario re-focalizar nuestras preocupaciones en torno a las posibilidades que la acción educativa social da en diferentes momentos y lugares de nuestra historia, a lo que ya hemos planteado como la constitución del sujeto de la educación, en su sentido amplio, no restringido y abierto a nuevas configuraciones. Asimismo, la constatación de pensar lo educativo, desde nuestra hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales de oposición entre culturas y acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes sobre la educación.

Lo anterior nos refiere al necesario reconocimiento de la originalidad y aporte de las experiencias socioeducativas que nacen desde las comunidades y agentes educativos de la sociedad civil. Al decir de Borzese et. al. (2010) se trata de procesos que han expresado y sostenido durante las últimas décadas, el derecho a la educación en el contexto comunitario.

Un espacio que se presenta para el desarrollo de la educación, desde una perspectiva inclusiva y extensa, lo constituye aquello que venimos denominando como escuelas sociales (Nájera, 2004; 2003).

La educación en sentido amplio y no solo escolar, se refiere a los múltiples espacios, recorridos, redes y recursos culturales presentes en nuestra sociedad que permiten la transmisión cultural, asegurando el derecho a la educación, direccionadas al logro de la inclusión y la justicia educativa.

Históricamente, la escuela de acuerdo a Illanes (1991), se erigió como estrategia civilizatoria frente a la barbarie popular que se expresa en la calle. Las condiciones sociales de la pobreza han de tornar esta tarea en un proceso de integración forzada, donde lo asistencial supera a la instrucción: la escuela como tarea de proletarización escolar versus la posible escuela como práctica de democracia socioeducativa.

Junto a esta realidad, nos encontramos con una respuesta del mundo social a sus necesidades y demandas no cubiertas de inclusión real, a través de sus escuelas sociales. Esta epistemología de la calle ofrece micro experiencias, fragmentos e inorganicidades, a medio camino de la colonización académica que, de todas maneras, aportan a los sujetos concretos que participan en ella y su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones Puiggrós, 2005).

Se trata de gérmenes de discurso educativo, recorridos interrumpidos o ausencias de tradición sostenida de la pedagogía latinoamericana que no permiten forjar identidad propia, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado (Puigróss, 2005: 106).

Las escuelas sociales para vivir mejor son parte de una tendencia social y cultural inquieta por la apropiación y re-creación de la educación, para la reproducción cotidiana y ampliada de la vida cotidiana. En lo general intencionan la transformación de la sociedad actual. Algunos las denominan como experiencias educativas que promueven la inclusión educativa y que se presentan como alterativas, para garantizarla (Borzese et. al., 2010).

Hemos acuñado el concepto para dar a entender el conjunto de prácticas socioeducativas alternativas, diseñadas, organizadas e implementadas por agentes de la sociedad civil (colectivos, redes, movimientos, ong's) inquietos por las identidades, proyectos, entornos ambientales, formas de calidad de vida y participación democrática de la ciudadanía.

Las adjetivamos para vivir mejor, aludiendo a la noción que Villasante, 1998, acuña para referirse a las inquietudes sociales que buscan más allá de la calidad de vida (entendida como la medición de aspectos subjetivos y objetivos de la provisión de bienes y servicios de las sociedades occidentales a sus habitantes), el experimentar nuevos estilos de vida, una vida de calidad al decir de Heller (1996) y Camps (2001).

Estas prácticas se manifiestan a través de modalidades no formales y flexibles de autogestión y agenciamiento externo de acciones educativas participativas, instruccionales y/o promocionales. Son una manifestación concreta de producción social de realidades que valora el ejercicio de las prácticas fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas significativas, sentidos de mundo compartidos, acciones colectivas y de liderazgos ciudadanos proactivos.

En estas escuelas, las actividades educativas no se agotan en sí mismas sino que expresan el deseo y la innovación de estructurar desde la práctica un nuevo sistema cultural, de relaciones sociales distinto. Estamos en presencia de una manifestación concreta de producción social de realidad que valora el ejercicio de prácticas socioculturales fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas, sentidos de mundo, acciones colectivas, liderazgos ciudadanos.

Las denominamos Escuelas Sociales por cuanto, con mayor o menor profundidad pedagógica:

- Son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos.
- Expresan un cierto respeto de las comunidades y los sujetos de la educación.
- Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares y/o colectivos, contextualizados y adecuados a la realidad local.
- Ponen en juego en el quehacer, concepciones tradicionales, innovadoras o creativas de currículo y didáctica social (concepciones humanistas y/o críticas, selección de contenidos actualizados y atingentes a la realidad de los participantes, adopción más o menos consciente de teorías de aprendizaje, despliegue de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, modalidades de evaluación).

Podemos plantear que son llevadas a cabo "desde la responsabilidad pública y redefinidas por los propios sujetos y agentes de la educación". (Núñez, 2003:1)

En el caso chileno, las escuelas sociales para vivir mejor constituyen una expresión de educación social y popular, originada en:

- los movimientos sociopolíticos de educación popular, teología de la liberación, desarrollo local, pedagogía crítica y acción cultural que se vienen desenvolviendo en sectores populares, desde los años ochenta (asociaciones juveniles culturales, de derechos humanos, centros culturales, equipos de educadores de base, organizaciones no gubernamentales locales),
- las nuevas tendencias de acción social y participación juvenil que surgen en la década de los noventa articuladas en algunos casos a la gestación de una rama de la educación social como es la animación sociocultural: manifestaciones culturales y artísticas juveniles en sus

variados estilos; grupos de educación popular que trabajan innovaciones micro locales de preuniversitarios populares, apoyo a la instrucción infantil, bibliotecas populares, entre otros;

- las acciones sociales gestionadas por las comunidades organizadas, en un coordinación no exenta de conflictos con los programas sociales estatales y no gubernamentales: escuelas de formación social, comunidades religiosas de base, escuelas básicas populares entre otros;
- la promoción, animación y capacitación proveniente de proyectos no gubernamentales.

El fundamento de esta escuelas se encuentra en un cambio profundo de paradigma que vive la sociedad en su conjunto, donde se re-centra el rol y responsabilidad de los seres humanos, valorando una mayor autonomía de las personas y comunidades por sobre los sistemas institucionalizados.

Asimismo, se trata de una mayor conciencia social sobre las dificultades y efectos nocivos que emanan de la actual sociedad globalizada hacia la vida cotidiana de las personas y diversas culturas: pobreza, destrucción progresiva e irreversible del ecosistema, modos inhumanos de acumulación de riquezas (esclavismo, ilegalidad y desregulación del comercio, trata de blancas, prostitución infantil, producción ilegal de riqueza, redes de microtráfico, democratización de los armamentos "caseros", drogas)

Por último y no excluyente, podemos fundamentar en la importancia otorgada a la educación como tesoro de la humanidad para el siglo XXI (Delors, 1996); reparadora o reconstructora de comunidades dañadas, al decir de Carneiro (1996).

Se trata en definitiva de perfilar al sujeto pedagógico americano, al sujeto que Simón Rodríguez, en el siglo XIX, considera como el protagonista de la construcción de su nuevo mundo, considerando a la educación como una empresa de invención y no de copia.

Conclusiones

Tanto el aprendizaje social como la distribución del conocimiento formal se realizan a través de canales innovadores que readecuan las didácticas en uso. Las escuelas sociales son un espacio privilegiado de socialización, a pesar de que, muchas de ellas no tienen vínculos horizontales con otros mundos culturales, políticos y académicos, ya que algunas de ellas son experiencias a las que no se les permite la visibilidad por diversos motivos políticos, económicos y culturales.

En este cuadro, nos parece de vital importancia reponer la democratización del conocimiento que involucra, tanto a las escuelas de barrios y otros procesos socio-locales de producción de conocimientos (iniciativas productivas y de investigación, organizaciones de la comunidad y ong's, iniciativas sociotecnológicas), promoviendo un proceso de reapropiación comunitaria de los saberes sociales y su involucración en redes que estimulen la creatividad, difusión y uso.

Siendo el conocimiento, el principal capital para el desarrollo humano hoy, los territorios y comunidades locales -para su supervivencia-, tienen que imaginar sus estrategias de inclusión. Desde esta perspectiva, estas escuelas pueden ser un aporte a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que declaran tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás.(ONU, 2015:2).

El desafío se encuentra en reconocerlas y establecer vínculos de diálogo y alianzas estratégicas que las saquen del aislamiento y fragmentación en que se encuentran muchas de ellas y se visibilicen como movilizaciones de ciudadanía relevantes. Desde la pedagogía social, se abre un espacio de atención tanto en el campo del conocimiento y el de la formación, como del acompañamiento y el intercambio.

Este punto tiene antecedentes históricos en el debate fundacional del sistema educativo en el continente y ha estado presente en el pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XX. Empero, factores epistemológicos en juego en las tradiciones pedagógicas de la región, sumado a

factores socio-políticos que caracterizan el devenir de nuestras sociedades, han permitido una desvalorización constante de esta contribución.

La presencia de visiones reduccionistas de lo educativo; su desvinculación de los problemas culturales, políticos y económicos; el vaciamiento pedagógico en las políticas y programas institucionales y; el escaso reconocimiento de las profesiones educacionales, son parte de los efectos que erosionan el desarrollo educativo de nuestros países.

Se plantea entonces, la reconstrucción de un discurso pedagógico social incluyente del saber involucrado en las experiencias comunitarias y la acción ciudadana latinoamericanas. Esto exigirá vitalizar modelos educativos facilitadores del desarrollo y participación de los sujetos educativos (modelos de educación, para la educación y en la educación, según Núñez (1990).

Postulamos que estas prácticas enriquecen la vida ciudadana y facilitan procesos de integración de calidad, apoyando la construcción de una identidad instituyente y participativa en nuestras sociedades.

Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, cada una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.(Puigross, 2005:41)

Referencias bibliográficas

Baumann, Zygmunt (2011) Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Berardi, Franco (2007), Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo, Tinta y Limón, Buenos Aires.

Borzese, Dana; Costas, Paula; Wagner, Lizzie (2010) Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, Marcelo (comp.) Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuaderno de Trabajo Nº 2, año 1. Buenos Aires: UNIPE.

Bourdieu, Pierre (2011) La Esencia del Neoliberalismo. En Le Monde Diplomatique.

Camps, Victoria (2011) Una vida de calidad. Critica, Barcelona.

Castro-Gomez, Santiago (2012) Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. En Revista de Estudios Sociales Nº 43. U de los Andes, Colombia.

Camors, Jorge (2005) Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de Noviembre de 2005.

Carneiro, R. (1996) Educación y comunidades humanas revivificadas: una visión de la escuela socializadora en el próximo siglo. En Delors, J. y Otros. La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO.

Freire, Paulo (1983). Pedagogía do Oprimido. Río de Janeiro, Paz e Terra.

García Huidobro, J. E (2009)Una nueva meta para la educación Latinoamericana del Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y Cesár Coll (Coords.) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. (p. 19-34). Madrid. Santillana.

Heller, Agnes (1996) Una revisión de la teoría de las necesidades. Barcelona, Páidos.

Michéa, Jean-Claude (2002). La escuela de la ignorancia. Acuarela, España

Nájera, Eusebio (2004). Hacia nuevas pedagogías ciudadanas. Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. SIPS, Santiago de Chile.

Nájera, M. E. (2003). Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. vol 2, Nº 6. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.

Núñez, Violeta (2004). Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. Ponencia presentada al 1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. SIPS, Santiago de Chile.

Núñez, Violeta(1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Argentina: Santillana

Núñez, Violeta (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. PPU, Barcelona.

ONU (2015) Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. En http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85

Petrus, Antonio (coord) (1997). Pedagogía Social. Ariel, Barcelona.

Puigross, Adriana (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

Villasante, Tomás (1998) Cuatro Redes para Mejor-Vivir 1: Del Desarrollo local a las redes de mejor vivir. Lumen Humanitas, Buenos Aires.

Eusebio Nájera Martínez. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Educación de Adultos, UMCE (Santiago de Chile). Email:eusebio.najera@pucv.cl (mailto:eusebio.najera@pucv.cl)

RESCATAR, DESCUBRIR, RECREAR

Metodologías participativas en investigación social comunitaria.

Alfredo Ghiso C.*

A las y los

Estudiantes del LUES

EN-CLAVE:

Alguna vez para explicar lo que se podía entender por investigación social relaté la historia de un buzo que entraba en las profundidades del mar, se internaba en el, a veces no se mojaba, ni sentía el agua, la suponía, porque tenia un grueso traje impermeable. En otras oportunidades se daba el gusto de sentir el agua en todo su cuerpo, experimentándose mar, pez u ostra... su piel, sus sentidos, su emoción quedaban impregnados de mar y de sal. Pero este buzo no podía quedarse allí, no era de ese lugar, aunque lo conocía muy bien. Salía de las profundidades marinas y se encontraba con sus amigos para contarles lo que había visto y experimentado. Los amigos le hacían preguntas, él las respondía y si no podía conjeturaba, elaboraba con ellos algunas sospechas que lo moverían nuevamente al mar con nuevas inquietudes.

Esta historia del buzo fue la artimaña para contarle a un grupo de jóvenes y lideres comunitarios de un barrio lo que pretendíamos hacer, como colectivo, durante el proceso de investigación. En él necesitábamos meternos conscientemente, sumergirnos, zambullirnos en la realidad, para salir impregnados, saturados de ella y, otras veces, por el contrario aparecer livianos, distantes pero llenos de inquietudes.

Ese ir y venir, entrar y salir, el transitar por situaciones y acontecimientos de la vida,

.

^{*} Docente investigador. Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES) Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor Cursos de Investigación Social I,II,III; y Diseño Cualitativo I, II. Departamento de Trabajo social y de Sociología, FSCH, Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. alfredogh@epm.net.co

interrogándonos sobre ella y acerca de las formas de sobrevivir es una de las claves para entender el proceso de construcción del conocimiento social y cultural. La vida, las acciones y relaciones sociales se configuran como los ámbitos, como él nicho ecológico/gnoseológico por excelencia de la investigación social comunitaria.

Si la vida es el ámbito, el *espacio social* de la investigación comunitaria, ésta se configura en procesos en los que se ponen en escena las tensiones entre *la reproducción, la producción, la recuperación y la creación* de conocimientos capaces encubrir, desinformar, incomunicar o, por el contrario, de reinformar, descubrir y divulgar *satisfactores* a necesidades vitales. Para que esto último se dé, la investigación social comunitaria toca comprenderla como una praxis comprometida y crítica de generación de conocimientos; como un movimiento dialéctico de *acción – reflexión – acción,* donde los sujetos *rescatan, descubren y recrean* el sentido de sus prácticas y discursos. Esto requiere una opción epistemológica y un diseño metodológico que genere alta *reflexividad* sobre el contexto, la acción y los sujetos que conocen y que se reconocen al expresar las miradas, percepciones, conocimientos y supuestos sobre la realidad que buscan *describir, comprender, explicar y transformar*

La investigación social comunitaria, se constituye también desde emociones e intereses teóricos y extrateóricos, desde los deseos de participar de manera consciente en la construcción del mundo, con una esperanza indignada para transformar los contextos y las precarias condiciones de vida. Se requiere entender que puede existir un quehacer humano caracterizado por la acción comunicativa transformadora, entendida como el diálogo problematizador acerca de los acuerdos, desacuerdos y contradicciones en los referentes experienciales, teóricos, políticos y culturales. Es por ello que podemos decir que la propuesta de investigación social comunitaria, que comentaremos, asume como dinámica metodológica transversal la inserción crítica y dialógica en la realidad como ámbito y estrategia para la construcción de conocimiento social emancipador.

El desafió de este texto es el de mostrar cómo estos conceptos, discursos y posturas epistemológicas cobran vida y se objetivan en un proceso concreto de investigación desarrollado entre los años 2003 y 2004 en dos comunas del municipio de Bello, en el Departamento de Antioquia, Colombia. En estas localidades urbanas, un grupo de

estudiantes, un investigador/docente universitario, jóvenes de escuelas y lideres comunitarios se empeñaron en construir conocimientos que permitieran instaurar en los barrios, familias y organizaciones una *cultura de convivencia*, a partir de unos lineamientos o un plan generados desde la reflexión de las experiencias, la contrastación crítica del saber de la gente y el estudio de proyectos. La tarea aún se está realizando y como lo describiremos en su momento, las condiciones de vulnerabilidad y riesgo social por la precariedad económica, la falta de seguridad social, la violencia cotidiana y los combates entre actores armados siguen imponiendo a todos los involucrados la exigencia de agudizar la creatividad, reforzando los lazos de solidaridad y desarrollando estrategias alternativas de comunicación.

Para dar cuenta del proceso investigativo impulsado, el texto se organiza en cuatro partes, la primera planteará las rupturas y tránsitos que las personas tuvimos que hacer para comprender que la vida es *el nicho ecológico/gnoseológico de la investigación social comunitaria*, donde se desarrollan los procesos de reflexividad sobre el contexto, las acciones y los sujetos. En esta parte plantearemos la tensión existente y el tránsito permanente que el grupo tuvo que realizar entre los hechos descritos y las percepciones de esos hechos, que llevaban a profundizar en las estrategias que facilitarán el diálogo problematizador, capaz de reconstruir y deconstruir los referentes experienciales, teóricos, políticos y culturales. Por ello, en esta parte, marcaremos las pistas que descubrimos para que se generen dinámicas de verdadera actuación comunicativa por medio de las cuales es posible conocer y validar el conocimiento sobre la realidad social, como también se hace viable reconocer las percepciones y supuestos que sustentan los acuerdos conceptuales y prácticos

En la segunda parte plantearemos lo que fue la inserción crítica en la realidad y las tensiones generadas en los procesos de análisis, interpretación y construcción teórico/práctica debido a que en estos momentos o situaciones, se ponen en juego las estructuras autoritarias o democráticas, las dinámicas reproductivas o transformativas y los distintos estilos de ejercer el poder dentro de un equipo de investigación.

La tercera parte del texto se centra en la descripción y análisis del diseño metodológico buscando dar cuenta de los momentos que permiten a los sujetos involucrados en un proceso de ISC rescatar, descubrir y recrear sentidos y conocimientos articulados a

situaciones, acciones y discursos sociales. El último apartado está dedicado a comentar y reflexionar sobre el carácter instituyente del proceso de construcción colectiva de conocimiento y su poder e influencia en los procesos de movilización social.

El texto, en definitiva, va a presentar una perspectiva de la investigación social comunitaria, caracterizada por la intencionalidad consciente y expresa de crear vínculos entre lo conocido y lo desconocido, entre la teoría y la práctica, entre el yo y los otros, entre los discursos y la acción que transforma la realidad. Esto es un desafío en el mundo de hoy, cuando todo lo desconocido y diferente es una amenaza, cuando lo que no esta a la moda no sirve, cuando la pregunta distancia, cuando cada uno tiene que resolver sólo sus problemas. Hoy más que nunca necesitamos con urgencia investigadoras e investigadores capaces de retejer vínculos, crear articulaciones e hilvanar solidaridades.

Estas ideas no presentan solamente un modo de hacer; sino, y por sobre todo, quieren ser una invitación a pensar la investigación social comunitaria como esa disposición a la apertura, a la escucha, al diálogo y al reconocimiento crítico de la diferencia y la desigualdad, que además de permitirnos conocer, nos construye como mejores seres humanos.

1. CAMINOS DEL CONOCER

Rupturas y Tránsitos

La vida es el nicho ecológico/gnoseológico de la Investigación Social Comunitaria (ISC) porque se reconoce como punto de enclave y de constitución del conocimiento. No es posible pensar y realizar ISC sin reconocer que ésta se da, genera y desarrolla en los diferentes ámbitos y devenires de la vida. No hay conocimientos, observaciones, consideraciones o propuestas que sean ajenas o que se hagan fuera de ella. Y es allí donde el que investiga "necesariamente se encuentra a si mismo en la praxis de vivir haciendo distinciones que no están nunca operacionalmente fuera de lugar, porque pertenecen a las coherencias operacionales de su realización como sistema viviente, constitutivamente en congruencia con el medio."(MATURANA, 97)

Reconocer que la vida - individual, grupal, comunitaria, institucional - es el nicho en el

que se genera el conocimiento, es darse cuenta de varias características y condiciones en las que éste se produce. Algunas de ellas son: la historicidad, espacialidad, incertidumbre, el inacabamiento, la perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y la apertura a múltiples articulaciones. Algunas condiciones generadas, desde el nicho "vida", nos permiten dar cuenta de la ubicación temporal y espacial del proceso y del producto del conocer; lo que nos señala el carácter situado del conocimiento y por ello su singularidad y particularidad. Por otro lado, nos permite indicar que el conocer es una práctica vital ubicable, relacionable en un espacio y tiempo social. Es allí donde podemos identificar acumulados, continuidades y rupturas; como también, se pueden establecer los hechos, eventos y acontecimientos que contextualizan la construcción social de conocimientos.

Otras características que surgen al relacionar la vida con el conocimiento, son aquellas que dan cuenta de las propiedades tanto del nicho, como del producto. Conocer, como vivir, son procesos que se dan en un devenir incierto, caótico a veces, complejo y altamente recursivo; lo que lleva a una autoorganización que no es completamente previsible, ni prescriptible. La incertidumbre como condición y característica permite entender las dinámicas imprecisas e imprevistas que se generan en el nicho y en los procesos productores de conocimiento social.

También, al vincular conocimiento y vida, podemos reconocer que este proceso es por naturaleza inacabado y por consiguiente perfectible, lo que permite romper con el paradigma de la certidumbre y de las verdades absolutas y definitivas. Por otro lado, la vida nos impulsa a reconocer que los sujetos, grupos, comunidades y las instituciones son nodos que se articulan, relacionan e integran de acuerdo con estructuras, dinámicas y ejercicios de poder, a los que no son ajenos el conocimiento, ni los procesos de ISC.

Reconocer que la construcción de conocimiento es una práctica social, desarrollada desde la vida, es entender que este se produce desde *opciones*, *emociones* y *reacciones* que mueven a la pregunta, a la problematización y transformación de los modos de comprender, explicar, expresar y construir lo social desde una perspectiva humana; También, desde las *opciones*, *emociones* y *reacciones* los conocimientos se producen, se afectan, se transforman, cobrando valor, legitimidad o sentido social. Estas relaciones y articulaciones no son vistas u observadas por sujetos ingenuos, que no hayan tomado

conciencia de ello, ni hayan reconocido los elementos que se ponen en juego en este tipo de dinámicas generadoras y articuladoras de vida y sentidos.

Establecer esta relación fundante, es relacionar el conocimiento con la praxis de vivir, con las formas de actuar, y de proceder en todas las dimensiones en las que se configuran las personas. Es por ello que los procesos de conocimiento sobre lo social no sean ajenos a prácticas reflexivas sobre: los contextos, las acciones y las relaciones entre sujetos y de estos con el ambiente.

Conocer, como toda práctica social, es un quehacer que se caracteriza por aspectos explícitos e implícitos, por la toma de decisiones y el uso de bienes culturales materiales y simbólicos, por transitar por momentos y espacios privados, públicos, íntimos y externos. Como praxis se articula a una red de coordinaciones que configuran "comunidades de práctica" donde se acuerdan fines y procedimientos comunes; lo que posibilita mantener o recrear sentidos y significados, resituando y relacionando de manera singular "esfuerzos, trabajos y acciones". Conocer en el nicho de vida, en la práctica social, genera cohesiones. Los colectivos, grupos o comunidades investigativas se esmeran en compartir un repertorio práctico -empírico- y teórico - discursivo - desde el que pueden establecer distinciones, competencias y luchas en diferentes campos. Este efecto de unión y contacto está mediado por procesos de apropiación y de aprendizaje, que cualifican a los sujetos y sus prácticas.

El proceso de conocimiento vital es multireferenciado al ser un quehacer ligado a la historia, la vida cotidiana, el trabajo y los intereses de las personas y grupos. Es una práctica social que puede ser relacionada con opciones y que construye sus referentes desde intra/inter, privado/ público. individual/grupal también, lo comunitario/institucional. El proceso vital de conocer es una praxis vinculante a sistemas, circuitos y redes de información y comunicación. Es un ejercicio soportado en valores diversos y contradictorios. Es una práctica que se referencia, que cobra significados y sentidos particulares en las diferentes disputas y luchas generadoras de inquietudes y problemáticas a estudiar. Es una práctica que configura su perfil desde relaciones, ejercicios e instancias de poder.

_

¹ Categoría tonada de: WENGER E. (2001)

² Categorías tomadas de ARENDT H. (1974):

La construcción conceptual y discursiva de la academia históricamente y a pesar de sus propios llamados de atención ha separado el conocimiento científico de la vida - "vida cotidiana" - y ha diluido y encubierto su naturaleza cultural, social, política e histórica; fabulando con la posibilidad de un conocimiento impersonal, neutro, aséptico y ajeno a la "praxis de vivir". Así niega la condición histórica, incierta, interesada y singular que posen los procesos investigativos. Al encubrir o evitar objetivar esta relación se hace difusa la correspondencia entre el conocimiento y las posturas asumidas frente a los modos de producción social de la vida. Si esto se hace lleva a problematizar las decisiones u opciones que configuran el sentido de quehacer científico. Es necesario señalar que la tradición en la ciencias sociales, ha centrado la reflexión epistemológica en problemas de orden disciplinar; pocas veces ha abordado el tema de la investigación como producción de conocimientos desde la vida y en la vida cotidiana. Esta falta de acumulados teóricos y metodológicos genera dudas e inseguridades en algunos grupos que tienen que tomar decisiones, elaborar diseños y desarrollar prácticas de ISC.

En resumen, la ISC es pensada como una practica vital/social caracterizada y generada como un proceso constructivo y dialógico movido por intenciones e intereses de conocer y apropiarse del acumulado práctico/teórico existente en el presente, para definir un escenario de futuro transformador. La ISC así entendida no es ajena a opciones, emociones y decisiones orientadas a problematizar las experiencias y los conocimientos socialmente acumulados, y desarrollar otros a partir deconstruciones y recreaciones. Entender la ISC como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, es reconocer que esta hace parte de una dinámica social y cultural que lleva a los sujetos involucrados a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse, y a restablecer y reorganizar los componentes configuradores del contextos - hechos, tensiones, eventos, procesos de apropiación de culturales: materiales / simbólicos - , y facilitar el desarrollo de nuevos sentidos y la reelaboración de relatos, discursos y proyectos sociales.

El carácter dialógico, la orientación cara a cara de esta construcción, caracteriza la ISC como un encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente como

-

³ Categoría utilizada por Maturana H. (1997)

interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra transita y teje nuevos sentidos y significados, circula y es apropiada por las personas involucradas. Los sujetos conversan y discuten situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así a lo largo del desarrollo de la ISC, los sujetos también recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

A lo largo de la implementación de la ISC se va configurando un nosotros que se reconoce y que conoce; si ese nosotros no se constituye, no hay real y honesta participación, sólo un remedo. Participación y comunicación son elementos constitutivos de una propuesta de investigación alternativa, donde el diálogo crítico con lo diverso resignifican y transforman los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas y programas positivistas, simplificadores y reificadores (cosificadores) de investigación social.

Al asumir la comunicación y la participación de cada sujeto, se reconoce y valora la singularidad y particularidad como niveles legítimos en los procesos de construcción de conocimientos sociales. "El conocimiento científico, desde este punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de los sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación" (GONZÁLEZ R. 00). La singularidad y la particularidad llevan a recrear las nociones de sujeto restableciendo y reconfigurando los caracteres individual y social, político y cultural de las construcciones de sentido.

Reconocer la singularidad y la particularidad impone también, un cambio epistémico y metodológico, que lleva al regreso de los sujetos en los procesos de ISC, como una de las maneras de comprender los modos en las personas producen significados en sus contextos e identificar las relaciones existentes entre la producción de conocimientos y las capacidades que desarrollan las personas para apropiarlos autónomamente interlocutando, participando social y políticamente.

2. HECHOS Y PERCEPCIONES,

De la descripción, el análisis y la interpretación.

En los procesos de ISC, la realidad se asume a través del reconocimiento de los hechos, situaciones, experiencias y eventos; esta es la parte concreta, que se presenta, la mayoría de las veces, como irrefutable porque *es, fue, está y hay evidencias...* Es la cara palpable de la realidad, que no se discute sino que se relata, narra y se informa a partir de unos datos y comprobantes que dan cuenta de ella. Pero aquí no queda la cosa, el problema es que la realidad social, esa que construimos los sujetos tiene también una dimensión social, cultural, emocional, subjetiva que se manifiesta cuando se expresan las percepciones, comprensiones, valoraciones, los juicios y las proyecciones que de la situación a estudiar poseen las personas.

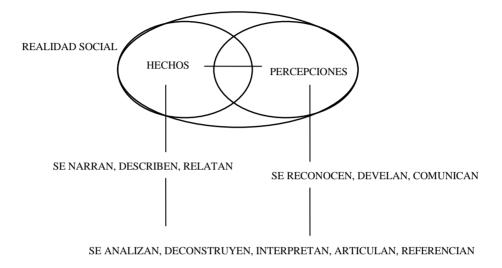
El conocimiento que se genera en un proceso de ISC no se relaciona o se organiza sólo en torno a los datos, sino que también se tienen en cuenta las percepciones que los diversos sujetos poseen y activan en el momento de analizar, interpretar y ubicarse frente al asunto que se quiere estudiar y sobre el que también se quiere actuar. Es de notar que no es sólo frente al objeto de investigación que las personas se posicionan, sino que también lo hacen frente a las opiniones, análisis y comprensiones que los otros sujetos expresan del asunto estudiado.

En los procesos ISC tanto los hechos que son narrados y objetivados de múltiples maneras - *cualitativa y cuantitativamente*- como las percepciones que los sujetos tienen de ellos, pasan por un proceso de análisis e interpretación crítica, que sería lo mismo que decir por un proceso de deconstrucción *teórica, ideológica y experiencial;* pues es desde aquí que se imprimen los sesgos y se imponen intereses que es necesario develar y hacer expresos.

El proceso de ISC, requiere entonces de momentos y de intensidad analítica a lo largo de su desarrollo. Es necesario reconocer críticamente con qué y con quiénes se articulan los hechos y las percepciones, identificando y analizando los diferentes ángulos, perspectivas y enfoques desde donde el asunto a estudiar esta siendo o puede ser observado y analizado, procurando desamarrarlo de puntos de mira únicos, parciales y

fragmentarios. Es necesario entonces desarrollar descripciones e interpretaciones con lógicas articuladoras, sistémicas e integradoras. Esto exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran; esto es observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que supone relaciones a priori" (ZEMELMAN,97)

Figura 1.



En la ISC, reconocemos que somos seres dispuestos, listos para narrar, relatar y contar a otros lo que somos, hicimos, vimos; o también para referir lo que nos relataron sobre hechos, personas o sucesos. Somos sujetos testimoniales, nos gusta nombrar, estamos dispuestos a recordar contando y a registrar para recordar y dejar una marca. En los procesos de ISC el relato, la narración y la expresión se ponen de manifiesto en grafías, fotos y videos que dan cuenta de situaciones, actividades, acciones y actuaciones. Todo registro es un punto de partida para el análisis de la realidad.

Lo primero que se hace es un relato que ubique, describa y relacione el objeto de estudio con los diferentes aspectos del contexto y de la vida de las personas, los grupos, las comunidades y las instituciones.

"La tarea Central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sus vivencias y se explican la de los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada al mismo tiempo en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias." (LARROSA,95)

La realidad se va describiendo, narrando en reuniones, entrevistas, tertulias, foros y talleres. "Hablar la realidad, para ver donde habitualmente no se ve" Es necesario registrar estas narraciones de una manera sencilla y sistemática, que permita la utilización posterior de la información. La revisión de información documental es un aspecto importante (pero no el único como a veces se cree) en el momento descriptivo, porque pone de manifiesto otras maneras de observar, relatar y representar. (Mapas, revistas, memorias, cuadros estadísticos, directorios, agendas, periódicos...)

Métodos, técnicas y formas de registrar pertinentes en ISC

Cuadro 1

MÉTODOS	TÉCNICAS	FORMAS DE REGISTROS	PRODUCTOS
DESCRIPTIVO	Observación	Diarios campo Cartografías Relatos descriptivos Descripción de situaciones, sujetos, acciones y objetos.	Relatos extensos
NARRATIVOS	Tertulias Talleres Encuentros	Videos, grabaciones Fotografías Historietas Sociodramas	Relatos Específicos
BIOGRÁFICOS	Entrevistas Talleres Tertulias Museos Fotopalabra	Registros anecdóticos Álbum de testimonios Registros biográficos Diarios personales Videos, grabaciones Fotografías	Relatos Biográficos (historias orales)

La ISC es sin duda una práctica social dialógica que tiene por objetivo la construcción de textos descriptivos que permiten objetivar la realidad y poner de manifiesto las percepciones que los sujetos tienen sobre ella. En el momento descriptivo, todos los procedimientos y técnicas están orientados hacia un fin: construir relatos, narraciones y descripciones. Como se puede apreciar la ISC también se caracteriza por producir, a lo largo del proceso de construcción colectiva del conocimiento, una serie de textos diversos generados desde otros textos singulares (narraciones, relatos, testimonios...).

A diferencia de otros procesos investigativos, éste no tiene como pretensión elaborar el texto único, que debe ser considerado como descripción objetiva y verdadera de la realidad social; por el contrario la ISC, como práctica anfibia, se sitúa en múltiples terrenos y nichos vitales y discursivos, donde se generan voces, conversaciones, relatos y nombres con los cuales se objetiva la realidad. La ISC reconoce diversidad descriptiva y favorece la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la realidad.

La ISC se constituye en un proceso de búsqueda de caminos que permitan "explorar los modos muy diversos en los que los grupos humanos e individuos construyen redes de sentido en sus prácticas cotidianas, en su circulación por los espacios, como consumidores culturales y de los medios de comunicación..." (RIAÑO P. 1998)

El proceso investigativo quiebra su equilibrio y entra en un clima de tensión cuando el grupo, después de una descripción de fotos, la elaboración y comentario de relatos, la confección de murales, mapas o de colchas de retazos, empieza a indagar por los significados y a ganar reflexividad sobre las percepciones que tienen de la realidad. El análisis y la interpretación crítica de estas visiones, opiniones y valoraciones sobre los hechos, se desarrollan por medio de procesos dialógicos, donde los involucrados decodifican símbolos, imaginarios y reflexionan con un esquema de análisis acordado los significados, sentidos y los cambios que éstos tienen cuando se los relaciona con hitos históricos, eventualidades o acontecimientos trascendentales.

En el proceso dialógico los participantes amplían y cualifican la comprensión de cómo los sentidos y los significados son construcciones producidas por interacciones marcadas por tiempos, espacios sociales, negociaciones culturales y ejercicios de poder. En estos procesos investigativos afloran y confluyen deseos, saberes, intereses, experiencias e ilusiones, nada ajenos a la condición social, a las identidades individuales y colectivas, configuradas bajo efectos de la globalización cultural, el autoritarismo político, y la injusta transnacionalización financiera. Al expresar y analizar la percepción que se tiene de los hechos, las personas que participan en la ISC, ponen en evidencia que "somos una parte de sociedad que pone a la sociedad para que se reflexione sobre ella" (VILLASANTE, 98).

Para que haya un real proceso interpretativo, se requiere tanto del autoconocimiento, como de la comprensión de la vida ajena, de la interpretación comprensiva de otras historias o formas de ser, estar, sentir y expresar el mundo. En los procesos ISC que toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, la hermenéutica consiste en la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia experiencial. La autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son separables. En el diálogo, la palabra del otro alcanza nuestras significaciones y nuestras palabras alcanzan las suyas:

"En el diálogo presente, quedo liberado de mí mismo, los pensamientos del otro son pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aun cuando los capte inmediatamente después de haber surgido, aunque los preceda; la objeción del interlocutor me arranca unos pensamientos que yo no sabía que los poseía y de modo que si le presto unos pensamientos, él, a su vez, me hace pensar" (MERLEAU PONTY 75)

"La cuestión no es si podemos mostrar la identidad de los significados, sino si somos capaces de mostrar semejanza de significado". (LIPMAN, 97) El diálogo de saberes, llega a la ISC como una posibilidad de recrear y dinamizar la reflexividad sobre los datos y las percepciones que tenemos de la realidad social; de esta manera, no sólo se comprende más, sino que también se reconstruyen las relaciones explicativas invisibilizadas.

El proceso de análisis e interpretación pasa entonces por reconocer los hechos y retomar memorias, imágenes, nociones e ideas fundantes, aquellas que nos hacen semejantes/diferentes a otras personas. En este momento investigativo se ponen al descubierto las contradicciones y coherencias del propio/ajeno pensar, en un nicho ecológico caracterizado por acción dialógica.

3. MOMENTOS Y RECORRIDOS.

Sobre el diseño metodológico

Esta parte del texto, se centra en la descripción y análisis del diseño metodológico

buscando dar cuenta de los momentos que permiten a los sujetos involucrados en un

proceso de ISC rescatar, descubrir y recrear sentidos y conocimientos articulados a

situaciones, acciones y discursos sociales.

Como toda práctica social, la ISC es una secuencia de acciones encadenadas, ordenadas

por una estructura que se expresa en programaciones y planes, pero que también se

devela en los momentos de reflexividad y dialogo que se dan a lo largo del proceso investigativo. Existen entonces ejes estructurantes, fases, énfasis y una serie de

estrategias que se diseñan para alcanzar los objetivos propuestos. Dado que la ISC es

entendida como contextuada una práctica social su estructura no puede ser atemporal,

ni inflexible, por el contrario se presenta y reconoce como abierta a eventualidades, a

puntos de vista y a decisiones teóricas y procedimentales. A continuación se presentan

las fases, momentos, técnicas y productos desarrollados en el proyecto de ISC

"Construyendo culturas de convivencia", desarrollado en el Municipio de Bello, Antioquia,

Colombia. Completan este ejercicio de recuperación y sistematización inicial, algunos

comentarios, conceptos y cuadros que permitieron ordenar la información o situarla en el

marco analítico pertinente a las necesidades temáticas y teóricas de la ISC.

Diseño Metodológico ISC

Fase I: De Reconocimiento: Noviembre 17 – Diciembre 19 De 2003

Finalidades:

Identificar y caracterizar los diferentes actores, instituciones y

organizaciones sociales de las Comunas 7 y 8 de Bello,

Construir avances sobre los referentes temáticos del proceso.

Avanzar en la elaboración de la ruta metodológica del proceso.

Momentos:

Primer Momento: Conformación y organización del Equipo de Trabajo.

14

El equipo base del proyecto se conformó por seis profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, y está coordinado por un profesional con experiencia investigativa, docente y comunitaria en diferentes procesos educativos con organizaciones sociales e instituciones educativas.

El equipo cuenta con el apoyo de un grupo de 12 estudiantes de la Fundación Universitaria Luis Amigó y de la Universidad de Antioquia, adscritos a diferentes programas del área social como Trabajo Social, Pedagogía Reeducativa, Sociología, Desarrollo Familiar y Psicología Social; quienes constituyen el Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES), algunos de ellos en calidad de practicantes y otros como colaboradores voluntarios. Se organizaron tres grupos de trabajo de acuerdo a las áreas de acción definidas:

- Reconocimiento y contextualización de la zona
- Diseño Metodológico
- Desarrollos Temáticos

Segundo Momento:

Reconocimiento de los barrios

Definidos los equipos de trabajo, se inició el proceso de reconocimiento de los barrios que integran las Comunas 7 y 8 de Bello, con el fin de identificar los lugares característicos de los barrios, su infraestructura, límites, fronteras, los tránsitos y las actividades de la población. Estos recorridos se registraron por medio de *cartografías* en donde se mapearon aspectos y características de los barrios y de los espacios sociales en donde aparecían interacciones significativas, identificadas durante los recorridos. Se utilizaron los *registros fotográficos* de algunos lugares claves para los pobladores como instituciones educativas, bibliotecas comunitarias, parques, iglesias y otros locales de alta significación para las organizaciones sociales de la zona.

Durante estos recorridos se lograron identificar diferentes dinámicas sociales, culturales y económicas de los barrios:

> El entorno de la estación del Metro, el Éxito y las nuevas urbanizaciones que se

levantan en la parte baja de Niquía: En estos espacios se objetiva el orden establecido y la planeación previa en la distribución del espacio público, en las vías de acceso y en la ubicación del equipamiento comunitario. Los espacios son homogéneos, aunque este sector es de estratificación tres, parece ser la zona donde residen los habitantes con las mejores condiciones económicas de las comunas 7 y 8.

- Ciudadela del Norte o Cacique Niquía en cercanías al Hospital Marco Fidel Suárez: El segundo espacio se aprecia como "inmóvil", sin espacio público y escenarios de encuentro. Se aprecia la contigüidad, el hacinamiento y la densidad poblacional. Es una dinámica social distinta. Las mallas que rodean los edificios limitan el acceso y separan manzanas enteras de viviendas.
- El entorno de la Casa de Justicia en Niquía parte alta y limites con el sector de Camacol, barrio El Mirador. Estos barrios son menos planificados, pero más dinámicos que los anteriores, se presenta mayor movimiento vehicular, mayor presencia de personas, no sólo caminan, algunas esperan, se toman la calle para conversar, se saludan, intercambian. Al contrario de los espacios anteriores se ven ventas ambulantes, niños jugando en la calle, hombres y mujeres compartiendo. Aquí el espacio se objetiva como público y se presenta deteriorado y reducido; sin embargo se siente la vida que se expresa en los estudiantes cruzan de un lado a otro, en las tiendas pequeñas llenas de música, en los graffiti y "algunas pintas" con las que marcan sus territorios los actores armados.

Algunos espacios recorridos, observados y cartografiados con la gente tienen una importancia histórica y vivencial para los pobladores:

- Las Mangas (lotes baldíos) de la parte baja del Cerro Quitasol: como espacio de convivencia y encuentro y actualmente están siendo cerradas y selladas por las urbanizadoras del sector de Niquía.
- ➤ Parroquia Nuestra Señora de Chiquinquirá: se caracteriza por ser un centro comunitario, allí se ubican un colegio, la parroquia, una biblioteca comunitaria, un parque y un centro de acopio.

- Zona Escolar (Niquía Parte Alta): Hacia el costado sur occidental de la Casa de Justicia se encuentran concentradas un número significativo de instituciones educativas.
- Sector en Desarrollo (Niquía parte baja): En las cercanías de la estación del Metro se ha establecido una zona comercial importante articulada a una dinámica residencial.
- ➤ Alrededores del Hospital Marco Fidel Suárez: es una de las zonas donde se ha establecido el expendio de sustancias psicoactivas.
- ➤ Limites entre Niquía Parte Alta y Barrio Mirador (Sector Camacol): Zona de conflictividad y confrontación entre bandas y presencia de actores armados más evidente.
- > Sector Ciudad Perdida: Barrio de invasión y asentamiento de familias desplazadas.

Cuadro 2.

Matriz de caracterización de espacios.

	SUJETOS	ACCIONES	CARACTERISTICAS	SENSACIONES
	JÓVENES	FUMAN	ABANDONO	NUEVOS DUEÑOS
LOTES	CONSUMIDORES	CONVERSAN	CERCAS Y VALLAS	URBANIZADORES
	NIÑOS	JUEGAN,	ABANDONO	INSEGURIDAD
PARQUES	ANCIANOS	CONVERSAN,	DETERIORO	
		PASEAN		
	EXPENDEDORES	VENDEN	TRAFICO DROGAS	INSEGURIDAD
HOSPITAL	DE DROGA	TRAFICAN	ABANDONO	
	ACTORES	VIGILAN,	VIOLENCIA ARMADA	INSEGURIDAD
FRONTERAS	ARMADOS	RONDAN	TRAFICO ARMAS	

Contextualización de las Políticas de Seguridad y Convivencia en Bello

A la par de ir realizando los recorridos, el grupo de investigación emprende la búsqueda de bases de datos e información y la indagación con personas claves de las organizaciones comunitarias, juveniles, instituciones educativas y funcionarios de la Administración Municipal. También, se indagó por los documentos institucionales que recogieran experiencias desarrolladas específicamente en las Comunas 7 y 8.

A lo largo de la indagación documental y del reconocimiento de la zona, se fueron estableciendo contactos institucionales y comunitarios, con funcionarios y personas que participaron en programas y proyectos de convivencia y de resolución de conflictos. Este

<u>acercamiento a los actores locales</u> fue importante para desarrollar la fase de recuperación de experiencias.

Construcción del Marco de Referentes Temáticos

A través de la <u>indagación documental</u>, <u>de entrevistas y conversatorios</u>, con funcionarios de la Asesoría de Paz y Convivencia de Bello, se amplía la información de los programas y proyectos realizados, así como las percepciones, reflexiones y enfoques que tenían las Administraciones Municipales para intervenir los conflictos y promover la Convivencia. Desde la información generada se delimitan temas y se formulan preguntas como:

- ¿Cómo se expresa el conflicto, la convivencia y la seguridad: imaginarios, prácticas, discursos, representaciones que se tiene frente a cada uno?
- ¿En qué se expresa y con relación a qué, el conflicto, la seguridad y la convivencia?

Lo que se buscaba no era producir un glosario sobre los temas propuestos, sino ganar claridades sobre cómo operan éstas categorías en los actores y espacios concretos, y cómo inciden las contradicciones en los discursos que construyen los actores involucrados en la ISC,

Elaboración de la Ruta Metodológica

Se realizó durante ésta primera fase, un proceso de indagación bibliográfica sobre los referentes del componente metodológico: La IAP, la Animación sociocultural y las Técnicas Interactivas con el objetivo de ganar claridad sobre los enfoques que fundamentan el proyecto ISC

Técnicas Utilizadas

Durante la fase de reconocimiento y contextualización se emplearon algunas técnicas como:

Observación participante

Cartografía Social

Entrevistas

Recorridos de observación

Registros fotográficos

También se emplearon algunos instrumentos que facilitaron la recopilación bibliográfica y documental como:

Guías de exploración bibliográfica y fichas bibliográficas

Matriz de sistematización de información de campo

Fase II: Recuperación y Análisis de Experiencias: Enero 19 – Marzo 12, 2004

Finalidades

- Recuperar participativamente prácticas, conocimientos, vivencias, percepciones sociales de los líderes, miembros de instituciones educativas, integrantes de organizaciones comunitarias, jóvenes, artistas y gestores culturales de la comuna 7 y 8 del municipio de Bello, en relación con la solución negociada de conflictos, la promoción de la convivencia pacífica y la negociación de acuerdos de paz.
- Organizar y analizar participativamente la información recogida y generada con técnicas interactivas de investigación social.

Características

Como estrategia de acercamiento y desarrollo del proceso de recuperación de experiencias, se organizaron cuatro grupos de trabajo de acuerdo con los escenarios de resolución de conflictos y afianzamiento de la convivencia.

- Escenario Comunitario y Social
- F Escenario Juvenil
- F Escenario Escolar
- Escenario Cultural y Religioso

De igual manera se promovieron y generaron espacios de encuentro entre los habitantes de la comuna 7 y 8 del municipio de Bello y los líderes que poseen cierto grado de reconocimiento y legitimidad ante la comunidad, que se encuentran desarrollando procesos organizativos, culturales y educativos en los distintos barrios que conforman las comunas. En estos espacios se conversó y reflexionó en torno a la manera como se han venido resolviendo los conflictos entre los habitantes y las estrategias que han venido utilizado para promover la convivencia pacífica.

Así mismo, se realizó el Seminario Taller "Convivencia y Acceso a la Justicia en Colombia, Elementos para la reflexión y el debate en el Municipio de Bello", con el fin de propiciar un espacio de reflexión académica en el municipio de Bello y de aportar elementos teóricos y prácticos. En este seminario se contó con la participación de funcionarios públicos, instituciones públicas y privadas, pobladores del municipio de Bello, estudiantes y profesores de instituciones educativas y especialmente habitantes de las comunas 7 y 8.

Momentos

- <u>Momento de Contactos:</u> este momento se caracterizó por la realización de visitas, a las sedes de Organizaciones Sociales, de grupos juveniles, de iglesias, Instituciones educativas y bibliotecas comunitarias; en donde era posible conocer sobre el proceso que desarrollaban en los distintos barrios. De igual manera, se realizaron contactos telefónicos, con aquellas personas que eran recomendadas. (Bola de nieve)
- Momento de Ejecución de Estrategias para la Recuperación de Experiencias:
 En este momento se desarrollaron estrategias como el taller, la entrevista, la tertulia y los conversatorios, con el fin de motivar la reflexión acerca de la

convivencia y de la recuperación de experiencias en torno al tratamiento de los conflictos.

- <u>Momento de Tematización y Análisis de la Información:</u> fue un momento de trabajo al interior de cada uno de los equipos conformados para los distintos escenarios.
 Se llevó a cabo el siguiente procedimiento:
 - Trascripción textual de las entrevistas y organización de los registros de talleres;
 - Tematización de cada uno de los relatos
 - Realización de informes por campo que dieran cuenta de los hallazgos encontrados,
 - Interpretaciones y formulación de planteamientos que sirvieran de base para los lineamientos del Plan Integral de Convivencia.
 - Talleres de análisis para establecer relaciones entre los escenarios las experiencias y las concepciones acerca de seguridad, conflicto, convivencia y justicia.

Productos

- Transcripciones de entrevistas
- Diarios de campo
- Tematizaciones y análisis de información
- Consolidados de los talleres
- Registro de vídeo y fotográfico

Fase II: Formulación y validación de lineamientos y propuestas: Marzo 12 Agosto 2004

Finalidades

• Sensibilizar a líderes comunitarios, gestores culturales, educadores, directivos, estudiantes y funcionarios de las instituciones, en la necesidad de *diseñar y negociar* un plan integral de convivencia para las comunas 7 y 8 del municipio de

Bello.

- Propiciar una interlocución entre los diferentes actores comunitarios, institucionales y organizaciones comunitarias, con el fin de desarrollar pautas y propuestas de convivencia ciudadana a partir de los aprendizajes obtenidos en la reflexión de las experiencias realizadas.
- Romper las tendencias de aislamiento y fragmentación social, propiciando espacios de interacción, en donde los individuos asuman su realidad sociocultural en el diálogo y pongan en juego las diferentes concepciones, percepciones e intereses que configuran los imaginarios y las acciones sociales que buscan la paz, la convivencia, y la resolución negociada de conflictos.

4. CONOCIMIENTOS INSTITUYENTES

Movilizando procesos ciudadanos

La experiencia relatada nos muestra como, en un proceso de ISC, las comunidades no son objeto de estudio, sino sujetos portadores de conocimientos, por lo cual participan en el proceso de investigación y se apropian del saber así construido. La investigación a la que hemos hecho referencia, permitió la recuperación, descripción y textualización de las experiencias y prácticas de convivencia, así como las de resolución de conflictos en una zona urbana marcada por la violencia y la lucha armada.

Con el desarrollo del proyecto de ISC los habitantes se permitieron hablar y describir contexto zonal, identificando los principales conflictos, dando cuenta de los actores involucrados y de los efectos que sus actuaciones tienen en la convivencia de los pobladores de los barrios de las comunas 7 y 8 del municipio de Bello. La descripción se complemento con los relatos de vida, con la expresión de las visiones y posturas frente a la situación que toca vivir, avanzando en la deconstrucción y recreación de los discursos

y argumentaciones altamente ideologizadas. Desarmar posturas, retomar críticamente los modos de ver y expresar la situación permitió, a los participantes en el proceso investigativo, identificar los consensos y los disensos, los acuerdos y las discrepancias.

Las estrategias investigativas participativas e interactivas implementadas permitieron reconocer los ámbitos en los que se configuran y resuelven los conflictos (familiar, barrial, escolar y grupal); caracterizando los modos que poseen habitantes y las organizaciones de buscar y de dar respuestas a problemáticas coyunturales y específicas de manera creativa y solidaria.

El desarrollo de la propuesta ISC hizo posible identificar las posibilidades y limitaciones que se presentan en las concepciones, conocimientos y las prácticas de los pobladores cuando orientan sus esfuerzos a promover y afianzar la convivencia y la solución negociada de conflictos; lo que generó conocimientos instituyentes (fundantes), apropiados (pertinentes) y apropiables (asimilables y utilizables), que pudieron ser integrados en la formulación de propuestas y en el diseño de estrategias para la aplicación de los lineamientos, su negociación e integración en las políticas públicas municipales de convivencia y paz.

Los conocimientos generados en la ISC, como todo conocimiento instituyente (fundante, dinamizador, generador e integral), son potenciadores de los sujetos y de sus acciones sociales porque reinforman, fortalecen y cualifican las experiencias comunitarias, que promueven la solución negociada de los conflictos. Los resultados del proceso investigativo tienen un particular contenido estratégico lo que facilita el permanente reconocimiento y construcción de ambientes configurados desde la convivencia; como también al ser socializados y aplicados a en las prácticas, habilitan a individuos, grupos e instituciones en capacidades y actitudes para diseñar e implementar, mecanismos endógenos y pertinentes de tratamiento de conflictos.

La construcción de conocimientos capaces de aportar en el desarrollo de ambientes de reconocimiento, en la promoción del diálogo entre actores, en la formulación de acuerdos que permitan el tránsito entre territorios, en la resolución satisfactoria los conflictos entre vecinos, en la formación en la tolerancia religiosa y estética, en la ampliación de las condiciones de seguridad y libertad, en el restablecimiento del trato humano y dialógico en

el seno de la familia, son algunos de los desafíos que tendrán que asumir los diferentes actores comunitarios e institucionales en próximos ejercicios de ISC si el objetivo sigue siendo el de construir una cultura de convivencia en el marco de una opción democrática, en derecho y justicia.

ISC en la construcción de vínculos

Con la epifanía de los movimientos sociales descubrimos y palpamos la diversidad y la alteridad. Se empieza a leer al otro y, con el otro su presencia y actuar singulares. Es en este contexto, que nos damos cuenta de que los otros ya no son lo que queríamos que fueran o, quizás que los otros nunca fueron lo que creíamos que eran. Estas y otras paradojas, se descubren en los procesos de ISC.

Como lo comentamos y relatamos, las propuestas de ISC develan identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales; por consiguiente éstas reconocen teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad y el disenso; retomando, recreando y recontextualizando las potencialidades críticas de cada experiencia. Frente a lo anterior, surge en muchos la pregunta: ¿ISC para qué? ¿Para reencontrar la identidad perdida en aspectos irreductibles como son las diferentes formas de vida, de racionalidad, de legitimidad, de estéticas, de configuración de las relaciones de poder? ¿Investigaciones para construir discursos con pretensiones de validez universal o proyectos investigativos que reconozcan, potencien y generen más diversidad?

Los procesos investigativos sin duda parten de prácticas singulares, dando cuenta, comprendiendo y reinformando sus matices práxicos, axiológicos y simbólico-culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí, sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, ubicando las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social, desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios, capaces de abrir caminos realmente democráticos.

Asumiendo lo anterior, las propuestas ISC sólo podrían pensarse desde la construcción de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento que busque caer en

nuevas negaciones o repetir exclusiones. Los productos de la recuperación, tematización, comprensión y comunicación, son conocimientos, saberes, mensajes, contenidos y valoraciones que van creando conjuntos de resonancia, mapas de sentidos y prácticas, redes y rizomas en los que se reconocen las pluralidades y se conectan sujetos con colectivos.

En nuestros días, necesitamos pensar la investigación social en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de la generación de interrogantes, de la producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de la recreación cultural, política, económica y, en general, de la vida cotidiana de los "ciudadanos". La red como ámbito que permite el encuentro y la reconstitución de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias. En los escenarios que se perfilan en este nuevo milenio, las redes reales/virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de ISC.

El reto que tenemos entre manos es pensar diseñar y realizar proyectos de ISC ubicados en puntos de intersección reales/virtuales, en zonas de tránsito y encuentro, en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, buscando con ello debilitar el modelo dominante empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT H. (1974): La Condición Humana, Barcelona, Piados

BOURDIEU PIERRE (2000) "Los usos sociales de la ciencia" Buenos Aires, Nueva Visión (1997) "Razones prácticas" Barcelona, Anagrama

CHARTIER R (1996): Escribir las prácticas, Buenos Aires, Manantial.

FERRY GILLES (1990) "El trayecto de la formación" México, Paidos.

FOUCAULT, M. (1985): Saber y verdad, Madrid, La Piqueta

FREIRE P (2001): Pedagogía de la indignación, Madrid, Morata.

(1997): La Pedagogía de la Autonomía, México, SXXI.

GARCIA BEATRIZ, GONZALEZ SANDRA, QUIROZ ANDREA, VELASQUEZ ANGELA (2002) Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín, Funlam Fiuc.

GHISO ALFERDO (1993) Cuando el saber rompe el silencio... Dialogo de saberes en el proceso de educación popular. En La piragua No.7 Santiago, Ceaal, I Semestre de 1993.

(1998) Investigación comunitaria, desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad. En: Primer encuentro de talentos, experiencias y esperanzas en investigaciones comunitarias. Bogotá, Redinco.

(2000) Potenciando la diversidad. Dialogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. En Utopía Siglo XXI Medellín, FCSH, UdeA. Vol. 1; No 5. Mayo 2000.

GONZALEZ REY F. (2000) Investigación Cualitativa en Psicología, Rumbos y desafíos. México International Thomson.

HABERMAS J. (1982): Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

HOYOS GUILLERMO, VARGAS G. GERMÁN (1996) La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá; Icfes.

IBÁÑEZ J. El Regreso del Sujeto. La Investigación Social de Segundo Orden. Madrid. Siglo XXI

LARROSA JORGE (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes

LIPMAN MICHAEL (1998) "Pensamiento complejo y educación" Madrid; La Torre.

MANEN MAX VAN (2003) "Investigación educativa y experiencia vivida" Barcelona, Idea Books.

MARTÍNEZ M. (1982). La Psicología Humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método. México: Trillas.

- ---, (1996). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. 2ª edic. México: Trillas
- ---, (1994). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. 2ª edic. México: Trillas.
- ---, (1993). El Paradigma Emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Barcelona: Gedisa.

MERLEAU-PONTY (1975) Fenomenología de la percepción. Barcelona, Península

MATURANA H. (1997): La Objetividad, un argumento para obligar", Santiago, Dolmen.

MORIN EDGAR (1984) "Ciencia con Conciencia" Barcelona, Anthropos, (1994) "Introducción al Pensamiento Complejo" Barcelona, Gedisa.

RIAÑO PILAR (1998) Recuerdos metodológicos, Medellín, Región (Doc. Sin editar)

VILLASANTE TOMAS R (1998) "Cuatro redes para vivir mejor" Tomo 2; Buenos Aires, Lumen Humanitas.

WENGER ETIENNE (2001) "Comunidades de práctica" Barcelona, Paidos.

ZEMELMAN HUGO 1997) Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio el presente. México, El colegio de México. (1999) "Reformas de estado y Reformas educativas" La Paz, Cebiae.





Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo. (Paulo Freire)

Estimadxs Ingresantes 2024

Les dejamos por aquí algunas recomendaciones para leer y comprender los materiales de manera que puedan construir un registro personal que les permita dar el examen teórico el último día del cursado.

- Leer cada texto del material entregado
- Glosario de palabras claves: Los glosarios se parecen a los diccionarios (incluso, suelen ordenarse alfabéticamente), pero tienen la particularidad de presentar solo palabras de áreas específicas del conocimiento, es decir, términos disciplinares especializados. Pueden armar uno por cada texto o uno general.
- **Ficha resumen de cada texto:** es un documento material o informático donde se almacenan los datos principales de un tema estudiado. Conocida como ficha de estudio, en ella deben constar las ideas principales del tema y también las referencias, por ejemplo de dónde se ha sacado los datos; nombre del autor, año y N° página.

¿Cómo hacer una ficha de resumen de manera correcta?

- a) Lee cuidadosamente el texto que deseas resumir y asegúrate de comprenderlo completamente.
- b) Identifica las ideas principales del texto. ...
- c) Separa las ideas principales de las ideas secundarias y detalles.
- d) Elaborar el documento con lo identificado y redactar la síntesis.
- **Mapa conceptual integrador:** El mapa integrador de aprendizajes es un organizador gráfico de la comprensión de contenidos de cada texto o de los textos leídos, donde el eje es la Pedagogía Social ¿cómo hacer un mapa conceptual integrador?
 - a) Selecciona conceptos clave que sean relevantes para entender el tema.
 - b) Construye un **mapa** con esos conceptos clave.
 - c) Relaciona esos conceptos con líneas de enlace.
 - d) Añade otros conceptos importantes adicionales **que** se conecten a los anteriores y tengan sentido.

Esta u otras técnicas de estudio son importantes para organizar la información, identificar los contenidos centrales y ejes temáticos de un texto y luego vincularlos entre si a través de instrumentos que permitan integrarlos,