UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

Konrad
Adenauer
Stiftung

# PEDAGOGÍA SOCIAL EN CHILE:
## HACIA UNA VISIÓN INTERCULTURAL

EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y APORTACIONES
PARA UN ESCENARIO INCIERTO

**HUGO AVILA CASTRO**

EDITOR
**JORGE MALDONADO ROLDÁN**

**SERIE 3**

UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

# PEDAGOGÍA SOCIAL EN CHILE:
## HACIA UNA VISIÓN INTERCULTURAL
EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y APORTACIONES
PARA UN ESCENARIO INCIERTO

**HUGO AVILA CASTRO**

Editor
Jorge Maldonado Roldán

Konrad
Adenauer
Stiftung

ESTA PUBLICACIÓN FUE REALIZADA GRACIAS AL APOYO
DE LA FUNDACIÓN KONRAD ADENAUER-CHILE

**PEDAGOGÍA SOCIAL EN CHILE: HACIA UNA VISIÓN INTERCULTURAL**
EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y APORTACIONES
HUGO AVILA CASTRO

ISBN Nº 978-956-7803-10-1

EDITOR
JORGE MALDONADO ROLDÁN

**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**
Mac Iver 370
Santiago Centro
Fonos: 2927 3401 - 2927 3403
admision@umcervantes.cl
www.umcervantes.cl

IMPRESIÓN
Gráfica Funny S.A.
grfunny@123.cl

CHILE 2105

# ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN** 9
*Malvina Ponce de León*

**INTRODUCCIÓN**
¿POR QUÉ PEDAGOGÍA SOCIAL EN CHILE? 13

**PARTE 1 - LA PEDAGOGÍA SOCIAL**
**EN LOS ESCENARIOS PRESENTES Y FUTUROS** 19

**CAPÍTULO I**
LOS ESCENARIOS 21

1. La crisis de la modernidad y del desarrollo humano 23
2. Los movimientos sociales 23
3. La cuestión ambiental: ¿Una posibilidad para construir ciudadanía y democracia desde el espacio local? 24
4. Globalización y pobreza: ¿Es posible que la globalización funcione a favor de las grandes mayorías? 25
5. La sociedad red y el pensamiento único 27

**CAPÍTULO II**
APROXIMACIONES CONCEPTUALES 35

1. El concepto de lo social y la socialidad humana 35
2. La educación 37
3. La educación social y la pedagogía social como conceptos en relación 39
4. La socialización del individuo 43
5. Sobre el complejo ámbito de la educación social 45
6. Acerca de la praxis pedagógico-social 48
7. El pedagogo social 50
8. Expresiones de educación social en Chile 52
9. Concepciones y expresiones metodológicas de la educación social en Chile 55

Bibliografía 57

**PARTE 2 - EXPERIENCIA CON TRABAJADORES**
**SOCIALES Y EDUCADORES NO PROFESIONALES** 57

**CAPÍTULO III**
LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL
Y EL TRABAJO EN RED EN VARIOS PAÍSES LATINOAMERICANOS 61

1. La red Educación Para Todos Internacional 61
2. La maestría en ciencias de la pedagogía social 65
3. Continuidad de la maestría en Chile 68
Bibliografía 70

**CAPÍTULO IV**
EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE
EDUCADORES SOCIALES DE LA INFANCIA
Y JUVENTUD EN SITUACIÓN DE MARGINALIDAD 71

1. Las concepciones y paradigmas acerca de la infancia y juventud 71
   1.1. Los grandes acentos culturales con relación a la infancia 71
   1. 2. Los paradigmas pedagógicos asociados a la infancia 74
2. Experiencias de formación de educadores sociales de la infancia y juventud en situación de marginalidad 81
   2.1 Los educadores de la infancia y juventud de y en la calle en Chile 82
   2.2. Experiencias en la construcción de un modelo de formación de educadores no profesionales 83
   2.3 Comentario general de estas experiencias de formación de educadores no profesionales 92
Bibliografía 97

**CAPÍTULO V**
CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE UN CONCEPTO DE TRABAJO
CON EDUCADORES AMBIENTALES DE PUDAHUEL Y CERRO NAVIA 99

1. Fundamentación y planteamiento del problema 99
2. Referentes teóricos 101
3. Metodología 104
4. Análisis de resultados 106
5. Conclusiones 112
6. Acerca de la concepción pedagógica crítica 115
Bibliografía 118

**CAPÍTULO VI**
EXPERIENCIA RELACIONADA CON LOS MEDIOS: LOS MEDIOS
DE LA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL UNA EXPERIENCIA
CON EL COLECTIVO DE EDUCADORES GÉNESIS DE PUDAHUEL 119
1. Fundamentación 119
   1.1. La didáctica de medios: La pedagogía de los medios dentro de la educación social 119
   1.2. Rol de la música y el arte como medios de la sociopedagogía 120
   1.3. Construcción de instrumentos y trabajo al aire libre 121
   1.4. Música y movimiento 121
   1.5. Arte y diálogo 122
2. Descripción de la experiencia 122
   2.1. Delimitación provisional del tema 123
   2.2 Análisis de condiciones 123

2.3 Estructura didáctica 123
3. Reflexiones previas sobre la evaluación 125
3.1. De los objetivos 126
3.2. De los contenidos 126
3.3. De los procedimientos 126
4. Análisis de la concepción pedagógica 126
5. Comentarios y desafíos a partir de esta experiencia 128
5.1. La experiencia de trabajo con medios 128
5.2. El doble mandato 128
5.3. La aplicación del modelo de análisis 128
5.4. Aspectos destacables de la evaluación del proceso 129
5.5. Complementariedad de los medios 129
5.6. Aportes a la construcción del concepto de trabajo de Génesis Pudahuel 130
5.7. Desafíos 130
Bibliografía 132

**CAPÍTULO VII**
EL PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL VILLA HORIZONTE DE PUENTE ALTO 133

1. Introducción 133
2. Desarrollo 134
3. Análisis y conceptualización acerca de la praxis 135
4. Reflexiones 141
5. A modo de conclusión 144
Bibliografía 145

**PARTE 3 - EXPERIENCIA CON TRABAJADORES SOCIALES Y EDUCADORES NO PROFESIONALES** 147

**CAPÍTULO VIII**
LA CARRERA GESTIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL 149

1. Gestión en Educación Social, experiencia pionera en la formación de educadores sociales profesionales en Chile 149
2. Evaluación general del proyecto 153

**CAPÍTULO IX**
APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LA CARRERA DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL 155

1. El Hip-hop como práctica educativa, una mirada desde la pedagogía social 155
2. Pregunta de Investigación 157
3. Objetivos 158
4. Diseño 158
5. Los protagonistas 159
6. Tópicos de la acción 160

7. Consideraciones metodológicas 162
8. Análisis de la experiencia 164
9. Comentario del docente guía 172
Bibliografía 174

**PARTE 4 - APORTACIONES PARA LA DISCUSIÓN** 177

**CAPÍTULO X**
CONSTRUYENDO UNA PEDAGOGÍA SOCIAL
PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL SIGLO XXI 179

1. Aportes a la construcción de una didáctica ecológica-crítica para la pedagogía social 180
   - 1.1 La necesidad de una nueva pedagogía crítica 180
   - 1.2 Habermas y la formación de la identidad 182
   - 1.3 Teoría de la acción comunicativa y pedagogía social 183
   - 1.4 La educación liberadora de Paulo Freire 187
   - 1.5 Acerca de la metodología de la educación popular con la influencia de Freire y otros pedagogos 189
   - 1.6 Desde una didáctica ecológica-crítica-comunicativa hacia una didáctica de complejidad creciente 199
2. Algunos aportes desde las nuevas expresiones epistemológicas y sus implicancias 204
   - 2.1 Los teóricos del caos 204
   - 2.2 Desde la biología,las neurociencias y las ciencias del lenguaje 208
   - 2.3 De la física cuántica 210
3. El paradigma que emerge: pasos hacia una andragogía para la transformación 212
   - 3.1 Conceptos fundamentales a modo de meta-didáctica 216
   - 3.2 La dimensión teleológica 219
   - 3.3 Teoría curricular 220
   - 3.4 La dimensión temática 221
   - 3.5 La dimensión metodológica 226
   - 3.6 La dimensión mediática 228
   - 3.7 El contexto o didascoteca 229
   - 3.8 La evaluación 230
   - 3.9 Acerca de la construcción de conocimiento 232

**EPÍLOGO**
CAMINOS RECORRIDOS… CAMINOS POR RECORRER 237
Bibliografía 244

# Agradecimientos y reconocimientos

*Mis agradecimientos en primer lugar a Malvina Ponce de León, impulsora de la Pedagogía Social en Chile y en Latinoamérica. Ella tuvo la amabilidad de revisar los textos preliminares y aportó importantes comentarios para su desarrollo final.*

*Quiero reconocer y agradecer además a muchos(as) colegas y compañeros(as) que de una u otra forma están presentes en este texto. A Alejandro Cussianovich, Uwe Von Dücker, Isabel Esturillo, Karin Holm, Cecilia González, Lizbeth Nuñez, Victor Saez,Claudio Vistoso, Rodrigo Elizalde, Eusebio Nájera y Patricia Moggia, compañeros(as) de los espacios académicos y de la acción sociopedagógica.*

*A maestros como Antonio Elizalde, José Angel López Herrerías y Aldo Calcagni.*

*A Eduardo Aparicio, Juan Pablo Monteverde y Daniel Laizerovitz del CFEE de Montevideo.*

*A Carolina Pino, Patricio Leiva y Hellen Mario, gestores(as) en educación social.*

*A Sabine Köler, Soledad Elizalde, María Paz Aedo, y Sebastian Zulueta, compañeros de rizoma del doctorado en educación: generadores de un espacio-tiempo para un verdadero aprendizaje tranformacional.*

*A muchos y muchas otras y otros que no alcanzo a nombrar, pero que a lo largo de mi vida han aportado a mi formación, aun sin saberlo.*

# Introducción

**MALVINA PONCE DE LEÓN**

Estas palabras de introducción, son para destacar el aporte que hace Hugo Ávila Castro, a una reflexión apasionante y urgente en Chile, América Latina, y cualquier parte del mundo. Como lo ha hecho en buena parte de su vida, el autor recoge la experiencia humana y la analiza desde la rica perspectiva del trabajo social en general y la pedagogía social en particular.

Hablar de pedagogía social es hablar de las personas y las comunidades que buscan su plena realización y una vida mejor.

Y es que el fenómeno humano cada vez encuentra más puntos de conexión y de interés común en sus principales problemáticas. La globalización con todas sus limitaciones y posibilidades, nos recuerda cada día, que vivimos en un espacio común, que desde hace ya mucho tiempo hemos descuidado.

Probablemente el gran desafío humano de esta época, lo constituyen las definiciones sobre nuestro modo de ser, de habitar nuestro mundo y convivir con los otros. En ese escenario, las alternativas son pocas. O seguimos caminando por los senderos del individualismo egoísta, en que cada cual se las arregla por si mismo, o aprendemos de una vez por todas que debemos acordar elementos éticos mínimos en los que estemos de acuerdo y que hagan posible un desarrollo humano efectivo, la convivencia armónica con la naturaleza y la vida en sociedad.

El concepto de Bien Común, hoy debemos escribirlo con mayúsculas. Las opciones se nos han acotado y hoy solo aparecen dos caminos por delante: la dispersión suicida o la concentración esperanzadora. La primera, consiste en seguir haciendo aquello a lo que nos hemos acostumbrado, a saber, entregar las decisiones fundamentales de toda nuestra vida, al devenir del mercado y a la competencia como herramienta reguladora. La segunda, se define por el encuentro de las personas en un conjunto de consensos imprescindibles y de aquellos elementos que definan el Bien Común, libremente asumido, como conciencia del valor de la dignidad de las personas como bien superior.

En ese contexto, la pedagogía social se vuelve más necesaria, más urgente y más ineludible. En efecto la pedagogía social es un lugar de acogida de personas diferentes, que persiguen la humanización de los espacios, las estructuras y las comunidades.

La pedagogía social puede ser ese traductor de idiomas, que nos haga entendernos y dialogar, más allá de nuestras naturales diferencias.

Como lo recuerda reiteradamente Hugo Ávila en este magnífico libro, la educación social, de la cual la pedagogía social es tributaria, supone un verdadero aprendizaje transformacional. ¿Qué es lo que debemos aprender a trasformar? Pues todo aquello que deshumaniza y que destruye a las comunidades e impide la expresión de los actores sociales como protagonistas de su destino.

En efecto, debemos transformar la realidad y esto solo depende de la voluntad humana. Los seres humanos tenemos esta maravillosa capacidad de no resignarnos a seguir un cierto "destino fatal" y más allá de las circunstancias, cambiar el rumbo de las cosas hacia estados de mayor felicidad. En nuestro caso, romper viejos paradigmas es nuestra vocación como trabajadores sociales.

Como aquellas antiguas frases del Evangelio, que nos invitan a amar a nuestro prójimo y a actuar con los demás como queremos que actúen con nosotros, hoy debemos recuperar las utopías que nos llamaban a cambios radicales. Pero no se trata de revivir tiempos pasados e ideologías obsoletas, sino más bien rescatar la capacidad de soñar y de ponerse a trabajar para que esos sueños sean posibles.

Aspiramos a una sociedad justa, solidaria e igualitaria. No uniforme, sino acogedora de la diversidad, en contextos verdaderamente interculturales, respetuosos de los demás. Ese respeto a los demás, no es una concesión graciosa que una persona hace por algún tipo de conveniencia, sino que es una cuestión que emana del profundo autoconocimiento y de la convicción que cualquiera vale lo mismo que yo.

Este es el sentido trascendente que he descubierto en este libro y constituye, según mi apreciación, su principal contribución al acervo de la educación social. Es por esto, que considero que este más que un libro común, es un texto de estudio y reflexión, destinado a todos aquellos que aman el trabajo social y las ciencias sociales en general, como forma de vida.

Resulta interesante que el origen profesional del profesor Hugo Ávila, no sean los estudios humanísticos, sino las ciencias biológicas. Esto, lejos de ser un problema, conforma probablemente uno de los aspectos más ricos de la obra que presentamos. El autor hace una síntesis de sus conocimientos, para alimentar sus reflexiones sobre la pedagogía social, y le da en consecuencia, una visión holística que reniega de las visiones sesgadas y las pretensiones de teorías omnicomprensivas.

Junto con la riqueza conceptual que nos regala el autor, con sustentos teóricos ampliamente desarrollados, este texto profundiza en su experiencia y hace carne la metodología de la investigación-acción. Y es por eso que el libro está escrito en primera persona. Muy lejos de una vanidad mal entendida, el autor

nos muestra su propio aprendizaje con sus éxitos y fracasos, demostrándonos esa actitud de la conciencia del aprendizaje, que él mismo establece como la misión esencial de los educadores.

El libro entonces, comienza con una consistente propuesta teórica, luego nos sumerge en la vivencia efectiva de la pedagogía social en Chile, para finalmente concluir con los elementos teóricos amalgamados por el autor. Es un verdadero viaje en con extrema sinceridad y rigurosidad académica, se nos invita a mirar escenarios que nos llaman al diálogo con sus contenidos. Mucho más que imponernos sus visiones, Hugo Ávila nos seduce con su propuesta, para tomar posiciones y fundamentalmente, para comprometernos con las cuestiones esenciales, que dan sentido a la vida.

Hay aquí un llamado al heroísmo, pero no aquel de las grandes hazañas, sino a esa actitud de trabajo constante y casi anónimo, que por su persistencia y tesón, transforma a la gente y transforma el mundo.

Para concluir quiero agradecer a la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) y especialmente a su Rector don Gutenberg Martínez por haber hecho posible esta publicación, que constituye una verdadera apuesta por la Escuela de Trabajo Social y sus visiones innovadoras. También debo agradecer a la Fundación Konrad Adenauer de Alemania y su representante en Chile don Holger Haibach, por aceptar este libro dentro de las publicaciones prioritarias del presente año con la UMC.

Como mis amigos saben, Alemania me ha dado mucho de lo mejor de mi vida, por lo que este libro es otro más de estos regalos esenciales.

# Introducción
# ¿Por qué pedagogía social en Chile?

*"hay acciones minúsculas*
*destinadas a un incalculable porvenir"*

*María Zambrano*

¿Porqué escribir sobre pedagogía social? ¿Porqué hacer discusión sobre una definición que a primera vista parece redundante? ¿Porqué marcar fronteras epistemológicas y desde los espacios de acción?

¿Por qué escribir sobre pedagogía social en Chile? Es que acaso ¿tiene sentido hablar de pedagogía social en nuestro medio?

Como veremos en la medida que avancemos en la lectura, Chile ha sido y sigue siendo el escenario de muchas valiosas experiencias en el ámbito de la educación social, la mayor parte de ellas con fundamento y desarrollo de métodos pedagógicos. En nuestro país se realizó una experiencia pionera en Latinoamérica en materia de formación de educadores sociales, en tanto profesionales de la materia. Chile ha sido la sede de al menos tres encuentros internacionales de educación social. La pedagogía social, va poco a poco ganando un espacio es las discusiones académicas acerca la educación en el país, especialmente a partir de la realización de un programa de formación de máster en ciencias de la disciplina.

Por lo dicho, tiene mucho sentido escribir sobre pedagogía social en Chile y dar a conocer algunas experiencias notables, las que como muchas otras se quedaron en la invisibilidad y el desconocimiento. Violeta Nuñez (2002, p.15), sostiene que *"la educación en general y la educación social en particular pueden realizar ese 'destino', al que se refiere María Zambrano, bajo la forma paradojal de un anti-destino para cada uno de los sujetos del acto educativo".* Concuerdo con Violeta Núñez, en el sentido que la educación social es la apuesta principal de la pedagogía social. Para el autor de estas páginas y para muchos(as) que aparecen mencionados en ellas, la educación social ha sido y sigue siendo su apuesta principal. El complejo escenario social con sus crecientes y diversas manifestaciones, sumado a fenómenos emergentes como las migraciones y nuevas formas de exclusión entre otros, plantean desafíos éticos a ésta aún incipiente disciplina. Todo ello, motiva

esta invitación a adentrarnos por el camino incierto de la búsqueda de propuestas para la educación social.

Conocemos como educación social a aquellas manifestaciones que se refieren y relacionan con la acción educadora de la sociedad como conjunto. También nos referimos a ella como a un cúmulo de acciones educativas intencionadas, que se realizan a lo largo de toda la vida y cuyos ejes se estructuran a partir de diferentes necesidades de los grupos humanos. Cuando hablamos de educación social, aludimos a una amplia,profusa y compleja trama de expresiones que tienen como eje una concepción socioeducativa.

Los orígenes de la educación social se pierden junto con los orígenes de la historia humana. La necesidad de transformar la realidad, la necesidad de transmitir ideas, conocimientos y hábitos, ese sostenido proceso de reproducir la cultura, el establecimiento de diversas formas de control político-religioso, van dando forma a distintas expresiones de educación social a lo largo de la historia.

En Chile, al igual que en el resto de la región, ha habido y hay una gran variedad de expresiones de educación social. Protección de la infancia y juventud, promoción popular, formación sindical, educación popular, son sólo algunos ejemplos de acciones socioeducativas que responden o han respondido a iniciativas de los estados, de instituciones privadas o de los propios interesados en ella. En este extenso y complejo ámbito de la educación, surge la pedagogía social como referente disciplinar, normativo y científico para explicar, desarrollar conceptos y métodos para la acción. La disciplina nace a partir de la acción.

La pedagogía social no obstante, es una disciplina relativamente reciente y en nuestra realidad local es aún incipiente. De acuerdo con Nájera,[1] el desarrollo de la pedagogía social se ha ido en alza en las últimas décadas en nuestro continente. Ello respondería a que la complejidad creciente de los fenómenos hace demandas para la conformación de sociedades más igualitarias y justas. Es así como durante las últimas dos décadas hemos asistido a las primeras experiencias de profesionalización de educadores sociales en nuestro medio. Una primera mirada a esas experiencias nos va dando claridad respecto de la necesidad de reinventar esta pedagogía, reinventarla en los escenarios nuestros, tan distintos de aquellos donde esta disciplina tuvo su origen.

Pensar la pedagogía social en nuestro país, es entre otras cosas rescatar lo territorial, rescatar la historia local, lo étnico y por sobre todo, rescatar a los sujetos. Se trata de construir conocimiento con y para los actores de una situación determinada. Pensar la pedagogía social es compometerse con la educación que requerimos para el siglo XXI, tarea en la que ya partimos con retrazo, tarea que no podremos abordar con las viejas y desgastadas fórmulas de un

1 Cfr. Nájera E. y Varela L. La educación de la juventud iberoamericana desde la perspectiva de la Pedagogía Social, en Revista de Pedagogía Crítica: Paulo Freire, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Diciembre 2014.

paradigma que se derrumba ante nuestra mirada. Nuestro sistema educacional responde hasta hoy, a las demandas del desarrollo industrial, asentado en la racionalidad instrumental de la modernidad y opera cuan "moledora de carne" como fuera denunciado por el director británico Alan Parker en 1982, en esa famosa película Pink Floyd -*The Wall.*

Tanto la educación escolar como la educación social del siglo XXI requieren un cambio paradigmático. Ya no se trata solo de modificaciones curriculares, es necesario ir al fundamento. En las décadas finales del siglo XX, maestros como Bateson, Capra, Maturana, Varela entre otros, nos mostraron los errores epistemológicos de la herencia Cartesiana. Hoy ya aceptamos el hecho de que somos parte de los fenómenos sociales estudiados y que somos los sujetos de las historias que construimos. Incluso en el observación el comportamiento de los fenómenos intervenidos. La pretendida objetividad campo de la física, la teoría cuántica nos ha mostrado como modificamos con nuestra se esfuma como la sonrisa de ese personaje de Lewis Carroll, el gato de Cheshire.

Con lo dicho en el párrafo precedente, anticipo al lector que este libro está escrito desde la subjetividad del autor, el que es también sujeto de las experiencias que aquí se exponen. El autor de este libro, ha incursionado en la pedagogía social desde fines de los ochenta. Durante los duros años de esa ya por muchos olvidada o no conocida década, surgieron en Chile muchas experiencias de educación popular, desarrollo comunitario, educación ambiental, apoyo de los derechos de la infancia y juventud. Desde estas experiencias, junto a otros(as) colegas como Malvina Ponce de León, Uwe von Ducker, Isabel Esturillo entre los más destacados, buscábamos el modo de abrir caminos para la profesionalización de los educadores, los que con distintos "apellidos" daban forma y colorido a estas, muchas de ellas, notables experiencias. En ese proceso constante de "abrir caminos" fuimos instalando escenarios y construyendo redes en el espacio latinoamericano y europeo. En lo personal, fui parte de la primera experiencia de instalación de un programa de Magister en Ciencias de la Pedagogía Social en Latinoamérica.[2] Concluido este paso, me correspondió instalar la pedagogía social como mención de salida de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás (UST) y participar del diseño de diplomados. Casi al mismo tiempo, fui invitado a ser parte del equipo de dirección de la carrera de Gestión en Educación Social, que se había creado en el Instituto Profesional Carlos Casanueva.[3] Desde estos espacios de formación, fui parte de redes dedicadas al mundo infanto juvenil, a la educación ambiental y a la formación de profesionales. Con estas

2 El Programa Magister en Ciencias de la Pedagogía Social, realizado entre los años 2000 y 2002 entre la FH Düsseldorf, la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y la Universidad Santo Tomás de Santiago. Se trató de un programa cerrado para 24 docentes de las escuelas de trabajo social de las tres universidades latinoamericanas participantes. Esta iniciativa surgió en el marco del proyecto Alfa, siendo directora de la ETS de la UST Malvina Ponce de León y teniendo como contraparte a Karin Holm, directora del Instituto para el tercer mundo de la FH Düsserdorf.

3 Isabel Esturillo, había dado forma a dicha carrera en el IP Carlos Casanueva, entidad con más de 50 años de trayectoria en la formación de profesionales con orientación al desarrollo humano.

redes organizamos en Chile, tres encuentros nacionales de educación social, participamos en encuentros internacionales, escribimos ponencias, soñamos y por sobre todo, nos comprometimos en cuerpo y alma con cada uno de los proyectos que se nos propusieron o que colaboramos en generar. En este caminar, compartido además por otros y otras colegas que no menciono, era un gran anhelo y lo sigue siendo, avanzar en la instalación de la pedagogía social como campo disciplinar en Chile y en Latinoamérica.

Ha sido un lento y caótico avanzar por un pedregoso camino, en un macro escenario, donde la tendencia mayor pareciera ser que la solución a los grandes problemas, son formulas lineales ya desgastadas, que bien podrían asimilarse al aspecto peyorativo de esa frase manida de "más de lo mismo".

Mi paso actual de este caminar, es ser parte de equipo docente del Magister en Trabajo Social con mención en Relaciones Interculturales de la Universidad Miguel de Cervantes. Allí estoy a cargo del curso Pedagogía Social Intercultural. Desde este espacio, buscamos una vez más junto a Malvina Ponce de León, nuevas fórnulas para atender las demandas de educación intercultural que provienen de las migraciones y del reconocimiento de nuestros pueblos originarios y su cultura. En pocos años, se ha expandido la demanda de los fenómenos relacionados con las poblaciones migrantes y el progresivo reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Las respuestas educativas a estos fenómenos, son un hecho reciente.

A partir del reconocimiento de la escuela creada en Chile por Maturana y Varela, desde *El árbol del conocimiento* y asumiendo sus aforismos clave, *"Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer"* y luego *"Todo lo dicho es dicho por alguien"* (1984, p.13) si bien es cierto mucho de lo expuesto aquí, ha sido ya antes dicho por otros y otras, parte importante del contenido de este libro, será sencillamente dicho por mí. Por lo señalado, muchas veces en este libro hablaré en primera persona.

Los escenarios actuales y futuros de la pedagogía social y algunas aproximaciones conceptuales son dos temas tratados en la primera parte de este libro. Dejo allí delineadas algunas tendencias y expongo algunos conceptos a modo de dejar de manifiesto la complejidad que implica hoy la tarea de conceptualizar.

La segunda parte, se refiere a una serie de experiencias, algunas de ellas en materia de formación de educadores sociales tanto en espacios no formales como en espacios de profesionalización. Mi experiencia personal en la educación social se relaciona especialmente con la formación de educadores. Ya en la década de los ochenta asistíamos a un gran movimiento social, subterráneo e invisible que junto con buscar satisfacción colectiva a necesidades básicas, recomponía el tejido social en este país, justo cuando más se necesitaba.

Desde los noventa y sobre un nuevo escenario democrático, las experiencias en la educación social buscan respuestas a nuevas formas de marginalidad

y exclusión social. Comienzan los caminos que conducen a la profesionalización, de ello da cuenta la tercera parte, los capítulos tres al nueve están dedicados a estas experiencias. El elemento común de esas experiencias, es que primero las realizamos y luego las pensamos. Esto último que puede parecer inconsistente, en realidad permitió impulsar iniciativas en las que se puso voluntad, creatividad y capacidad de trabajo. Sin embargo, durante su implementación fuimos capaces de evaluar las experiencias, en un esfuerzo colectivo por ponerlas dentro de marcos conceptuales y metodológicos. Muchos modelos a veces se transforman en una especie de "camisas de fuerza", inmovilizadoras de enormes energías creativas. No obstante fue mi particular manera de avanzar por este camino y aprender algo de lo recorrido.

Finalmente, la cuarta parte –*aportes en la búsqueda*–, es un primer esfuerzo de reflexiones en torno la reinvención de la pedagogía social. El punto de partida es una revisión del pensamiento crítico en la educación y sus principales expresiones en nuestro continente. Se deja esbozada una ruta que incursiona en las bases de lo que algunos han llamado el paradigma emergente, que integra complejidad, visión holística y transpersonal, en la búsqueda de un aprendizaje transformacional.

La idea de escribir este libro nació en el año 2004, momento en que me di cuenta de lo poco o nada que habíamos escrito aquellos que nos hemos dedicado a la pedagogía social en Chile. En muchas ocasiones le dije a mis estudiantes de Gestión en Educación Social y de Trabajo Social,que si no aprendíamos a escribir y a publicar lo que hacíamos, la mayor parte, por no decir todas las excelentes experiencias que realizaban, nunca trascenderían los estrechos círculos de sus gestores. Muchas veces les dije también a mis estudiantes que me parecía que éramos muy buenos en la acción sociopedagógica, pero muy malos en la sistematización de las mismas.

No obstante, más allá de la fecha en que decidí poner en papel estas ideas, varios de los capítulos de este libro ya habían sido escritos. Algunos de ellos fueron ponencias de congresos y encuentros nacionales e internacionales, otros fueron trabajos elaborados durante mi maestría en pedagogía social.

Diez años después, y a pesar de que mi posición crítica y autocrítica sobre la educación en general y la educación social en particular, he desarrollado visiones distintas de aquellas con la que impulsara las experiencias que se relatan. He llegado a la convicción que tenía pleno sentido presentar estas ideas y su evolución en este texto, como una memoria y reconocimiento para quienes estuvieron en su actoría.

Como ya señalé, este libro está indisolublemente ligado a mi experiencia personal y a la trayectoria que he seguido, en ocasiones caótica, en la búsqueda de modelos con los cuales avanzar en la pedagogía social. Es en cierto modo la historia de una búsqueda, que continúa y continuará siendo eso, una búsqueda permanente. En ello radica la virtud y las probables limitaciones de este texto.

# PARTE 1

## La pedagogía social en los escenarios presentes y futuros

CAPÍTULO I

# Los escenarios

Sostengo que aproximarse a la educación social, es al mismo tiempo aproximarse a la sociedad y a los escenarios en que su referente disciplinar, la pedagogía social, debe construir sus teorías y métodos.

Concuerdo con Violeta Nuñez en que la educación social, es *"la apuesta de la pedagogía social"* (2002, p. 16). La educación social tiene un gran potencial para contribuir al desarrollo humano, en un sentido integral de acuerdo al lenguaje de Naciones Unidas. No obstante la pedagogía social sólo puede realizar esa contribución, si está adecuadamente situada en los escenarios de la sociedad real. La pedagogía social requiere por lo tanto, de un marco macroteórico y microteórico de lo social.

El presente capítulo está dedicado a reflexiones y consideraciones respecto de los escenarios sociales, caracterizados por su creciente complejidad y enormes desafíos. Una mirada con detalle, naturalmente excede las posibilidades de este texto, sin embargo, los aspectos brevemente presentados, conforman una aproximación que aspira a dar luces para ubicar, definir y analizar comprensivamente las demandas a las que debe hacer frente la acción educativa en general y la pedagogía social en particular.

Los años finales del siglo XX fueron caracterizados por Francis Fukuyama como la época del término de las ideologías y, como consecuencia de ello, "el fin de la historia", como la hemos concebido hasta entonces. Esta polémica y poco sostenible expresión, debe entenderse según Ricardo Israel, en un sentido hegeliano. De este modo, lo que habría terminado, es el debate ideológico que caracterizó la segunda parte del siglo XIX y buena parte del XX. La caída de muro de Berlín, implicaría solo la derrota definitiva de los paradigmas alternativos al liberalismo político y al capitalismo económico, (Israel, 1998, p.9).

Lamentablemente, el fracaso del socialismo marxista, no significó ni entonces ni ahora, la desaparición de los problemas que fundamentaron su origen. La utopía freiriana de una posible trasformación del mundo, sigue teniendo sentido para muchos de nosotros.

Por otra parte, Ricardo Israel muestra también, en una visión a más largo plazo de la historia e intentando visualizar escenarios futuros, que las grandes civilizaciones se desarrollaron siempre en torno a un mar, de este modo podría ocurrir que en el siglo XXI, las grandes civilizaciones se desarrollen en torno al Océano Pacífico. De acuerdo con este intelectual, estaríamos ad portas de un nuevo escenario geográfico mundial. (Israel, 1998, p. 10). Esta

hipótesis podría estar dando señales de verdadera, a partir del auge y la importancia que ha venido cobrando el bloque de comercio Asia-Pacífico.

Probablemente más que nunca, se manifiestan hoy las limitaciones para predecir escenarios futuros; la prospectiva se enfrenta a las mayores complejidades. El mismo desarrollo científico y tecnológico, *"altera la capacidad predictiva de las tendencias"* (Israel, 1998, p. 11). No obstante lo anterior, a pesar de la incertidumbre,como educadores queremos mirar el futuro con optimismo, aprender de la historia y construir nueva historia, rescatar el valor de la ética y de la educación.

La ciencia y la tecnología pueden realmente ayudarnos a construir una sociedad más justa y humana en la medida de que se apliquen en armonía con el entorno y se hagan con criterios de sustentabilidad. Frente a ese desafío, la pedagogía social, tiene un fuerte desarrollo teórico y métodos suficientemente probados, a partir de los cuales puede hacer importantes contribuciones, pero, por sobre todo, tiene la obligación de rescatar el papel de la ética y relevar el "mundo de la vida",[4] en el camino de la superación de la "crisis de sentido" de la que habló Jürgen Habermas.

La pedagogía social debe hoy construir nuevos conceptos y métodos, especialmente en nuestro medio latinoamericano, el que hasta aquí, ha tomado mucho prestado del norte.

En la mayor parte de los países latinoamericanos, el Estado Benefactor no alcanzó su pleno desarrollo y en algunos casos la intervención estatal fue decididamente débil. En cualquier caso, muchos grupos se quedaron históricamente al margen de la política social y gran parte del riesgo social ha sido encarado por medio del fortalecimiento de redes solidarias locales y por medio de las llamadas "estrategias de sobrevivencia".

Los ajustes estructurales de las últimas décadas, se tradujeron en empobrecimiento de grandes sectores de población y los estados desarrollaron formulas para cuantificar el fenómeno de la pobreza.

4 Habermas es un filósofo del pensamiento crítico, que se opone a la racionalidad del pensamiento moderno, señalando que precisamente allí está el origen de los males de la sociedad contemporánea. Este autor, elabora la Teoría de la Acción Comunicativa, propuesta con la cual pretende superar las miserias del pensamiento racional positivo, integrando la subjetividad mediante la dialéctica. El "mundo de la vida" representa para Habermas, el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad. El "sistema" por su parte, implica una perspectiva externa que contempla la sociedad desde la perspectiva del observador, de alguien no implicado (objetividad). El mundo de la vida está conformado por la cultura, la sociedad y la personalidad. Cada uno de estos tres componentes no obstante, tiene su elemento correspondiente en el nivel del sistema. En este cuadro, se presentan dos perspectivas de análisis, la perspectiva de la integración social, que se centra en el mundo de la vida y que alcanza consensos mediante la comunicación. Y la perspectiva de la interacción del sistema, que pone énfasis en el control externo sobre las decisiones individuales. De acuerdo con Habermas, en las sociedades modernas se da una suerte de colonización del mundo de la vida por parte del sistema. La mayor parte de los pedagogos sociales, está de acuerdo en que a la Pedagogía Social, le corresponde actuar en el mundo de la vida, aunque sea por mandato del sistema.

El advenimiento de la visión neoliberal en los últimos años, ha venido asociado con lo que se ha llamado el paradigma emergente de desarrollo, o la "nueva agenda social" de los organismos internacionales en su lucha contra la pobreza. A partir de la desarticulación de lo que se había avanzado en materia de conformar estados benefactores, se valorizan hoy las relaciones primarias de reciprocidad (redes, estrategias de sobrevivencia, capital social) como recurso activo o capital para enfrentar fallas del mercado y del Estado. (Álvarez, 1999).

## 1. LA CRISIS DE LA MODERNIDAD Y DEL DESARROLLO HUMANO

Sin lugar a dudas, uno de los aspectos que marca significativamente el escenario de la época actual, es la crisis del desarrollo humano. Jürgen Habermas (1995) habla de tres grandes rupturas o desequilibrios: el desequilibrio ecológico, el desequilibrio antropológico y la ruptura del equilibrio internacional.

En el plano ecológico, la invasión expansiva del sistema económico destruye ecosistemas y con ello empobrece formas de vida e incluso pone en riesgo la supervivencia humana. El desequilibrio antropológico se expresa en la ruptura de la congruencia del sistema de la personalidad.[5] Las esferas técnica y económica avasallan la organización comunicativa del comportamiento humano, se trata de una imposición de magnitud global. El sistema se expande y coloniza los diversos espacios dejando cada vez menos espacio y tiempo para "el mundo de la vida". Finalmente, la ruptura de las relaciones internacionales, está en gran medida determinada por las dos situaciones ya mencionadas.

Las naciones compiten abiertamente por la expansión de sus economías y por los recursos del planeta. Las grandes guerras del siglo XX estuvieron relacionadas con afanes expansivos de control sobre los recursos naturales, especialmente en materia de metales y energía. Del mismo modo, hemos presenciado en el corto transcurrir del siglo XXI, como la guerra se ha posicionado en los espacios planetarios claves en materia de recursos energéticos disponibles.

Lo expresado, configura un escenario con características que no son muy diferentes a aquellas en que la figura de Paulo Freire influenciara al movimiento de la educación popular. Esta expresión emblemática de la pedagogía social, propia de nuestro continente, nace y se desarrolla en un entorno marcado por las grandes diferencias y disparidades socioeconómicas y al mismo tiempo, con una notable influencia del pensamiento europeo.

---

5 Como se señaló en nota anterior, Habermas sostiene que se viene dando una suerte de colonización del mundo de la vida por parte del sistema. En el sistema se dan desde una perspectiva distinta los mismos tres componentes del mundo de la vida, uno de ellos es la personalidad. La perspectiva de la integración del sistema, (externa y objetivizante), con su énfasis en el control externo sobre los individuos. Esta invasión ha provocado de acuerdo con el filósofo, tres grandes rupturas, el desequilibrio ecológico, el desequilibrio antropológico y la ruptura del equilibrio internacional. El desequilibrio antropológico está referido a la invasión de la personalidad mediante el control externo.

## 2. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Los movimientos sociales parecieran pasar por su peor momento.[6] Es evidente que aquellos no tienen la notoriedad de otras décadas. No obstante, dado el potencial e historia de estos movimientos, no pueden dejarse ausentes de este breve análisis de escenarios para la pedagogía social. Desde el análisis sociológico, no ha cesado su revisión y conceptualización.

Entre los nuevos movimientos sociales que han surgido con fuerza desde la década de mil novecientos ochenta, se cuentan aquellos de orientación ambientalista y proinfancia. No se trata sólo de movimientos encabezados por trabajadores y educadores sociales, junto a ellos han emergido movimientos desde la misma infancia y desde la adolescencia. Estos demandan participación y muchos de ellos exigen protagonismo de la infancia, a partir de concebir a los niños y las niñas trabajadores como sujetos sociales. A modo de ejemplo, el sacerdote peruano Alejandro Cussiánovich[7] y otros autores, han escrito y difundido abundante material bibliográfico referido al protagonismo de la infancia y los movimientos de niños y jóvenes en varios países Latinoamericanos. En la misma línea, el pedagogo alemán Manfred Liebel, ha desarrollado una serie de propuestas pedagógico sociales desde la concepción del protagonismo de la infancia.

## 3. LA CUESTIÓN AMBIENTAL: ¿UNA POSIBILIDAD PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA DESDE EL ESPACIO LOCAL?

En la temática ecológica construida desde el movimiento ambientalista, se han levantado diferentes propuestas relacionadas muchas de ellas con la participación y el protagonismo de la gente en la defensa del medio ambiente.

Los movimientos ambientalistas han relevado fuertemente la importancia de la educación ambiental. En materia de los movimientos ambientalistas, desde en forma paralela a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, organizaron el Foro Global Ciudadano de Río, en el cual se aprobaron 33 tratados, entre ellos, uno se titula Tratado de Educación Ambiental (EA) hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global, en el que se menciona a la EA como un acto para la transformación social política, que concibe a la educación como un proceso permanente de aprendizaje que se sustenta en el respeto a las formas de vida. En este tratado se plantea a la educación como un derecho de todos que se basa en el

6 Si bien es cierto, no puede hablarse de una desaparición de los movimientos sociales, se da hoy una falta de notoriedad de los mismos, es una suerte de menosprecio que en términos políticos y periodísticos se refieran a ellos como "la calle".

7 Alejandro Cussianovich es director y fundador del Instituto de Formación de Educadores para la Infancia y Juventud (IFEJANT). Esta entidad, con sede en Lima, ha hecho una serie de publicaciones que dan cuenta del protagonismo de la infancia y juventud trabajadora en viarios países del continente.

pensamiento crítico e innovador, además se exponen dieciséis principios de educación para la formación de sociedades sustentables.

## 4. GLOBALIZACIÓN Y POBREZA: ¿ES POSIBLE QUE LA GLOBALIZACIÓN FUNCIONE A FAVOR DE LAS GRANDES MAYORÍAS?

Joseph Eugene Stiglitz (2006), es crítico no de la globalización como tal sino del modo cómo se está llevando a cabo y la manera cómo en su aplicación se está desviando y perdiendo su sentido original. En efecto, la globalización traía consigo una gran esperanza, capaz de promover el desarrollo, disminuir la pobreza y elevar la calidad de vida de los habitantes del planeta.

En "Cómo hacer que funcione la globalización" (2006), especialmente en el prefacio, denominado "cómo salvar a la globalización de sus defensores"(Stiglitz, 2006,p.24), Stiglitz considera a las personas y a las comunidades como protagonistas del desarrollo. Allí plantea que *"El desarrollo consiste en transformar la vida de las personas y no sólo la economía. Por eso hay que considerar las políticas de educación y empleo a través de la doble óptica de cómo promueven el crecimiento y cómo afectan de manera directa a los individuos"* (2006, p.81).

Stiglitz critica a quienes se refieren a la educación como inversión en capital humano, como si esto fuera equivalente a inversión en maquinarias, sin estimar que la educación tiene otros sentidos que la definen, como por ejemplo: *"Abre la mente a la idea de que es posible el cambio, que existen otros modos de organizar la producción, pues enseña los principios básicos de la ciencia moderna y los elementos del razonamiento analítico y potencia la capacidad de aprender"* (2006, p.81). De este modo, alude a Amartya Sen en cuanto a la *"potenciación de capacidades que conlleva la educación y la libertad que, como consecuencia, ofrece el desarrollo a los individuos"* (2006, p.81) que se fundamenta en las oportunidades reales que permite a la persona ser sujeto-actor de su propio desarrollo.

Stiglitz considera que la educación requiere adoptar un "enfoque amplio" (2006, p. 82) y que en este sentido las instituciones internacionales dedicadas al desarrollo, como el Banco Mundial, se han centrado en la educación primaria como una forma de contrarrestar la tendencia general de muchos países a privilegiar el énfasis en los estudios universitarios de la elite. A este respecto señala que una *"base fuerte en educación primaria es esencial para identificar a las personas con más capacidad para acceder a la formación superior. No obstante, para reducir el abismo que media en el acceso al conocimiento entre los países desarrollados y los menos desarrollados, también tiene que haber un sistema sólido de educación secundaria y universitaria"* (Stiglitz, 2006, p. 82).

Por otra parte Stiglitz plantea que la estrategia del desarrollo se basa en cuatro pilares: los mercados, el Estado, los individuos y las comunidades. En

cuanto a las comunidades se refiere a *"la gente que trabaja codo con codo, a menudo con ayuda de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En muchos países en vías de desarrollo, buena parte de la acción colectiva se sitúa en el nivel local"*. (2006, p. 83).

En esta acción colectiva de las comunidades en los espacios locales, la educación social y la pedagogía social tienen sin duda un amplio y eficaz campo de acción socioeducativa orientada al desarrollo. En especial se hace referencia a ciertas problemáticas de la globalización que advierte Stiglitz, entre otras, desigualdad, pobreza, migraciones, identidades locales, medio ambiente. La educación formal requiere cierto tiempo para producir efectos; el problema es que el desarrollo es hoy.

Sin lugar a dudas la globalización ha venido produciendo procesos defragmentación y marginación dentro de la sociedad mundial. Pareciera que el fenómeno globalizador tiene las caras de los vencedores y los vencidos. El aumento de la pobreza en algunos países de nuestro continente ha sido dramático en las últimas décadas.

La racionalidad cartesiana, en su afán de segmentar todo para simplificar las realidades de estudio en la búsqueda ciega de la unidad, ha devenido en un gran temor por la complejidad. Para Chacón,

> *"esta mala jugada de la razón, se ahorra a si misma una tarea, la de organizar dialécticamente la realidad en un concepto que armonice lo uno y lo diverso, sin reducir, ni redondear sus aristas.* Para este pedagogo, *"las tareas que no se cumplen no se evaden, sólo se aplazan. Esto es lo que no ve la globalización ciega, que pretende homogeneizar a todos con su prédica falaz del fin de la historia"*. (Neuser y Chacón, 2003, p.1)

Para muchos pensadores la globalización está demandando una ética mundial. Esto es especialmente importante ante el hecho de que los procesos globalizadores *"dejan de lado la capacidad de control de las naciones".* (Neuser y Chacón, 2003, p.7).

No obstante lo exitosa que pudiera parecer la globalización económica, esta ha terminado poniendo a la economía por sobre la política y la ética. Neuser plantea que no se ha llevado efecto aún una globalización solidaria, por el contrario, este principio fundamental está prácticamente ausente. Para este autor, no existe por ejemplo un *"derecho internacional de insolvencia que reglamente la cuestión del endeudamiento. A nivel nacional obviamente es posible declararse en quiebra en caso de imposibilidad de pago. Pero no hay nada más alejado que un orden social internacional que permita a los 1.3 mil millones 'absolutamente pobres' una existencia humanamente digna"* (Neuser y Chacón, 2003, p. 9).

Delineando una salida, Neuser recurre a Hans Küng y su propuesta "Wellethos". Este proyecto

> *"parte de la tesis de que la supervivencia de nuestra civilización sólo puede garantizarse mediante una ética global que promueva la dignidad humana, la libertad y la justicia. Enfatiza que un entendimiento de las diferentes regiones mundiales sobre las bases éticas universales de un códice de reglas internacionales. De ser incapaces las instituciones sociales de fortalecer una conciencia global de responsabilidad, la formación de un nuevo orden mundial es casi irrealizable"*. (Neusery Chacón, 2003 p. 9)

En la discusión ética, Neuser pretende rescatar los principios de la modernidad, surgidos a partir de la Ilustración. Los cuatro principios fundamentales para este autor han sido:

- El **principio de la personalidad**, que fue formulado para defender los derechos del individuo frente a un Estado prepotente y absolutista.
- El **principio de la solidaridad** apareció como respuesta ética y política al aislamiento del obrero en el proceso de la industrialización en el siglo diecinueve.
- El **principio social del subsidio** se crea como correctivo ético a sistemas totalitarios, en particular el Nacionalsocialismo del siglo veinte.
  El más reciente **principio social del desarrollo sustentable**, reúne y estructura la búsqueda de una respuesta ética a la pregunta sobre el medio ambiente dentro de la globalización. (Neusery Chacón, 2003 p. 10)

En el rescate de estos principios de la Ilustración, la pedagogía social tiene una vez más un espacio para proponer una gran variedad de fórmulas de educación social.

## 5. LA SOCIEDAD RED Y EL PENSAMIENTO ÚNICO

Sin lugar a dudas, Manuel Castells desempeña un papel fundamental en la búsqueda de explicación de esta sociedad dentro de lo que se ha llamado la era de la información. Este autor ha hablado de la "sociedad red", la que se puede definir de diversos modos, como un conjunto interconectado de nodos. Un nodo es un punto donde una curva se intercepta a si misma. La economía, las relaciones sociales, la política, la cultura y todos los subsistemas básicos quedan condicionados por el poder de las redes. De esta manera las redes se convierten en la base material de la estructura social. Castells habla de sociedad-red, refiriéndose a la suma de características sociales y económicas que se van conformando en una suerte de imperio de nuevo tipo (Castells, 2001, p. 20).

El llamado "nuevo orden mundial" ha emergido con fuerza, especialmente después de la Guerra del Golfo, el neoliberalismo globalizado había sido ya bautizado por Ignacio Ramonet (1996) como pensamiento único. El autor se

refiere con ello a una explicación única de la realidad, un verdadero evangelio ideológico del mercado.

La ideología del pensamiento único no crea espacios para la comunicación. Se puede afirmar que la democracia debe ser concebida en términos políticos y económicos, de otro modo no se crearán espacios comunicativos.

Por otra parte, el pensamiento único implica el claro predominio de la ideología de la economía de mercado que permite e incluso estimula el fenómeno de los excluidos y esa multitud de parados que no es capaz de solucionar la tremendas disparidades que genera. Pareciera hoy que no es posible plantearse soluciones alternativas al modelo neoliberal y por lo tanto los gobiernos se someten a lo que para muchos representa una ideología.

En este escenario de la sociedad red y el pensamiento único, ¿que le compete a la pedagogía en general y a la pedagogía social en particular? Martín Rodríguez Rojo (1999) sugiere que la revisión de los escritos de Paulo Freire aporta luces para mirar críticamente esta realidad. La sociedad red y el pensamiento único demandan para Rodríguez Rojo una educación que promueva la dialogicidad.

En Latinoamérica, por otra parte, se constata la existencia y acción de un movimiento creciente de pedagogos y pensadores sociales que plantean la necesidad de instalar modelos pedagógicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, tanto en modalidades escolarizadas como en aquellas más abiertas. En esa línea, el educador peruano Sigfredo Chiroque (2000), plantea la necesidad de construir una pedagogía histórico-crítica, rescatando los aportes de Paulo Freire y la educación popular.

Desde la segunda mitad de la década de mil novecientos noventa, es posible encontrar en el subcontinente, experiencias que promueven la instalación de la pedagogía social como ciencia de la educación social especialmente mediante la formación de profesionales. En ese período es posible encontrar las primeras iniciativas que pretenden formar educadores ambientales, educadores de lo "no formal", y en algunos casos, la expresión educadores o pedagogos sociales hace su estreno en entidades de educación superior.

Entre aquellas experiencias puede contarse la carrera de "Gestión en educación social", instalada en 1996 en el Instituto Profesional Carlos Casanueva de Santiago de Chile. Esta experiencia es pionera en el país en materia de profesionalización de la educación social. La instalación de esta carrera profesional, ha reunido a un grupo de educadores y estudiantes, los cuales se han comprometido también en esta construcción de conocimiento. El espacio de formación de profesionales de la educación social al que hacemos referencia, y del cual el autor formó parte, ha sido una espacio educativo dialógico con la concurrencia de muchos estudiantes, algunos de ellos con varios años de experiencia en distintos espacios y acciones socioeducativos, que ha permitido interesantes niveles de intercambio fructífero, que ha incluido acuerdos y discensos.

## 6. LA IRRUPCIÓN DE UNA NUEVA FORMA DE PENSAMIENTO

Es difícil precisar el momento y lugar del siglo XX en que comienza a configurarse una nueva forma de pensamiento. Se trata de una modalidad de pensamiento que va más allá de lo social. La formulación del principio de incertidumbre por parte del físico alemán Werner Heisenberg, la teoría de la relatividad de Albert Einstein y la teoría quántica de la materia, trabajo realizado por muchos autores, marcaron un punto de inicio. Una nueva forma de pensamiento que con Capra, Bateson, Maturana, Varela, Morin, Bohm, entre otros, vienen sutilmente influenciando a la ciencia social y especialmente a la educación. No puede hablarse de esta corriente en términos macroteóricos, sin perjuicio que a partir del impacto de lo específico, podría llegar a influenciarse significativamente lo macro.

Uno de los precursores de esta corriente, el antropólogo y cientista social inglés Gregory Bateson, busca conformar una "ecología de la mente", o una ecología de las ideas. Este autor define las mentes como conglomerados de ideas. En esta ecología de las ideas, las distintas cosmovisiones suponen una división fundamental entre los problemas de la creación material y el problema del orden y la diferenciación. (Bateson, 1998, Pp. 532-537). Rescatar estos aportes, en la perspectiva de pensar las soluciones pedagógicas para los problemas que enfrenta la educación del siglo XXI, es una tarea en que nos encontramos hoy.

La actitud intelectual de Bateson por su parte, a la que hemos hecho alusión, busca precisamente desvelar la invisibilidad de esos fundamentos disciplinarios, que subyacen ocultos. Allí radica lo más profundo del trasfondo trasgresor de su pensamiento. Bateson trata de construir una superficie descriptiva que permita poder explicitar y poner de manifiesto los *presupuestos cognitivos* que –muy profundamente enraizados– sustentan los diferentes modos de pensamiento. El intenta develar y hacer sentir las bases mismas (los paradigmas cognitivos, diríamos hoy) que han configurado históricamente el conocimiento científico occidental surgido en el Renacimiento.

En un momento crucial como el presente, en cada vez somos más los convencidos de la necesidad de superar este conocimiento histórico occidental, resulta imprescindible revisar la obra de Bateson. El paradigma educacional del siglo XXI deberá abrirse paso "transgrediendo" la mente-cultura-establecida, en el decir de José Angel López Herrerías (López, 2000, p. 22). Porque *"cada época es ciega a los fundamentos de lo que toma por cierto y evidente"*, según se señala en la película "*¿Qué rayos sabemos?!" (What the bleep do we know?!*). En nuestra pedagogía social para la formación de educadores sociales, estamos comenzando a transgredir formalismos obsoletos e innecesarios.

Los teóricos del caos John Briggs y David Peat, nos hablan de "una nueva percepción", y nos brindan una interesante visión histórica de la ciencia y la sociedad y nos hacen una invitación a volver unirse con el todo. La superación de la visión fragmentaria de la realidad se transforma en un imperativo

si queremos salvar nuestra tierra, nuestro único hábitat del cual somos parte. Los autores mencionados sostienen que la forma de percepción estaría cambiando. Coinciden con Capra en el sentido de que la humanidad estaría experimentando esa "crisis de percepción". La posibilidad de mirar la tierra desde la distancia ínter espacial, ha sido un gatillante de este cambio. Al decir del Briggs y Peat, *"la teoría del caos, como la imagen de nuestro increíble planeta en el espacio, nos ofrece una percepción y una concepción asociada de un mundo interconectado; un mundo orgánico, de una pieza, sin costuras, fluido: el todo"*. (1999, p. 196). Entonces nos preguntamos: ¿qué viene aportando la pedagogía social en el desarrollo de esta nueva percepción?

La teoría del caos debería ayudarnos a superar el modelo mecanicista newtoniano, apoyados en el cual se ha destruido la naturaleza y junto con ello a cada uno de los seres humanos. Esto nos ha conducido, en el decir de Manfred Max Neef, a *"una manera estúpida de vivir"* (Max Neff, 1985, p. 136). No obstante lo destructivo del modelo criticado, no debe perderse de vista rescatar sus grandes aportes al mejoramiento de la calidad de vida en muchos sentidos.

Estamos en el punto en que deberíamos evolucionar desde la visión mecánica a la totalidad caótica. Esto implica un cambio de percepción, un giro del modo en que percibimos nuestro mundo. Para Briggs y Peat, el cambio de percepción, tiene que ver con *"dejar de poner el énfasis en el yo aislado y en la conciencia de que nosotros solo podemos conocer individualmente, para pasar a considerar que somos capaces de pensar en forma conjunta"*. (Briggs y Peat, 1999, p. 218). Este cambio tiene que ver también, con la "*necesidad de cambiar la perspectiva de una lucha heroica e individual, y sustituirla por otra en que predomine la colaboración y el codesarrollo*" (1999, p. 218)

Este cambio tiene que ver además con:

> "*la necesidad de dejar de ver la naturaleza como un conjunto de objetos aislados y experimentar que somos un aspecto esencial de la organización de la misma; darse cuenta que el observador es siempre parte de lo observado; la exigencia de sustituir la atención exclusiva que le dedicamos a la lógica, al análisis y la objetividad, por una aptitud para razonar estéticamente de tal manera que se incluya en el análisis, pero reconociendo sus límites; abandonar esa obsesión por el control y la predicción y sustituirla por la sensibilidad hacia el cambio y lo emergente;finalmente tiene que ver con una nueva comprensión del tiempo y de nuestro camino a través de él", y con la utilización de la influencia sutil para convertirnos en participantes del planeta azul, antes que en sus gerentes".* (Briggs y Peat, 1999, p. 218)

Una gran pregunta es entonces *¿Es posible que podamos modificar nuestra propia percepción para adoptar la unidad caótica y autoorganizada?* Sostenemos que hay señales positivas en esa dirección. Ha habido varios eventos de catástrofes naturales donde la gente se ha autoorganizado para actuar. Esto

sería para Briggs y Peat una muestra de que"*Bajo nuestros sentimientos de aislamiento y de nuestra soledad como individuos separados de los demás, vibra un sentimiento de pertenencia e interconexión con todo el mundo".* (1999, p. 216)

Para la educación del siglo XXI, nuestro gran desafío es entonces, producir los espacios educativos que permitan experimentar la solidaridad con todo el universo, de acuerdo a la opinión de Briggs y Peat. A través de ello deberíamos darnos cuenta que esta experiencia *"tiene mucho que ver con el hecho de liberarnos a nosotros mismos del hábito crónico de pensar que somos meros fragmentos inconexos".* (1999, p. 218)

Las reflexiones brevemente presentadas, me permiten apostar a que en nuestra parte del mundo, la pedagogía social tendrá una presencia cada vez más significativa durante los próximos años. Entre las características que definen esta situación, debería destacar:

a. Un acento importante en las carencias sociales, dadas las enormes brechas que caracterizan las sociedades latinoamericanas especialmente, cuestiones que prevalecerán por varias décadas. La superación de la pobreza, especialmente la pobreza extrema -respecto de lo cual se presenta un fuerte retraso en las metas-, lo más probable es que demande programas sociales con un fuerte componente educativo.
b. Un acento importante en el rescate de valores, cosmovisiones y reivindicaciones de los grupos originarios del continente y de los distintos grupos afro americanos que resultaron como producto de la colonización y de las modalidad de explotación instalada sobre la base de esclavos.
c. Un desarrollo teórico conceptual propio a partir del rescate de los aportes de Freire, la educación popular, la historia y algunas corrientes actuales vinculadas al pensamiento complejo.
d. Instalación de la disciplina de la pedagogía social en los espacios académicos. Al respecto ya es posible observar movimientos en algunas universidades chilenas en materia de formar recursos humanos en pedagogía social.
e. La realización en Chile del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, realizado en Santiago durante en noviembre del 2004, organizado por la Universidad Mayor y la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. La educación social y la pedagogía social, han comenzado a tener presencia en algunos espacios académicos del continente.
f. La instalación de espacios de discusión e intercambio de experiencias por parte de colectivos de educadores sociales en la base social. Estos espacios, inaugurados hace décadas, continúan teniendo presencia y todo parece indicar que se esta presencia se incrementará. Como ejemplo de lo dicho, durante el 2005, 2006 y 2007 se realizaron encuentros nacionales de educadores sociales, como iniciativa de espacios académicos y de desarrollo.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA


Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Lohlé-Lumen.

Bazán, J. E. (1998). *Críticas al Prefacio: Mejores Escuelas, Menos Trabajo Infantil*,en Niños Trabajadores: Protagonismo y Actoría Social, Lima, Perú: IFEJANT.

Bazán, J. E. (1997). *Trabajo infantil, tendencias en el debate y en la acción*. En Niños Trabajadores y Protagonismo de la Infancia, Lima, Perú: IFEJANT.

Beck , U. (1998). *La sociedad del riesgo*, Barcelona, España: Paidos.

Briggs, J. y Peat F. (1999). *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*, Barcelona, España: Grijalbo

Castells, M. (2001). *La era de la información*, Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid, España: Alianza Editorial.

Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado*, en Temas de Desarrollo Humano Sustentable,Santiago, Chile: PNUD.

Cussianovich A. (1996). *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales*, Lima, Perú: IFEJANT.

Cussianovich A., Alfagene E., Arenas F., Oviedo J. R. (2001). *La Infancia en los Escenarios Futuros,* Lima, Perú: Fondo Editorial de La Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.

Cullen, C. (1992). *Críticas de las razones de educar*, Bs. Aires, Argentina: Paidós.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía*, Madrid, España: Santillana.

Habermas, J. (1995). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Bs. Aires, Argentina: Amorrortu.

Habermas, J. (1992). *Citizenship and national Identity: some reflections on the future of Europe*, en Rev. Praxis International, nº 12, sd.

Israel, R. (1998). Educación, *Ciencia y Tecnología: reflexiones de fin de milenio,* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Kymlicka W. y Norman W. (1997). *El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía*, en Rev. La Política, octubre 1997, Barcelona, España: Paidós.

Liebel, M. (2002). *La otra infancia, niñez trabajadora y acción social*, Lima, Perú: IFEJANT.

Mc Carthy, T. H.(1987). *La Teoría Crítica de Jünger Habermas*, Madrid, España: Tecnos.

Montenegro, H. (1995). *Familia Sociedad una relación en crisis*,en Seminario "Tiempo de Familia", Santiago, Chile: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.

Max-Neef, M. Elizalde A. y Openhayn M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*, Montevideo, Uruguay: Nordam-Comunidad.

Neuser H. y Chacón G. (Ed.) (2003). *Pedagogía social en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Red Latinoamericana-alemana de Pedagogía Social, LAPSO - Servicio académico alemán para extranjeros, DAAD.

Nuñez, V. (coord). (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: las apuesta de la pedagogía social.* Barcelona, España: Gedisa.

Rojas, J. (1996). *Hacia un diagnóstico del trabajo infantil en Chile*. Santiago, Chile: DNI, IWGCL, Vicaría de Pastoral Social.

Rodríguez Rojo, M. (1997).*Hacia una Didáctica Crítica.* Madrid, España: La Muralla.

Rodríguez Rojo, M. (1999). *Necesidad de un enfoque crítico de la educación en una época postmoderna o el camello de la globalidad*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.

Sabatini, F. (1994). *Espiral histórica de los conflictos ambientales: el caso de Chile* en Ambiente y Desarrollo, vol X Nº 4, Santiago, Chile: CIPMA.

Sen, G. (1998). *Los desafíos de la globalización*, Montevideo, Uruguay: DAWN.

Stiglitz J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

UNICEF (1995). *Convención Sobre Los Derechos de Los Niños*. Santiago, Chile: UNICEF.

Varela, F. (2005). *Conocer*. Barcelona, España: Gedisa.

CAPÍTULO II

# Aproximaciones conceptuales

## 1. EL CONCEPTO DE LO SOCIAL Y LA SOCIALIDAD HUMANA

Desde sus raíces etimológicas, social viene de "societas", es decir aquello relativo a la comunidad o lo referido a la sociedad. Es posible aproximarse al concepto de comunidad, en términos de una forma de vida común realizada por un número no muy grande de individuos, que mantienen entre sí relaciones personales. Sin embargo, la comunidad también puede ser es una forma de despersonalizar la vida, dado que en esta relación predominan los elementos racionales que informan la vida social. A modo de ejemplo, hoy se habla de comunidad científica o comunidad referida a una comunidad científica y las comunicaciones son sólo a través de Internet.

Lo social ha tenido y sigue teniendo muchas connotaciones. José María Quintana (1994), nos muestra que para Talcott Parsons, lo social radica esencialmente en las relaciones interpersonales; para George Homans está dado principalmente en la interacción de las conductas. George Mead por su parte, sostiene que lo social está en las respuestas comportamentales y para Max Weber, lo que define lo social, son los comportamientos constantes de los grupos. En esta misma línea, Émile Durkheim vinculó lo social a las instituciones. Desde una perspectiva Darwiniana, la vida social es un fenómeno originario, irreductible a cualquier otro, o una forma de lucha por la existencia. Otros autores como Ward y Solvay, relacionan lo social a fenómenos mecánicos e incluso energéticos.

La sociabilidad humana, o el hombre[8] como ser social, han sido y son grandes temas de discusión. Aristóteles en la Grecia antigua, y mucho más tarde Tomás de Aquino, sostienen que el hombre es por naturaleza un ser social. Sus tendencias básicas son a asociarse. Tomás de Aquino demuestra que el hombre necesita de la sociedad para poder desarrollarse, tanto en sus aspectos materiales como espirituales.

A partir de esos filósofos se configura una postura que sostiene la sociabilidad del ser humano. En esta el argumento clásico se funda en la insuficiencia que aqueja a los individuos aislados para vivir como personas, es decir, para lograr su plenitud y perfección. Desde la psicología, hay también doctrinas que afirman la existencia de tendencias sociales innatas, entre ellas se puede mencionar a la de *Paffenbarger*, quien desarrolló doce motivaciones básicas; Murria y sus 28 necesidades de la personalidad; y Maslow con sus conocidos

8 Muchos de los textos citados o a los que se hace referencia en este capítulo se refieren "al hombre" para referirse a lo humano. Se trata de textos por lo general anteriores a las actuales consideraciones de género. Por lo señalado, haré los comentarios utilizando el formato en que fueron escritos.

cinco grupos de necesidades. Más recientemente Carl Rogers, ha sostenido que la predisposición más profunda de las personas es la tendencia social. Esta tendencia tiene un rol preponderante en lo que él llama el proceso de convertirse en persona.

La antropología, también ha contribuido a la teorización acerca de la sociabilidad de los seres humanos y desde esta disciplina se sugiere muchas veces que una sociedad se mantiene unida gracias a las necesidades de sus componentes.

En el extremo opuesto al anterior, hay posturas que argumentan a favor de la antisocialidad humana. Sostienen este discurso entre otros Jean Paul Sartre, Thomas Hobbes y Stirken. Este último pensador, llega a sostener que la insociabilidad del hombre se explica a partir de la teoría de la igualdad natural de todos los hombres, teoría que el mismo autor ha desarrollado.

Esclarecer la posibilidad de lo social en el ser humano, es una cuestión crucial para la pedagogía social, ya que en ella está, al fin de cuentas, la posibilidad de la educación social.

La posición intermedia, la que podríamos llamar la asociabilidad humana, ya era posible encontrarla en Jean-Jacques Rousseau. Este filósofo sostenía que el hombre no esta destinado *ex natura* a vivir en sociedad, ya que podría realizarse perfectamente viviendo aislado. Es la debilidad del hombre la que le hace sociable, sostenía Rousseau. Esta consideración sería la base filosófica del "pacto social".

Quintana (1994), nos muestra en forma esquemática las tres concepciones brevemente comentadas.

Se ha dicho que el hombre es un ser que puede comportarse como:

| **Antisocial** | **Asocial** | **Social** |
|---|---|---|
| Hobbes, Stirken, Sastre | Rousseau, Durkheim | Aristóteles, T. de Aquino |

Quintana, 1994, p.59

Autores como Durkheim, resultan de sumo interés para la pedagogía social, especialmente en sus orígenes. Su pensamiento afirma justamente la naturaleza asocial del ser humano, lo que abre un gran espacio para la educación. Es el proceso de socialización el que hace social al ser humano, cuya naturaleza no es constitutivamente social. De este modo, *"el hombre resulta social por una especie de determinismo social".* (Quintana, 1994, p. 59).

El postulado respecto de la sociabilidad humana ha tenido distintas versiones desde las distintas disciplinas del saber. Por ejemplo, Jean Piaget, desde la

psicología, sostiene que el hombre no siente ningún impulso interior a asociarse con los demás, y que si lo hace, es porque comprende que le conviene. Es claro en este punto de vista, la relación que establece entre la sociabilidad y el desarrollo de la inteligencia. Desde una perspectiva muy diferente, Sigmund Freud tiene una gran coincidencia con Piaget, ya que para el psicoanálisis el hombre es un manojo de impulsos llevados por el principio del placer.

Lo social ha sido y seguirá siendo punto central de la discusión científica, y la socialización es considerada como uno de los principios de la educación contemporánea. Si la educación social, tiene como tarea central a la socialización, como muchos autores sostienen, es entonces imprescindible, encarar la tarea de clarificar estos conceptos.

## 2. LA EDUCACIÓN

Por su parte, la educación es también un tema que ha dado y continuará sin dudas, dando lugar a mucha discusión en las ciencias sociales. ¿Cómo entender o conceptualizar la educación? Paul Natorp, concebía la educación desde un fundamento filosófico aceptando el pensamiento de Kant. Para este pedagogo representante del idealismo alemán, la cosa u objeto de la educación es la formación del hombre. Al fundamentar la pedagogía en la filosofía como un todo, Natorp se opone a Johann Friedrich Herbart, quien sostenía que los fundamentos de la pedagogía estaban en dos ciencias filosóficas, la ética y la psicología; la ética determina los fines y objetivos de la educación, y la psicología señala el camino. Para Natorp, educar quiere decir ciertamente 'hacer voluntad' (Wollenmachen), y esto se extiende también a la educación del pensar y a la facultad estética. (Mateo, 1977, p. 28)

En los textos de pedagogía actuales, es posible encontrar la educación definida, a saber:

a. **Como sistema**. Es decir como un conjunto integrado de elementos que funcionan en unidad. Desde esta perspectiva, la educación es entendida como sistema filosófico o conjunto de ideas, leyes y teorías que dan sustento y fundamento a la acción pedagógica. Del mismo modo, la educación puede ser y es entendida como sistema legislativo. En Chile, por ejemplo, desde esta perspectiva, la educación se estructura a partir de lo establecido en la Constitución Política de la República, hasta la expresión institucional del sistema, conformada por el Ministerio de Educación.
b. **Como producto**. Con esta expresión se quiere representar las diferentes teorías de la enseñanza que son precisamente el producto de la ciencia de la educación.
c. **Como proceso**. De este modo, estaría conformada al menos por procesos de comunicación y de transformación interior y que mediante la instrucción, producen aprendizajes intencionados y diseccionados respecto de contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales.

Muchos autores, desde la filosofía, la sociología y la pedagogía se han aproximado a definiciones específicas respecto de la educación. John Dewey, por ejemplo, consideraba a la educación como "*la suma de procesos por los cuales una sociedad grande o pequeña, transmite sus poderes adquiridos con el fin de asegurar su subsistencia y su continuo desarrollo, y es como una reconstrucción de la experiencia que da significado a nuestra existencia y nos ayuda a encaminarnos hacia nuevas experiencias*" (en Quintana, 1977, p. 299). Por su parte, Émile Durkhein, citado también en Quintana (1997, p. 299) visualizó a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social; según él, la meta de la educación es suscitar y desarrollar en las personas, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que éstas deben desarrollar para adaptarse a la sociedad. En esa misma línea, Benjamín Bloom, definió a la educación como *"el desarrollo de aquellas características que permiten al hombre vivir eficazmente en una sociedad compleja. Es un proceso que cambia a quienes experimentan el aprendizaje".* (Quintana, 1977, p. 230).

De un modo muy distinto, el pedagogo brasileño Paulo Freire concibió la educación en términos de el *"proceso de llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que se logre actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo, lo suficiente como para entenderlo con eficacia*" (Freire, 1965, p. 56). Para este pensador latinoamericano, no se trata de inculcar una determinada cantidad de conocimientos al educando o de colocarle dentro del mecanismo productivo del sistema, sino de asumir, en comunidad y mediatizados por el mundo, la tarea de humanizarse, humanizando a su vez, la realidad en que se vive. El pensamiento Freiriano, tiene una alta influencia en Latinoamérica y más allá de las fronteras continentales. Freire continúa siendo objeto de polémica, pero por sobre todo, su constante revisión y re-invención, le otorga una renovada relevancia sin perder su esencia emancipatoria.

Desde un marco filosófico orientado a la búsqueda de la equidad, la educación debería proveer oportunidades para que cada individuo aprenda. Por lo tanto, se debe concebir como una dimensión fundamental de todo programa social, económico y cultural de una comunidad, una región y un país que busca su progreso y el bienestar de todos sus habitantes. Por ello el Ministerio de Educación chileno, sostiene que,

> "La función de la educación no debe entenderse solamente como proporcionar al individuo habilidades y destrezas para desempeñar un oficio o realizar un proceso de socialización o formar personas para que se inserten en un determinado proceso, sino como la que ilustra individuos, abre al mundo de la ciencia y el arte a mentes dispuestas a ingresar en él. La calidad de la educación del conocimiento, la preparación para la vida y la comunicación que ella posibilita diariamente". (Revista de Educación, MINEDUC, Santiago, Nº 185 de 1989)

En esta discusión, Humberto Maturana y otros biólogos, han venido construyendo una nueva epistemología que contribuye a esta reflexión, argumentando que: *"la aceptación recíproca es el fundamento de cualquier quehacer*

*consensual social que uno pueda establecer, y la condición necesaria para la expansión de cualquier dominio de acción en la conviviencia social"* (Maturana, 1991, p. 267 ). Para este autor, *"el momento inicial en el quehacer de la educación se encuentra en el punto en que uno acepta al otro como un legítimo otro en la convivencia porque es solamente desde allí que se puede establecer un dominio de consenso social"* (1991, p. 267). Maturana es parte de una escuela de pensamiento llamada por algunos, la "Escuela de Santiago". Esta escuela viene construyendo una epistemología inclusiva del observador y se ha esforzado por rescatar las emociones y el lenguaje, en una nueva manera de mirar el fenómeno humano, tanto de modo individual como social.

Desde la perspectiva de la acción comunicativa, teoría aún plenamente vigente, comenzamos a entender la educación como procesos de interacción y acción entre sujetos. Sujetos que son distintos y que poseen historias y acerbo cultural. Todos y cada uno de los busca ser reconocido como tal, en su singularidad. Aceptar la educación como interacción, implica reconocer la existencia de sujetos que participan con sus vivencias, tradiciones, lenguaje y acciones, y que construye el sentido del mundo a través del diálogo. En esta misma línea de pensamiento, Rodríguez Rojo sostiene que la educación, debería derivar en una *"ciencia teórico-práctica que orienta la acción reconstructora del conocimiento*", (Rodríguez, 1999, p. 41),este desafío será mediante procesos simétricos de comunicación y con una racionalidad emancipatoria.

¿Cómo deberíamos concebir la educación para el siglo XXI? Se trata de una gran pregunta que se nos presenta y que desafía a los pedagogos. El fin del siglo nos sorprendió en un escenario de incertidumbre y pesimismo. El fracaso de la modernidad como sostienen muchos, el fin de historia según Fukuyama, la irrupción de la postmodernidad, el fracaso de las reformas educativas iniciadas en la década de mil novecientos noventa; todos son elementos que obligan a revisar la educación desde el paradigma que teóricamente la sostiene.

## 3. LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO CONCEPTOS EN RELACIÓN

Respecto de la educación social, Violeta Nuñez ha dicho que es *"la principal apuesta de la pedagogía social"* (2002, p. 16). Se trata para esta pedagoga, de una apuesta tanto en el quehacer académico como en materia de formadores de educadores sociales, lo mismo que una apuesta de pedagogos interesados en el devenir de la humanidad. Concuerdo con ella, en que la educación social no se puede desligar del destino de los seres humanos. El proyecto educativo se construye en conjunto con el proyecto de sociedad. Desde esta perspectiva incluso es posible cuestionarse el concepto de educación social, en el sentido de que toda educación es social por definición.

En acuerdo con Violeta Nuñez, en el sentido de que la educación social es la principal apuesta de la pedagogía social y en que esta es el referente disciplinar de aquella, nos introducimos en la discusión teórica siempre actual en los círculos académicos.

Intentar definir pedagogía social, incluso delimitar su campo de acción y diferenciarla del trabajo Social, implica para Fermoso (2004), en primer lugar, lidiar con la polisemia de los dos términos de la expresión. Tanto "pedagogía" como "social", son expresiones que han tenido y tienen distintos significados en también distintos contextos históricos y culturales.

Fermoso (1994) revisa exhaustivamente la bibliografía disponible y elabora, desde nuestro punto de vista, una muy buena síntesis de la discusión en torno al concepto, objeto y funciones de la pedagogía social. Una de las definiciones del estudio citado, refiere a ella en términos de un contexto específico de las corrientes pedagógicas, surgidas primeramente como respuesta a las necesidades sociales y educativas, ante todo en las sociedades industrializadas. A pesar de los años y de toda la discusión hasta hoy, el carácter de ayuda predomina en todas las corrientes de asistencia a la juventud y a la familia, en el cultivo del derecho penal juvenil, en el apoyo, cuidado y consejo educacional a los padres; todo ello manifiesta la intención preventiva y compensatoria en la formación juvenil y adulta realizada fuera de la escuela. La pedagogía convencional no supo resolver estas necesidades.

Algunos autores sostienen que en la antigua Grecia, ya los filósofos hablaban de educación social. Al respecto, Mateo (en Quintana, 1977) sostiene que *"La idea pedagógico-social del Estado, dirigida en sus rasgos fundamentales, aunque faltándoles mucha tendencia en su instauración especial, fue comprendida claramente por Platón*". Para nosotros no obstante, la pedagogía social nace en Europa a partir del siglo XIX, –aunque ya era posible encontrar antecedentes en Johann Heinrich Pestalozzi en el siglo XVII– y es en Alemania donde alcanza su mayor desarrollo durante el siglo XX. El escenario de desarrollo de esta disciplina, está marcado por los primeros fenómenos sociales productos de la modernización de los modos de producción y la emergencia del Estado de Bienestar. En Latinoamérica por su parte, la pedagogía social no ha sido instalada aún ni como disciplina ni como profesión. Por otra parte, el Trabajo Social todavía se encuentra reducido en términos conceptuales a la profesión del Asistente Social como es el caso chileno. Por lo dicho, la discusión a la que hacemos mención, no ha tenido su equivalente en nuestra región.

Es principalmente a partir de la experiencia alemana, que Quintana (1984),propone sus ya bien conocidas cinco concepciones para aproximarnos a entender qué es la pedagogía social:

a. **La pedagogía social como doctrina de la formación social del individuo**, representa la presencia filosófico-pedagógica de la preocupación por la educación, por el desarrollo del ser humano, en

el ineludible encuentro con los demás. Platón en "Las Leyes" y en "La República", Aristóteles en la "Ética y Política", Santo Tomás de Aquino, J. Locke, H. Pestalozzi, B. Suchodoski, entre otros, son creadores de esta perspectiva.

b. **La pedagogía social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo**, se expresa en la dialéctica yo-sociedad, mantenida a lo largo de la historia, el yo para la sociedad o la sociedad para el individuo. Aquí se defiende el predominio de la sociedad y el Estado a quienes debe subordinarse el individuo. En la línea generada por el romanticismo alemán, en las primeras décadas del siglo XIX. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schelling, Friedrich Hegel, Georg Kerschensteiner, E. Krick, son algunos de los representantes de estas ideas.
c. **La pedagogía social como teoría de la acción educadora de la sociedad**. En el contexto académico italiano, A Agazzi, Volpi, como los mensajeros de la UNESCO, aparece fuertemente esta idea: la sociedad en su conjunto, como comunidad y contexto socializador, dinamiza la educación global de la personalidad.
d. **La pedagogía social como doctrina de la beneficencia para la infancia y la juventud**, supone la aplicación a realidades más concretas de la ineludible presencia de culturizadora y educadora de la sociedad. La consecuencia de una dualidad a) haber tomado conciencia de la infancia como una presencia humana diferenciada (Condoreet, Rousseau), y b) las múltiples experiencias negativas arrastradas por la industrialización y el urbanismo, además y sobre todo de las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, hicieron que la infancia y la juventud transitaran a un primer puesto de interés y las preocupaciones centrales de las diferentes instituciones delEstado y del conjunto de la sociedad civil. H. Nohl, K. Mollenhauer, G. Baumer, son algunos de los investigadores y animadores de este interés.
e. **La pedagogía social como doctrina del "sociologismo pedagógico"**, viene a ser una "pedagogía sociológica". Desarrollan esta corriente P. Natorp, E. Durkheim, M. Weber, autores que desde una perspectiva sociológica, estudian los elementos, métodos y proceso de socialización, cuyo objetivo es la incorporación del la persona a las estructuras y circunstancias sociales.

El pedagogo español Paciano Fermoso, propone también una definición descriptiva de la pedagogía social:

> "Pedagogía social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de sus necesidades básicas amparadas en los derechos humanos".(1994, p.21)

La definición de Fermoso incorpora la dimensión de ciencia práctica y ciencia social, afirmando que cumple con los requerimientos de la comunidad científica para ostentar ese status.

Con relación al objeto de la pedagogía social, el mismo Fermoso introduce la distinción entre el objeto material y el objeto formal. *"El objeto material de la pedagogía social no es otro que el propio de la pedagogía general: el ser educando del hombre".* Por su parte, el objeto formal *"no puede ser otro que la sociabilidad, la socializandidad y la socialidad"* (1994, p. 24).Respecto del objeto formal planteado por Fermoso, sin lugar a dudas se trata de una afirmación generadora de un interesante debate, aún abierto y con varias respuestas posibles desde diferentes contextos.

Respecto de las funciones de la pedagogía social, y en razón de su carácter de ciencia, para Fermoso *"la única función básica de la pedagogía social es fundamentar, justificar y comprender todo aquello que la intervención profesional de los sociopedagogos pone en práctica"* (1994, p. 25). Desde esta perspectiva, Fermoso afirma que:

- La pedagogía social fundamenta, justifica y comprende la normatividad sobre la acción educativa en el trabajo social y en todos los ámbitos de aplicación, con atención especial a la dimensión ética que comporta toda normatividad.
- *La pedagogía social delimita el alcance de la acción pedagógica en el trabajo social, con el propósito de establecer fronteras epistemológicas entre las ciencias sociales intervinientes, lo que permitirá establecerlas también en el ejercicio profesional de cuantos componen los equipos multiprofesionales.*
- *La pedagogía social detecta los problemas, sugiere hipótesis para solucionarlos y las verifica o falsa. Son éstas funciones primordiales de todo saber científico, ha de construir el fundamento sólido de las intervenciones profesionales*. (1994, p. 26).

Las afirmaciones de Fermoso, en modo alguno agotan ni pretenden agotar la discusión, sino más bien aportar a la misma. En el pensamiento de este autor,uno de los grandes desafíos de la pedagogía social como ciencia, es superar la situación de incertidumbre, frecuente hasta ahora en ella. En esta dirección, debe sistematizar los conceptos y suposiciones complementarias verificables. De este modo sus fronteras rozan los límites de la filosofía, donde se encontraría su raíz histórica. Más recientemente, algunos ya pensamos seriamente que más que superar la situación de incertidumbre que preocupaba a nuestros precursores, hoy la cosa es cómo integramos esta incertidumbre en nuestros métodos de construcción de conocimiento, en una didáctica pedagógico-social.

El profesor José Ortega Esteban, en la sesión inaugural del Primer Congreso Iberoamericano de pedagogía social, realizado en Santiago de Chile en noviembre del 2004, afirmaba:

> *"La pedagogía siempre fue ciencia o disciplina científica de acarreo, dependiente en algunos aspectos de otras ciencias diagnósticas, o más diagnósticas que ella. Una de las características de la pedagogía, que la hace compleja, es la de estar obligada a tener en cuenta los fines, objetivos o valores a alcanzar con su praxis, muchas veces éstos pertenecientes a concepciones filosóficas, socioculturales,*

*antropológicas, políticas, o concretadas en leyes, tratados, convenios internacionales, etc., esa "Mischtung", esa mezcla, esa síntesis conceptual y reflexiva coherente y lo más unitaria posible, que armonice y oriente la praxis en las instituciones, en los grupos, en los sujetos en comunidad, con más o menos problemas y conflictos, debe aportarla especialmente la pedagogía, más en concreto la pedagogía social en sus ámbitos específicos".*

Por lo dicho, la formación de pedagogos sociales es también un tema de complejidad creciente, ¿qué tipo de formación debe recibir un profesional cuya misión tendrá que ver con aportar certidumbres en un cada vez más incierto escenario?.

Desde nuestras experiencias latinoamericanas, me parece que la pedagogía social en nuestro subcontinente, debe configurarse como una ciencia que construye conocimiento con todos los actores de la acción socioeducativa. El pedagogo social está equipado con marcos conceptuales y métodos y con ellos debe contribuir en la facilitación de los procesos grupales y en las comunidades. El rescate de la historia, mirada desde los actores, de las visiones, de la sabiduría ancestral, del patrimonio cultural y ambiental, debería ser los elementos centrales de la práctica educativa y de la construcción de teoría.

## 4. LA SOCIALIZACIÓN DEL INDIVIDUO

Socializar bien a los individuos, es una tarea de la cual se encarga la educación. Esta es una muy conocida expresión. La socialización forma parte de la educación y es uno de sus elementos esenciales. Una clásica aproximación alemana a la educación social, hacía referencia a ésta en términos de tercer espacio de socialización. Quintana afirma que *"la socialización educativa forma parte de la socialización cultural"*. (1994, p. 87). De ese modo este autor, pone a la cultura como el gran telón de fondo del proceso de socialización.

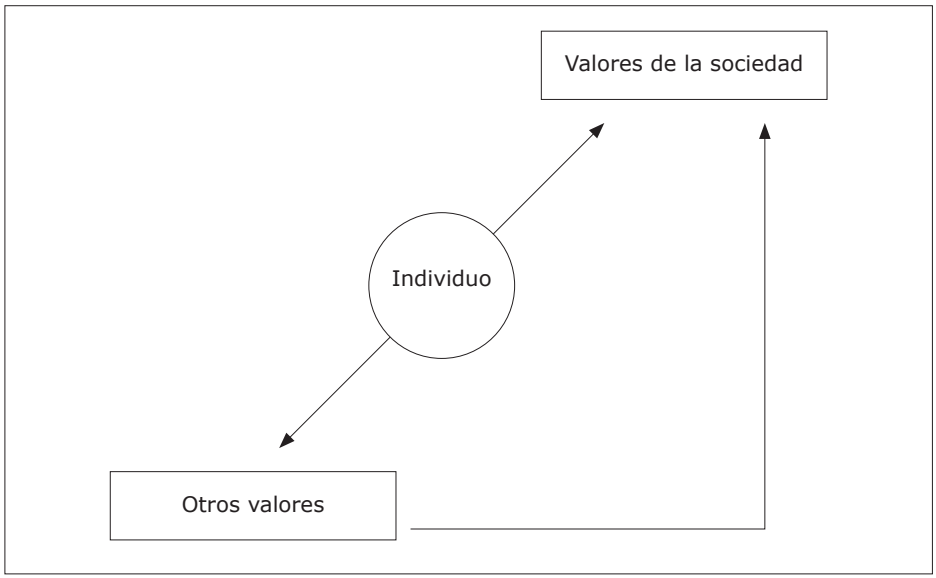
La socialización, ha sido mirada desde la biología, la sociología y la psicología, entre otras ciencias. Desde perspectivas sociológicas, ha sido entendida como inserción social y como aprendizaje social. Quintana cita a Peter R. Hofstätter, para afirmar que *"la socialización es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad. Fundamentalmente la socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores".*(1994, p. 88). A esta expresión añade Quintana la consideración de que muchos autores hoy están de acuerdo, en que hay una participación más o menos activa del individuo en este proceso. Desde miradas más psicológicas, la socialización ha sido entendida también como capacidad de relación y como la formación de la personalidad básica.

Es así que desde una mirada más bien centrada en la adaptación, Quintana ha sintetizado las funciones de la socialización, en los siguientes puntos:

1. Familiarizar al hombre con los esquemas normativos y los valores del grupo.
2. Transmisión de la cultura.
3. Formación de hábitos de comportamiento.
4. Actualizar en el hombre su dimensión social.
5. Dar al hombre participación en el bien común.
6. Enseñar al hombre la comprensión de la vida social y técnica de la relación social, tanto a nivel interpersonal como comunitario.
7. Colocar al hombre en posiciones sociales, ayudándole a construir su status y a saber desempeñar sus roles.
8. Darle una disposición profesional que le permita participar el mundo del trabajo.
9 Desarrollo de la personalidad individual. (Quintana, 1994, p.92)

En cualquiera de los marcos teóricos que se supongan, la socialización será un proceso de dos dimensiones. Por una parte, la tendencia a la adaptación del individuo, y por otra parte la tendencia a transformar la sociedad. Una buena socialización, debería mostrar un equilibrio entre ambas fuerzas.

Desde nuestro punto de vista, la pedagogía social debería ser capaz de dar cuenta de procesos educativos que trabajan a favor de ambas tendencias, adaptación y trasformación.




*"Una buena socialización consiste en adaptarse a la sociedad y en parte transformarla"*. (Quintana, 1994, p.101)

En el proceso de socialización, de acuerdo con Quintana, intervienen factores de orden individual, como son: la tendencia a la imitación, el mecanismo subconsciente de identificación, el influjo de la sugestión, las necesidades de afecto y protección, el desempeño de roles, la percepción de la reacción de

los demás y la percepción de las reacciones sociales que requieren cierta respuesta. El mismo autor, señala que *"intervienen factores sociales en la socialización, entre estos: la familia, la escuela y las relaciones de camaradería".* (Quintana, 1994, Pp. 102 -104).

No obstante lo dicho, la educación social ha sido y es conceptualizada más allá de la socialización. Antonio Petrus ha propuesto conceptualizar la educación social como generadora de demandas sociales, haciendo con ello referencia a la creación de conciencia respecto de los derechos ciudadanos. El mismo autor, sostiene la necesidad de avanzar hacia un "*enfoque integrador y cambiante de la educación social*" (Petrus, 1998, p. 32), fundamenta esta afirmación en que:

> "una correcta definición de educación social debe resultar abierta, dinámica y dialéctica. Si la realidad social es cambiante y multivariada en sus formas y contextos, si necesitamos de su conocimiento científico para así poder incidir de manera más racional sobre ella a efectos de mejorarla, no hay duda acerca de que, por coherencia, la educación social es una acción y una intervención también cambiante. En consecuencia, la educación social estará siempre en proceso de construcción, siendo en última instancia la realidad del tejido social la que le dará su contextual configuración". (Petrus, 1998, p.33)

Desde otra mirada, Humberto Maturana ha aportado innumerables reflexiones en torno a la educación. Este autor, ha puesto el acento en las emociones y en la convivencia humana. Para este científico chileno, la educación juega una rol fundamental en la generación de espacios de acciones y emociones comunes. *"Es tarea de la comunidad en que el niño nace, y que es su mundo, el proporcionarle los medios que le permitan vivir libre y responsablemente en ella en la continua tarea de hacerla también un espacio legítimo para los otros"*. (Maturana, 1991, p. 204)

Habiéndo dejado sobre la mesa, el argumento de que en la conceptualización de la educación hoy, es necesario ir más allá de las clásicas teorías de la socialización, nos acercaremos a revisiones más recientes, las que desde la praxis pedagógica pretenden aportar a las discusiones de fondo.

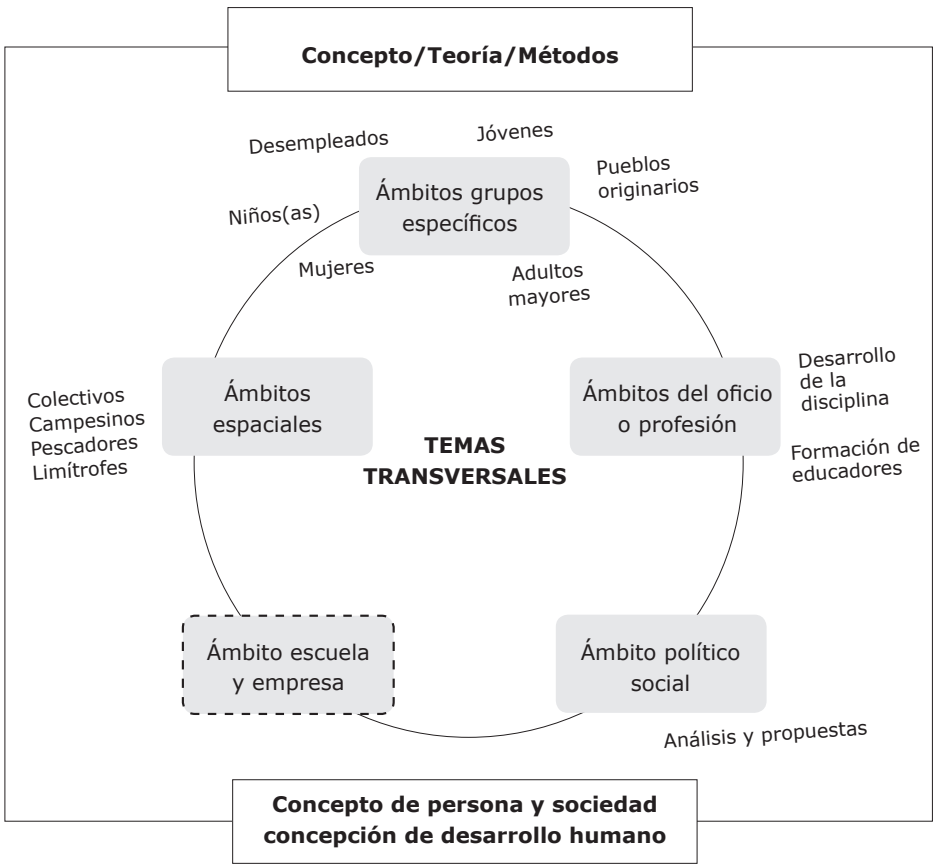
## 5. SOBRE EL COMPLEJO ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La pedagogía social como hemos visto, nace y se desarrolla ligada a la protección de la infancia y juventud, desde allí evoluciona hasta las concepciones emancipatorias. En la medida que surgen miradas más integrales, aquellos aspectos fenomenológicos infanto-juveniles sólo pueden ser comprendidos y tratados en el complejo escenario de la totalidad social. En la actualidad, el ámbito educativo social es amplio y complejo –algunos hablan de los ámbitos–; en cualquier caso, se trata en nuestra opinión, de un multiverso de fenómenos.

¿Cómo conceptualizar entonces el campo de la educación social, en esta creciente complejidad? La ciencia de los ecosistemas nos aporta una mirada ecológico-compleja de la naturaleza y la sociedad donde existen "pautas que conectan" el todo con el todo, y finalmente el darnos cuenta de la escasa utilidad de las miradas segmentadas y la visión del caos, como elemento regulador de la estabilidad y el cambio.

Desde la aparición de la ciencia de los sistemas ecológicos hasta hoy, ha habido grandes saltos en las visiones y capacidad de interpretación de una ciencia que se desarrolla primero sólo ligada a lo físico, hasta una que se compromete en la creación de modelos que intentan desde una nueva perspectiva, comprender cómo funciona toda la sociedad en al gran marco de la biosfera.

Para facilitarnos una mirada ecosistémica de la educación social el diagrama a continuación puede sernos de utilidad.




Avila, 2006.

El diagrama presentado, tiene las limitantes de las dos dimensiones y por lo tanto hay que imaginar la profundidad. La educación social tiene a la base, los conceptos metateóricos o metadidácticos. Lo que está en constante cambio, es la producción del pensamiento o filosofía que ocupa parte de las discusiones y reflexiones de pedagogos y otros educadores sociales. En el polo superior, se ubican los conceptos, métodos y la construcción de teoría, objetivo constante de la pedagogía social como referente disciplinar de la educación social. El centro del quehacer, lo conforman los llamados temas transversales. Estos últimos son aquellas temáticas que aparecen como contenidos recurrentes de las acciones socioeducativas; entre ellos encontramos: participación ciudadana, derechos, igualdad, democracia, equidad, comunicación, solidaridad, oportunidades, entre los clásicos. Entre los temas nuevos: interculturalidad, alfabetización digital, acceso a la información, entre otros.

En torno a los temas transversales giran los ámbitos, éstos se han agrupado como: ámbitos específicos, para referirse a jóvenes, mujeres, desempleados, pueblos originarios, niños y niñas, infancia trabajadora, entre muchos otros. La pedagogía social ha desarrollado "pedagogías" o didácticas especializadas para estos grupos que estamos denominando ámbitos específicos.

En los ámbitos espaciales encontramos distintos tipos de colectivos cuya especificidad está dada por su localización geográfica-espacial. Entre éstos, pobladores de campamentos u otras expresiones de asentamiento humano, campesinos, pescadores habitantes de pequeñas caletas o islas, poblaciones de sectores limítrofes u otras formas de aislamiento.

Otro aspecto son los ámbitos del oficio o profesión y de la política social. En el complejo ámbito de la educación social, el desarrollo del oficio y de la profesión, han sido y son parte importante del quehacer y de la producción social. La formación de quienes ejercen estas prácticas, ha ocupado a muchos educadores y pedagogos, desde pequeñas iniciativas locales, luego desde las redes, para finalmente expresarse en espacios de profesionalización y de estudio a nivel universitario. La política social, por su partes, sea como totalidad o como sector referido a los grupos con los cuales se realiza la acción socioeducativa, puede hoy considerarse con propiedad un ámbito de acción de la educación social. Una porción importante de la producción de pedagogos y otros actores ligados a este campo, se refiere al análisis y la propuesta sobre políticas sociales.

Existen también, un par de ámbitos polémicos: la escuela y la empresa. Si es o no es la educación en la empresa un ámbito de la educación social, es sin duda una pregunta cuya respuesta generará controversia. En la opinión de este autor sí lo es. Muchos de los temas que surgieron a partir del desarrollo organizacional, desde mi punto de vista han abierto nuevos espacios tanto laborales como de desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas. Así, por ejemplo, la escuela, –si nos apegamos a las clásicas definiciones (Baumer)– no es un ámbito de la educación social. No obstante lo dicho, asistimos a tiempos en que la pedagogía social y la pedagogía escolar, se dan

oportunidades de encuentro. Estos dos ámbitos han quedado delineados de modo de abrir el debate en nuestro medio nacional y tomar posiciones sobre estas importantes materias.

## 6. ACERCA DE LA PRAXIS PEDAGÓGICO-SOCIAL

Las posiciones que pueden adoptarse en la discusión en torno a la educación y la socialización, han estado y están ligadas a los distintos paradigmas de la ciencia social. El pedagogo español José López Herrerías (2000), ha hecho un excelente aporte al resumir la discusión conceptual entorno a lo que él llama los tres niveles integradores de la praxis pedagógico social.

| **TRES NIVELES INTEGRADORES DE LA PRAXIS PEDAGOGICO SOCIAL** | |
|---|---|
| Dimensión epistemológica: | valor y alcance del conocimiento. |
| Tres paradigmas: | Positivismo<br>Hermenéutico.<br>Crítico-creativo. |
| Dimensión metodológica: | Proyección y planificación de las actividades. |
| Cinco métodos: | Investigación-acción.<br>Animación socio-cultural.<br>Educación popular.<br>Desarrollo comunitario.<br>Proyección pedagógica participativa. |
| Dimensión técnica: | Observación participante, encuesta, estudio de casos.<br>Dinámica de grupos, narraciones e historias de vida.<br>Técnicas de evaluación, triangulación. |

López Herrerías, 2000, p. 21.

A partir de los tres paradigmas clásicos, López Herrerías ha construido una definición integradora de la educación. (2000, p. 22).

| Aprender a: | |
|---|---|
| **Leer** | (positivismo) |
| **Interpretar** | (hermenéutica) |
| **Renovar** | (La mente-cultura establecida) (crítico) |

López Herrerías recoge la opinión de F. Gutiérrez en el sentido de *"animar la recuperación/potenciación de la persona desde el planteamiento radical de la presencia humana como expresión del lenguaje total: no sólo la realidad del circuito pensamiento-lenguaje científico ortodoxo dominante".* (López Herrerias, 2000, p.14))

La definición de López Herrerías, resumida en términos de: aprender a leer, interpretar y re-crear la psico-cultura establecida, es un permanente afán de emancipación personal. Esta no quiere ser ni la única ni la insustituible fórmula, en las palabras del mismo autor. *"Se trata de fortalecer el polo personal bio-psíquico, del binomio mente-cultura. Ello requiere potenciar aprendizajes de emancipación crítica y creadora en el contexto del permanente diálogo".* (2000, p. 14)

Avanzando un poco más en la discusión epistemológica, López Herrerías, a propósito de la introducción del sujeto y los valores en la ciencia de lo humano, nos introduce a la epistemología compleja. De acuerdo con este autor, el paradigma de complejidad que se viene conformando, implica: (2000, p. 39)

- **Ir de lo simple a lo complejo**. Así van la vida y el pensamiento: un genotipo simple genera –por absorción de azar– un fenotipo complejo.
- **Integrar el azar** (el desorden y el ruido). Lo más creador en el universo es el caos.
- **Dar cuenta de lo singular**. Se ha dicho que "solo hay ciencia de lo general". Si eso es cierto, para nada sirve la ciencia. Si rechazamos lo singular, quedamos fuera yo y el mundo (que va de una a otra singularidad.
- **Analizar cada sistema en sus relaciones con sus ecosistemas**. Un sistema es un trozo de ecosistema que se ha desgajado de él. Todo sistema está castrado.
- **Incluir el observador en la observación**. El objeto es un producto de la acción objetivadora del sujeto. Objeto es literalmente lo que ha sido arrojado (yectum) fuera (ob) por el sujeto. (Lopez, 2000, p. 39)

Estas consideraciones de López Herrerías, las que tomo como propias, están también en plena concordancia con autores citados en el primer capítulo. La epistemología compleja y sus aportes están presentes en nuestros esfuerzos de construcción de conocimiento. Desde el rescate de la singularidad de los actores, las aproximaciones inductivas, la integración del desorden y el ruido y la mirada ecosistémica, ya han comenzado a formar parte del análisis de las prácticas pedagógicas realizadas por nuestros estudiantes, especialmente en los trabajos de titulación. La inclusión del observador en la observación, por ejemplo, es considerada cada vez más importante, el cómo se va observando a si mismo y lo que está sucediendo con todo el ser de los educadores en su accionar, se torna factor clave para la completa compresión del fenómeno.

## 7. EL PEDAGOGO SOCIAL

La acción socioeducativa es impensable sin considerar debidamente en el educador social, la praxis educativa referida a la disciplina de la pedagogía

social. Esto nos conduce necesariamente a relevar al sociopedagogo o pedagogo social.

Desde los tres horizontes epistemológicos clásicos, presentados magistralmente por López Herrerías y destacando su expresión en la pedagogía social, el mismo autor desarrolla una tipología de pedagogo social: (2000, p. 75)

El que apegado a la positividad de lo dado, permanece en la descripción explicativa, con escasa referencia a la subjetivización y a la deconstrucción: conocer para saber objetivamente y actuar desde las exigencias de las generalizaciones alcanzadas. El pedagogo cronista: con un ordenador portátil, maneja la estadística, conoce la legislación y aplica propuestas según las líneas de tendencia de lo conocido; los otros son clientes y él interviene: prescribe programas de intervención.

El que ligado a la interpretación narra y ayuda a interpretar desde ellos mismos el propio mundo, para montar una propuesta de acción basada en la persuasión. El pedagogo lírico: usa grabadoras portátiles para registrar todo tipo de lenguaje y de manifestación, maneja la descripción y relectura de lo observado, analiza formas de pensar y hacer y aplica las propuestas derivadas de la comunicación. Los otros son miembros del grupo y él inicia programas de clarificación, de orientación en general, no en el sentido específico de la psicopedagogía escolar.

Quien apegado a una visión soñada del cambio de la realidad vuela hacia el futuro sin escalas de una humanidad mejor, según una visión atemporal (ahistórica, no secuenciada) de los aprendizajes humanos. El pedagogo soñador, a veces iluminado: los hay de varios tipos, (que nos libren las fuerzas cósmicas y divinas de aquel que sonriente y chispeante, perdona vidas tácitamente si no está en la sintonía de su verdad); sin embargo, el más común es así: usa el cuaderno o la carpeta, maneja el agrupamiento de sensibilización, dialoga sobre lo vivido e ironiza sobre las bases, al tiempo que, insinúa propuestas diferentes; Los otros son participantes y él es animador, entre otras cosas. El pedagogo social y cultural es la mejor síntesis dialéctica y superadora de los tres matices, de los tres modos de dialogar las personas y el mundo. (López H., 2000, p. 75)

El pedagogo social es naturalmente el profesional encargado de pensar, planificar, ejecutar y evaluar la acción pedagógica. Como ya se ha dicho, la pedagogía social como profesión (al menos con esa denominación) no existe o es aun muy germinal en nuestro medio. No obstante lo dicho, en el continente han sido numerosas las experiencias en educación social y naturalmente con ellas, han ocurrido avances notables en materia de pedagogía social. Desde los programas de la Promoción Popular en la segunda mitad del siglo XX, la importante influencia de Paulo Freire a partir de sus experiencias en los años sesenta en Chile, el fuerte movimiento de los educadores populares en la década de los ochenta, los programas de educación en salud, el trabajo con niños de y en la calle entre otros ejemplos, han hecho confluir los esfuerzos de profesionales de diferente origen. Estos educadores desarrollaron

concepciones y métodos desde y para la práctica, a la vez que entrenaron a cientos de voluntarios o monitores en distintas temáticas.

Responder a la pregunta qué es, o cuál es el perfil del pedagogo social es complejo. Sin lugar a dudas la respuesta no estará exenta de un trasfondo ideológico. En la evolución de los trabajos sociales en nuestro continente, encontraremos visiones desde los modelos sanitarios o profilácticos, hasta aquellos vinculados a las revoluciones sociales y políticas.

Con el actual escenario de la globalización, viene emergiendo con fuerza una nueva corriente crítica. La sociedad latinoamericana, tan llena de desigualdades, injusticias, falta de oportunidades y distintas formas de exclusión, requiere pedagogos "acompañantes". En este contexto *"el pedagogo social de acuerdo con Chacón, debe ser un ángel, un terrible luchador, un científico calculador y un experto conductor de puente hacia el futuro".* (Chacón, 2003, p.2)

En esta concepción crítica que emerge, la investigación es activa, participativa, y, de acuerdo con Escudero (1987, p. 13), se caracteriza porque:

a) Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. Trata de ser una práctica social comprometida en una lucha dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa y social de los investigadores y de los profesionales de la educación.
b) Asume una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración. El investigador y los sujetos comparten la responsabilidad en la toma de decisiones.
c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
d) Trata de articularse y organizarse en la práctica y desde la práctica. Se trata de una investigación construída en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de sujetos.
e) Está decididamente comprometida no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen de la misma, sino con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora.

En mi opinión, estas expresiones críticas tienen un gran potencial transformador a partir de una modalidad de análisis de la realidad caracterizada por la dialéctica de las fuerzas en juego. A partir de estas expresiones críticas de pedagogía social podemos ser capaces de dar un "salto cuántico" desde las perspectivas aún con demasiado apego a los esquemas fragmentarios y estructuralistas, hacia modelos que incorporen la creatividad, el caos, la singularidad y una visión ecológica. Si somos capaces de superar nuestra ceguera respecto de los fundamentos de lo que tomamos por cierto y evidente, podremos avanzar en el desarrollo de modelos para actuar en escenarios cada vez más complejos e inciertos.

A todo lo anterior, me permito agregar que el pedagogo social ha de ser un artífice de la transformación, un maestro del aprendizaje transformacional, capaz de vivir conscientemente su propia transformación. Desde el paradigma emergente, que integra a una visión ecológico sistémica, el ser emocional, la mirada transpersonal, el pedagogo promueve el aprendizaje tranformacional, y con ello un pensamiento y actuar holísticos y tolerantes con las incertidumbres.

## 8. EXPRESIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL EN CHILE

Chile ha tenido y tiene lugar, una gran cantidad de expresiones de educación social, muchas de ellas con métodos que se acercan a la pedagogía social. Dada la falta de existencia de un cuerpo teórico para dar explicación de estas expresiones, no hacemos categorización de las mismas, simplemente presentaremos brevemente ocho ámbitos destacables.

1. **Educación de niños y jóvenes en conflicto con la justicia**. Sin lugar a dudas en materia de atención de la infancia y juventud desarrollo de acontecimientos de los diferentes sistemas, va a la par con la historia de la República. Las diferentes modalidades de intervención sociopedagógica con este sector de la infancia, se han hecho a partir de postulados teóricos y valóricos moralizadores, sanitarios, jurídicos entre otros. Desde estos postulados, se ha conceptualizado acerca de la infancia, acuñando expresiones tales como infancia en riesgo social. Sobre esta materia hay datos interesantes en los trabajos de Juan Eduardo Cortéz (en Pilotti: 1994). Las expresiones pedagógicas más relevantes en materia de infancia han sido conductistas y psicosociales preferentemente. En la actualidad las entidades a cargo de la infancia, se enfrentan al desafío de construir modalidades de intervención a partir de los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
2. **Animación socio cultural con infancia y juventud**. En Chile ha habido y hay notables expresiones que pueden asimilarse a la animación socio-cultural con niños y jóvenes. Entre ellas es posible mencionar Guías y Scouts de Chile, la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), Instituto de la Juventud, Vicaría de la Esperanza Joven, entre otras entidades con plena vigencia. Es notable la capacidad de desarrollo de modelos sociopedagógicos en estos espacios, es probable que el "método scout" sea el más destacado de ellos. La educación extraescolar, ha sido también una notable forma del uso creativo de tiempo libre, aunque su crecimiento estuvo siempre muy ligado a la administración escolar.
3. **Educación para la salud**. Chile alcanzó notorios índices de salud en el escenario regional. Sin lugar a dudas, parte de este éxito se relaciona con los esfuerzos realizados por décadas, en materia de educación para la salud preventiva. El Servicio Nacional de Salud, creó desde muy temprano una división encargada de la educación para la salud y desde fines de la década de mil novecientos setenta, algunas organizaciones no-gubernamentales se acercaron a la temática desde la Educación Popular.

4. **Alfabetización**. El país realizó desde muy temprano, un esfuerzo notable por lograr la alfabetización de la población. Chile alcanzó índices destacados de población alfabeta en el continente a partir de programas con dicha finalidad junto con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920). Este conjunto de esfuerzos fueron conocidos también con la expresión Educación Popular, mucho antes de que Paulo Freire difundiera su método.
5. **Promoción popular**. Desde mediados de la década de mil novecientos sesenta, desde el Estado se impulso con mucha fuerza el modelo de la promoción popular a través de las organizaciones comunitarias funcionales y las asociaciones campesinas. Esta expresión de educación social estuvo orientada a formar una base de participación social, dentro del proyecto político del Partido Demócrata Cristiano durante el Gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva, entre los años 1964 y 1970.
6. **Educación cooperativa**. El Cooperativismo fue incentivado y tuvo una importante presencia en Chile desde los años mil novecientos cincuenta. Fue una propuesta para abordar colectivamente el consumo básico, la vivienda, el ahorro, la explotación agrícola, la producción agropecuaria, las vacaciones y recreación entre otras materias. En este modelo de desarrollo el componente educativo tiene fuerte importancia y se relaciona con la democratización de la gestión, la participación de los asociados, el acceso igualitario a la información, la formación de líderes entre otros tópicos. La educación cooperativa tiene interesantes puntos de encuentro con el desarrollo de la comunidad.
   El Cooperativismo sigue teniendo presencia en Chile, aunque invisibilizado por la invasión de grandes transnacionales. En otros países de Latinoamérica por su parte,continúa considerándose una estrategia de cambio, así como la Universidad del Cono Sur en 1999 instaló la carrera de pedagogía social, siendo el cooperativismo[9] una de las menciones de salida.
7. **Pedagogía ambiental.** En la década de mil novecientos ochenta, a partir de las iniciativas de organismos no gubernamentales dedicados a la temática medioambiental, comienzan a desarrollarse distintas expresiones pedagógicas relacionadas con el medio ambiente. La educación ambiental, en materia pedagógica puede considerarse una disciplina en construcción. En el intento de buscar una explicación para su origen y su relación con la educación social, Pilar Heras (en Petrus: 1998, p.269) plantea que

   *"la actividad pedagógico-social se sitúa allí donde la realidad muestra sus contradicciones, en el espacio físico y social en él surgen las necesidades, los conflictos y las expectativas de los grupos humanos. Este espacio puede ser reconocido como el medio ambiente en el que la acción educativa tiene lugar, entendiendo por tal un sistema constituido por factores naturales, culturales y sociales, interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los grupos humanos a la vez que constantemente son modificados y condicionados por éstos".*

   En Chile la Educación Ambiental nace íntimamente ligada al intento de introducir las llamadas tecnologías socialmente apropiadas y amigables

9 Esta interesante forma de educación en cooperativismo aparece en el apartado de Sarubbi, en Neuser y Chacón, Pedagogía social en Latinoamérica.

con el medio ambiente. Fueron varios los ONGs pioneros en esta materia, entre ellospuede mencionarse a TEKHNE, El Canelo, COTRA, CETAL, FUNCASE. Por lo general, las experiencias pedagógicas desarrolladas en la década de mil novecientos ochenta tuvieron importantes puntos de encuentro con la educación popular. Durante la década siguiente, surgieron otras iniciativas como la Casa de la Paz, que se destacaron por dar una más amplia perspectiva teórica y metodológica a su propuesta. En la misma década, y con el retorno de la democracia, los municipios agrupados en la Asociación Chilena de Municipalidades (AChM), crearon una comisión de medio ambiente. Algunas comunas realizan hasta hoy interesantes experiencias en educación ambiental como es el caso de San Joaquín en la Área Metropolitana.

No intentaremos definir la pedagogía ambiental, sin embargo estamos de acuerdo con Pilar Heras, en resaltar el carácter interdisciplinario de ésta. Esto se debe a que considera teorías, conocimientos y métodos de otros saberes y los puede conectar, de forma peculiar, según sus problemas específicos. La misma autora, señala que *"la pedagogía ambiental se caracteriza por constituir una manera específica de conectar saberes entre sí y saberes con prácticas, puesto que los saberes pedagógicos tienen su razón de ser en una necesidad social externa, radicalmente práctica, y su noción de disciplina exige la consideración de los problemas prácticos sobre los que se constituyen".* (Petrus, 1998, 271)

8. **Formación para el trabajo**. Sobre esta materia, especialmente desde organizaciones creadas bajo el amparo de la Iglesia Católica, se ensayaron distintas modalidades de entrenamiento en oficios tanto en el mundo urbano como rural. Estos centros de capacitación se caracterizaron por entregar formación tendiente al desarrollo de habilidades personales y sociales. Estas iniciativas al establecer las primeras redes con el mundo empresarial privado y fueron sentando la bases para la creación de un sistema nacional de capacitación que más tarde fuera encabezado por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP).

   En la actualidad, una porción significativa de la formación para el trabajo se realiza en Chile, siguiendo la tendencia global, a partir de un enfoque basado en competencias laborales. Desde esta orientación, hay trabajos notables en materia de determinación de competencias de diverso tipo, entre ellas, las competencias específicas y aquellas que son transversales. En materia de desarrollar modelos de formación de competencias transversales laborales, comunicativas, relativas a las habilidades sociales y otras necesarias para la empleabilidad, se ha abierto un nuevo espacio para construir con los conceptos y herramientas de la pedagogía social.

## 9. CONCEPCIONES Y EXPRESIONES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN CHILE

En Chile, al igual que en casi todo el sub continente, la educación popular ha sido el paradigma metodológico más conocido. Por lo anterior, algunos educadores transforman en sinónimo, los conceptos de educación popular y de educación

social, sin embargo, desde mi punto de vista, la educación social ha tenido en nuestro medio, al menos las siguientes grandes expresiones metodológicas.

- **Método psicosocial**. Esta expresión metodológica que recoge fundamentos de varios autores (entre los cuales destaca la figura de Erikson), ha tenido y tiene aún, un papel preponderante en la intervención del Estado en materia de jóvenes y niños en conflicto con la justicia. El desarrollo de propuestas sociopegagógicas para adultos mayores, también ha tenido una presencia importante de este enfoque. Las intervenciones sociales derivadas de este enfoque, se han caracterizado por su énfasis en las llamadas "tareas de la etapa" de los diferentes grupos etáreos sujetos de atención de los programas.
- **Método del desarrollo de la comunidad**. Los significativos aportes de Ezequiel Ander-Egg a lo largo de varias décadas, han dado la estructura conceptual y operativa a este método. De acuerdo con este autor,

  > *"el desarrollo de la comunidad tiene como objetivo principal la promoción y movilización de recursos humanos e institucionales mediante la participación activa y democrática de la población, en el estudio, programación, ejecución y evaluación de programas que se desarrollan a nivel de comunidades de base. En materia de modalidades operativas, el desarrollo de la comunidad no es tanto una acción sobre la comunidad, cuanto una acción de la comunidad." (Ander Egg, 1998, p.85)*

- **La educación popular** como concepción, ha tenido y sigue teniendo una importante presencia en el mundo no gubernamental y en organizaciones comunitarias autogestionadas. A partir de los aportes de Paulo Freire, como se ha dicho, se considera a la educación popular como la expresión más notable de pedagogía social en Latinoamérica. Desde la década de mil novecientos noventa, son notables también algunos intentos de incorporar la riqueza de la educación popular en el sistema escolar. Es así que en varios países se constata una reflexión pedagógica a partir de sus postulados. Por otra parte, existen en el continente varios institutos freirianos, los que tienen en común el objetivo de rescate de la relación entre educación y utopía. En la construcción de un mundo mejor, es preciso primero soñarlo, imaginarlo. Lo anterior es crucial, frente a un neoliberalismo que quiere negar el sueño y negar toda posibilidad de cambio.
- **El protagonismo integral de Infancia y adolescencia trabajadora** (NATS). Especialmente desde las experiencias realizadas por Alejandro Cussianovich, Manfred Liebel y Benno Glauser en Perú, Nicaragua y Paraguay respectivamente. A partir de la concepción de la infancia trabajadora como sujeto y actor social, estos pedagogos sostienen que la infancia trabajadora es un lugar epistemológico para la construcción de una nueva pedagogía social. El gran desafío de esta nueva pedagogía es contribuir a la formación de una personalidad protagónica. Las Organizaciones de Infancia Trabajadora de estos países y los educadores citados, han influido el medio nacional y han dado orígenes a programas de apoyo. Entre éstos se puede mencionar el Programa de Infancia de la Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago. Esta entidad ha hecho publicaciones y manuales de trabajo.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg E.(1998). *Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad.* Bs. Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.

Pilotti, F. "Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile", Montevideo, Uruguay: Instituto Internacional del Niño, IIN.

Escudero, J.M. (1998). *La Investigación-Acción en el Panorama actual de la Investigación Educativa: algunas tendencias*, Rev. De Innovación e Investigación Educativa, Nº 3. Murcia, España: ICE.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social, Fundamentación Científica.* Barcelona, España: Herder.

Freire, P. (1665). *La Educación como Práctica de la Libertad*, Santiago, Chile: Universitaria.

Hernández A. (1991). *Acción Comunicativa e Intervención Social*. Madrid, España: Paidós.

Quintana J. M. (1994). *Pedagogía Social.* Madrid, España: Dykinson.

Mateo, F.(1997). *Teoría de la Educación y Sociedad, Natorp, Dewey y Durkheim*. Bs. Aires, Argentina: Ediciones Centro Editor de América Latina.

Neuser, H. Chacón G. (Eds.) (2003). *Pedagogía Social en Latinoamérica.* Quito, Ecuador: Red LAPSO-DAAD.

Nuñez, V. (Coord.) (2002). *La Eduación en Tiempos de Incertidumbre: las Apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España: Gedisa.

López Herrerías J. A. (2000). *Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la educación Social*. Valencia, España: Nau Llibres.

Maturana, H. (1991). *El Sentido de lo Humano*. Santiago, Chile: Hachette/Comunicación.

Petrus, A. (Cord.) (1998). *Pedagogía Social.* Barcelona, España: Ariel Educación.

Pozzoli, M. T. (2003). *Aproximación clínica para la transformación de la tarea educativa,* en Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica No 2, Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica.* Madrid, España: La Muralla.

Rodríguez Rojo, M. (1999). *Necesidad de un Enfoque Crítico de la Educación en una Época Postmoderna o el Camello de la Globalidad*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.

# PARTE 2

## Experiencias de trabajo social en la red

Las experiencias que presentamos en esta parte del libro se enmarcan a partir de tres iniciativas que nos resultan relevantes. La primera de ellas, –y la destacamos por su importancia–, es la creación de un programa de Maestría en Ciencias de la Pedagogía Social en Latinoamérica.

La segunda de ellas es una red, encabezada por "Educación Para Todos e.v." y de la cual formaron parte la Fundación Cristiana de Acción Social y Educacional (FUNCASE), el Centro de Formación en Educación Especializada de Montevideo (CFEE) y la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás (ETS UST). Esta red, realizó acciones conjuntas en Uruguay y Chile en la década de mil novecientos noventa y se extendió a otros países durante la década siguiente.

La tercera de estas iniciativas, es la Corporación Cultural Génesis de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana de Santiago, y su homónima en la comuna de Pudahuel. Desde ambos espacios, con el apoyo del Colectivo Educación Para Todos Chile, la Escuela de Trabajo Social de la UST y de Educación Para Todos e.v. de Alemania, se creó un proyecto que se denominó "Centro de Desarrollo Humano". Desde este último, se investigó en una búsqueda de caminos para contribuir a la profesionalización de educadores, los que laboraban preferentemente con la infancia en distintas situaciones de exclusión o de vulneración de sus derechos.

La Fundación FUNCASE, durante la primera mitad de la década de mil novecientos noventa, estuvo en el liderazgo de un grupo de organismos no-gubernamentales en torno a dos aspectos:

a) El desarrollo de un modelo de acción socio pedagógica con la infancia marginal. Se trató de un modelo basado en las aportaciones de Lev Vigotzky, R. Feuerstein y la Pedagogía de la Ternura de A. Cussiánovic. Dicho modelo, dio interesantes resultados en materia de rehabilitar niños adictos a los inhalantes y a su reinserción en el sistema escolary.
b) El desarrollo de un modelo de formación para el trabajo de jóvenes marginalizados. Sobre esta materia, se realizó una adaptación del enfoque de formación por competencias (DACUM) de la Universidad Estatal de Ohio, complementándolo con una componente de desarrollo personal y social. Las acciones de FUNCASE, se concentraron preferentemente en las comunas de Puente Alto, Melipilla y Colina.

En estos grupos de iniciativas, se realizaron experiencias significativas con infancia. Éstas tuvieron lugar especialmente en Puente Alto, dada la existencia entonces de la Corporación Comunal de Atención de Menores, Génesis Puente Alto. Esta entidad, que emergió de la sociedad civil, movilizó recursos del voluntariado, alcanzado un impacto de alta significación. Su trabajo fue presentado en un seminario internacional realizado en Bohn, Alemania, organizado por Educación Para Todos, e.v. En Chile fue motivo de un reportaje del programa "Informe Especial" de TVN en 1997, un programa de periodismo investigativo de alta audiencia.

Por su parte, la experiencia llamada Centro de Desarrollo Humano de la comuna de Pudahuel, en la Región Metropolitana de Santiago, permitió la realización de una serie de tesis de grado, en el marco del proceso de titulación de estudiantes de trabajo social de la UST. Allí tuvieron lugar experiencias de formación en la mención pedagogía social de la ETS de la UST y un programa de diplomado en pedagogía social. En dicho espacio, el autor realizó además su tesis de Magister en Ciencias de la Pedagogía Social.

Fueron artífices de estas redes, Malvina Ponce de León, como Directora de la Escuela de Trabajo Social de la UST; Uwe von Dücker, Presidente fundador de Educación para Todos e.v.; Karin Holm, Directora del Instituto para el Tercer Mundo de la FH Düsseldorf; Eduardo Aparicio, Director Ejecutivo del CFEE de Montevideo; Juan Pablo Monteverde, Presidente del Directorio del CFEE de Montevideo y Hugo Avila, Director Ejecutivo de la fundación FUNCASE.

CAPÍTULO III

# La maestría en ciencias de la pedagogía social y el trabajo en red en varios países latinoamericanos

Una serie de experiencias notables aunque pequeñas, se realizaron conformando sistemas de redes entre entidades alemanas y latinoamericanas a partir de la década de mil novecientos noventa. Durante la década, la Teoría General de Sistemas ya estaba marcando una importante influencia en una serie de disciplinas de las ciencias sociales. El Trabajo Social no era una excepción y entre otros, Elina Dabas (1993) aporta su hasta ahora clásico "red de redes". Las redes sociales, comienzan por entonces a constituirse en un aspecto relevante del Trabajo Social. El concepto de red social, ya había sido concebido por Elkaïm en 1989, como una "*grupo de personas, miembros de una familia, vecinos, amigos y otras personas, capaces de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos a un individuo o a una familia*" (Chadi, 2004 p.27).[10]

Las redes fueron justamente las estructuras que dieron soporte a las experiencias que se relatan en este libro. La primera de estas experiencias nace con la creación de Educación para Todos e.v. en Friburg, durante el año 1991. La iniciativa estaba encabeza por Uwe von Dücker y al momento de su creación, ya contaba con nodos en Suiza, Paraguay, Uruguay, Perú, Bolivia y Chile. El foco de esta red, tenía que ver con el intercambio de experiencias en materia de formación de educadores de la infancia trabajadora o de la infancia de y en la calle. En situación de calle si utilizamos la terminología actual. No obstante, la experiencia académica más notable de las que se relatan, fue la instalación del Master en Ciencias de la Pedagogía Social. En este capítulo daré cuenta brevemente de estas dos fuentes de experiencias.

## 1. LA RED "EDUCACIÓN PARA TODOS" INTERNACIONAL

A fines de la década de mil novecientos ochenta, el pedagogo alemán Uwe von Dücker realizó una investigación acerca del fenómeno de los niños de la calle en 10 países de Latinoamérica. Durante dicho periodo, entrevistó y

10 Me parece necesario aclarar que cuando hablamos de redes sociales nos referimos a estas estructuras que se van conformando en los sistemas sociales. En mi opinión, a estas redes es necesario agregar hoy a aquellas que se conforman en el espacio de la Internet y que por el uso periodístico del término, podrían generar algún tipo de confusión.

acompañó en terreno a muchos(as) trabajadores(as) sociales dedicados(as) al acompañamiento de niños en la calle, además de instituciones públicas y privadas relacionadas con la infancia. Su trabajo finalizó en Chile a principios de la década siguiente. En nuestro país tomó contacto con la Fundación FUNCASE, entidad que le facilitó un lugar de trabajo, y con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás, lo que le permitió acceder a otra red.

De regreso a Alemania en 1991 von Dücker, decidió crear la entidad Educación para Todos e.v., entidad que nace ligada a la publicación del libro *Die Kinder der strasse: strassenkinder problematik in Latinoamerika.* Tanto el libro como las conferencias posteriores de von Dücker hacen impacto en algunos sectores de la intelectualidad alemana y son el comienzo de una serie de acciones de colaboración e intercambio, especialmente en materia de desarrollo metodológico y en materia de formación de "educadores de calle". Uno de los primeros grandes proyectos en que se comprometió Educación Para Todos, fue la celebración en Chile del "V Simposio Internacional del Trabajo Móvil con niños y jóvenes en la calle". El evento, que se realiza bajo el alero de ISMO, tuvo lugar en Santiago en septiembre de 1994 y su preparación tomó más de un año de trabajo. Le correspondió a la Universidad Santo Tomás, más específicamente a su Escuela de Trabajo Social (ETS UST) dirigida entonces por Malvina Ponce de León, la organización de este simposio, que reunió a más de 100 expertos de diversos países.

Los distintos trabajos presentados en el simposio mencionado, mostraron la complejidad y magnitud del fenómeno social conocido como niños y jóvenes de y en la calle en distintas realidades de Latinoamérica y de Europa principalmente. Por sobre todo, el simposio fue una muy interesante muestra de experiencias pedagógico-sociales y un escenario donde se dieron cita partidarios de estos trabajos en medios cerrados y abiertos, provocándose así, apasionadas discusiones entre concepciones diametralmente opuestas.

Probablemente, lo más provechoso de la realización de este simposio, tuvo que ver con el origen de nuevas redes. Durante la realización del mismo, se firmó un convenio entre la Escuela de Trabajo Social de la UST, El Centro de Formación en Educación Especializada (CFEE) de Montevideo y la Fundación Cristiana de Acción Social y Educacional (FUNCASE) de Santiago. De esta última entidad, yo era por aquellos días el Director Ejecutivo. Estas tres entidades se comprometieron a realizar investigación e intercambio a partir de las experiencias de formación de educadores, temática en la que venían trabajando desde su creación. La Escuela de Trabajo Social de la UST, pondría recursos a disposición de la investigación y daría respaldo académico a los trabajos a publicar. La red establecida mediante este convenio, se incorporó posteriormente al trabajo que venía ya realizando Educación para Todos e.v. y se extendió rápidamente a Perú, Bolivia y Paraguay.

Durante los años 1995-96 y 97, Educación para Todos con el auspicio del Municipio de Bonn, –por entonces aún capital de la Alemania ya re-unificada–, se realizaron encuentros internacionales de la red en la ciudad rivereña

del Rin. En estos encuentros, el tema central fue la búsqueda de elementos comunes para desarrollar teoría y método en un escenario crecientemente intercultural. A partir del año 1998 y hasta el 2004, los encuentros anuales se trasladaron a los países sudamericanos de la red. La interculturalidad, continuó siendo uno de los temas centrales, en conjunto con la formación de educadores. Ese mismo año, se inauguró la serie de libros "strassenschule", serie coordinada por Uwe von Dücker, la que en idioma alemán, dio cuenta de las principales aportaciones metodológicas y políticas que surgieron en esta red.

En la red Educación para Todos, se hablaba de pedagogos de calle, educadores de calle, educadores especializados, monitores de desarrollo comunitario, educadores de trato directo, entre otros. Desde la Escuela de Trabajo Social de la UST, comenzamos lentamente a introducir la expresión pedagogo social y pedagogía social, expresiones desconocidas en Chile y recogidas desde nuestras experiencias con pedagogos sociales alemanes.

Desde nuestro continente, aportamos la serie de textos producidos por IFEJANT (Perú) bajo la dirección de Alejandro Cusianovich; los aprendizajes del proyecto "Callescuela" (Paraguay), bajo la dirección de Benno Glauser y desde Chile, las investigaciones realizadas en la Escuela de Trabajo Social, bajo la dirección de Malvina Ponce de León, junto con los materiales educativos producidos en conjunto por FUNCASE y CFEE.

Una de las aportaciones que consideramos de alta significación, fue la propuesta de un modelo conceptual-operativo para el funcionamiento de la red.[11] La propuesta partía de un diagnóstico general que daba cuenta de una concepción meramente instrumental de la red por una parte y por otra, por una suerte de estancamiento, ligado a una visión rígida y piramidal. Uno de los grandes desafíos tenía que ver con cómo proyectar la red en el tiempo, mucho más allá que las acciones en torno a las emergencias. Nuestra propuesta, tenía como elemento central al lenguaje, en tanto creador y movilizador de procesos socio educativos. Debíamos hacer, en nuestra opinión, nuestro propio proceso socio educativo dentro de la red.

Destacaré algunos elementos de la propuesta que presentáramos en el encuentro de Lima ya mencionado:

1. Crear una red de redes implica pasar desde lo organizacional micro social a lo organizacional macro social y desde la dedicación voluntaria de un grupo de personas, a una amplia misión de dimensiones interncionales en una estructura formal de red de redes.
2. El modelo de red de redes podría tener soporte en el aprendizaje organizacional, el que transforma la convivencia y que implica desarrollar destrezas cognitivas y sociales que permitan a sus integrantes discriminar,

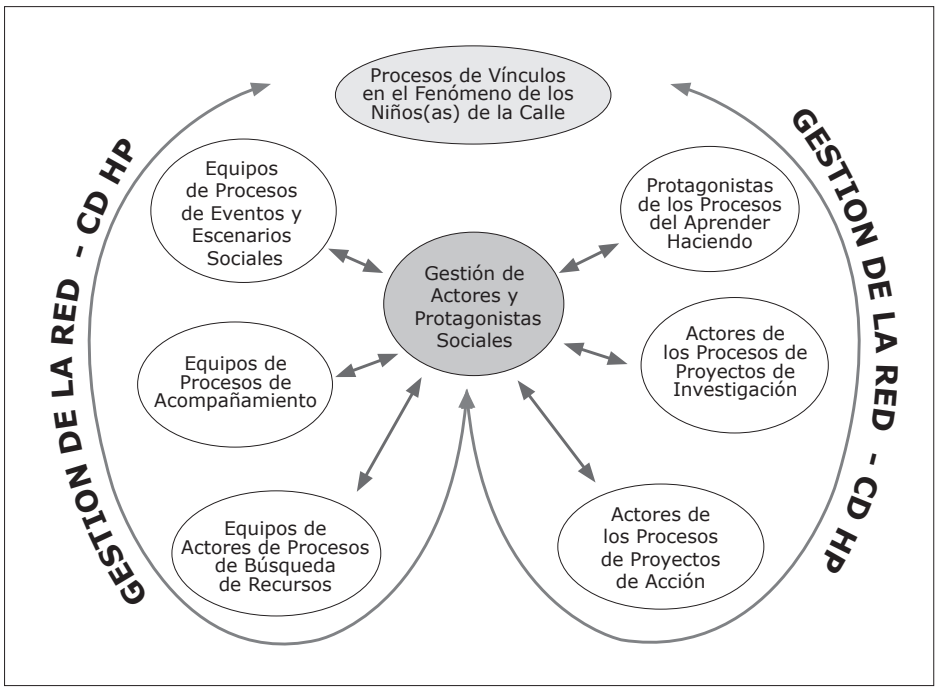
11 Malvina Ponce de León, Cecilia González y Hugo Avila, elaboraron dicho modelo conceptual-operativo a partir de la experiencia del Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel. El modelo fue presentado como propuesta en el taller de planificación estratégica de la red, realizado en Lima en septiembre del 2002.

crear, innovar y resolver estrategias con un trasfondo de incertidumbre, por lo demás característico de nuestro tiempo.

3. Con un basamento en algunos postulados de la complejidad y el constructivismo, podríamos hacer distinciones respecto de lo que hacemos en nuestras organizaciones y que tienen explicación a partir de las determinaciones estructurales. Lo señalado, podría aportarnos elementos para trabajar en conjunto lo que llamamos "el cambio".
4. Nuestra red de redes podría orientarse a crear un espacio de convivencia que facilite la transformación de las dimensiones conscientes del que hacer. Por ello, la dimensión emocional de cada uno de los miembros, ha de tener especial atención.
5. Las ideas anteriores, podrían generar niveles de accionar de la red de redes, guiadas por los objetivos consensuales y de esta forma, sus aspectos corporativos se verían profundamente alterados. Estas alteraciones podrían tener lugar en las campañas o en el desarrollo de nuevos productos. Lo anterior cambia la tarea por producto y además cambia el accionar individual por el de equipo de compromiso.

Con los elementos brevemente presentados, nuestro equipo mostró el esquema de funcionamiento del la red Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel. El modelo en la imagen a continuación, sirvió de guía para el trabajo de esquematizar la red de redes Educación Para Todos Internacional.

**Proceso de relación de redes**
**del Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel**



Desde las aportaciones chilenas, siempre hacíamos referencia a la pedagogía social y el centro de nuestros trabajos, estaba en la formación y profesionalización de los educadores. Valga señalar una vez más, que la mayor parte de esos educadores, eran una suerte de voluntarios, con un alto espíritu militante y compromiso político, creadores intuitivos de métodos y técnicas y al mismo tiempo, muy poco allegados a la sistematización de sus prácticas.

Con la Escuela de Trabajo Social de la UST, hicimos algunos esfuerzos becando jóvenes, de tal manera que pudiesen obtener formación académica en el Trabajo Social. Estas experiencias lamentablemente no prosperaron, en mi opinión en gran parte debido a que los autollamados "Educadores de calle", tenían concepciones de mundo y del trabajo con la infancia, demasiado alejados de la academia y ésta no podía adaptarse a sus requerimientos. Lo anterior, por lo demás muy difícil de lograr en un modelo de educación privada como es el caso chileno. No obstante lo señalado, acumulamos muy interesantes experiencias y aprendizajes trabajando en red con nuestros estudiantes de Trabajo Social en entidades como la Vicaría de Pastoral Social, Génesis Puente y Génesis Pudahuel entre otras. En esta última comuna, la Escuela de Trabajo Social de la UST instaló un centro docente, denominado Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel, lugar formativo donde tuvieron asiento algunas de las experiencias que relato en este libro.

Todo el acervo desarrollado, sumado a la Maestría en Ciencias de la Pedagogía Social, (que se relata en el siguiente punto) nos permitió en el año 2003, instalar la mención de salida en pedagogía social, en la ETS de la UST y además permitió realizar una serie de diplomados con profesores que vinieron desde Alemania. Este proyecto quedó truncado, con el alejamiento de Malvina Ponce de León de la dirección de la escuela, a principios del 2004 y las nuevas orientaciones que la UST le dio a la carrera de Trabajo Social.

## 2. LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Desde mediados de la década de mil novecientos noventa, la ETS UST, tenía una interesante alianza con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Düsseldorf. La FHD, contaba con una fuerte facultad de pedagogía social y con el Instituto para el Tercer Mundo (ITM FHD), organismo dirigido por Karin Holm. El ITM FHD, contaba a su haber con varias publicaciones y trabajos en algunos países de Latinoamérica. Esta alianza, que tenía respaldo financiero de la DAD (Organización Alemana para la Cooperación Interuniversitaria), permitió realizar pasantías tanto de académicos como de docentes entre la FHD y la ETS UST por varias temporadas.

La discusión en torno a la necesidad de instalar la disciplina y formar profesionales en pedagogía social, en el continente, había venido tomando relevancia no solo en Chile. De ese modo se configuró un escenario favorable para la conformación de una red interuniversitaria para ofrecer un programa de Máster en Ciencias de la Pedagogía Social. En esta nueva versión y experiencia

de red, tuvieron un rol protagónico Malvina Ponce de León, Directora de la ETS UST y Karin Holm, del Instituto para el Tercer Mundo de la FHD. En el año 1998, la Universidad de Santiago de Guayaquil, Ecuador; la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, Bolivia; la Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile y la Facultad de pedagogía social de FHD, suscribieron un acuerdo para desarrollar el Programa ALFA. Este programa,permitió a las Escuelas de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Andrés de la Paz y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, realizar las experiencias de intercambio de académicos y estudiantes, que la ETS UST ya venía desarrollando con la FHD. Este acuerdo, hizo posible además la creación del Máster en Ciencias de la Pedagogía Social.

Describiré brevemente el proyecto de maestría, basado en la experiencia de haber sido uno de los participantes y considerando la documentación disponible.

La formación académica en la disciplina estuvo a cargo de la FH Düsseldorf y la agencia DAD aportó el financiamiento para hacer posible la concurrencia de los docentes alemanes en nuestros países. Las universidades latinoamericanas por su parte, aportaron docentes especializados en temas relacionados con el análisis social y las políticas sociales en el subcontinente.

La primera experiencia de la maestría (2000-2001), se realizó en forma cerrada, para un grupo de docentes de las tres escuelas participantes. De ese modo, el programa daba cuenta de un propósito en orden de avanzar en materia de formación de los recursos humanos de las tres universidades ya nombradas. Se esperaba por lo tanto, que esta primera versión del programa, significara para las universidades integrantes de la red lo siguiente:

- Una alternativa concreta de perfeccionamiento y desarrollo del cuerpo académico de las universidades participantes, sin interferir los períodos lectivos.
- Una alternativa concreta de implementar la carrera de pedagogía social (pre grado) y programas de maestría en pedagogía social en los países con asesoramiento del cuerpo académico de la FHD.
- La incorporación de nuevos elementos de conocimiento, que facilitasen el trabajo en redes en los distintos países y de ese modo encontrar nuevos caminos de colaboración especialmente a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En materia programática, la primera versión de la maestría se estructuró en torno a los siguientes objetivos:

- Conocer y cuestionar críticamente la teoría y práctica de la pedagogía social y el trabajo social en su dimensión histórica y actual.
- Conocer nuevas concepciones teóricas relativas a la profesión social y desarrollar su dimensión práctica.
- Comprender y evaluar la dimensión ética de la profesión, así como los

valores morales, filosóficos y políticos subyacentes que determinan su orientación práctica, tanto desde la perspectiva histórica como en su expresión actual.
- Contribuir al avance de la profesión social, mediante la praxis, la docencia y la investigación.
- Ubicar la propia praxis dentro del contexto sociopolítico nacional e internacional.
- Contar con capacidad de investigación y análisis que sirvan de ayuda efectiva al desarrollo de las organizaciones dedicadas a las prácticas sociales.
- Llevar a cabo transformaciones sociales conscientes de la profesión, en el marco de su compromiso con la justicia social, la democracia y la responsabilidad social.

El programa de esta primera versión de la maestría, comprendió 1.789 horas curriculares directas, presenciales e indirectas de preparación de trabajos y tesis. Las horas presenciales se estructuraron en torno a tres bloques, realizados en cada uno de los tres países:

- Primer bloque: del 31 de enero al 10 de marzo del 2000, realizado en Santiago en la sede de la Universidad Santo Tomás.
- Segundo bloque: del 14 de agosto al 22 de septiembre del 2000, realizado Guayaquil, en la sede de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Tercer bloque: del 5 de febrero al 16 de marzo del 2001, realizado en La Paz, en la sede de la Universidad Mayor de San Andrés.

En torno a estos tres bloques, se organizaron los módulos referidos a la disciplina de la pedagogía social, vale decir: Didáctica, Pedagogía de Medios, Ciencias de la Educación, Métodos de Investigación y Epistemología. Del mismo modo, los módulos relacionados con las temáticas sociales: Análisis Social y Políticas Sociales poniendo especial énfasis en los temas familia, Infancia-Juventud y organización de la sociedad civil.

De los 11 docentes chilenos(as) participantes, 9 de ellos(as) obtuvimos el grado de Magister en Ciencias de la Pedagogía Social, otorgado por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en convenio con las tres universidades participantes, en agosto del 2002.

Destacaré dos aportes curriculares del Programa de Maestría descrito y que corresponden a la propuesta de la FHD. En primer lugar la didáctica: la pedagogía social alemana tiene a la didáctica como disciplina pedagógica fundamental, es conocida como Didáctica Metódica ya que pone justamente al método como aspecto central.

La principal herramienta de trabajo del pedagogo social es el *concepto de trabajo*. Con esta expresión los alemanes aluden a un modelo de intervención empleado por el pedagogo social, en el que se encuentran objetivos,

contenidos y métodos dentro de un contexto estructurado. Se puede afirmar también que el concepto de trabajo es la guía teóricamente fundamentada de la sucesión de acciones, su explicación y la reflexión sobre ellas. En segundo lugar, los llamados *medios de la pedagogía social*, consideran a la didáctica metódica, que incorporó desde muy temprano a la música, al arte, el movimiento y el teatro como medios, al servicio de los propósitos educativos. Algunos de estos medios, evolucionaron hacia modalidades terapeúticas y de ese modo comienza a hablarse de musicoterapia, arteterapia, etc., al servicio de los propósitos educativos.

## 3. CONTINUIDAD DE LA MAESTRÍA EN CHILE

Durante el año 2005 y 2006, con una modalidad curricular similar a la anterior, se realizó en Chile la primera versión abierta de la maestría, esta vez bajo cobertura de la Universidad Central de Chile. Esta nueva versión, volvió a contar con el apoyo de la DAD, en un nuevo convenio con la FHD. En esta ocasión se incorporó además la Red Latinoamericana Alemana de Pedagogía Social (LAPSO). Esta red hizo posible la participación de otros destacados docentes de la FH de Bielefeld principalmente.

La experiencia tiene nuevamente como impulsoras a Malvina Ponce de León, directora del programa y a Karin Holm, representante del Instituto para el Tercer Mundo de la FH Düsserdorf, entidad que continuó dándo el respaldo académico.

La red LAPSO, aportó además una interesante visión de interculturalidad. Ello fue posible a partir de los trabajos efectuados en sus nodos ubicados en Ecuador, Paraguay,Perú y Bolivia. Esta red estaba conformada por entidades locales que tenían una notable experiencia en el trabajo con los pueblos originarios en los respectivos países.

Entre las aportaciones más destacables de la red LAPSO, mencionaré al Prof. Dr. Heinz Neuser, decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la FH Bielefeld, quién nos propuso el empoderamiento como principio fundamental de un trabajo social participativo (Neuser H. y Chacón G., 2003). Neuser nos invitó a concebir el empoderamiento como una nueva cultura dentro de la pedagogía social, esta condición haría posible el diseño de una práctica social sostenible, opinión que comparto.

En esta versión abierta de la maestría, participaron docentes y egresados de la carrera de educación social, que por entonces otorgaba el Instituto Profesional Carlos Casanueva. Junto a estos docentes, participaron además otros de la carrera de Técnico en Educación social de la Universidad Católica Silva Henríquez, docentes del Colegio Suizo de Santiago, entre otros. Lo señalado, influenció dichos espacios académicos en los cuales comenzó a hablarse de pedagogía social, una expresión aún nueva en nuestro medio. La participación en esta versión de docentes y otros profesionales que laboraban en el

espacio de la escuela, motivó reflexiones y experiencias en materia de acercar las apuestas de la pedagogía social en ámbito escolar formal. Lo anterior, resultó especialmente significativo en sectores de alta exclusión como es el caso de la Escuela Albert Schweitzer de Puente Alto.

No obstante todo el esfuerzo desplegado, el programa de maestría en la Universidad Central, intentó sin éxito tener continuidad durante el 2007. Para ese año las autoridades tanto en la universidad local como en la FHD habían cambiado y los diálogos ya no fueron tan expeditos como en las temporadas anteriores.

A pesar de los reveses, la pedagogía social sigue teniendo alguna presencia en Chile y algunos de sus precursores seguimos estando en ello. Esta vez en la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

La Escuela de Trabajo Social de la UMC, bajo la dirección de Malvina Ponce de León, abrió durante el año 2014, una Maestría en Trabajo Social con mención en Relaciones Interculturales. En la propuesta curricular de esta maestría, hay presencia de la pedagogía social, especialmente orientada al fenómeno de las migraciones el que a su vez demanda nuevos desafíos pedagógico-sociales en un escenario de interculturalidad. En el marco de la propuesta formativa de este magister, se pretende:

> *facilitar el desarrollo de competencias para la comprensión de las demandas y desafíos que plantean los fenómenos migratorios al Trabajo Social enlas sociedades modernas y desde este marco elaborar propuestas con las herramientas conceptuales y metodológicas de la pedagogía social.*[12]

Este es nuestro desafío actual en el espacio de la UMC. Realizada ya una primera versión de ese magister, se ha reorientado la propuesta original, básicamente en dos sentidos: a) la incorporación de los elementos propuestos en el capitulo final de este libro, referidos a una Andragogía para el Aprendizaje Transformacional y, b) un especial énfasis en el uso de los llamados "medios" de la pedagogía social, recontextualizados en nuestros entornos culturales.

12 Objetivo general del módulo.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA

Dabas, E. (1993). *Red de Redes*, Paidós.

Neuser H. y Chacón G. (2003). *Pedagogía Social en Latinoamérica*, Quito, Ecuador: RED LAPSO-DAAD.

Von Ducker, U. (hg), (1998). *Strassenschule, ˢtrassenkinder in Latinoamerica und Deutchland*, Fankfurt, Deutchland: IKO.

Sin datos Editoriales: Documento Programa de Master of Sciences en Pedagogía Social. Santiago,2000-2001.

Sin datos editoriales: Documento Red de Redes, elaborado por Malvina Ponce de León, Cecilia González Jeria y Hugo Avila Castro. Lima, septiembre 2002.

CAPÍTULO IV

# Experiencias de formación de educadores sociales de la infancia y juventud en situación de marginalidad

Este capítulo trata dos temas íntimamente ligados entre si, las concepciones acerca de la infancia y adolescencia, y la formación de los educadores que laboran con ella. Los dos aspectos anteriores están íntimamente vinculados a la política social para con la infancia y adolescencia y la institucionalidad que los Estados se dan principalmente para hacerse cargo del tema.

Sin lugar a dudas ha habido a lo largo de la historia distintas concepciones acerca de la infancia. Estas se han desarrollado junto a los modelos de sociedad y a los paradigmas imperantes que marcaron las distintas épocas. Por su parte, la formación de educadores de la infancia siempre se orientó en torno a los conceptos que sobre ésta se tuvo. La formación de los educadores, en este texto, está tratada a partir de las experiencias del autor de este libro quien desde la década de mil novecientos ochenta estuvo vinculado a iniciativas de este tipo, especialmente en el mundo no-gubernamental.

El capítulo muestra en su primera sección, que las actuales concepciones acerca de la infancia y adolescencia, se han desarrollado íntimamente ligadas a determinados marcos históricos y culturales. Es evidente que a lo largo de la historia ha habido distintos acentos culturales respecto de la infancia. Una breve revisión de los mismos puede arrojar luces para comprender los modelos pedagógicos que de ellos se desprenden.

## 1. LAS CONCEPCIONES Y PARADIGMAS ACERCA DE LA INFANCIA Y JUVENTUD

El educador peruano Alejandro Cussianovich, uno de los estudiosos del tema en el continente, y comprometido con la infancia y adolescencia trabajadora en su país, integrante de la red que conformamos junto a Educación Para Todos e.v. de Alemania, ha hecho una breve síntesis de los acentos culturales sobre la infancia. Esta síntesis la he tomado como base para la presentación que sigue:

### 1.1. Los grandes acentos culturales con relación a la infancia

Hay en primer lugar un acento que podría denominarse: "presencia de la

infancia sin reconocimiento específico". (Conversatorio realizado en 1997)[13] En este esquema la presencia de la infancia no es asumida como una problemática en sí, los niños no tienen porqué ser discriminados del resto y no se hace de su presencia un motivo de discusión. Las sociedades primitivas operaron con este enfoque y aún se expresa en las comunidades rurales de muchos países.

En este enfoque, trabajo, educación, socialización y la relación adulto-niño adquieren connotaciones muy distintas a las que se presentan en las sociedades modernas. Los niños participan en todas las actividades sociales.

Dar una mirada a este enfoque, pone de manifiesto que "infancia" es una construcción cultural. No hay necesariamente una infancia, se trata fundamentalmente de un concepto desarrollado en la modernidad. Dado que la modernidad no ha sido un proceso de homogeneización de las sociedades, seria mejor hablar de "infancias", en plural, en vez de infancia.

Un segundo esquema, introduce un reconocimiento y una separación social. La idea central se refiere a que el mundo del niño está separado del mundo de los adultos y por lo tanto la relación es muy distinta al esquema anterior. Si el adulto es efectivamente distinto del niño, entonces el trabajo, la socialización y la educación adquieren connotaciones distintas. El desarrollo de este esquema está ligado con el concepto de familia nuclear.

Con la modernidad y especialmente con los modos de producción asociados al desarrollo industrial, la división social del trabajo y el desarrollo de las grandes urbes, aparece el concepto de familia nuclear. Una de las características de este modelo de familia y sociedad es la separación social de la infancia. Este fenómeno se expresará posteriormente en la presencia de instituciones que se harán cargo del cuidado de niños en situación de abandono.

Una tercera tendencia, corresponde al ocultamiento social de la infancia. Ésta se desarrolla muy ligada a conceptos como "control social de la infancia", y junto con ello se fomentan las instituciones de carácter filantrópico y religioso, donde hay un énfasis importante en la rehabilitación. En este esquema, son fundamentales el rol de la escuela y la familia, donde las políticas sociales se revisan y a la luz de estas, se establece una jerarquización de la sociedad.

El educador es sinónimo de disciplinador. Un modelo paradigmático de esto, es la escuela inglesa presentada en los libros de Dickens y Wilde.

En Chile, de acuerdo con Cortéz Beck (en Pilotti,1994), en 1896 surge la primera iniciativa institucional en el Estado, la Casa Correccional del Niño,

13 La mayor parte de las expresiones de Alejandro Cussianovich que aparecen en este texto fueron tomadas del conversatorio organizado la ONG Kinder Not Hilfe e.v. en Antigua Guatemala durante el mes de octubre del 1997. Algunas de ellas son notas de los encuentros realizados por la red Educación Para Todos en Lima y en Santiago.

establecimiento que tenía por misión "corregir" a los menores de edad que cometían faltas o infracciones a la ley y eran asistidos bajo un marco de formación moral y talleres laborales. Este establecimiento funcionó hasta 1927, fecha en que una comisión de la Cámara de Diputados emitió un informe denunciando graves irregularidades de tipo administrativo, de funcionamiento y de abuso contra los niños. (Fuchslocher, 1995, citado por Cortéz Beck).

**En el ámbito del reconocimiento de la especificidad de la infancia**, este ha sido un proceso lento, pues esto implica deslegitimar la condición de subordinación y reconocer que la acción pedagógica debe operar con el concepto de que la edad implica estados psicológicos distintos.

A partir de este esquema surgen la conciencia y el sentimiento de que la infancia es más que los problemas específicos de niños y niñas y mucho más también que un mero factor de acumulación de capital. Consecuentemente con ello, se despiertan movimientos sociales que luchan por la protección de niños y mujeres (quienes estarían en la misma condición) en el trabajo.

Este modo de conceptualizar, enfatiza que la educación debe ser desde los adultos. El trabajo se asocia a la rehabilitación social y es concebido también como herramienta pedagógica.

El concepto de que la formación laboral es la "preparación al mundo del trabajo", que está íntimamente ligado a este esquema, se encuentra actualmente en decadencia ya que entre otras falencias, tiende a negar el valor del trabajo como una reproducción de la vida. (Avila, 1998)

**En cuanto a la protección a la protección integral**, se parte de la consideración de que protección no puede ser represión. Surge entonces este esquema, que tiene sus máximas expresiones en las declaraciones y acuerdos internacionales respecto de la niñez.

A partir de la Declaración de Ginebra en 1924 sobre los derechos del niño, comienza a hacerse fuerte esta corriente que más tarde sería liderada por UNICEF. Sus grandes hitos son:

- 1959 Declaración de los derechos del niño.
- 1979 Año Internacional del niño.
- 1989 Convención Internacional sobre los derechos del niño.

La mayor parte de los Estados han suscrito esta Convención. Con el acto de suscribirla la han aceptado como Ley de la Nación, junto a lo anterior, una buena parte de los Estados suscriptores. En consecuencia, se han elaborado leyes especiales o estatutos jurídicos para la infancia y adolescencia en sus países.

**Respecto de la protección integral al protagonismo infantil**, se trata de un paradigma en construcción respecto del cual es posible afirmar, que a

partir de la década de mil novecientos setenta, se desarrollan y consolidan algunas importantes experiencias pioneras de organización y actoría social de niños y adolescentes trabajadores, casi todas surgidas desde la base popular.

En el escenario regional, se destaca en las grandes ciudades la emergencia de los llamados "niños de la calle". Este fenómeno, que a pesar de ser numéricamente menos significativo del más amplio y englobante fenómeno de los niños y adolescentes trabajadores, fue el que concitó la atención de los aperadores sociales, así como de las instituciones, de los mass-media y de la opinión pública a nivel mundial.

Fue así, que el escenario de partida se transformó radicalmente, asistiéndose a una multiplicación sin precedentes de las experiencias con los NATs (niños y adolescentes trabajadores). Esto puede entenderse como una legitimación de este sector, como uno de los más novedosos e interesantes entre las iniciativas de promoción popular.

Se trata, de acuerdo con Cussianovich, de un proceso no concluido y bajo muchos aspectos limitado y contradictorio.

### 1.2 Los paradigmas pedagógicos asociados a la infancia

El mismo Cussianovich,nos presenta cinco paradigmas pedagógicos asociados a la infancia, que comentamos en los párrafos a continuación.

1. **Sólo es persona el que conceptualiza.** A partir de la consideración de que la razón se expresa en el lenguaje, y de que el niño es alguien sin palabra, y por lo tanto no tiene opinión ni peso político o social, sólo puede escuchar. Esta postura tiene una fuerte presencia en expresiones como "adicto", si observamos sus raíces etimológicas "a": sin, "dicto": sin dicción.
   Las consecuencias pedagógicas de este paradigma son aquellas expresiones de autoritarismo que llegan a extremos y otras de tipo proteccionista como la tutoría, ambas expresiones tienen en común una especie de intento de suprimir la persona.
2. **Paradigma sanitario-escolar.** Este paradigma concibe al niño como una especie de "paciente", es decir portador de patologías que la institución escolar debería procurar sanar. El niño es entonces la expresión de una serie de patologías sociales.
   Bajo este paradigma surge la expresión "perfil", asimilable a una concepción de niño ideal y las modalidades de intervención otorgan alta importancia al diagnóstico de la situación de entrada del niño. La concepción pedagógica que de aquí se deriva, es que el "lugar natural del niño" es la escuela. Esta concepción fue posteriormente ampliada a partir de la incorporación de una visión más positiva.
   En América Latina, de acuerdo con Cortés Beck (1994), un factor de influencia muy importante de la doctrina médico-sanitaria hasta la década de los treinta, fueron los Congresos Panamericanos del Niño, donde los

médicos eran los participantes mayoritarios y focalizaban las discusiones y resoluciones principalmente en los temas de higiene, enfermedad y aspectos genéticos, invadiendo claramente los ámbitos legislativo, educacional y social.

En Chile, de acuerdo con Cortés Beck (op.cit.), las políticas de atención a la infancia, bajo este modelo, se centraban principalmente, en una preocupación por el futuro de la sociedad y la prevención de amenazas al orden moral y social, donde lo biológico y el determinismo aparece continuamente presente.

3. **Paradigma represivo-judicial.** Bajo este paradigma hay una primacía del orden y la disciplina. Se establece naturalmente en un contexto marcado por el autoritarismo. En su expresión pedagógica la tendencia es a formar cabezas sumisas y poco críticas.

   El paradigma justicialista, tiene su expresión en la llamada "doctrina de la situación irregular". En Chile durante el período de la post guerra, la población urbana creció desde el 52% a un 68% y este crecimiento se expresó en los cordones de marginalidad, sin acceso a las oportunidades. Los grandes grupos de marginalizados debieron desarrollar estrategias de sobreviviencia y conductas alternativas a las normas establecidas. En este escenario aparece la imagen del niño o joven "antisocial", que no se incorpora ni a la escuela ni al sistema productivo.

4. **El niño como sujeto de derecho.** Esta expresión es el elemento central de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de la cual la mayoría de los estados se han hecho parte y la han incorporado en sus cuerpos legislativos.

   Esta Convención se levanta como crítica a los paradigmas y concepciones que le anteceden y se inscribe dentro del gran paradigma de los derechos humanos. Al respecto es significativo señalar, que esta Convención es el resultado de importantes esfuerzos desde distintos organismos no gubernamentales de distintos puntos del planeta, además de la Naciones Unidas. Para entender mejor esta concepción recordemos que hasta antes de la Convención, se había dicho que:

   - El niño (o más bien dicho el menor) es débil, inmaduro, incapaz y por lo tanto debe ser protegido. En esta expresión está de trasfondo la llamada "doctrina de la minoridad" y la concepción del "Estado protector" que se expresa en institucionalización, con firmeza y altos grados de autoritarismo.
   - Por otra parte, la concepción del "control social" de la infancia se expresaba en la doctrina de la situación irregular, definiendo al niño como sujeto de atención, a quién era necesario transformar en buen súbdito.

   En síntesis se estaba configurando una sociedad en que adultos son distintos de los niños, por lo tanto están separados e incluso la sociedad adulta "protegida" respecto de la peligrosidad de la infancia y juventud. A partir del paradigma del niño como sujeto de derecho se intenta:

   - Humanizar las instituciones, comienza a hablarse de instituciones abiertas donde se hace énfasis en la prevención, se establecen mecanismos de participación y comienza a introducirse en concepto de "protección integral". El niño es ahora sujeto, y no es lo mismo niño que niña.

En la concepción de niño o niña como sujeto de derecho, comienza a hablarse ya de "el interés superior del niño" como el eje orientador de todas las decisiones que a ellos conciernen.

5. **El protagonismo de la infancia y juventud.** Alejandro Cussianovich, por su parte,critica la Convención, y por ende a los modelos de intervención que de ella se desprenden. Esta crítica estima que en su opinión, la Convención sigue siendo una expresión del pensamiento burgués del siglo XVIII. Basa esta crítica especialmente en que por una parte, no concibe a la infancia y juventud como fenómeno social, y por otra parte, en que se trata de una visión privatizante de la infancia, dado que falta una concepción de actor social y político.
   Para Cussianovich, la postura planteada en la Convención, *"no deja de ser parte de un discurso que privilegia lo individual. El niño, en esta óptica, posee derechos como individuo. Por eso los derechos pasan a ser una propiedad individual y privada y la solidaridad queda, aunque necesaria, como inexistente, vaciada de sentido"*. (Cussianovich et al, 2000, p. 44). Cussianovich puede considerarse uno de los más significativos promotores del paradigma protagónico de la infancia y adolescencia trabajadora.

Desde esta concepción, para hablar acerca de la infancia, debemos tener presente, que se trata de una construcción socio-histórico-cultural y no simplemente de un hecho biológico. El tener 6 ó 12 años de edad para Liebel (2000), no significa automáticamente que este ser humano pequeño tiene una infancia. El niño siempre tiene una infancia diferente según la época, cultura y clase social.

Cuando se habla del niño como sujeto social, se hace referencia a una categoría filosófica que surgió con la Revolución Francesa en oposición al sistema social llamado feudalismo que trataba a los seres humanos como objetos de poder, sin dignidad propia ni derechos individuales. Con la Revolución Francesa surgió el reclamo de los llamados derechos humanos para cada ciudadano, reclamo de una vida autodeterminada, con la posibilidad de desarrollarla en libertad y fraternidad. Así fue creada la visión de la persona como sujeto social (cf. Touraine, 1994, 199y sig.) Para este pensador, una mirada a la historia nos deja con la impresión de que la categoría de sujeto social, nunca se ha aplicado a los seres humanos pequeños, los ahora llamados niños. Para ellos se mantuvieron las normas del sistema feudal, protección a cambio de obediencia absoluta –que es hasta hoy el sentido de la infancia moderna-. Además, se separó a los niños del mundo de los adultos, creando un mundo infantil privado y excluido de cualquier forma de participación e influencia en la sociedad.

La concepción protagónica de la infancia y adolescencia, nace ligada a los movimientos sociales asociados a los fenómenos de niño de la calle, lo que de acuerdo con Cussianovich (1996), no es más que una expresión de un fenómeno más global: la infancia trabajadora.

Manfred Liebel (2000) pedagogo social alemán con una basta experiencia en Latinoamérica, explica el surgimiento del protagonismo de la infancia y adolescencia en las siguientes tesis:

- **Primero, el carácter antropológico**. El niño descubridor del mundo desde su nacimiento, manifiesta deseos y se articula como un ser humano con necesidades. Pronto comienza a enfrentarse al mundo, a descubrirlo lleno de curiosidad y gozo. Se proyecta como investigador y artista en el genuino sentido de la palabra: investiga, interpreta y da forma a su realidad inmediata.
  Las características que posee un infante, se valoran por lo general como expresiones de inmadurez, que deben superarse. El niño se ve expuesto a un proceso continuo y escalonado de negación de su subjetividad, en el cual finalmente su creatividad se va extinguiendo. Cuando finalmente se somete de modo incondicional a las pretensiones de poder y a la concepción del mundo de los adultos, se le confiere al parecer, la potestad de ser entendido como un ser humano válido.
  De esta manera, quedan muy reducidas las posibilidades de que un niño se desarrolle como sujeto afirmado en sí mismo, con iniciativa propia. Pero las cualidades de sujeto no desaparecen del todo, vuelven a abrirse paso bajo diversas formas de expresión, estimuladas por experiencias sociales, contraponiéndose de ese modo a las pretensiones de sometimiento que tienen los adultos.
- **Segundo, responde a la exclusión y negación de subjetividad y dignidad asociándose con otros niños**. La institucionalización de la infancia, la aglomeración de los niños en instituciones especializadas con el fin de educarlos, por ejemplo escuela, ya promueven procesos de identificación como grupo de edad con vivencias e intereses comunes.
- **Tercero, la erosión de la adultez**. Esta surge de la crisis del funcionamiento y de la autoridad de las instituciones tradicionales dedicadas a la educación y al control social de los niños, en particular de la familia y la escuela.
- **Cuarto, la experiencia laboral**. Cada día hay más niños trabajadores. Mediante el trabajo los niños aportan a la sobrevivencia y tienen la oportunidad de sentirse capaces y productivos. Los niños que trabajan no son más libres, pero en ellos surge más fácilmente el reclamo para ser respetados, para jugar un papel más influyente en la sociedad y para lograr relaciones de igualdad con los adultos y demás autoridades tradicionales.

  El análisis realizado por Manfred Liebel se traduce en los siguientes niveles de protagonismo infantil:

  - **Participación.** Responden a las necesidades democráticas de los niños y los grupos, se refiere al conjunto de valores de carácter horizontal, en el cual los niños pueden tomar decisiones propias. Esta propuesta debe superar los prejuicios vinculados a la edad de la persona y en el caso de los niños se traduce en las siguientes consideraciones:

- Tiene voz, son escuchados y lo que opinan y proponen es tomado en consideración;
- Tiene oportunidades de influir en la toma de decisiones y asumir responsabilidad;
- Eligen, critican y sustituyen a sus líderes en base a criterios autodefinidos;
- Reclaman activamente sus derechos, lo que significa, no solamente tener una estructura democrática formal dentro de sus grupos y organizaciones, sino una cultura de participación.

- **Identidad.** Significa que el niño debe ser ayudado a desarrollar una identidad positiva, autoafirmada, en donde se percibe como persona con derechos, con pensamiento y voz propia. En el caso de los niños se traduce en las siguientes consideraciones:
  - Los niños y niñas se identifican como personas con propios intereses y derechos;
  - Tienen una idea de qué constituyen sus intereses comunes y "quienes somos en conjunto";
  - Se identifican en conjunto como sujetos económicos y sociales que contribuyen al desarrollo de su comunidad y país;
  - Autoevalúan críticamente sus actividades y el papel de cada uno y definen el perfil propio de su organización infantil.
- **Autonomía.** Significa que los niños poseen capacidades y habilidades para guiar sus propios procesos, que son capaces de estructurar sus propias organizaciones y de participar en la toma de decisiones. En el caso de los niños se traduce en las siguientes consideraciones:
  - Los niños pueden opinar y asociarse libremente sin intervención restrictiva o manipulativa de adultos o instituciones;
  - Los niños se organizan con propias estructuras, autodirigidas por ellos mismos;
  - La organización infantil no depende de partidos, instituciones o ideologías organizadas;
  - Las manifestaciones y decisiones de la organización infantil son resultados de procesos internos donde los niños tienen la última palabra. (Liebel, 2000, Pp. 219-221)

Concuerdo con Cussianovich en el sentido de que asumir que el paradigma conceptual del protagonismo, *"constituye un enfoque que permite caracterizar y enriquecer diversos aspectos de la participación infantil y, por ello, debe ser un punto de partida para las orientaciones prácticas en el trabajo con niños y adolescentes y, simultáneamente, un punto de llegada a la autoconstrucción de una personalidad protagónica"* (Cussianovich et al, 2001, p. 71).

En este contexto y de acuerdo con el mismo autor, desde una perspectiva pedagógica,

> *"se hace indispensable apoyar los procesos de formación de padres de familia, maestros de escuela, funcionarios públicos, policías y trabajadores sociales, en relación específica a la participación activa de los niños-adolescentes en los que*

> *les concierne; e, igualmente, hace impostergable favorecer el desarrollo de formas organizadas y representativas de participación protagónica de los niños en todo nivel, de modo tal que se preste particular atención al desarrollo de su personalidad, en un espíritu democrático, respetuoso de los derechos de los demás y entusiasta en el desarrollo de sus responsabilidades sociales"*. (Cussianovich et al, 2001,p.73).

La infancia y adolescencia trabajadora en el mundo, ha montado un nuevo escenario para el trabajo social y se abre camino en un entorno caracterizado por la hostilidad. De acuerdo con Giangi Schibotto (1997, p. 90 ), *"en la cultura occidental hay una aparente contradicción, pues mientras se rechaza como algo escandaloso y éticamente reprochable el trabajo infantil, al mismo tiempo es la que más ha valorado al trabajo en ámbito pedagógico"*. El autor cita como ejemplos los postulados pedagógicos de Kerschensteiner, Hessen, Freinet, Dewey entre otros. Todos estos pedagogos otorgaron gran importancia al trabajo como experiencia altamente formativa.

Schibotto (1997, p.90), sugiere que es una rara disociación la actitud de la sociedad actual, ya que *"en el contexto social productivo se horroriza frente a la figura del niño trabajador, luego lo inciensa y lo santifica en la escuela"*. No obstante el protagonismo de la infancia y la adolescencia ha nacido ligado a la realidad de los niños y adolescentes trabajadores, y no se detiene allí. El protagonismo es una condición inherente a los individuos y a las sociedades, puede ser por lo tanto, un proceso para reestructurar la sociedad en función del interés superior de la familia.

El trabajo infantil como fenómeno social en Chile, no reviste las características de otras naciones con pueblos muchos más empobrecidos. Sin embargo, tampoco está ausente, ya que una investigación realizada por Rojas Flores (1996), a partir de datos oficiales, daba cuenta de casi 80.000 niños trabajadores. El dato es conservador ya que la mayor parte de la población económicamente activa (PEA) en Chile es absorbida por el sector informal.

Para los pedagogos sociales que están en la postura de una valoración crítica del trabajo infantil, como es el caso de Jaime Jesús Pérez (1998), la educación de los niños trabajadores es un tema crucial. Pérez plantea una serie de puntos para conformar una agenda:

1. El problema de la educación de los niños trabajadores ha dejado de ser marginal, dado que el número de niños trabajadores en el continente es cada vez mayor.
2. La educación de los niños trabajadores es un tema de políticas y no sólo de programas y proyectos. Su tratamiento debe responder a políticas educativas nacionales y no limitarse al desarrollo de programas especializados o experimentales.
3. Las propuestas pedagógicas deben ser integradoras. La escuela debe integrar a los niños trabajadores con otros niños.

4. La educación de los niños trabajadores también debe ser integral. Debería considerar sus características específicas, como cualquier otro.
5. El sector gubernamental y la educación formal son claves para el desarrollo de políticas educativas. La educación formal debe buscar una adecuación a la realidad de los niños trabajadores, no es suficiente una visión alternativa.
6. Del proyecto al programa. Del programa a las políticas. Es importante superar los límites de los proyectos pequeños, experimentales o piloto. Los programas son una alternativa intermedia para ganar voluntad y decisión política.
7. El carácter alternativo y el realismo de las propuestas. Las propuestas deberían de constituir alternativas replicables frente a nuestras realidades, tanto a nivel técnico como económico.
8. Diversidad dentro de la integralidad. Las propuestas deberían integrar a los niños como conjunto, pero diversificarlos de acuerdo a sus necesidades e intereses.
9. Curricula diversificables. Es decir lo suficientemente flexibles para que cada docente programe y adecue los contenidos curriculares de acuerdo a la realidad donde trabaje.
10. Profesores integrales pero no especialistas.
11. La integralidad de la participación comunal.
12. La universalidad de los derechos y del tratamiento pedagógico.

Para el mismo Perez, la integración de niños trabajadores en la promoción de espacios de opinión, participación u organización en la escuela, deberían ser niños sujetos de derechos por el sólo hecho de niños trabajadores.

En una línea más radical, Juan Enrique Bazán (1998), sostiene que *"la educación primaria universal como propósito no parte ni queda agotada por las contingencias de aquellos niños y adolescentes que trabajan. Es planteada como universal justamente pensando en la importancia que tiene para toda la humanidad en las distintas sociedades a que todos los niños y adolescentes accedan a una educación fundamental. No pensar de ese modo, es pensar en atribuirle un nuevo rol la educación, el de la captura del niño y adolescente que trabaja. Es asumir un pensamiento neocorreccionista y pretender asignarle a la escuela el nuevo rol de educación forzosa para aquellos que trabajan"*. (Bazán, 1998, p. 132)

Esta revisión y otras que le siguieron, con relación a las concepciones de la infancia y los modelos de acción que de ellas se derivaron, fueron parte significativa de los esfuerzos que realizaron los educadores de calle y otros espacio de atención de la infancia y adolescencia en las iniciativas que tomaron parte en estas redes. Los educadores de la infancia en situación de exclusión, marginalidad, de calle o como quiera llamárseles, habían hecho conciencia de la necesidad de buscar tanto el fundamento teórico, como una sistematización de los aspectos de método, que emergían desde el hacer cotidiano.

En los procesos formativos que se pudieron realizar, se conformaron en aportes de importancia crucial, con los materiales elaborados en IFEJANT, Lima Perú, con la siempre significativa impronta de Alejandro Cussianovich. De la misma manera, los recursos pedagógicos desarrollados tanto en CFEE de Montevideo, por FUNCASE en Santiago y por el Programa Binacional de ambas entidades, fueron aportes relevantes. Finalmente desde la Escuela de Trabajo Social de la UST, las investigaciones y trabajos realizados por Avila y González, fueron la base de la etapa final de las iniciativas que se comentan a continuación.

## 2. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES DE LA INFANCIA Y JUVENTUD EN SITUACIÓN DE MARGINALIDAD

Al menos desde la década de mil novecientos sesenta, un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales se han dedicado en Chile, a variadas formas de educación social en diferentes campos temáticos. Estas organizaciones proliferaron en el continente dos décadas después. Muchas de ellas aún están vigentes y realizan esfuerzos para desarrollar estrategias de apoyo a niños que se encuentran en situaciones especialmente difíciles, sean estos niños trabajadores, niñas en comercio sexual, niños de y en la calle, niños adictos a los inhalantes y últimamente incorporados al consumo de pasta base de cocaína.

Otras organizaciones se han dedicado a familias, mujeres, campesinos y otros grupos humanos en situación de vulnerabilidad. La cultura, tampoco ha estado ausente de sus líneas programáticas. Todas estas organizaciones enfrentan problemas comunes como la falta de financiamiento para sus programas, pocas posibilidades de sistematizar sus experiencias, escasas posibilidades de formación permanente de sus recursos humanos, especialmente los no profesionales y falta de recursos para la investigación.

El movimiento de la educación popular en Latinoamérica, con la gran influencia del pedagogo brasileño Paulo Freire, caracterizó y continua influyendo hasta hoy las propuestas educativas de muchas de estas entidades.

La acción pedagógica y de promoción social de los educadores populares, tomó parte importante de los esfuerzos de desarrollo e investigación de organizaciones que tuvieron una presencia relevante como es el caso del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

La visión de la formación de los educadores presentada en este libro, tiene el sesgo de la experiencia profesional del autor y por lo tanto tiene las limitaciones que ello implica. No se busca ni se pretende, presentar una revisión exhaustiva del tema que se comenta, ni tampoco ser concluyente.

## 2.1 Los educadores de la infancia y juventud de y en la calle en Chile

Tal como fuera constatado por Von Dücker (1990), los grupos de educadores de la calle en Chile como en Latinoamérica, no se habían dado un método sistemático de trabajo. Cada colectivo hacía su propia experiencia y construcción de conocimiento a partir de ésta. La situación no ha cambiado significativamente desde entonces.

Los educadores de la calle en Chile (o de la infancia callejera), eran por esos días en la mayor parte de los casos, jóvenes voluntarios. Muchos no poseían formación profesional, sin embargo frecuentemente contaban con el apoyo de algunos profesionales también en carácter de voluntarios. Una buena parte de ellos pertenecían al estrato socioeconómico bajo (son pobres) y algunos incluso fueron niños de la calle, niños trabajadores, experimentaron alguna forma de abandono, o se encontraron en situación de infractores de la ley.

La formación de estos educadores, se había hecho a partir de la experiencia de la calle y de las reflexiones que realizaban a partir de ella. Algunos educadores habían tenido la posibilidad de participar en encuentros de tipo internacional y en talleres de capacitación en diversos temas. Diversas ONGs y centros académicos habían promovido y organizado eventos formativos en el mundo de la educación social con la infancia. Es así como algunos de estos educadores tuvieron la oportunidad de recibir formación en el Instituto de Formación Educadores de Jóvenes y Adolescentes Trabajadores (IFEJANT), entidad que combina modalidad presencial y a distancia, y que tiene su sede en Lima.

El trabajo de investigación, observación, acompañamiento, entrevistas grupales y conversaciones realizadas con los educadores y sus líderes, me llevó en 1996 a concluir que las necesidades de los educadores de la calle en Chile podían resumirse en términos de:

- Desarrollo de capacidad de gestión, puesto que entonces, se visualizaba una insuficiencia significativa en cuanto a la capacidad para elaborar y administrar proyectos.
- Necesidad de un "espacio de formación" que hiciera posible la formación permanente de sus cuadros tanto pagados como voluntarios. Esta formación si bien es cierto se inicia a partir de la reflexión sobre la práctica, requiere el necesario apoyo de profesionales, especialmente de las ciencias humanas, condición que hace posible un "salto cualitativo" de la práctica educadora.
- Necesidad de equipamiento básico para la implementación de casas de acogida, programas de apresto laboral, oficina, centros de documentación, entre otras.
- Necesidad de una instancia de supervisión, es decir una fórmula que hiciera posible un crecimiento personal junto con una sana práctica de "mantenimiento" psicológico de estos educadores que deben enfrentar situaciones límites casi a diario. Este aspecto hace necesario un adecuado apoyo para conservar la "salud mental" de estos educadores.

- Necesidad de reconocimiento y de valoración social de esta nueva "especialidad" de la educación y trabajo social. Este aspecto implica el desarrollo de un currículum de formación de estos educadores a nivel superior que considere la acreditación de los aprendizajes realizados a partir de la práctica.

## 2.2 Experiencias en la construcción de un modelo de formación de educadores no profesionales

A principios de la década de mil novecientos noventa, la Fundación Cristiana de Acción Social y Educacional (FUNCASE) y el Centro de Formación en Educación Especializada (CFEE) (este último con sede en Montevideo, Uruguay), comprometieron esfuerzos en el desarrollo de un modelo de formación permanente de educadores de calle. Estos educadores no profesionales han recibido distintos calificativos, entre ellos monitores, acompañantes, promotores, animadores. Para los efectos de este trabajo serán considerados educadores de calle o sencillamente educadores.

A partir de estas primeras experiencias en esta red, es posible rescatar algunos aportes significativos. La proposición de un modelo de formación permanente de educadores de la calle, se sustenta en los siguientes basamentos:

1. **Formación permanente:** Este aspecto, derivado del concepto de educación permanente –postulado por muchos educadores de vanguardia y recogido por la UNESCO a principios de la década de mil novecientos setenta–, hace referencia en primer lugar a la distinción entre educación y escolarización. El concepto, establece como principio fundamental, la aceptación de que la educación del ser humano (para la cual propone el término andragogía), es un proceso que se inicia con la gestación y se prolonga hasta la muerte. El educador, es por sobre todo un acompañante y orientador de procesos de desarrollo personal y social.
2. **Aprender a aprender:** Este enunciado, que podría parecer una tautología, es sin embargo de importancia capital en el modelo de formación. Se trata de desarrollar una actitud permanente de aprendizaje autoevaluado, y por sobre todo de la adquisición de método que haga posible avanzar cualitativamente en el saber de estos educadores.
3. **Aprender haciendo:** El modelo privilegia las modalidades de aprendizaje activo, centrado en el que aprende. Lo anterior, con una concepción que hace posible la permanente recreación del conocimiento a partir de la práctica de los educadores de calle, en este caso. La concepción metodológica tiene basamento en la teoría dialéctica del conocimiento, y ha sido desarrollada por la educación popular. La educación popular es entendida como un proceso de vida y no como una preparación para el porvenir –o la vida que aún no es–, en este sentido se establece una diferencia sustancial con el enfoque clásico de la educación escolarizada.
4. **Necesario equilibrio entre Ser, Saber y Saber hacer:** A partir de nuestra experiencia y de las reflexiones de muchos destacados educadores, hemos llegado al convencimiento de que un educador y

muy especialmente un educador de la marginalidad, es antes que nada una persona que ejerce liderazgo a partir de lo que es y lo que irradia. Desarrolla, en consecuencia, una enseñanza relacional (en el concepto de Carl Rogers). Junto con ello, es clave en primer lugar, la personalidad de educador.

5. **El perfil del educador de calle:** En la construcción de currículum de formación, se considera básico partir de la elaboración del perfil. Este aspecto resulta extraordinariamente complejo en profesiones cuyo campo de acción es el desarrollo humano, como es el caso de la educación. Ahora bien, si estamos hablando de educadores de niños en situación de calle y de extrema marginalidad, el asunto se torna aún más complejo, especialmente en este caso, en que se trata de un fenómeno escasamente estudiado. Es claro sin embargo, que estos educadores han construido su pedagogía a partir de sus propias experiencias, y sobre las reflexiones realizadas acerca de las mismas.

Para los conductores de esta experiencia, (entre los que me cuento) era desde el principio claro, que los mismos educadores de la calle deberían definir su perfil y por lo tanto, su rol sería de facilitar el proceso mediante el manejo metodológico.

La construcción del perfil del educador de calle, se referiría a tres aspectos o componentes que deben guardar equilibrio: el ser, el saber y el saber hacer.

La experiencia de construir un perfil del educador, comienza en 1991 en Montevideo, con la utilización de una metodología de análisis ocupacional (DACUM), para definir el perfil de lo que los uruguayos llaman "educador especializado".[14] Con la colaboración de especialistas del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), se construye el primer "perfil de competencias del educador especializado". Este trabajo, fue realizado a partir de un taller de 16 horas de duración y con la participación de doce "educadores especializados". Como resultado de este taller, aparecen ya aspectos relativos al ser (conductas y actitudes), al saber (Conocimientos) y al saber hacer (en este caso competencias). Este trabajo se continuó con un programa conjunto entre CFEE y FUNCASE, consistente en construir materiales educativos validados, que pudieren servir de "herramientas" a los educadores de la marginalidad en los espacios locales.

Con posterioridad, en 1993 y con la participación de doce educadores de la marginalidad infantil de nueve programas de organismos no-gubernamentales de Santiago, construimos el perfil de educador popular polivalente que es el nombre que ellos mismos quisieron darse. Este perfil, también consideró

14 El Centro de Formación en Educación Especializada, CFEE, se dedica desde 1985 a formar y apoyar técnicamente a educadores que laboran con la infancia en situación de riesgo y marginalidad. Su primer intento de construcción de perfil del educador especializado lo realiza en 1989. En Uruguay llaman educador especializado a aquel que trabaja con la infancia en situación de marginalidad, sea en programas institucionalizados como hogares o en opciones abiertas o ambulatorias.

aspectos relativos al ser, el saber y el saber hacer. Este perfil de competencias fue publicado en una de las producciones del programa conjunto, y circuló tanto en Chile como en Uruguay. (ver FUNCASE-CFEE, "Recreación: juegos y técnicas", Santiago, 1993).

Un tercer paso importante en este recorrido lo realiza el CFEE en Montevideo en mayo de 1994 al construir el "perfil de competencias del educador de niños en situación de calle". Este perfil fue validado por H. Avila en Chile en 1995 y 1996 y más recientemente, en el 2000, en una nueva etapa de investigación, esta vez realizada bajo la cobertura de la Dirección de Investigación y Postgrado de la UST, se actualizó este perfil de competencias.

**Resumen de las áreas del ser y del saber, y del saber hacer; el perfil ideal mostraba:**

- **Área del Ser:**
  - Adulto que ha resuelto sus problemas vitales (su propia sobrevivencia).
  - Adulto que ha resuelto sus propios problemas existenciales y no tiene "cuentas pendientes con la vida".
  - Adulto capaz de inspirar confianza a los niños. (Realizar una relación empática).
  - Sensible.
  - Creativo.
  - Congruente.
  - Tolerante ante la falta de éxito.
  - Capaz de manejarse en situaciones límites.
  - Con valores frente a la vida.

- **Área del Saber:**
  - Conocimientos de: Psicología, Sociología, Trabajo Social, Pedagogía y Legislación.

- **Área del Saber Hacer:** Las funciones que este educador debe realizar en la cotidianeidad son:
  - Encabezar acciones de promoción social en espacios locales. Construir organización junto con los grupos afectados.
  - Construir estrategias educativas para niños en situación de calle y problemas asociados.
  - Coordinar acciones con redes sociales e institucionales locales y otros estamentos como juzgados y policía.
  - Desarrollar diversas estrategias para conseguir recursos.
  - Utilizar educativamente todos los recursos del espacio calle.
  - Integrar los elementos de la ciencia pedagógica y ciencias humanas en el trabajo de calle.
  - Capacidad de "construir" espacios acogedores y de intimidad en la calle.

- Capacidad de manejarse y manejar situaciones de conflicto y crisis.

**Pasos dados en materia de currículum y formación**

Sólo para los efectos de reconstrucción histórica de estas experiencias se han establecido las siguientes etapas:

**1992 - 93**

El programa de "construcción de materiales educativos para los educadores de la marginalidad en los espacios locales", experiencia realizada entre FUNCASE de Santiago de Chile y el CFEE de Montevideo Uruguay.

La etapa está marcada por el retorno a la democracia en ambos países y por el empuje dado por la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño, respecto de la cual los Estados debían redefinir su política social para con la infancia.

En este programa conjunto, de tipo binacional, se elaboraron materiales educativos utilizando una metodología que permitía juntar las experiencias y necesidades de los educadores, con los especialistas que se convocó para la elaboración de los respectivos materiales. Aunque este programa estaba destinado a educadores populares en general y educadores especializados del Uruguay, la mayor parte de los participantes que concurrieron a los diferentes talleres temáticos fueron educadores de la niñez en situación de calle o institucionalizada.

Los educadores participantes seleccionaron en una primera fase los aspectos culturales que tenían que ver con los respectivos perfiles de competencias y los siguientes temas para la elaboración de materiales educativos:

- La salud mental.
- El medio ambiente y la acción local.
- La recreación.
- Las comunicaciones.
- La formación para el trabajo.

En una segunda fase, un grupo mayor de educadores en cada una de las temáticas seleccionó contenidos para los materiales educativos que se construirían. Esta etapa fue conducida por los especialistas quienes lo hicieron como facilitadores del proceso. En esta fase se experimentaron además algunas de las técnicas que se incluirían en los manuales.

En una fase final de este programa, se distribuyeron los materiales editados y se realizaron talleres de entrenamiento en la utilización de los mismos tanto en Montevideo como en Santiago.

Esta etapa tuvo una mirada bastante funcionalista del currículum y no estuvo exenta de dificultades debidas a las diferencias culturales entre Chile y Uruguay. Lo anterior se expresó preferentemente en el lenguaje de los materiales educativos.

**1994-96**

Esta etapa está marcada por la realización del Vº Simposio Internacional sobre el Trabajo Móvil con Niños de y en la calle, realizado en Santiago y organizado por la Escuela de Trabajo Social de la UST y la colaboración de una gran número de organizaciones nacionales dedicadas a la infancia. Este evento, respaldado por ISMO, concitó la presencia de más de 400 expertos de diferentes naciones.

La iniciativa del simposio, motivó la conformación de una red en la cual participaron la Fundación FUNCASE, la Corporación Comunal Génesis Puente Alto, su similar Génesis Pudahuel entre otros actores. En este período se realizaron las siguientes acciones:

1. **Dos congresos comunales sobre la situación de la infancia en Puente Alto**. En estos eventos, organizados por FUNCASE y GENESIS participan casi cien representantes de instancias relacionadas con la niñez, tanto en medios cerrados como abiertos. Los participantes destacan la necesidad de constituir una instancia de tipo red comunal para la infancia.
2. **Con posterioridad al Vº Simposio se constituye una red social de la infancia con el soporte institucional de la Universidad Santo Tomás**. Esta red encarga a una comisión la elaboración de una propuesta para la formación permanente de los educadores que trabajan con la niñez marginal tanto en sistemas institucionalizados como en medios abiertos. En esta comisión de trabajo elaboró una propuesta basada en las experiencias conjuntas de CFEE y FUNCASE, se realizó un Seminario Nacional que convocó a educadores de diversas instituciones, educadores de la calle y policía encargada de la infancia. De esta experiencia quedó pendiente la búsqueda de financiamiento para operacionalizar los acuerdos respecto de la estrategia de formación presentada.
3. **La formación de las agrupaciones Génesis**, (organizaciones comunitarias dedicadas a la infancia callejera). En la comuna de Puente Alto, en 1992 se había constituido una Corporación Comunal de Educadores dedicados a la infancia callejera, Génesis. Posteriormente este ejemplo es imitado tanto en Pudahuel como en Cerro Navia. A partir de la creación de las Agrupaciones Génesis en las comunas de Pudahuel y Cerro Navia, se forma una instancia de coordinación, que operó bajo la cobertura de FUNCASE. Desde esta coordinación se intentó abordar en forma conjunta, los problemas relacionados con gestionar recursos para mantener los proyectos, la formación permanente de los educadores, la participación en redes, las relaciones públicas, entre otras materias. En esta fase se realizó una revisión crítica de lo avanzado en materia de formación permanente

de los educadores, la preparación de proyectos para diferentes instancias, una revisión de instrumentos elaborados para la sistematización, algunos aspectos comunicacionales entre otros. En esta etapa, Génesis Puente Alto elabora una primera versión de su "Manual de Operaciones del Trabajo de Calle", instrumento que intenta rescatar los aprendizajes realizados por estos educadores en cada una de las respectivas situaciones. La idea central, era que un educador novato, pudiera contar con la respuesta de alguien que ya pasó por una experiencia similar. Durante esta etapa, se realizó también formación de los educadores de calle en temáticas que para ellos resultaban de especial importancia e interés como:

- Preparación de proyectos.
- Sistematización de experiencias.
- Drogas emergentes y sus características. (PBC)
- Niñez y Medio Ambiente.
- Formación para el trabajo.

4. Por su parte, la Escuela de Trabajo Social de la UST, comienza a desarrollar investigaciones vía tesis de grado, acerca de la infancia, los educadores o las instituciones que se hacen cargo de la infancia en situación de calle o de otras formas de marginalidad en Chile.

**1997- 2003**

En esta etapa, surge la iniciativa de crear "Educación Para Todos Chile**"**, imitando la entidad que Uwe von Dücker había iniciado en Alemania en 1991. Educación Para Todos Chile, se conformó como un colectivo de profesionales y educadores no profesionales dedicados al apoyo de la educación de la infancia callejera y trabajadora. En la etapa se profundiza el trabajo en red, lo que permite traspasar experiencias entre educadores de programas distintos, en beneficio de niños a quienes se intentaba reinsertar al sistema escolar, a falta de alternativas educacionales más pertinentes.

Por su parte, la entidad Educación Para Todos e.v. Alemania, había instalado una interesante modalidad de encuentros anuales de educadores latinoamericanos y europeos. Estos encuentros, con un carácter de intercambio cultural, promovieron la formación de una red internacional que hasta la fecha, opera como apoyo a iniciativas relacionadas con la formación de educadores en varios países del continente.

Durante esta etapa, se intenta dar una respuesta sistémica para la niñez en diversas manifestaciones de marginalidad (trabajo infantil, consumo de drogas, prostitución, calle, etc.), especialmente en el espacio comunal de Puente Alto. Este intento, plantea a su vez nuevos desafíos al problema de la formación permanente de los educadores.

Como elemento de apoyo, se logró implementar una central de documentación en Puente Alto, espacio reservado a los educadores y especialistas donde se comenzó a compilar materiales y textos pertinentes a la formación.

En este período, y gracias al empuje que le dio la colaboración de Educación Para Todos e.v. de Friburgo, en alianza con la Escuela de Trabajo Social de la UST, se logró materializar un ciclo de talleres y apoyo en terreno de más larga duración. Durante la etapa se contó a además con los aportes de pedagogos sociales alemanes asociados a Educación Para Todos e.v. y de jóvenes estudiantes de pedagogía social de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Dusseldorf. El ciclo de talleres que se comenta, estuvo centrado en torno a los siguientes temas:

- Paradigmas, concepciones respecto de la infancia y su expresión pedagógica.
- Salud mental y resiliencia.
- Organizaciones Comunitarias.

La etapa comentada, se caracterizó porque los educadores chilenos, influenciados por el contacto con otros latinoamericanos, fueron incorporando la concepción del protagonismo de la infancia. Lo anterior va de la mano con el relevamiento de la situación de la infancia trabajadora, cuestión que recién comienza a hacerse visible en la sociedad chilena. Esta etapa tiene además como escenario el acuerdo suscrito entre la Universidad de Ciencias Aplicadas de Dusseldorf con tres universidades latinoamericanas, entre ellas la UST, para otorgar un Máster en Ciencias de la Pedagogía Social, destinado a docentes de las escuelas de Trabajo Social de estas universidades. El nuevo escenario, impulsó la realización de investigación y abrió nuevas posibilidades para examinar las experiencias en otros países.

**El programa de formación permanente de educadores para el Desarrollo Humano**

Durante el período y bajo la cobertura de los acuerdos de trabajo entre la Escuela de Trabajo Social de la UST, Educación Para Todos (colectivo chileno) y Génesis, se realizan muchas acciones de promoción.

En esta etapa las iniciativas se catalogan bajo el concepto de "Programa de Formación Permanente de Educadores para El Desarrollo Humano". Se trata de una fase programática que pretende que los educadores no profesionales incorporen conceptos y métodos de la pedagogía social. La programación general se construye con un grupo representativo de educadores durante el segundo semestre del 2001 y las acciones tienen lugar durante el 2002 y 2003. Los objetivos de esta etapa de formación, se configuran en torno a la instalación de un trabajo pedagógico distinto al anterior, esta vez caracterizado por una concepción crítica, con énfasis en el protagonismo de la infancia y adolescencia y con la utilización de los medios de la pedagogía social.

Durante el período final de esta fase, 2002-2003, el programa se organizó en torno a tres módulos:

### *1. Pedagogía social, concepto, métodos y medios*

Este módulo se centró en desarrollar aprendizajes relacionados con las concepciones de pedagogía social y el desarrollo humano. Incluirá la música como introducción a los medios y como herramienta del desarrollo humano. La realización de éste módulo implica construir dos manuales, el primero de ellos referido al desarrollo humano y la pedagogía social y el segundo referido a los medios en la pedagogía social. Respecto de éste último, considerará medios tan variados como la música, el arte, movimiento, teatro, danza y circo. Incluirá también medios comunicacionales como radio, video, revista, diario y televisión.

Objetivos de aprendizaje:

- Reflexionar sobre las distintas concepciones sobre la pedagogía social y el desarrollo humano.
- Integrar la pedagogía de los medios y animación socio cultural como instrumentos del desarrollo humano.
- Integrar la música como instrumento para el desarrollo humano.

### *2. Infancia y juventud*

Este módulo permitió a los participantes realizar una revisión de las distintas concepciones acerca de la infancia y los acentos culturales de las mismas. Los participantes analizaron además las políticas sociales acerca de la infancia y adolescencia en una perspectiva histórica y política. Los participantes pudieron integrar los métodos y los medios de la pedagogía social, a partir del teatro como elemento central.

Este módulo producirá además una material que complementará a los anteriores tanto desde la perspectiva conceptual como de los medios en la animación sociocultural en la visión del Desarrollo Humano.

Objetivos de aprendizaje:

- Reflexionar en torno a concepciones acerca de la infancia
- Analizar las políticas sociales sobre infancia y adolescencia
- Integrar la pedagogía de los medios y animación socio cultural como instrumentos del desarrollo humano con la infancia y adolescencia a partir del teatro.

### *3. Protagonismo infantil*

Este módulo tuvo como centro la concepción de la infancia como actoría social y la acción pedagógica como facilitadora del protagonismo. Para el logro de lo anterior, se revisaron conceptos y prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la sociedad civil especialmente en relación con la infancia y adolescencia. El módulo construyó un material relacionado con los medios de comunicación y el protagonismo, especialmente la radio local.

Objetivos de Aprendizaje:

- Analizar las distintas concepciones sobre protagonismo y participación.
- Reconocer las concepciones en torno al rol de la sociedad civil y su relación con el desarrollo humano, especialmente respecto de la situación de la infancia y adolescencia.
- Integrar la pedagogía de los medios, especialmente los comunicacionales con la animación socio cultural como instrumentos del desarrollo humano que favorecen procesos de protagonismo.

**Aspectos metodológicos**

Los módulos tuvieron la modalidad de taller y contaron con el apoyo de cuatro manuales escritos y guiones metodológicos que se elaboraron en conjunto con los educadores del desarrollo humano a partir de los procesos iniciado en los talleres con los niños y jóvenes.

La metodología, de investigación-acción, pretendió la apropiación crítica de los saberes a partir de la problematización que hacen los actores, en este caso educadores para el desarrollo humano.

La metodología del trabajo en los talleres se orientó a la búsqueda de una concepción pedagógica social desde el contexto de trabajo. El punto de partida es la consideración de que es posible la construcción desde la experiencia de muchos actores, entre ellos los educadores. El trabajo se orienta a rescatar este saber acumulado y a re-mirarlo a través de los elementos conceptuales y metodológicos de la pedagogía social.

**Aspectos de la evaluación**

El proyecto consideraba la evaluación en distintas modalidades.

- De proceso, iluminativa, a partir de la percepción de aprendizaje de los participantes.
- De proceso a partir de las observaciones registradas por los docentes de los módulos y el equipo de apoyo.
- De proceso a partir de las retroalimentación que entrega el acompañamiento del colectivo Educación Para Todos Chile.
- De proceso a partir del informe del equipo de coordinación.
- De resultados.

La Escuela de Trabajo Social de la UST, realizó en el 2003, una tesis de grado, investigando en términos evaluativos esta fase del programa.[15] La tesis destaca la *"importancia al desarrollo de la creatividad, mediante pautas de comportamiento innovadoras… la real importancia de las redes, en el sentido*

15 Referencia a la tesis de Frias Liliana y Campos Natalia: Investigación Evaluativo del Programa de Formación Permanente de Educadores del Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel", Tesis para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Escuela de Trabajo Social, Santiago diciembre de 2003.

*de ver a las personas como seres sociales"*. De la misma manera, respecto de los avances en la práctica pedagógica, los participantes entrevistados por estas investigadoras *"manifestaron haber aprendido a utilizar los medios como herramientas en el manejo de las emociones, tanto para el logro de un mejor trabajo pedagógico, como para el traspaso de los nuevos conocimientos a otras personas de la comuna, contribuyendo de este modo a ampliar las redes sociales"*. *"Los medios utilizados en los talleres, permitieron que los participantes desarrollaran un trabajo sin inhibiciones, asimismo plantean que ésta incorporación de nuevos medios de trabajo, facilita el quehacer en su práctica cotidiana, ampliándoles la gama de alternativas en las distintas formas de entrega de conocimiento"*.

No obstante los avances, los participantes entrevistados en la tesis señalada destacan:*"deficiencias en la entrega de sustento teórico en relación a la pedagogía social y sus medios. Asimismo, los participantes manifiestan gran interés por conocerla más en profundidad"* (refiriéndose a la pedagogía social).

Por otro lado, junto con Cecilia González,ambos docentes de la Escuela de Trabajo Social de la UST, realizamos una investigación evaluativa de esta fase durante el 2004.[16] En esta investigación, los entrevistados valoraron positivamente los aportes del programa bajo estudio. Tanto los líderes de las organizaciones participantes como los educadores que participaron en los talleres dejaron ver la importancia que le otorgan al conocimiento de la pedagogía social.

Otros destacables de este trabajo se refieren a:

- Los lideres de las organizaciones están de acuerdo en que algunos conceptos como desarrollo humano, redes, métodos, entre otros, están incorporados en el lenguaje de los educadores y que esto sin duda tiene relación con la participación en los talleres.
- Por su parte, los educadores participantes sostienen que su actitud es dialógica en su relación con los niños, asocian lo crítico, más en el sentido de una conciencia crítico-social que como un paradigma epistemológico.

### 2.3 Comentario general de estas experiencias de formación de educadores no profesionales

La etapa comentada, deja como saldo algunos avances en materia de introducción de una pedagogía social más científica. No obstante lo dicho, los avances son pocos con relación a la tremenda distancia a recorrer aún. La mirada en retrospectiva, deja claridad respecto de grandes falencias tanto en lo que respecta a conceptualización como en lo referente a métodos. Con esta

16 Referencia al trabajo de Investigación de Avila H. y González C. "Investigación Evaluativa del Programa de Formación Permanente de Educadores para el Desarrollo Humano", realizada con financiamiento de la Dirección de Investigación y Post grado de la UST, presentada como ponencia en el Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, Universidad Mayor, Santiago de Chile, Noviembre 2004.

expresión, quiero incluir tanto a los educadores no profesionales como de aquellos profesionales comprometidos en la formación permanente de éstos.

El recuento de este caminar, permite visualizar una evolución de las concepciones de los autores quienes recorren desde miradas más bien funcionalistas en los comienzos, desarrollando miradas cada vez más críticas. Desde esta última perspectiva, es posible hacer algunas reflexiones complementarias.

La escuela crítica sostiene que la modernidad ha significado males profundos y cambio de sentido a la racionalidad que ella sostiene, aunque sigue creyendo en la razón, pero no en una razón positivista e instrumental, sino en una racionalidad comunicativa. Se plantea que se debe volver a la modernidad porque es un proyecto inacabado, propone superar el reto de la modernidad. En los diálogos con los educadores, se evidencia este mismo propósito, se intenta rescatar los valores de la modernidad como son los derechos humanos o su expresión en los derechos de los niños. El concepto de Estado de Bienestar y el compromiso ético de los gobernantes al respecto de su defensa, es un aspecto siempre presente.

Desde la corriente crítica surge una epistemología que plantea que la teoría y la práctica no son independientes la una de la otra, sino que constituyen un proceso interdependiente. No es la observación quien construye la teoría, sino que la teoría quien dirige la observación. Por lo anterior el proceso de investigación siempre va a estar supeditado y condicionado a la teoría subyacente en la conciencia del investigador. Por lo dicho, la incorporación de estos educadores como investigadores de su práctica, ha estado en el centro de la discusión. Al respecto, posiblemente debido a la formación de los profesionales y ligado a sus experiencias de docencia universitaria muy vinculada al modelo frontal. Este aspecto no ha sido fácil de manejar, la tendencia ha ubicarse desde la academia, es permanente.

Otra consecuencia de la concepción epistemológica crítica, es aceptar que el saber es mediado, por lo tanto no existe la evidencia inmediata, fruto de comprobaciones experimentales independientes del sujeto, sino que todo conocimiento esta mediado por las categorías del entendimiento. Los profesionales muchas veces operan con categorías conceptuales muy distintas de las personas del mundo popular, este aspecto dificulta la acción mediadora que podrían realizar.

Se ha dicho que la visión dominante de la sociedad, nos muestra a ésta como un sistema compuesto por elementos o estructuras económicas y sociopolíticas que se encuadran hacia la consecución de los fines establecidos. Lo importante es el establecimiento de leyes y de una administración que las haga cumplir. A esta visión funcionalista, siguiendo a Habermas, se ha opuesto lo fenomenológico y humano, subjetivo y personal: el mundo de la vida.

Las relaciones que se dan entre los sujetos y la comunidad, presuponen la intercomunicación y la referencia a un mundo íntimo y subjetivo, formado por

las convicciones de fondo, más o menos profundas. El sujeto se aferra a estas ideas preconcebidas, desde ellas habla y siente, se expresa y dialoga. Esta ha sido una de las características del comportamiento de los educadores no profesionales, la mayor parte de sus réplicas han sido desde el mundo de la vida.

La valorización del mundo de la vida, puede considerarse como uno de los aportes más significativos del pensamiento reciente. En este intento de valorizar el mundo de la vida, P., Berger y T., Luckmann(1968, p. 39) plantean que *"el estado de plena vigilia con respecto a existir y aprehender la realidad de la vida cotidiana es para mí algo normal y evidente por sí mismo, vale decir, constituye mi actitud natural"*. Al mismo tiempo plantean que la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que los educadores en este caso, prestan a la realidad de la vida cotidiana.

Berger y Luckman sostienen que las personas experimentan su vida cotidiana de acuerdo al grado de cercanía y alejamiento espacial y temporal. *"Lo que experimento como más cercano son aquellas situaciones que están presentes en el aquí y ahora y en las cuales tengo la posibilidad de realizar modificaciones."*(Berger y Luckman, 1968, p. 40). Estas relaciones entre el sistema y el mundo de la vida, proporciona la posibilidad de construir un nuevo tipo de sociedad basado en la comunicación y el diálogo.

Desde el punto de vista del programa de formación permanente de educadores para el desarrollo humano, se ha creído en la posibilidad de avanzar en construcciones de un mundo más humano en esta dimesión microsocial. En esta dimensión, ha escapado a las competencias investigativas de los autores, aproximarse a la comprensión de los logros sobre esta materia.

Por otra parte, en el concepto de M. Rodríguez Rojo

> *"la acción comunicativa es una acción interactiva, se genera en el seno de un equipo "nosotros". Es dialógica. Vitalista, ya que surge del mundo de la vida, nace en el seno de la situación a la que interpreta y ofrece salidas a su problemática. Es comunicativa ya que busca el entendimiento y el acuerdo. Es axiológica porque cree en la valía de las normas discutidas. Abierta a todos receptora de lo nuevo y diferente. Mansa en la escucha y fuerte en la toma de decisiones*". (Rodriguez, 1997, Pp. 32,33)

En general estas premisas han caracterizado las acciones de formación ya descritas. No es fácil sin embargo, encontrar los puntos de entendimiento entre los actores involucrados e interesados en esta situación.

El diálogo, que ha sido una opción del método de trabajo de estas iniciativas, ha puesto una atención especial en los procesos seguidos y se ha reflexionado constantemente sobre ellos. Teniendo presente que la herramienta fundamental de la acción comunicativa es el lenguaje "hablando la gente se entiende", nos plantea Rodriguez Rojo (1997, p. 33), lo más importante no es

el contenido de lo acordado sino el proceso seguido para llegar a ese acuerdo. La acción comunicativa es optimista porque cree en el avance del diálogo, porque sabe que el lenguaje conduce a entendimiento, es cauta, rigurosa y prudente.

Los conceptos de mundo de la vida y acción comunicativa son complementarios para comprender al sujeto. A la vez se debe incorporar al análisis el concepto de sistema, el que estaría constituido por aquellos espacios o zonas societales en que la acción racional esta centrada en la eficiencia. En vista que la tarea central del sistema, es la reproducción material y para asegurar este propósito, estas relaciones se dirigen en general por el poder y el dinero. Los educadores no profesionales, buscan por sobre todo la comprensión del sujeto social, sea éste el niño trabajador, el poblador o cualquier otro. Este sujeto no es un mero dato, es alguien que tiene nombre y apellido y que está situado en un aquí y ahora.

La intervención del sistema en el mundo de la vida, se ha llamado colonización, y es un punto donde se genera una dialéctica entre la racionalización y el mundo de la vida. La sociedad actual tiene síntomas patológicos en el mundo de la vida. Uno de los caminos para mejorar estas patologías podrían ser los movimientos sociales. En ellos, la sociedad civil se articula para generar soluciones a sus falencias. Este podría ser un camino de cambio de la superestructura a partir del nivel micro social. La articulación de la sociedad civil es un desafío que los educadores no profesionales han asumido en una forma "militante". Los profesionales que quieren aportan en su formación, no pueden hacerlo manteniéndose indiferentes a esta cuestión considerada fundamental. El Centro de Atención de Infancia Génesis de Pudahuel, tuvo la virtud de comprender esta premisa y si alguna huella dejó en este espacio y en los participantes, fue su compromiso con la generación y potenciación de las redes locales.

Desde la perspectiva de lo que ha significado para los profesionales a cuyo cargo estuvo la conducción de la mayor parte de las experiencias comentadas; es destacable:

- La aceptación del hecho de que se tuvo parte en una experiencia que implicaba el aprendizaje constante. Fue necesario aprender, desaprender y reaprender constantemente que el tratamiento parcial del fenómeno educativo, lo que deja demasiadas posibilidades a la "disgregación" de los esfuerzos y da paso una incapacidad endémica de control de las operaciones.
- En el esfuerzo por alcanzar una interdisciplinariedad real, el resultado educativo en estos contextos, es el producto de la ejecución de un conjunto de actores bajo una dirección.
- El desafío constante es evitar las trampas siempre presentes como son la tendencia a escolarizar la formación permanente y la incapacidad de acción crítica.

- La búsqueda constante de caminos, desde expresiones más bien funcionalistas en un comienzo, hasta la búsqueda de una didáctica crítica durante las fases más recientes.

Todo lo anterior, es necesario situarlo además, en un largo proceso de formación de estos educadores no profesionales como pedagogos sociales. A principios de la década de los años mil novecientos noventa, fue notoria la gran influencia de la educación popular, que como se ha dicho, tuvo una fuerte expresión durante la década de mil novecientos ochenta, ligada a la reconstrucción del tejido social. La sinonimia entre educación social y educación popular era evidente. A partir de los 90, los escenarios cambiaron notablemente. El retorno a las democracias en los países latinoamericanos no se tradujo en lo que la mayor parte de los educadores populares de los años 80 esperaban. El nuevo escenario ha obligado a revisar las prácticas y los fundamentos que las sostienen. El avance de la globalización obliga a mirar los escenarios macrosociales más allá de las fronteras de los países y los continentes.

En este proceso formativo, ha sido necesario aprender mediante ensayo-error, valorizando el fracaso como oportunidad de aprendizaje. El camino seguido se ha caracterizado entre otros aspectos por:

- El intento de construir o adaptar modelos de acción educativa.
- El intento de convertir todas las acciones en un sistema de formación permanente.
- La producción de materiales propios y ojalá autónomos, y,
- Capacitaciones breves, instaladas a partir de las necesidades expresadas por los educadores participantes.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA


Avila, H. (1998). *Das Konzept einer ständingen, nicht abbrechenden Ausbildung und Begleung von Strassensozialarbeiterinnen*. En: Strassenkinder und Lateinamerika und Deutschland, Von Duker U. (hg.) IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt, Deutschland: IKO.

Avila, H. (2001). *Análisis de la Concepción Pedagógica y Construcción Conjunta de un Concepto de Trabajo con Educadores Ambientales*. Tesis no editada para optar al Grado de Máster en Ciencias de la Pedagogía Social. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Avila, H. (1998). *Currículum, Cultura y Planificación Situacional,* en Hacia la construcción de una pedagogía social para la infancia en Chile. Documento Interno, Escuela de Trabajo Social, UST.

Bazán, J. E. (1998). *Críticas al Prefacio Mejores Escuelas, Menos Trabajo Infantil*, en Niños Trabajadores: Protagonismo y Actoría Social, Lima, Perú: IFEJANT.

Bazán, J. E.(1997). *Trabajo Infantil, Tendencias en el Debate y en la Acción*. En Niños Trabajadores y Protagonismo de la Infancia, Lima, Perú: IFEJANT.

Cussianovich A.(1996). *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales*, Lima, Perú: IFEJANT.

Cussianovich A., Alfagene E., Arenas F., Oviedo J. R. (2001). *La Infancia en los Escenarios Futuros,* Lima, Perú: Fondo Editorial de La Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.

Cussianovich, A. y Chiroque, S. (Comps.) (1990). *Educación Popular en Debate,* Lima, Perú: Instituto Paulo Freire, IPP.

Chiroque, S. (2000). *Pedagogía Histórico Crítica: apuntes para el debate.* En Revista Autoeducación, Lima, Perú: IPP.

Donoso, K., Gómez, M y Vergara J. (2001). *Diseño de una Estrategia de construcción en red como soporte para el Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel*, Tesis no editada para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás.

Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, España: Morata.

Fernández, J. (1989). *Herramientas de Trabajo para el Educador Popular*, Santiago, Chile: CIDE.

Freire, P. (1976). *Educación como Práctica de la Libertad*. Bogotá, Colombia: Ed. América Latina.

Frias L. y Campos N. (2003). I*nvestigación Evaluativo del Programa de Formación Permanente de Educadores del Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel,* Tesis no editada para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, Escuela de Trabajo Social, Santiago, Chile.

Libel, M. (2000). *La Otra infancia: Niñez Trabajadora y Acción Social*, Lima, Perú: IFEJANT.

Pérez, J. J. (1998). *Una Agenda para la Reflexión y el Debate,* en Niños Trabajadores: Protagonismo y Actoría Social, Lima, Perú: IFEJANT.

Pilotti, F. (Coord.) (1994). *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile,* Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.

Rojas, J. (1996). *Hacia un Diagnóstico del Trabajo Infantil en Chile*. Santiago, Chile: DNI, IWGCL, Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago.

Schibotto, G. (1997). *Trabajo Infantil y Culturas del Trabajo Infantil: Ecosistema, Tabú y Valorización Crítica*. En Niños Trabajadores, protagonismo y actoría social. IFEJANT, Lima.

UNICEF (1995). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. Santiago, Chile.

CAPÍTULO V

# Construcción conjunta de un concepto de trabajo con educadores ambientales de Pudahuel y Cerro Navia

Este trabajo se refiere a la construcción conjunta de un "*concepto de trabajo"*,realizado en el año 2001 con un grupo de educadores, que contó con la la conducción de Hugo Avila. Este trabajo se realizó como tesis para optar al grado de Máster en Ciencias de la Pedagogía Social, en el programa internacional encabezado por la FH de Dusseldorf. Se utilizó el modelo de investigación-acción. La "muestra dirigida", se conformó con educadores y/o promotores sociales dedicados a la educación ambiental y a acciones educacionales con la infancia, en los espacios locales de la comuna de Pudahuel. La hipótesis de trabajo, estuvo referida a la constatación preliminar, de que estos educadores no se habían dado un método sistemático de trabajo y de que tenían interés en ello.

Para los efectos de esta investigación-acción, se entendieron como educadores aquellas personas de ambos sexos, adultos, no profesionales, comprometidos con el desarrollo social de sus comunidades. Estos educadores, incursionan en distintos ámbitos, especialmente en acciones relacionadas con la educación ambiental.

Los educadores de la muestra, se comprometieron en un proceso que implicaba mejorar su práctica a partir de la revisión de la misma, todo ello a la luz de elementos de la pedagogía social. Lo anterior deriva en la construcción conjunta de un concepto de trabajo, tarea realizada con el investigador.

## 1. FUNDAMENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Antecedentes

Desde la década de mil novecientos ochenta y a partir de iniciativas de diversas ONGs, surgen en Chile una gran cantidad de programas y proyectos de protección y conservación del medioambiente. Con una base teórica y la práctica acumulada en la educación popular, los educadores o promotores sociales que actúan en los proyectos, intentan cambiar la situación a partir de intervenciones en la microrrealidad social, y desde allí formar "movimiento social" de tal manera de lograr alguna incidencia en los espacios de decisiones más macro.

Desde antes y después de que las Naciones Unidas acordaran aprobar la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, muchos de estos educadores y sus organizaciones han hecho denuncia y conciencia ciudadana acerca de estos derechos. Respecto de la infancia y medioambiente, destacan el art. 24 de la Convención en sus referencias al cuidado del medioambiente, junto con todos aquellos derechos que se refieren a la participación de los niños en decisiones que les afectan, salvaguardando el principio del "interés superior". El espacio local, es el ámbito de preferencia para emprender acciones colectivas en esta dirección.

**Medioambiente y participación ciudadana**

A partir de la democratización de los municipios y de la vigencia plena de la nueva Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades (Ley 18.695 de 1992), se otorga a estas entidades públicas obligaciones en torno al medioambiente en su espacio territorial.

Posteriormente y del mismo modo, la Ley de Bases Generales sobre el Medio Ambiente (Ley 19.300 de 1994) le otorga obligaciones al municipio con relación a los informes de evaluación de impacto ambiental de los proyectos de inversión pública y privada. Desde entonces, muchas entidades municipales tomaron la iniciativa de crear oficinas u otras estructuras para canalizar la participación de la ciudadanía y enfrentar de una manera más eficaz los problemas medioambientales locales. En este escenario, aparecen entonces educadores ambientales o promotores impulsados desde la estructura del Estado.

**El problema**

En el escenario brevemente esbozado en los puntos anteriores, se constata:

- La existencia de problemas ambientales en aumento y de antecedentes legales, nacionales e internacionales, que establecen líneas de trabajo en torno a la necesidad de contar con educadores ambientales.
- La existencia de grupos organizados y que emergen en los espacios locales en torno a la defensa del medioambiente.
- Que dada la necesidad de educación ambiental, en la práctica existen educadores ambientales que operan a veces en forma más bien intuitiva y contingente.
- Que la pedagogía social ofrece un enfoque teórico-metodológico que permite abordar lo anterior. En este caso específico, la tarea de los educadores ambientales no formales.

En esta trabajo se parte de la constatación previa de la no existencia de un concepto de trabajo –en los términos concebidos por la pedagogía social–, en la educación ambiental no formal en la comuna de Pudahuel, y tampoco en otros espacios locales similares. Por lo anterior, la tarea se abocará a la construcción conjunta con los educadores, de un concepto de trabajo**.** Lo anterior se sustenta, en la hipótesis de que este proceso es posible, a partir de los elementos acumulados en la praxis de los educadores seleccionados como muestra.

Se seleccionó la comuna de Pudahuel ya que ésta tiene un carácter emblemático. Se trata de la comuna con los mayores índices de contaminación ambiental de la Región Metropolitana de Santiago y de la ciudad. El sistema de vigilancia de la calidad del aire de esta región, informa regularmente acerca de los índices de gases y material particulado. La estación correspondiente a la comuna de Pudahuel, normalmente entrega datos indicando que en dicha área los índices son más elevados que en el resto de las áreas monitoreadas.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

### Concepto de Trabajo

La pedagogía social alemana, ha incorporado la expresión *"concepto de trabajo"*,que alude a un modelo de intervención empleado por el pedagogo social, en el que se encuentran objetivos, contenidos y métodos dentro de un contexto estructurado. Se puede afirmar también que el concepto de trabajo es la guía teóricamente fundamentada de la sucesión de acciones, su explicación y la reflexión sobre ellas. (Krause: apuntes de clase, 2000)

Una tipología de conceptos de trabajo diferencia entre:

- Concepto de trabajo organizativo.
- Concepto de trabajo dirigido a un grupo específico.
- Concepto de trabajo situacional.

El desarrollo de un concepto de trabajo comprende las fases de análisis, planeación, intervención y evaluación:

| | |
|---|---|
| ANÁLISIS<br>I. Describir | Descripción de comportamientos y situaciones.<br>Recopilación de datos sobre el grupo.<br>Descripción del margen de tolerancia para el trabajo sociopedagógico. |
| II. Aclarar | Aclaración de los datos observados mediante análisis e interpretación.<br>Estimación de cambios / desarrollos posibles. |
| PLANEACIÓN<br>I. Decidir | Decidir acerca de objetivos, contenidos, métodos y medios.<br>Diseño de las condiciones previas espaciales y organizativas. |
| II. Preparar | Preparar medios y materiales.<br>Diseñar condiciones previas. |
| INTERVENCIÓN | Intervención práctica con individuos o grupos. |
| EVALUACIÓN | Verificación de las precondiciones descritas, del marco de condiciones estimado, de las decisiones, los preparativos, el desarrollo práctico, el margen de tolerancia y las consecuencias para nuevos planes. |

Es sabido que las características particulares del trabajo sociopedagógico tienen consecuencias en lo metodológico. La sociopedagogía tiene que enfrentar una multiplicidad de condiciones de vida, campo de trabajo y problemas. De nada sirve, ni tampoco ayuda, el ponerse a buscar un "súper método" único y unificador que logre cubrir todas estas facetas. "*No existe, ni puede llegar a existir, el método de la sociopedagogía*" (Galuske, 1998).[17] Lo que más se requieren son diferentes métodos, adecuados a diferentes problemas, personas, situaciones y campos de trabajo.

En nuestro medio, gran parte de la acción sociopedagógica se realiza gracias a educadores populares, educadores alternativos, monitores u otras expresiones equivalentes. En general se trata de gente con motivación de tipo "militante" lo que compensa en parte su escaso nivel de profesionalización. Estos educadores han desarrollado una práctica pedagógico-social, han reflexionado sobre ella, sin embargo reconocen no contar con las herramientas conceptuales para comprenderla en su totalidad y poder dar cuenta de su efectividad o impacto.

**Pedagogía social y sociedad civil**

El problema de cómo integrar la sociedad civil en las temáticas ambientales, es sin lugar a dudas de gran significación y está fuertemente asociado con el desarrollo de la democracia y la participación en los espacios locales.

Interpretando a Sabattini, Claude (1996) y otros, hoy por hoy, en la mayoría de los países hay acuerdo en la necesidad de que los procesos democráticos fortalezcan la sociedad civil, o el tercer sector como se ha venido llamando más recientemente. Lo anterior supone la creación de los instrumentos institucionales y legales apropiados para la participación ciudadana. Si estas condiciones no se dan, se facilita el camino para el desarrollo de un activismo ambientalista de tipo ruptural y se legitiman las posturas ideológicas fundamentalistas. La efectiva participación ciudadana favorece el desarrollo de un movimiento ambiental masivo, democrático e ideológicamente consistente y no necesariamente contemporizador con el establishment.

En el Chile actual, debido a la ausencia de canales verdaderamente democráticos para hacer efectiva la participación ciudadana en materia de protección del medioambiente y de caminos sustentables para el desarrollo, de acuerdo con Claude (1996), se ha dado una cierta alianza entre los gremios empresariales que operan en Chile y el Estado. Este último se ha puesto a favor del desarrollo entendido como crecimiento de la economía y con gran presión sobre la naturaleza y con el consiguiente daño ambiental.

17 Los textos aludidos a los profesores alemanes como Krause, Galuske entre otros, son apuntes traducidas del original para el uso de la maestría y por lo tanto no editados.

La capacidad consultiva y el compromiso de la comunidad, de acuerdo con Novoa, (Claude,1996, p.156) son condiciones necesarias para el desarrollo sustentable. La participación ciudadana hará posible exigir a los gobiernos el cumplimiento de los acuerdos suscritos tanto en el plano nacional como internacional, además de la existencia de planes de largo plazo que consideren la sustentabilidad como factor fundamental.

En el contexto señalado, las variadas formas de lo que se ha venido llamando educación ambiental, cobran importancia creciente. Castells (1998) plantea que el hincapié que hacen los ecologistas en la localidad y en el control por parte de la gente de sus espacios vitales, es un reto a una palanca básica del nuevo sistema de poder.

> *"Lo que desafía al ecologismo localista, es la pérdida de conexión entre las funciones o intereses diferentes bajo el principio de la representación mediatizada por la racionalidad abstracta y las tecnocracias irresponsables. Así pues, la lógica del argumento evoluciona hasta el anhelo de un gobierno de pequeña escala, que privilegie la comunidad local y la participación ciudadana"*. Castells (1998)

**Pedagogía social y desarrollo**

En los llamados países tercermundistas, la temática ligada al concepto de "desarrollo" tuvo gran relevancia durante gran parte del siglo XX y naturalmente la discusión permanece vigente.

Compartimos con los educadores ambientales, una serie de planteamientos respecto del desarrollo, a partir de las reflexiones de otros autores como Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. (Max Neff, 1993). Un postulado fundamental de Max-Neef, es que el desarrollo se refiere a las personas y no a las cosas. Si aceptamos esta premisa, un modelo de desarrollo será mejor que otros, en la medida que permita elevar más la calidad de vida de las personas. Por su parte, la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales. La articulación social y protagonismo de sus diferentes actores, son componentes fundamentales. Una sociedad articulada se la construye y esto sólo es posible a partir de la acción de los seres protagónicos, este protagonismo a su vez sólo es posible en los espacios a escala humana.

Toda la acción de la educación ambiental, se enmarca en el concepto de desarrollo humano, el cual puede ser definido como aquel modelo de desarrollo, que enfatiza el mejoramiento integral de la calidad de vida de los seres humanos, más allá de una consecución de bienestar material, involucrando aspectos sociales, culturales, políticos, espirituales, científicos y tecnológicos, dentro de un marco de equidad, participación y dignidad del hombre.

## 3. METODOLOGÍA

### Investigación-acción

Este estudio utilizó el método investigación-acción. Se ha optado por este método en razón de que está vinculado estrechamente al devenir de la pedagogía social,ya que es una mezcla de investigación, aprendizaje, educación y acción, que obtiene conocimiento colectivo sobre la realidad, gracias a las aportaciones de los grupos humanos interesados. En este proyecto se trató principalmente de mejorar la práctica educativa, más que la pura generación de conocimientos. La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio de los involucrados en situaciones concretas, complejas y humanas.

### Muestra

Se utilizó una muestra dirigida, seleccionada por contactos ya establecidos por el investigador. Se trata de "sujetos-tipo", en este caso siete educadores populares, dedicados preferentemente a los temas ambientales y que tienen la voluntad de participar de esta construcción.

Para los efectos de esta investigación-acción, son educadores aquellas personas de ambos sexos, adultos, no profesionales, comprometidos con el desarrollo social de sus comunidades.

Estos educadores ambientales se organizan bajo las figuras de centros culturales, comités ecológicos u otras. Desde allí organizan comunidades locales en torno a los problemas medioambientales, preparan proyectos que llevan a cabo con recursos estatales o privados.

Los educadores de la muestra, se comprometieron en un proceso de mejorar su práctica, a partir de la revisión de la misma a la luz de elementos de la pedagogía social. Lo anterior deriva en la construcción conjunta de un concepto de trabajo, con el investigador autor de esta tesis.

### Técnicas

Esta investigación usó una técnica que *"surge de la combinación entre grupo de discusión y entrevista focalizada y en profundidad"*, (Délano, 1993). Se trata de entrevistas focalizadas y en profundidad con pequeños grupos, generalmente de no más de tres personas. Estos pequeños grupos se conformaron considerando la cercanía geográfica y la cercanía de experiencia de los participantes. Este trabajo en grupos pequeños permite una mayor participación que el grupo de discusión tradicional (focus group), a la vez que estimula una dinámica de interacción que permite la reconstrucción del sentido del discurso social colectivamente y no sólo individual, como es el caso de la entrevista. Se obtiene por tanto profundidad y participación conjunta en la construcción de los saberes sociales.

El grupo de discusión se conformó con los siete educadores participantes de la experiencia. Se conformaron dos pequeños grupos de tres y cuatro integrantes, cada uno para trabajar en mayor profundidad.

**Indicadores utilizados**

1. Para el objetivo específico Nº 1: revisar los elementos de "concepto de trabajo" presentes en la práctica pedagógica de los educadores ambientales.
    (1) Concepto de hombre y sociedad.
    (2) Fines de la Educación Ambiental.
    (3) Enseñanzas. ¿Qué pretenden enseñar?
    (4) Ordenación secuencial de lo que enseña.
    (5) Métodos utilizados para enseñar.
    (6) Recursos utilizados.
    (7) Conceptos y técnicas de evaluación.

2. Para el objetivo específico Nº 2. Construcción conjunta de un concepto de trabajo:
    (1) Componente de Análisis.
    (2) Componente de Planeación.
    (3) Componente de Intervención.
    (4) Componente de Evaluación.

**Trabajo de campo**

El trabajo con el grupo de educadores se inició con mesas redondas, con la finalidad de que éstos pudieran compartir sus experiencias pedagógicas (noviembre del 2000). En dichas sesiones los educadores decidieron comprometerse en la búsqueda conjunta de los elementos de la concepción pedagógica. Este trabajo se concluyó parcialmente en diciembre del mismo año quedando pendiente la elaboración de un proyecto pedagógico.

En abril de 2001 se retomó contacto con los educadores y la tarea a partir de la propuesta del autor de esta tesis de realizar un ciclo de talleres de formación. En dicha ocasión el autor planteó la idea de realizar esta construcción conjunta, iniciativa a la que se incorporarían un grupo de mujeres líderes poblacionales que viven en la comuna de Pudahuel y que realizaban acciones de educación y desarrollo medioambiental en sus espacios próximos. Para los efectos del cierre de esta tesis, los encuentros de trabajo concluyeron la primera semana de septiembre del 2001.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Resultados acerca de la concepción pedagógica

En este punto es necesario aclarar que los educadores en las mesas redondas, decidieron hacer un análisis general de la situación de la sociedad, de sus relaciones con el mundo académico y de sus necesidades de formación. Por lo anteriormente dicho, y por considerarse relevante, aunque no era parte de los objetivos de este estudio, se han incorporado estos aspectos que nos parecen relevantes.

### Aspectos generales relacionados con la práctica educacional en las poblaciones

#### *1. Algunas expresiones de interés general relacionadas con trabajo comunitario y la relación con los profesionales:*

Los educadores manifiestan tener escasa confianza en la competencia de los teóricos, ya que en su concepto mucho de lo que proviene de la teoría no funciona en la realidad. Manifiestan tener el "saber hacer" especialmente respecto de como llegar a los niños y a la gente. Argumentan en su favor el estar donde las "papas queman", y se quejan de que"los profesionales no quieren meter las patas al barro".[18]

#### *2. Acerca de la profesionalización de los educadores ambientales*

Los educadores afirman que necesitan y les gustaría un sistema especial de profesionalización, ellos serían profesionales diferentes pues aprendieron primero desde su experiencia con la realidad y tienen compromiso más allá de lo monetario. La mayor parte de ellos es voluntario o recibe aportes muy irregulares por su trabajo.

Algunos de estos educadores han tenido experiencias positivas con profesionales y llaman a éstos, "profesionales distintos" o "alternativos".

A los educadores les parece bueno tener un método más estructurado y por dicha razón se han incorporado a esta experiencia de construcción conjunta.

Ninguno de ellos cuenta con recursos para pagar un programa de formación. En este aspecto reivindican la necesidad de un programa estatal, que a partir de reconocer la importancia de estos trabajos, los incorpore a la política social y considere la financiación de la profesionalización de estos educadores.

---

18 Estas expresiones aluden a la actitud cómoda de evitar estar donde existe el conflicto "donde las papas queman" por ejemplo conducir o participar en una acción que puede ser reprimida por las fuerzas policiales "meter las patas al barro" se refiere a trabajar en terreno, con la gente.

**Síntesis de elementos recogidos de las discusiones de los educadores ambientales relacionados con la concepción pedagógica**

***1. Concepto de la persona y sociedad***

Para estos educadores, la sociedad chilena se hace cada vez más deshonesta y competitiva, con un modelo que genera individualismo, y una educación (escolar) casi completamente funcional a ello.

Sin embargo, en este escenario es posible promover la acción y actitud solidaria ya que en el pueblo aún hay mucho sentido solidario. Aunque los jóvenes no confían en la política, si quieren participar en actividades recreativas y culturales.

Muchos jóvenes se interesan por la "memoria histórica" del pueblo y el medio ambiente también les importa.

La sociedad es lo que hacemos como conjunto por lo tanto podemos soñar una sociedad mejor y el protagonismo es necesario.

***2. Fines de la educación ambiental. ¿Para qué queremos educación ambiental?***

Se requiere educación ambiental para que los niños y jóvenes conozcan sus deberes y derechos sobre el medio ambiente, influyan en sus padres y de ese modo comience un cambio cultural en la sociedad.

Para contribuir a la organización de la gente en las comunidades en torno a los problemas ambientales y al mejoramiento del entorno inmediato. Como un aporte para mejorar la calidad de vida en nuestra comuna.

**3. *¿Qué enseñamos o qué queremos enseñar?***

Fundamentalmente los deberes y derechos sobre el medioambiente.

Los seres vivos de la tierra, el respeto por la naturaleza, cómo vivir en armonía con ella y cuidando la tierra. La recuperación de espacios deteriorados y cómo y por qué reciclar productos de desecho.

Finalmente, cómo funciona la biosfera y cómo participar en proyectos ambientales locales.

***4. ¿Cómo ordenamos secuencialmente lo que enseñamos?***

Siempre comienzan con una presentación general, luego realizan un diagnóstico para averiguar qué saben los participantes sobre el medioambiente.

En su concepto la acción educativa se ordena "de la forma cómo se van dando las cosas", sin embargo es posible distinguir la secuencia: diagnóstico del problema, solución puesta a prueba, luego control participativo.

***5. ¿Cómo enseñamos?, ¿Qué métodos utilizamos?***

Los educadores dicen utilizar las palabras más sencillas posibles y los métodos vivenciales. Usan los medios como el teatro y otras formas de expresión como la música, la pintura y el dibujo (murales, pancartas, etc.).

El método de taller es muy utilizado, "construimos macetas, colgantes, aboneras, etc".

El método de las campañas, "Hacemos campañas. (Recoger basuras plásticas, replantar árboles, recolección de botellas, etc.)".

***6. ¿Con qué recursos realizamos la educación ambiental?***

Los educadores utilizan recursos obtenidos de proyectos concursables, junto con ello emplean parte de sus propios recursos y otros de la comunidad.

Emplean a animadores de teatro y ocupan los espacios comunitarios.

Las acciones se realizan usando materiales sencillos, muchos de los cuales son recursos que los niños buscan en el entorno.

***7. ¿Cómo, cuándo y qué evaluamos?***

En general los educadores no se plantearon como propósito evaluar los resultados o impactos de los proyectos. Sin embargo siempre hacían preguntas a los niños al final del taller.

**Resultados relacionados con la construcción pedagógica conjunta**

***1. Acuerdos adoptados en el proceso de construcción conjunta***

Habiendo considerado las posibilidades, los educadores ambientales decidieron elaborar un concepto de trabajo dirigido a un grupo específico, en este caso los niños.

Por otra parte decidieron que era bueno aprovechar la oportunidad de un par de proyectos que en ese momento estaban en realización en la comuna de Pudahuel para probar aspectos interesantes.

Finalmente decidieron incorporar la evaluación de una forma explícita.

### *2. Concepto de Trabajo*

#### *i. Componentes de Análisis*

En esta fase se buscó información y se analizaron los datos disponibles con relación a los siguientes aspectos:

**Condiciones de los participantes**

Se trata de niños y jóvenes provenientes de familias pobres, asisten a la escuela regularmente, sin embargo tienen algunas dificultades para adaptarse a ésta.

Los niños y jóvenes serán consultados en la planeación de los proyectos.

La mayor parte de estos niños ya han manifestado su interés por participar en los talleres.

**Condiciones de aprendizaje**

Se requieren educadores que sean animadores de procesos.

Será necesario negociar el doble mandato entre las organizaciones que financian y los intereses de los clientes.

La actividad educativa debe girar en torno a situaciones de la vida cotidiana.

**Recursos**

Se buscará contar con recursos humanos de la comunidad, ya que se requiere gente que acompañe a los líderes infanto juveniles que se comprometen en emprender acciones a partir de los talleres.

Se requiere infraestructura, idealmente un espacio propio para trabajar, sin embargo si es necesario hacerlo en espacios comunitarios así se hará, aunque esto obliga a armar y desarmar constantemente las instalaciones ya que los espacios comunitarios tienen distintos usos.

Se usarán los recursos del medio ambiente, la idea es usar y reutilizar.

Se utilizarán los manuales de educación ambiental elaborados por entidades especializadas

**Familias de los niños**

Las familias apoyan y confían en la acción de los educadores.
Es necesario incluir una actividad que incorpore a las familias, se propone un día de recreación en un espacio natural.

**Condiciones de financiamiento**

La vía es participar en los concursos de financiamiento de proyectos, éstos operan en la idea de subvención de la demanda o inversión en capital social. Los criterios de financiamiento no siempre son compatibles con las necesidades locales y los intereses de los grupos, por lo tanto este aspecto podría traducirse en cambios importantes.

***ii. Componentes de Planeación***

**Decisiones respecto de objetivos**

La acción pedagógica se realizó en torno a cuatro tipos de objetivos:

- Objetivos referidos a impactos en lo que respecta a transformación de la realidad. En este sentido se considera relevante que la acción se traduzca en el cambio positivo de una situación o problema detectado en el espacio comunitario.
- Objetivos referidos a la captación y formación de líderes. Se considera fundamental la formación de líderes para asegurar el cambio y la prevalencia en el tiempo de los mismos.
- Objetivos relativos a valores. Los valores del desarrollo sustentable como propuesta cultural deben estar presentes. Nos referimos además a valores como los derechos humanos, derechos ambientales, justicia intergeneracional, solidaridad, entre otros.
- Objetivos relativos a aprendizajes de temas generales y específicos del medio ambiente.

**Decisiones respecto de contenidos**

- Los contenidos de la acción pedagógica fueron:
- La biosfera y los problemas ambientales del planeta.
- El diagnóstico de los problemas ambientales locales.
- Tecnologías sustentables y de bajo costo.
- Se incorporarán contenidos de acuerdo con los intereses de los niños. Por lo tanto se mantendrá una permanente actitud de flexibilidad de parte de los educadores.

**Decisiones respecto de los métodos**

Se utilizaron como métodos:
- El método de taller, para aprender a través de la acción.
- Las "campañas"[19] se usan también como método.

19 Se denomina campaña a un tipo de acción colectiva destinado a contribuir al cambio de una situación. Esta acción es promovida por un grupo que pretende integrar a toda la comunidad. Por ejemplo: campaña de recolección de vidrio.

**Decisiones respecto de los medios**

Se usaron el teatro, la música y la pintura de murales como medios de eficacia ya probada, sin embargo no hay exclusión respecto de los otros medios.

***iii. Componentes de Intervención***

**Condiciones previas**

Una condición básica fue la preparación del proyecto y adjudicación de mismo en alguno de los sistemas que operan vía concurso.

Establecer con claridad los términos en que se realizará la evaluación ex-post del proyecto.

Se consideró necesario elaborar un adecuado modelo de gestión para el proyecto, especialmente en consideración de aspectos como la difusión y la participación de la comunidad.

**Programas educativos**

El programa propuesto por los educadores fue discutido al principio del proceso con los niños participantes y recogerá sugerencias de ellos.

Los programas se organizaron en torno a acciones semanales.

Cada semana se organizaron como una unidad didáctica a partir de uno o más objetivos específico, cada unidad consideró una instancia de evaluación participativa del proceso.

El programa propuso una acción con los padres u otros miembros de la familia, este fue discutido con los clientes dentro de los márgenes de tolerancia de los recursos asignados al proyecto.

***iv. Componentes de Evaluación***

**Condiciones a verificar**

Se verificó que cada programa contenga los componentes que aseguren el logro de los impactos esperados por el proyecto.

Del mismo modo se consideró necesario verificar las condiciones de aprendizaje, especialmente lo que se refiere a las características de los educadores que concurrirán para apoyar los talleres.

**Condiciones verificadas**

Un especial comentario amerita la verificación del acierto de programar una

acción tendiente a incorporar a los padres de los niños, la decisión gravitó fuertemente para la realización de un proyecto de construcción colectiva de una plaza, proyecto que materializara un tiempo después de finalizado el proyecto de apoyo. La participación de los niños y niñas fue un elemento clave. Por otra parte, la discusión inicial con los niños respecto del programa contribuyó a aumentar la motivación. Del mismo modo, establecer programación semanal, ha sido útil, ya que no obstante permite la acción a partir de la contingencia, ha sido un factor de ordenamiento en torno a la finalidad última.

## 5. CONCLUSIONES GENERALES

### Conclusiones acerca de la concepción pedagógica

Del análisis de todos los elementos de la concepción pedagógica de los educadores ambientales, se establecieron las siguientes conclusiones:

- Es posible visualizar que los educadores ambientales poseen una concepción global de los problemas ambientales. Esta se expresa en el esfuerzo por llevar a los participantes hacia la explicación de los problemas ambientales locales a partir de lo global.
- Hay en la reflexión de los educadores ambientales una concepción de la sociedad moderna y una concepción del ser humano como responsable y constructor de ésta.
- La valoración de la participación y organización ciudadana es un elemento a destacar, se considera como único camino posible para emprender soluciones en un modelo de desarrollo humano. Por lo anterior, la participación es parte del método y al mismo tiempo es meta de los proyectos que realizan. Es meta por sobre todo, ya que se pretende facilitar la organización de la comunidad en torno a los problemas y al cambio de la situación.
- Es destacable la valoración de los derechos ambientales de los niños en la reflexión de los educadores ambientales. Esto tiene una base en el ideario de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, y se cruza con la proyección utópica de construcción de un mundo mejor para los que ahora son niños y para las generaciones que vendrán.
- Es también destacable la valoración del desarrollo humano y el potencial de las acciones educativas no formales. Los educadores poseen un concepto de desarrollo humano y esperan que las acciones educativas en que se comprometen contribuyan a este propósito. Sin embargo al percibir que no poseen elementos del tipo indicadores para verificar la eficacia de sus actividades, se encuentran motivados por adquirirlos.
- Hay clara presencia de una crítica a la sociedad, a sus valores y estructuras. Este elemento está presente en su discurso y en su práctica, tanto en lo que respecta a la práctica con niños y con adultos. Su concepción de sociedad moderna como altamente discriminatoria, destructiva para el medio ambiente, individualista y con escasa responsabilidad por el medioambiente les impulsa a criticar de modo militante sus valores y estructuras.

- La orientación de la acción pedagógica en torno a saberes instrumentales, prácticos y emancipatorios. Muy especialmente respecto de lo emancipatorio, estos educadores creen firmemente en la posibilidad de encontrar caminos para superar la situación a partir de la organización que tiene su base en el conocimiento y la reflexión que se hace a partir de ésta en forma colectiva.
- Existe una especial atención por la acumulación histórica, natural y cultural de los sujetos y por el futuro desarrollo. En este sentido resulta interesante que las organizaciones que ellos han formado tienen finalidades culturales y son del tipo "centro cultural". En concordancia con ello tienen finalidades explícitas en torno al desarrollo y rescate de la cultura popular.
- Hay una especial atención al rol fundamental de la acción. Los educadores valoran la acción en su potencial de solucionar problemas y en la producción de saber y saber hacer. Por lo anterior, su práctica educativa siempre adopta la forma de taller que genera ciertos productos aunque no necesariamente tangibles.
- La actitud crítica frente a los saberes está siempre presente. Estos educadores autodenominados también "educadores populares" se esfuerzan por desarrollar una actitud crítica frente a los saberes de la cultura dominante.
- La concepción de educador y la comunidad como mediadores en la subjetivación del saber objetivo. Los procesos educativos se ven inseparables de la acción de líderes o educadores y de la comunidad. La conjunción de estos dos elementos es condición para el proceso de objetivación, entendido este como el camino que va desde: el saber objetivo al saber subjetivo buscando finalmente el saber objetivado. También valoran los llamados "medios" de la pedagogía social, como el teatro y la música entre otros, y las habilidades de los educadores para conseguir propósitos gracias a su utilización.
- La presencia de los elementos de contenidos de la pedagogía social como habilidades, intereses, valores y roles sociales. Estos se encuentran implícitos en el accionar de estos educadores. Este conjunto de aspectos considerados clásicamente los contenidos de la pedagogía social (Fermoso: 1994), pueden visualizarse claramente en las fundamentaciones que espontáneamente los educadores dan de sus acciones.

### *Comentarios y conclusiones con relación a la construcción conjunta de un concepto de trabajo.*

En la experiencia informada en esa tesis y la observación de aquellos elementos que pudieron ser probados, destaca una vez más la significación de contar con una mecanismo capaz de estructurar la acción. Por otra parte, verificó la hipótesis referida a la posibilidad de hacer construcciones pedagógicas participativas con educadores no profesionales. Este último aspecto, se considera de gran importancia en la realidad Latinoamericana en general y chilena en particular, dado que muchas acciones educativas no formales, de promoción o similares, son llevadas a cabo por personas no profesionales.

Los métodos de la sociopedagogía han de considerar aquellos aspectos que tienen que ver con la planificación y control de los procesos, (Galuske:1998) sin embargo, al mismo tiempo deben permitir la reflexión de y la comprobación acerca de en qué medida éstos son adecuados a su objeto, al marco social, a los objetivos de la intervención, a los requerimientos del campo de trabajo, a las instituciones así como a las personas involucradas en el proceso.

A partir de la consideración anterior, el mismo Galuske (1998) deriva a lo menos seis perspectivas que deben ser tomadas en cuenta para llevar a cabo una reflexión adecuada sobre los métodos. De la reflexión realizada a partir de ese trabajo, presentamos una síntesis utilizando las seis perspectivas de Galuske, refiriéndonos con la primera de ellas al método de investigación y las cinco siguientes al método de intervención.

**i. Acerca de la orientación al objeto o la pregunta ¿Qué problemas deben ser tratados con el método?**

Si nos referimos a la investigación-acción como método, este trabajo reafirmó su utilidad y adecuación a los requerimientos de la pedagogía social. El método es especialmente adecuado al problema de mejorar la intervención pedagógico-social a partir de los propios actores.

Por otra parte, los actores (en este caso educadores ambientales), expresaron satisfacción con el método empleado, especialmente por el hecho de que podían visualizar el curso de la investigación.

**ii. Acerca de su orientación al objetivo o la pregunta ¿Qué objetivos se pueden alcanzar con el método?**

Los objetivos relativos a la educación ambiental con los niños, naturalmente pueden ser ordenados con el método, nos referimos tanto a aquellos de tipo cognitivo como aquellos relativos a valores.

**iii. Acerca de la orientación al grupo o la pregunta ¿Es el método en cuestión adecuado a los grupos?**

El método es adecuado al grupo, en estos casos con niños de diferentes edades, provenientes de familias pobres, que asisten a la escuela, sin embargo pasan gran parte de su tiempo en la calle. Dada la escasa tolerancia de estos clientes a la rigidez, el método debe permitir el uso variado de diferentes técnicas.

**iv. Acerca de su orientación al grupo o la pregunta ¿Es el método en cuestión adecuado a los grupos?**

El método es adecuado al grupo, en este caso niños de diferentes edades, provenientes de familias pobres, que asisten a la escuela, sin embargo pasan

gran parte de su tiempo en la calle. Dada la escasa tolerancia de estos clientes a la rigidez, el método debe permitir el uso variado de diferentes técnicas.

**iv. Acerca de la orientación al campo de trabajo o la pregunta ¿Puede aplicarse el método en forma conveniente dentro de los marcos institucionales?**

Los marcos institucionales varían mucho en este medio, por ejemplo, al momento presente la Comisión Nacional del Medio Ambiente ha privilegiado los proyectos de inversión directa en mejoras ambientales con participación de las comunidades. A pesar de lo anterior, el método elaborado es de momento el más conveniente.

**v. Acerca de la orientación al plan o la pregunta ¿Permite el método la planificación deseada de los procesos?**

Evidentemente que establecer un tipo de concepto de trabajo que permita bastante flexibilidad, es una forma de facilitar el desarrollo de procesos en los cuales probablemente sea necesario introducir cambios en los planes.

**vi. Acerca de la contrastabilidad o la pregunta ¿Pueden formularse juicios acerca de su eficacia al final del proceso?**

La mayor parte de los elementos incorporados en este concepto de trabajo ya probaron su eficacia, sin embargo resta probar la eficacia de todo el marco organizativo al final del proceso. Esto será posible en dos meses más, fecha en que concluirá el proyecto en curso. En nuestra opinión es posible anticipar una mayor eficacia a partir de que el concepto de trabajo ha permitido anticipar ciertas situaciones.

## 6. ACERCA DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA

Los aspectos considerados por Galuske son amplios, sin embargo, las reflexiones anteriores son insuficientes desde una perspectiva crítica. Desde esta visión, los métodos deberían contribuir a que los sujetos sean capaces de tener saberes que les permitan adecuadas relaciones con la naturaleza y con la sociedad en permanente cambio y desarrollo.

Desde el punto de vista del autor de este trabajo, tanto en lo que se refiere a la concepción pedagógica como al concepto de trabajo construido con los educadores ambientales, se caracterizan porque conducen hacia la búsqueda de saberes instrumentales los que se expresan en el trabajo de los participantes para modificar su entorno; saberes prácticos que se ordenan en el diálogo entre los elementos de la cultura popular y los elementos que provienen de la cultura oficial,y saberes emancipatorios que se traducen en la adquisición de organización para transformar la realidad.

La práctica educativa presta atención tanto a la acumulación pasada del desarrollo natural y cultural de los sujetos así como de su futuro desarrollo.

El saber se construye efectivamente a partir de la acción y ésta involucra la subjetividad y objetividad de las personas. Es precisamente la acción, la que les permite encontrar en la vida cotidiana situaciones-problema, las que deben resolver utilizando un saber. La toma de conciencia de esta necesidad de saber, les lleva a la búsqueda del mismo y a reflexionar posteriormente sobre esta acción y de ese modo producir saber y saber hacer.

Se pretende que los participantes incorporen críticamente el saber y no lo asimilen ingenuamente, es decir el aprendizaje y la enseñanza son críticos. Los educadores son conscientes de ser sujetos históricos que desde la conciencia de aprender han llegado a la conciencia de enseñar. Desde la perspectiva de los educadores la enseñanza es crítica porque pone en crisis las convicciones de los participantes y sus prácticas. Es crítica porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas las que hacen referencia tanto a los contextos institucionales como sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

El proceso realizado ha entregó más evidencia para sostener la afirmación de que los educadores ambientales son esencialmente críticos. Para estos educadores, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo por mediación de educadores o de la comunidad. Todo su accionar sin embargo, busca que los participantes alcancen un saber objetivado, es decir válido en sus contextos histórico-culturales.

El autor de esta investigación, ha sido también educador ambiental, habiendo realizado sus primeros trabajos en este campo en 1989 en modalidades educativas no formales. Desde su propia experiencia, el autor sostiene que el aprendizaje ambiental, se da en un proceso de interacción social, en una relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y de sus condiciones culturales. Consecuentemente con lo dicho, los métodos son preferentemente el taller y las campañas, ya que son esencialmente abiertos y permiten la interacción con una serie de elementos de la cotidianidad. Este aspecto crítico de la educación ambiental, ha quedado también de manifiesto especialmente en el análisis de la concepción pedagógica.

La realización de esta tesis, mediante la modalidad metodológica investigación-acción, en la opinión del autor, ha reafirmado la utilidad de esta metodología para realizar estudios de microsociología institucional y organización didáctica para lo cual ha sido concebida. Aplicada en este caso, a una expresión de educación no formal, ha sido un camino útil para que un grupo que se organiza en torno a una misión, verifique hipótesis y examine soluciones relacionadas con sus acciones pedagógicas.

El autor de esta investigación, se ha comprometido en la construcción de una concepción pedagógico-social desde los contextos Latinoamericanos. Esta

construcción sólo es posible con el concurso de muchos actores, entre ellos, los educadores no profesionales, educadores populares, educadores alternativos o cualquier otra expresión que se use para nombrarlos, tienen para aportar la experiencia acumulada por años en distintos campos de acción. Este trabajo, ha permitido rescatar parte de este saber y ha permitido remirarlo a través de los elementos conceptuales y metodológicos de la pedagogía social. En este sentido, lo alcanzado con ello, es recontextualizar elementos conceptuales y metodológicos de la pedagogía social como es el caso del concepto de trabajo. Desde esta perspectiva, se considera haber hecho un aporte, con relación a este gran desafío de construir pedagogía social en nuestro continente. No obstante lo dicho, queda de manifiesto la necesidad de rescatar lenguaje y construir nuevas expresiones desde los mundos vitales en que nos movemos. Conceptos que se imponen desde la lógica economicista imperante, como es el caso de "cliente", no resultan adecuados para nuestra construcción sociopedagógica.

Por lo anteriormente dicho a modo de recomendación, se valora la metodología de investigación-acción con la modalidad utilizada en esta tesis. Todo ello con la finalidad de rescatar concepciones pedagógicas y conceptos de trabajo a partir de la experiencia acumulada por educadores que trabajan en distintos campos de acción, sean éstos con mujeres, jóvenes, niños u otros grupos de clientes. De este modo, es posible rescatar la gran riqueza acumulada, al menos en treinta años, desde la educación popular, hasta las actuales formas de promoción de grupos vulnerables, para el desarrollo de la pedagogía social en nuestras sociedades.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA


Asociación Chilena de Municipalidades (1995). *Gestión Ambiental Municipal*. Santiago, Chile.

Avila, H. (2001). *Análisis de la concepción Pedagógica y Construcción Conjunta de un Concepto de Trabajo con Educadores Ambientales*. Tesis no editada para optar al Grado de Master en Ciencias de la Pedagogía Social. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.

Arenas I. C. (1999). *La Investigación Cualitativa: Reto Renovado por el Sujeto de Investigación,*en Revista Vivencias Pedagógicas Freirianas. Lima, Perú, IPP.

Arnold, M. (1994). *Aproximación al Concepto de Identidad Local,* Documento presentado a un seminario organizado por la División de Organizaciones Civiles, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago, Chile.

Berger, P. & Luckmann T., (1968). *La Construcción Social de la Realidad,*Buenos Aires,: Amorrortu Editores.

Canales, M. y Peinado, A. (1995). *Grupos de discusión,* en: "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales", Delgado y Gutiérrez. Madrid, España: Síntesis.

Comisión Nacional del Medio Ambiente (1998). *Política Ambiental del Gobierno de Chile*, Santiago, Chile.

Casa de la Paz, (1994). *Primer Encuentro de Educación Ambiental No Formal: Resúmenes*. Santiago, Chile.

Claude, M. (1997). *Es Chile un País Sustentable: Una vez más la Miseria*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Délano, P. (1994). *Reflexiones acerca del uso de métodos cualitativos y cuantitativos en un estudio de casos*. En "La hermenéutica colectiva y el estudio de casos en la investigación social", Doc. 01/94, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Délano, P. (1993). *Women and work in Chile: A casestudy of the Fish-Processing Industry on the Island of Chiloé*, University of Cambridge, Cambridge, Inglaterra.

Del Rincón, y otros (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Socials*. Madrid, España: Dykinson.

Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la investigación-acción.* Madrid, España: Morata.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social, fundamentación dientífica.* Barcelona, España*:* Herder.

Galuske, M. (1998). *Methoden der Sozialen Arbeit*. München, Deustsland: Weinheim.

Mc Carthy, T. H. (1987). *La teoría crítica de Jünger Habermas.* Madrid, España: Tecnos.

Max-Neff, Manfred et al. (1993). *Desarrollo a escala humana.* Montevideo, Uruguay: Nordam-Comunidad.

Quiroga, R. (1994). Desarrollo, Sustentabilidad y Calidad de Vida en *El Tigre sin Selva: Consecuencias ambientales de la transformación económica de Chile*, *1974-1993*, Santiago, Chile: Ed. Instituto de Ecología Política.

República de Chile, *Diario Oficial: 9 de Marzo de 1994*. Ley 19.300: Aprueba Ley de Bases Generales Sobre el Medio Ambiente.

Rodríguez Rojo, M. (1997). Hacia una Didáctica Crítica. Madrid, España: La Muralla.

Sabatini, F. (1994). *Espiral Histórica de los Conflictos Ambientales: el caso de Chile,* en Revista Ambiente y Desarrollo, vol X Nº 4. Santiago, Chile: CIPMA.

CAPÍTULO VI

# Experiencia relacionada con los medios:

## Los medios de la didáctica de la pedagogía social, una experiencia con el colectivo de educadores Génesis de Pudahuel

El material que presentamos corresponde a la descripción y análisis preliminar de una experiencia con música y el arte, que se realizó con niños trabajadores y en situación de calle en la comuna de Pudahuel. El trabajo consta de una fundamentación teórica, para la cual se han recogido diferentes aportes entregados por los profesores de Medios de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Dusseldorf y además algunas consideraciones respecto de la pedagogía histórico-crítica que a la fecha se discutían como componentes de la visión pedagógica del colectivo Educación Para Todos Chile.

A continuación presentamos una descripción de la experiencia realizada y luego un análisis de la concepción pedagógica.

### 1.- FUNDAMENTACIÓN

#### 1.1 La didáctica de medios: La pedagogía de los medios dentro de la educación social

Un aspecto de creciente importancia y significado se relaciona con la incorporación de los medios en el trabajo sociopedagógico. De acuerdo con el profesor Hubert Minkenberg,[20] se trata de proveer los recursos para facilitar:

- El desarrollo y estimulación de la capacidad perceptiva para los fenómenos estéticos y las expresiones comunicacionales.
- El desarrollo de la creatividad mediante el fomento del pensamiento y el actuar creativos mediante la educación de las capacidades y las pautas de comportamiento creativas.
- El desarrollo de la capacidad comunicativa mediante la estimulación de los medios de recepción y emisión de comunicación, el conocimiento de los medios de comunicación, sus condiciones de producción y sus efectos.

20 Las citas referidas a los profesores alemanes como Minkenberg, Maul entre otros, son traducciones de sus textos elaboradas para los efectos internos de la maestría en pedagogía social, por lo tanto no editadas.

- El desarrollo de la capacidad de juicio, el conocimiento de los procesos culturales e históricos, el conocimiento de la variedad de métodos y la determinación social de los fenómenos estéticos.
- La transmisión de una didáctica y una metodología adecuadas que capaciten a los estudiantes a desarrollar la capacidad de percepción, expresión y crítica en sus clientes en su práctica profesional ulterior. Ello mediante el empleo de procesos pedagógicos dirigidos.

Los medios tienen también un importante rol terapéutico, Peter Maul estableció que la música puede ser de gran utilidad para:

- Problemas conductuales para buscar el mejoramiento de la conducta social, disminución de la agresividad, creatividad, estabilización del yo.
- Problemas de aprendizaje buscando el juego social compartido, estatus social, concentración, percepción, continuidad.

El mismo Maul señala: *"El ser humano necesita música. No debemos caer en la ideología de la estética social burguesa. La música no es sólo un bien educativo o, más llanamente un ornamento de lujo. La música es para el cuerpo, el espíritu y el alma, y para el equilibrio emocional del individuo y la dinámica del grupo, un catalizador irrenunciable"*. (Maul citando a Suppan).

De todas las fuerzas físicas, la música es la que mejor puede activar la energía vital y fortalecer el espíritu. Las consecuencias del estrés y los estímulos nocivos son aminorados y las fuerzas curativas internas son fortalecidas.

### 1.2 Rol de la música y el arte como medios de la sociopedagogía

De acuerdo con Minkenberg, en cada uno de los métodos de la sociopedagogía se puede utilizar sin reparos la música como medio de comunicación y puede alcanzar desde la atención psicosocial personalizada con la ayuda de la música, pasando por el fomento de un cliente en un grupo musical o de canto, hasta un proyecto mayor, que por ejemplo podría funcionar en el trabajo social-integrativo en barrios de carácter multicultural.

Los objetivos de la sociopedagogía con música o con arte, pertenecen al tipo mediático, es decir que "no aspiran en primer lugar a un comportamiento y resultados en el aprendizaje adecuados en el ámbito de la música y el arte en si mismos, sino que los utilizan como medios con fines no musicales ni artísticos". (Abel-Struth. 1978. p. citado por Minkenberg).

Bárbara Wichelhaus, plantea que "en la búsqueda de desarrollar la personalidad del sujeto dentro del proceso estético, los aspectos que toman en cuenta la totalidad, como, por ejemplo, el involucrar todas las experiencias sensoriales, juegan también un papel. Desde esta perspectiva han sido creados numerosos procedimientos que contemplan dos o más sentidos al mismo tiempo. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, la pintura musical, la pintura con los dedos sobre el cuerpo, pero también procedimientos que tematizan,

por ejemplo, el movimiento y el dibujo, la experiencia del propio cuerpo y la pintura expresiva, la vivencia del espacio y el diseño plástico, etc".

El arte en la pedagogía social, y en la pedagogía general, tiene tres funciones compensatorias importantes:

- Provee procedimientos adecuados a fin de compensar déficit de desarrollo cognitivos resultantes de fases de desarrollo ontogenético más tempranas.
- Provee procedimientos adecuados en el sentido de regresión positiva a fin de crear una sensibilidad emocional y así encontrar un camino hacia experiencias psíquicas reprimidas (conflictos). La salida a la luz de esa sensibilización sin presiones normativas puede estabilizar, en principio, la base de comportamiento lábil.
- Provee espacios para actuar la experimentación total (corporal y psíquica) a fin de prevenir unilateralidades.

### 1.3 Construcción de instrumentos y trabajo al aire libre

Los instrumentos que, en el trabajo pedagógico o terapéutico, son fabricados por los participantes o los pacientes mismos, según H.J. Wickel,(Wickel, 1998: pag. 98, citado por Minkenberg), ponen de manifiesto de forma especial la correlación entre el material, la fabricación, la interpretación y el sonido de un instrumento. Las oportunidades abiertas por este procedimiento, generalmente realizado en trabajo grupal, radica principalmente en el proceso de construcción del instrumento, el cual se ve acompañado de una multitud de procesos comunicacionales, empezando por la elección y las primeras opiniones acerca de las materias primas (madera, barro, metal, piel. etc.) pasando por la ayuda manual, la afinación de unos instrumentos a los otros, hasta llegar a la producción de tonos en una configuración musical común.

### 1.4 Música y movimiento

Wickel (citado por Minkenberg), hace una especial observación sobre los instrumentos propios del cuerpo (gestos sonoros, percusión corporal).

Como es el caso de la voz, la principal ventaja del resto de los instrumentos propios del cuerpo radica en su disponibilidad permanente: Especialmente los procesos rítmicos apenas pueden ser experimentados en forma inmediata a no ser que se use el cuerpo propio el cual se requiere en forma natural para ejecutar un instrumento. En percusión corporal, sin embargo, el cuerpo sirve al mismo tiempo como productor de sonido y como soporte del sonido.

El juego y la configuración de los instrumentos corporales exigen la capacidad de concentración y coordinación y hacen desaparecer inhibiciones además de servir como reemplazo de instrumentos faltantes y sirven para permitir que el sujeto experimente y aprenda los procesos musicales elementales, por ejemplo, el uso de un metalófono. Todos estos pueden ser útiles para acompañar una canción o, por ejemplo, para darle colorido a la interpretación de un rap.

### 1.5 Arte y diálogo

El arte es un proceso de intercambio que, generalmente ocurre entre personas a las que une una relación y se realiza mediante el lenguaje verbal. B. Wichelhaus plantea que el diálogo también es posible mediante otros sistemas de comunicación, por ejemplo, los gestos, la mímica, el lenguaje de sordomudos, el dibujo, etc. estos pueden poseer una sintaxis análoga a la del sistema del lenguaje verbal, pero también una diferente, por ejemplo digital.

Además del diálogo entre las personas, puede existir el diálogo entre grupos, instituciones, sociedades, etc.

Junto al diálogo interpersonal, se presenta, además el diálogo intrapersonal, es decir el diálogo que una persona sostiene consigo misma. Este diálogo posee una estructura particular, toda vez que el "yo" y el "si mismo" de una persona, a diferencia del "tu" (en relación al "yo"), se encuentran en relación. El diálogo consigo mismo tiene como condición previa la auto percepción y el autorreconocimiento las cuales sólo son accesibles al "sujeto pensante" siempre y cuando éste puede ser diferenciado del "sujeto existente" (Bense, M; citado por Wichelhaus).

El diálogo gráfico tiene lugar en la interacción continua. Una imagen conjunta surge de los diversos elementos gráficos de ambos participantes. Cada "aseveración" gráfica de uno de los participantes provoca una respuesta por parte del otro. El proceso puede referirse a la representación gráfica de una figura o como adición de diversos componentes gráficos, los cuáles sólo vistos en su totalidad dan lugar a un producto (imagen).

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de trabajo se desarrolla en el Centro de Atención de la Infancia Génesis de Pudahuel durante el otoño del 2001.

### 2.1. Delimitación provisional del tema

La experiencia bajo análisis, es un primer intento metodológico de utilizar los medios como facilitadores de procesos de desarrollo individual y colectivo con niños en la situación descrita.

La mayor parte de los niños participantes, realizan algún tipo de trabajo, los que van desde mendigar hasta actividades insertas en el sector formal de la economía. Estos niños sobreviven en un entorno caracterizado por la desconfianza hacia el mundo adulto, han desarrollado habilidades para utilizar la red asistencial y de protección del Estado como las entidades no-gubernamentales. Su participación suele limitarse a lo utilitario.

## 2.2. Análisis de condiciones

Considerando el trabajo desarrollado en el Centro Génesis conformado por los profesionales, educadores de calle y actores locales, es que se analizaron en forma paralela con cada uno de ellos las necesidades a través de reuniones semanales y reuniones ampliadas, para ir generando un concepto de trabajo que diera cuenta de las verdaderas necesidades de los actores. Es así que con los profesionales se detectó la necesidad de construir un concepto pedagógico de trabajo con la infancia y definir un proyecto pedagógico para los niños que asisten al Centro Génesis.

Con los educadores de calle se recogió la urgente necesidad de obtener formas de trabajo que promuevan espacios de creatividad y atiendan las necesidades de autoestima de los niños del centro.

En el trabajo con los niños se recogió la necesidad de promover espacios que promuevan y despierten capacidades artísticas y procesos que generen una actitud creativa para enfrentar dificultades de la vida cotidiana.

Con la comunidad se recogieron las necesidades de promover la organización de los grupos de bases y desde este escenario definir las necesidades reales de los distintos grupos etáreos (niños, jóvenes, adultos y tercera edad). Desde una primera percepción de la comunidad, su principal problema era la seguridad ciudadana, debido a los altos índices de pobreza que conllevan a las problemáticas de drogadicción, delincuencia y deserción escolar y que afecta en forma prioritaria a los niños y jóvenes.

Conformada la visión de los distintos actores que intervienen en el accionar del Centro Génesis, se realizó una nueva revisión de los intereses de los actores, a partir de una reflexión ahora con la perspectiva global de todos los involucrados, es así que al realizar este análisis se levanto la propuesta de trabajar en primera instancia con los niños trabajadores o en situación de calle, ya que se encuentran más vulnerables a las problemáticas de la pobreza.

## 2.3. Estructura didáctica

A continuación se describen las fases realizadas durante el desarrollo del proyecto a partir de uno de los modelos presentados por el Dr. H.J. Krause:[21]

21 El Dr. Hans Joachin Krause, fue por varios años decano de la Facultad de Pedagogía Social de la FH de Düsseldorf, desde este puesto el Dr. Krause impulsó convenios con Universidades Latinoamericanas para la formación de post graduados en Pedagogía Social. Krause es en la actualidad rector de la FHD.

| Objetivo general | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Contribuir desde los medios a la construcción del concepto de trabajo sociopedagógico del Centro Génesis de Pudahuel. | | | | |
| **Objetivos específicos** | **Contenidos** | **Procedimientos** | **Descripción** | **Evaluación** |
| • Mejorar procesos de comunicación entre los niños y los adultos. | • Percepción social y atribución.<br>• Experiencias de vida.<br>• Cultura y valores.<br>• La música y sus elementos.<br>• Música y emociones. | • Realizar diálogos interpersonales mediante dibujos.<br>• Construir melodías a través del cuerpo que transmitan emociones de agrado y desagrado.<br>• Elaborar a partir de ruidos presentes en la vida cotidiana una melodía. | El taller se desarrollo con 8 niños entre 9 y 13 años de edad:<br>A través de la realización de los dibujos se logro que los niños se conocieran y dieran transmitieran sus principales características.<br>Esto fue altamente valorado por los integrantes del grupo ya que se escucharon de manera respetuosa y en silencio.<br>El construir melodías a través del cuerpo fue motivador ya que los niños experimentaron sensaciones de agrado al construir un resultado como equipo que generó identificación y pertenencia de los pequeños grupos de trabajo (3 integrantes). | El niño:<br>• Logra dar a conocer a los adultos significativos que se interrelacionan con el las actividades desarrolladas dentro del taller.<br>• Establece una comunicación que a nivel de contenido, transmita los principales sentimientos y emociones experimentas en el taller con sus pares y adultos significativos.<br>• Reconoce en su historia de vida aspecto que potencian su desarrollo.<br>• Valora positivamente la diversidad cultural.<br>• Identifica el concepto de melodía y música. |
| • Estimular la capacidad perceptiva en los niños. | • Los órganos sensoriales que influyen en la percepción social<br>• Música, arte y naturaleza. | • Realizar diálogos intrapersonales mediante dibujos.<br>• Dibujar con música.<br>• Escuchar diferentes tipos de música y reconocer emociones que desatan. | A través de la experimentación con los distintos órganos sensoriales se dio paso a la realización de dibujos en forma individual, en el cual los niños trasmitieron sus sensaciones y emociones.<br>Esta actividad motivó a los niños a trabajar. | • Descubre y experimenta a través de sus órganos sensoriales la forma de percibir el mundo cotidiano que le rodea.<br>• Descubre y experimenta los sentimientos de agrado y desagrado percibido en su mundo cotidiano.<br>• Descubir nuevas maneras de sentir y percibir el mundo de cotidiano. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • Fomentar el pensamiento y el actuar creativos. | • Pensamiento divergente<br>• Arte y creatividad<br>• Música y Creatividad | • Contrucción de minientorno musical y artístico con elementos de la naturaleza en un espacio abierto. | En esta actividad diseñada para dos sesiones, se partió por identificar los espacios de agrado y desagrado para los niños en la comuna de Pudahuel.<br>A partir de este diagnóstico de los niños se seleccionó aquella que fuera más significativa para los ellos.<br>Se constituyeron comisiones de trabajo para distribuir funciones y tareas para la construcción del minientorno musical. | • El niño ha experimentado nuevas formas de resolución de problemas.<br>• El niños ha ejercitado pensamiento divergente en las situaciones cotidianas de la vida.<br>• El niño ha valorado positivamente la flexibilidad cognitiva en su desarrollo. |
| • Valorizar el ambiente natural como espacio de vida y desarrollo. | • Arte y creatividad<br>• Música y creatividad | • Construcción de minientorno musical y artístico con elementos de la naturaleza en un espacio abierto. | En el espacio seleccionado con los niños se elaboro a partir de elementos desechables y obtenidos por los niños a través de sus comisiones se construyo el minientorno musical, que fue construido en la Laguna Caren. | • El niño ha resignificado su entorno inmediato como un ambiente nutritivo.<br>• El niño ha interactuado en su entorno inmediato a través de experiencias nuevas y significativas. |

## 3. REFLEXIONES PREVIAS SOBRE LA EVALUACIÓN

### 3.1 De los objetivos

Se propuso evaluar en primera instancia el grado de cumplimiento con los objetivos específicos.

*Mejorar procesos de comunicación entre los niños y los adultos.*

Para este objetivo se diseñó una pauta de evaluación que se orientaba a los aspectos cualitativos de la relación del niño con los adultos, que en sus aspectos centrales se refería a los siguientes indicadores:

- El niño logra dar a conocer a los adultos significativos que se interrelacionan con el las actividades desarrolladas dentro del taller.
- El niño establece una comunicación que a nivel de contenido, transmita los principales sentimientos y emociones experimentadas en el taller con sus pares y adultos significativos.

- El niño manifiesta de manera asertiva y empática sus emociones y sentimientos a los adultos significativos.

*Estimular la capacidad perceptiva en los niños.*

- El niño descubre a través de sus órganos sensoriales la forma de percibir el mundo cotidiano que le rodea.
- El niño descubre los sentimientos de agrado y desagrado percibido en su mundo cotidiano.
- El niño ha descubierto nuevas maneras de sentir y percibir el mundo de cotidiano.

*Fomentar el pensamiento y el actuar creativos.*

- El niño ha experimentado nuevas formas de resolución de problemas.
- El niño ha ejercitado pensamiento divergente en las situaciones cotidianas de la vida.
- El niño ha valorizado positivamente la flexibilidad cognitiva en su desarrollo.

*Valorizar el ambiente natural como espacio de vida y desarrollo.*

- El niño ha resignificado su entorno inmediato como un ambiente nutritivo.
- El niño ha interactuado en su entorno inmediato a través de experiencias nuevas y significativas.

### 3.2 De los contenidos

A nivel de los contenidos se evaluaría en la dimensión cognitiva, lo relacionado a la identificación y ejercitación de conceptos básicos de la música, arte y creatividad. A nivel experiencial se evaluaría las emociones y los sentimientos que surgen en el contacto con la música y el arte.

### 3.3 De los procedimientos

A nivel de procedimientos se evaluaría la pertinencia y si promueven la participación y protagonismo de los participantes.

## 4. ANÁLISIS DE LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA

A los gestores de esta experiencia les ha parecido relevante hacer un análisis de la concepción pedagógica. Ello con las finalidades de visualizar si los aspectos considerados fundamentales están presentes en la acción pedagógica y por otra parte para visualizar posibles faltas de coherencia o interconexiones entre los elementos de la propuesta.

Para la realización de este paso, se utilizó el modelo presentado por la

profesora Dra. Ruth Enggruber. Los resultados se presentan en los cuadros de la página siguiente.

La aplicación del modelo de análisis de la concepción pedagógica, ha requerido un esfuerzo para explicitar algunos elementos que estaban implícitos en la acción desarrollada. Este esfuerzo implicó la reflexión del equipo de sociopedagógos con la necesaria referencia a los aspectos macrosociales que forman el contexto de cualquier acción pedagógica.

## Cuadro 1: Análisis de la concepción de la acción pedagógica

**METAS DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA**

*Valoración de la capacidad de los participantes de experimentar positivamente con el arte y la música.*
*Desarrollar habilidades de la comunicación.*
*Favorecer procesos creativos e incremento de la autoestima.*
*Rescatar el protagonismo de la infancia en las acciones que se orientan a sus necesidades.*

| CONDUCTA INICIAL | CONDUCTA FINAL |
|---|---|
| • *Grupo inexistente. (sin organización)*<br>• *Desconfianza hacia los educadores.*<br>• *Temor a los desconocido.*<br>• *Agresividad.*<br>• *Sin experiencias reflexionadas con el arte y la música.*<br>• *Sólo receptores de la música.* | • *Grupo de niños con mejor comunicación.*<br>• *Confianza y apertura.*<br>• *Condiciones iniciales para procesos socio-pedagógicos y terapéuticos establecidas.*<br>• *Menor agresividad.*<br>• *Niños en proceso de organización, mejor equipados para participar.*<br>• *Participación en 2° congreso comunal de Pudahuel de niños trabajadores.*<br>• *Sensibilización de la comunidad en las problemáticas asociadas a la infancia.* |

| PROCESOS DE APRENDIZAJE | CONDICIONES DE APRENDIZAJE |
|---|---|
| • *De alta significación.*<br>• *Con importante componente emocional.*<br>• *Descubrimiento de potencial para el aprendizaje con los medios.* | • *Perfil (animador) de los educadores.*<br>• *Rol de la mediación.*<br>• *Disponibilidad de espacio al aire libre y elementos esenciales para el trabajo con el arte y a música.*<br>• *Clima de respeto por los procesos individuales.* |

**CONCEPTO DE PERSONA Y SOCIEDAD**

- *En constante construcción que es modificada por la acción colectiva.*
- *Acción emancipatoria.*

**CONCEPTO DE PERSONA**

- *Niños concebidos como sujetos de derechos y actores sociales con capacidad de protagonismo.*
- *Trasformador de su realidad, que se hace individual y colectivamente modificando su entorno.*
- *En este accionar genera productos con destino y uso.*

## 5. COMENTARIOS Y DESAFÍOS A PARTIR DE ESTA EXPERIENCIA

### 5.1 La experiencia de trabajo con medios

A juicio del autor, la experiencia de trabajo ha sido altamente significativa, puesto que los objetivos de trabajo fueron evaluados positivamente. Con relación a la construcción de un ambiente nutriente para los niños, se lograron estimular procesos de creatividad y el conocimiento de los medios como la música y el arte a un nivel experiencial.

Otro aspecto relevante a destacar se refiere al hecho de que a partir de esta experiencia educativa, se ha organizado en la comunidad un comité de gestión local para resolver sus problemas más sentidos, como son la construcción de áreas protegidas y mejoramiento del entorno. Esta iniciativa se tradujo en la creación de una plaza de recreación para los habitantes del sector colindante al Centro Génesis Pudahuel. Esta organización ha sido generada por los propios actores a partir de una toma de conciencia de las necesidades de organización y de proyectarse en el tiempo como un comité vecinal de adelanto. De este modo desde su propia actoría social, los pobladores son capaces de resolver sus demandas y articularse de manera organizada con las autoridades gubernamentales locales en la resolución de sus problemas.

Otro elemento significativo de la experiencia es que en la través de la fase de delimitación provisional del tema fue posible obtener una articulación con escuelas del sector (Escuelas "Ciudad Educativa" y "Rucamanque"). Esto significa estar en contacto con 500 niños aproximadamente, las escuelas nombradas tienen una orientación no formal y se encuentran motivadas para el trabajo a favor de la infancia marginal y sienten la necesidad de enfrentar el trabajo educativo desde una mirada más humana y con el protagonismo de la infancia como elemento central.

### 5.2 El doble mandato

El trabajo realizado se encontraba en primera instancia, orientado por las exigencias institucionales del Centro Génesis Pudahuel de atender a la infancia vulnerada socialmente. Sin embargo este mandato que podría haber significado una tensión con las necesidades y aspiraciones de los niños, se tradujo en una superación de las diferencias, integrando educadores y niños participantes en acciones altamente significativas para los actores.

### 5.3 La aplicación del modelo de análisis

Valoro muy especialmente la aplicación del modelo de análisis de la concepción pedagógica, este ejercicio ha requerido un esfuerzo para explicitar algunos elementos que estaban implícitos en la acción desarrollada. Este esfuerzo implicó la reflexión del equipo de sociopedagógos con la necesaria

referencia a los aspectos macrosociales como concepto de persona, persona en sociedad y metas de la acción pedagógica. También significó recurrir una vez más, a los aspectos relevantes que aporta la pedagogía histórico-crítica, cuyos aportes estaban en el centro de la búsqueda teórico metodológica en dicho momento.

### 5.4 Aspectos destacables de la evaluación del proceso

A partir de la evaluación de proceso, considero necesario destacar aquellos logros que contribuyen a los niños, en su proceso de darse cuenta de aquellos aspectos que potencian y promueven estados de desarrollo integral desde su propia experiencia de vida. Lo anterior implica un rescate de su cultura, valores, estrategias de sobreviencia y les ayuda a resignificar sus relaciones con el entorno inmediato.

Destacable es que el trabajo con los medios facilita:

- Establecer una comunicación que más que al nivel de contenido, transmita los principales sentimientos y emociones experimentas en el taller con sus pares y adultos significativos.
- Reconocer en su historia de vida aspectos que potencian su desarrollo.
- Descubrir nuevas maneras de sentir y percibir el mundo cotidiano.
- Experimentar nuevas formas de resolución de problemas.
- Resignificar su entorno inmediato como un ambiente nutritivo.

### 5.5 Complementariedad de los medios

Reconociendo la diversidad de las formas de percepción y las distintas habilidades y destrezas presentes en los participantes del taller ha sido de relevancia el poder disponer de dos alternativas de medios como son el arte y la música de manera complementaria.

La música ha permitido que lo participantes exploren su cuerpo, descubran otras formas de construir música y el trabajo en equipo como facilitador de la comunicación, ya que permite generar espacios de confianza y sentido de pertenencia a la experiencia.

El arte permitió la manifestación en forma visual de los sentimientos y emociones descubiertas a través de la música, además de constituir en un elemento que potencia procesos de reflexión a nivel individual y grupal.

Por lo anterior, reafirmo la necesidad de rescatar el arte y la música en su relación con objetivos mediáticos, es decir que "no aspiran en primer lugar a un comportamiento y resultados en el aprendizaje adecuados en el ámbito de la música y el arte en si mismos, sino que los utilizan como medios con fines no musicales ni artísticos". (Abel-Struth. 1978, p. 115, citado por Minkenberg).

## 5.6 Aportes a la construcción del concepto de trabajo de Génesis Pudahuel

Se destaca la existencia de grandes puntos de encuentro entre la Pedagogía Histórico-Crítica y las posibilidades que ofrecen los medios. De especial relevancia es la convergencia respecto de *"pretender que los sujetos sean capaces de tener saberes que les permitan adecuadas relaciones con la naturaleza, con la sociedad en permanente cambio y desarrollo"*. Los medios pueden ser un aporte fundamental para el logro de esta finalidad.

Uno de los ejes orientadores de la práctica educativa, es el saber emancipatorio, que tiene como medio el poder. En este eje axial, los medios pueden y deben convertirse en una herramienta de "empoderamiento" (Empowerment) de los sujetos, en este caso niños y niñas trabajadores o en situación de calle a quienes concebimos como actores sociales, protagonistas de sus procesos de desarrollo individual y colectivo.

El rescate de la historicidad en la construcción de los saberes, implica integrar los saberes que aportan o que se descubren a partir de la utilización de los medios, a partir sus raíces históricas (saberes previos) para poder proyectarlos en una visión de futuro. La visión de futuro, se construirá en torno a la utopía de la construcción desde la base local, de una sociedad mejor para los niños y las niñas de este mundo.

Respecto del rol de la acción, los medios también nos han demostrado ser fundamentalmente "acción", sin embargo no hablamos de meras acciones externas al sujeto, nos referimos a accionar que permite una práctica interna de los sujetos. Esta práctica interna hace posible la toma de conciencia de la necesidad de un saber y la necesidad de aprender. Los medios facilitan la acción, que es lo que permite solucionar problemas de la vida cotidiana y reflexionar sobre dicha acción, lo que produce saber y saber hacer.

Desde la enseñanza y aprendizaje críticos, se rescata a los medios por su gran potencial para facilitar el proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo. Lo anterior gracias a la mediación, en este caso de educadores sociales. Este proceso, que es considerado un acto individual, solamente se puede dar en un proceso de interacción social, en este caso los medios han sido grandes facilitadores de esta interacción, mediando en la dialéctica conformada por las condiciones naturales de cada uno y las condiciones culturales del contexto.

## 5.7 Desafíos

No obstante haber realizado avances que se consideran valiosos, queda un largo camino que andar en este gran cometido de "hacer pedagogía social" desde y para nuestra situación. Este trabajo ha permitido un acercamiento a los medios desde la perspectiva experiencial con aquellos que son y serán los participantes o "clientes" en el lenguaje europeo. El desafío específico ahora,

es seguir experimentando con los medios e incorporar la investigación-acción, de tal manera de co-construir con los participantes a partir de conocimientos relevantes aportados desde la práctica investigativa. Dentro de este desafío, un aspecto fundamental tiene que ver con la formación de los "mediatizadores". Sin lugar a dudas, el desarrollo de la pedagogía social en Chile, requiere de profesionales entrenados en la concepción y utilización de los medios como herramienta del trabajo pedagógico social.

En este desafío constructivo, comienza a emerger la necesidad de buscar concepciones teóricas y prácticas que permitan configurar marcos más apropiados a las características de la música, el arte y los medios en general. En nuestras conversaciones como pedagogos, comenzamos a vislumbrar la necesidad de buscar sustento en las corrientes más complejas, las artes, los medios en general, se desarrollan muy ligados al mundo de las emociones, cuestión sobre la cual no estamos dando cuenta con los referentes utilizados. Por otra parte, nuestra mirada y las modalidades de acción por consiguiente, continuaban con mucho apego a las causalidades lineales. Con la mirrada crítica de análisis con la que contábamos, no conseguíamos la percepción de circularidad de los fenómenos.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA

Galuske, M. (1998). *Methoden der Sozialen Arbeit*. München, Deuschland: Weinheim.

Mendo, J. (2000). Bases Epistemológicas del Constructivismo Pedagógico, en Revista Autoeducación, Lima, Perú: IPP.

Rolfes de Franco, M. (1999). *La Didáctica: una teoría y práctica del proceso de aprendizaje*, en Revista Vivencias Pedagógicas Freirianas. Diciembre 1999, Lima, Perú:. Instituto de Educación Superior "Paulo Freire".

Vygotzki, L. (1995). *El Desarrollo de los Procesos Cognitivos Superiores*. México, México: Mc Graw Hill.

De Zubiría, J. (2000). *Más Allá del Constructivismo.* En Revista Autoeducación, Lima, Perú: IPP.

CAPÍTULO VII

# El proyecto de educación ambiental en la Villa Horizonte de Puente Alto

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presento un análisis de una experiencia educativa sobre desarrollo comunitario sustentable. Esta experiencia fue realizada en el marco de un acuerdo de trabajo entre la Fundación FUNCASE, la Escuela de Trabajo Social de la UST y la Corporación Génesis de Puente Alto. El equipo de profesionales estuvo constituido por Hugo Avila Castro,pedagogo, Lizbeth Nuñez Carrasco y Cecilia González Jeria, trabajadoras sociales y Carlos Matamala Salgado, un animador socio-cultural dedicado al uso de plantas medicinales. La experiencia se desarrolla en 1995 en la comuna de Puente Alto. Esta comuna, que a la fecha tenía un índice de pobreza de 29% (CASEN, 1994), se caracterizaba además por el aislamiento geográfico respecto de los centros de desarrollo de la capital.

La comuna de Puente Alto tenía a la fecha una población estimada en cerca de 400.000 habitantes. Se ubica en el extremo sur-oriente del área metropolitana de Santiago, a unos 25 km. de distancia respecto del centro de la capital. En razón del "costo menor" de los terrenos en dicha comuna, se produjo una urbanización acelerada del territorio como resultado de la política de soluciones habitacionales para los sectores pobres. Esto último se tradujo en un crecimiento explosivo en población durante los últimos quince años. (de acuerdo con el CENSO de 1980), la comuna contaba con 365.000 habitantes). Dicho aumento de la población se encuentra relacionado con las emigraciones campo-cuidad producidas a partir de la década de los 50, es así que sus características culturales se relacionan con una familia de carácter extendida, baja escolarización (la mayoría no ha alcanzado la educación formal básica), la ocupación laboral es principalmente en actividades relacionadas con el servicio doméstico y comercio informal. Es importante señalar que uno de los mayores problemas percibidos por la comunidad es el consumo de droga (alcohol, derivados de la cocaína) y la delincuencia juvenil.

La experiencia que evaluaremos es el "Proyecto Villa Horizonte", el cual consistió en:

- Un diagnóstico participativo de los problemas ambientales de la comunidad, los que se trabajaron de la siguiente forma. Primero una entrevista a los informantes claves tales como: líderes de la comunidad, directores de

colegio que atienden a los niños de la comunidad, agentes de salud pública del servicio correspondiente, dirigentes de organizaciones de base.
- Talleres de huerto orgánico y plantas medicinales.
- Organización de la comunidad en torno a la generación de propuestas y demandas.

Para el análisis de esta experiencia, recogimos una serie se consideraciones teoríco-pedagógico-social, fundamentalmente a partir de una visión crítica y emancipatoria. El trabajo es además una reflexión, en el intento avanzar en la construcción de modelos pedagógico-sociales para los requerimientos de las sociedades latinoamericanas.

## 2. DESARROLLO

Este trabajo, que tiene una intención evaluativa, se ha organizado en torno a los siguientes puntos:

### Objetivos del trabajo de evaluación

- Revisar la experiencia del Proyecto Villa Horizonte a la luz de los principios de la educación popular en los cuales se encuentra inserta.
- Analizar la concepción pedagógica que subyace a la experiencia del proyecto.
- Reflexionar acerca de los elementos teóricos que permitan avanzar en la construcción pedagógico social en Latinoamérica.

### Estructura del trabajo de evaluación

El hilo conductor de este trabajo se relaciona con la búsqueda de una concepción pedagógico-social inserta en los contextos socio históricos de Latinoamérica. En este sentido, rescatamos la propuesta de la educación popular como elemento central la concepción emancipadora y crítica, en el convencimiento de que, enriquecida con los aportes de los constructivismos, puede transformarse en una poderosa herramienta de cambio y promoción social en nuestras realidades.

### Análisis de la concepción pedagógica

Para la realización de este paso, utilizaremos el modelo presentado por la Profesora Dra. Ruth Enggruber, en su cátedra sobre el módulo Ciencias de la Educación, realizado en Guayaquil, (agosto-septiembre 2000), en el marco del Master of Sciences en Pedagogía Social.

### Análisis de la componente investigación

El trabajo analítico, se realizó a través de una investigación-acción por lo tanto se reflexiona desde los conocimientos teóricos disponibles respecto de esta modalidad de investigación.

### Análisis de la modalidad de capacitación

Este análisis se realiza debido a que los organizadores del proyecto decidieron considerarlo una componente a evaluar por separado.

### Revisión de la modalidad de evaluación pedagógica

Se consideró importante dar una mirada a esta dimensión, precisamente por ser probablemente la que resulta menos visible en este tipo de experiencias.

## 3. ANÁLISIS Y CONCEPTUALIZACIÓN ACERCA DE LA PRAXIS

### Descripción del Proyecto Villa Horizonte

Este proyecto contó con el co-financiamiento con la Municipalidad de Puente Alto y la Fundación FUNCASE. La iniciativa más global, donde se encuentra inserto el presente proyecto, se refería en la realización de "diagnósticos participativos" acerca de la percepción de problemas ambientales en cuatro sectores de la comuna, habitados por pobladores pobres o de escasos recursos. A partir de ellos, se elaboró en conjunto con los pobladores, propuestas para implementar el plan de trabajo de la oficina comunal medioambiental.

El proyecto consideraba realizar una experiencia pedagógico social, desde la sustentabilidad en el espacio local,experiencia de carácter "piloto" se realizaría en aquel sector que reuniera los siguientes criterios: de necesidad, intereses de los habitantes y espacios físicos de realización de talleres. Esta fue la Villa Horizonte de Puente Alto.

La Villa Horizonte, es uno de los típicos asentamientos pobres del Gran Santiago, localizado en un sector periférico, con un número aproximado de 600 familias.

La Villa Horizonte se encontraba afectada por problemas ambientales importantes, el de mayor significación para la población era una empresa de extracción y "chancado" de áridos ubicada muy cerca de las viviendas, que laboraba las 24 horas del día generando ruido constante y fuertes emisiones de polvo que impactan a la población derivando en problemas de salud mental y física.

El "proyecto Villa Horizonte", se sustentaba en el supuesto que los habitantes estaban dispuestos a comprometerse en acciones tendientes a superar estos problemas. La experiencia mostró, que la temática medioambiental ha dejado de ser de manejo exclusivo de académicos y expertos y la discusión se ha extendido a vastos sectores de la sociedad. Un segundo elemento que daba sustento a esta experiencia, es la premisa de que los habitantes pobres, tienen un interés creciente por incorporarse a la solución de éstos problemas. Aunque es indudable que su mayor preocupación se relaciona con la sobrevivencia, y que en la medida que no satisfagan las necesidades fundamentales, no se ocuparán del medioambiente y si es necesario lo depredarán aún más; una

vez satisfechas éstas necesidades, están en general abiertos a reflexionar en torno a ello y a emprender acciones bajo el paradigma de la sustentabilidad.

La experiencia es social y pedagógica, en el sentido de que pretende aprendizajes sociales en los participantes. Es así que el proyecto Villa Horizonte puede ser descrito en términos de:

Investigación-acción, debido a que se operaba con supuestos que se probarían durante el proceso participativo.
Una modalidad de capacitación de los participantes en aspectos relacionados con la tecnología de cultivo de plantas medicinales, su uso y de huerto orgánico intensivo.

Un proceso de promoción de organización comunitaria, a partir de la participación en el proceso de diagnóstico, la planificación y ejecución de soluciones a los problemas medioambientales que afectaban a estos pobladores.

**Análisis de la concepción de la acción pedagógica**

Para la realización de este paso, utilizaremos el modelo presentado por la Profesora Dra. Ruth Enggruber, en el módulo Ciencias de la Educación, realizado en Guayaquil. (agosto-septiembre 2000). Los resultados se presentan en los cuadros de la página siguiente.

El análisis muestra que es posible detectar la presencia del "doble mandato" que se origina entre los intereses que tenía el municipio (co-financiador del proyecto) donde los profesionales vinculados al departamento requerían realizar actividades masivas con un fuerte impacto publicitario para justificar el presupuesto asignado al departamento y asignación de recursos humanos. Por otra parte la autoridad municipal necesitaba mostrar resultados positivos ante los electores (pobladores), descontentos por la falta de solución a sus problemas sentidos y relacionados con la satisfacción de necesidades básicas.

Los participantes manifestaban la necesidad de poder utilizar este taller socio pedagógico, como un espacio de crítica hacia la autoridad comunal. También intentaban la satisfacción de necesidades básica tales como alimentación, vivienda, trabajo entre otras y en forma especial, mejorar su situación de salud en términos de obtener con mayor eficiencia una atención profesional a sus problemas.

Como puede observarse en la secuencia de cuadros, es posible aplicar el modelo de análisis presentado por Ruth Enggruber, la mayor parte de los elementos del modelo pueden encontrarse presentes, aunque no necesariamente explicitados. Por lo anterior, parte de ellos han sido inferidos por los autores de este documento. El análisis revela además una falencia de la praxis educativa, especialmente en las modalidades no escolarizadas, nos referimos a la falta de documentación de las experiencias y sus respectivos marcos teóricos.

No obstante lo dicho en los párrafos precedentes, el modelo utilizado es limitado a la hora de dar cuenta de fenómenos que tienen que ver con los aspectos más significativos de la experiencia. Los grupos de discusión realizados con los participantes, permitieron un acercamiento mucho más efectivo al mundo de la vida de ellos, y a la compresión de las construcciones de mundo que los pobladores de las zonas más deterioradas ambientalmente hablando, elaborar a partir del contacto cotidiano con dicha realidad.

**Cuadro 1: Análisis de la concepción de la acción pedagógica**

| **METAS DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA** |
|---|
| *Valoración de la capacidad de los participantes de percibir correctamente los problemas medioambientales.*<br>*Organización comunitaria para la promoción del desarrollo humano en microrrealidades.*<br>*Valorización de las experiencias y conocimientos previos de los participantes en relación con los temas de los talleres.*<br>*Aprendizaje de tecnologías relativas al cultivo y uso de plantas medicinales.* |

| **CONDUCTA FINAL** | **CONDUCTA INICIAL** |
|---|---|
| *Grupo organizado, red interna operante.*<br>*Manejan técnicas de huerto orgánico, cultivo y uso de plantas medicinales.*<br>*Valorizan recursos del medioambiente natural.* | *Grupo inexistente. (sin organización)*<br>*Escasas redes internas.*<br>*Sin conocimientos sistematizados de cultivo y usos de plantas medicinales.*<br>*Alto interés por aprender.* |

| **PROCESOS DE APRENDIZAJE** | **CONDICIONES DE APRENDIZAJE** |
|---|---|
| *De alta significación.*<br>*Con importante componente emocional.*<br>*Descubrimiento de potencial para e aprendizaje.*<br>*Ayudó a derribar prejuicios de pobladores respecto del municipio.* | *Construcción de un jardín a pequeña escala.*<br>*Elaboración de un manual.*<br>*Perfil(animador) del capacitador.*<br>*Trabajadores sociales y pedagogo con experiencia en la educación popular.* |

| **CONCEPTO DE PERSONA Y SOCIEDAD** | **CONCEPTO DE PERSONA** |
|---|---|
| *En constante construcción que es modificada por la acción colectiva.*<br>*Acción emancipatoria.* | *Trasformador de su realidad, que se hace individual y colectivamente modificando su entorno.*<br>*En este accionar genera productos con destino y uso.* |

## Análisis de la modalidad de capacitación

La capacitación se realizó en el supuesto de que era posible entrenar a los participantes en algunas "competencias" relacionadas con el uso de las plantas medicinales y por otra parte, que era posible "conceptualizar" a partir de los conocimientos empíricos que ellos pudieren tener al respecto.

La modalidad de capacitación fue esencialmente activa. Consistió en talleres concebidos éstos como espacios educativos donde los participantes analizaron documentación, comentaron textos, elaboraron productos, probaron su uso, el animador realizó demostraciones, elaboración de un huerto orgánico. A lo anterior se agrega la elaboración de un manual de plantas medicinales y visitas de terreno donde se realizo una investigación sobre las plantas medicinales presentes en el sector precordillerano de Los Andes (sector colindante a la comuna de Puente Alto).

Carlos, el animador socio-cultural (experto autodidacta en plantas medicinales), dirigió discusiones colectivas en torno diferentes temas que surgían de los talleres y del aprendizaje. Por lo tanto la relevancia de los temas a tratar se encontraban en directa relación con los intereses de los participantes.

El animador enseñó a los participantes a conceptualizar, ya que la capacitación tiene fundamentos en la botánica y en la fisiología humana, para lograr una apropiamiento de la teoría que sustenta esta práctica ancestral.

El análisis de la componente capacitación, nos mostró algunos aspectos de especial significación:

- El alto interés de los adultos por aprender, es especial de un tema relacionado con la vida cotidiana. Lo cercanía a la vida cotidiana de los temas, hacen que éstos puedan convertirse en centros de interés sociopedagógicos lo cual a su vez hace posible aprendizajes significativos.

- La utilización adecuada de métodos pedagógicos que permiten realizar procesos de conceptualización con personas de escasos niveles de instrucción y escolaridad.

- La habilidad pedagógica "natural" de Carlos para ser animador y para conducir procesos de conceptualización con adultos. Es importante señalar que el animador proviene de una situación social de exclusión (por lo anterior representó una persona significativa para el grupo).

- En nuestro análisis de esta modalidad, constatamos además una apropiación de este "saber hacer" o competencias relacionadas con el uso medicinal de las plantas por parte de estos pobladores. Esta apropiación es destacada por ellos en razón de la utilidad práctica para resolver sus problemas concretos, es una especie de rescate de conocimiento acumulado, que cobra sentido a partir de sus vivencias.

**Análisis de la modalidad de investigación**

Se utilizó la modalidad investigación-acción. Su principio básico, está sustentado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en que los participantes formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador y durante todo el proceso de intervención.

El proceso de investigación, inseparable del proceso educativo y de organización del grupo, consideró:

- El estudio de la vida cotidiana, convertida en centro de interés investigador. En este caso, los efectos que pudieren tener los problemas medioambientales en la salud de los pobladores, estuvo como elemento central del aprendizaje del potencial curativo y preventivo de las plantas.
- La participación del máximo posible de miembros de la comunidad, que se formularon objetivos y temas a investigar, analizaron e interpretaron la información obtenida.
- La organización de comunidad para participar, en conjunto con la autoridad local en la solución de los problemas ambientales y valoración del potencial de la organización de la comunidad.

En el proyecto Villa Horizonte pudieron visualizarse las fases presentadas por Fermoso. (Fermoso, 1994, p. 105)

**1ª Fase:** De inicio y decisión. Se hizo una primera delimitación del problema; se señalaron objetivos a conseguir con los talleres; se constituyó un grupo de interesados en participar y se determinaron los recursos a utilizar.

*Principales acciones realizadas en esta fase:*

- Convocatoria a participar en el diagnóstico.
- Entrevistas de negociación con los actores involucrados en el proceso.
- Análisis de la situación inicial.
- Análisis del futuro posibles.
- Oferta del taller de plantas medicinales.

**2ª Fase:** De elaboración y desarrollo. Se preparó a la comunidad, para que pudiera contribuir a la reflexión crítica y a la aportación de datos, etc.; se seleccionaron las técnicas a emplear en el acopio de información; se recogió ésta y se ordenó.

*Principales acciones realizadas en esta fase:*

- Constitución del grupo de trabajo.
- Problematización sobre los problemas ambientales y organizacionales de la comunidad.
- Talleres capacitación en cultivo y usos de plantas medicinales.
- Taller de huerto orgánico.
- Encuesta y entrevistas para conocer la opinión de los pobladores no incorporados al proyecto.
- Elaboración de nueva versión (mejorada) de problemas ambientales del sector.
- Proposiciones de modalidad organizativa (comité ambiental), para trabajar permanentemente en acciones de prevención y mejoramiento.

**3ª Fase:** Final o de aplicación de los conocimientos. En esta fase se devolvió a la comunidad la información recogida, para criticarla y enriquecerla con nuevas aportaciones.

*Principales acciones realizadas en esta fase:*

- Elaboración de un informe sobre los problemas medioambientales que afectan a la comunidad.
- Socialización de los resultados contenidos en el informe de problemas ambientales con los actores locales y representantes comunales.
- Propuesta de creación de comité ambiental Villa Horizonte.
- Presentación de "maqueta" ambiental de la Villa Horizonte con propuestas a implementar.
- Solicitud de los pobladores al municipio de la instalación de un "colchón acústico" formado de árboles que aísle del ruido proveniente de la empresa de áridos.
- Solicitud de los pobladores a la ONG, (Fundación FUNCASE), los acompañe en un proyecto para concursar en fondos financieros en área medio ambiental.

Del análisis de la modalidad de investigación realizada, amerita comentario constatar la presencia de tres tipos de características:

- **Características vinculadas a la acción:** Unión teoría-práctica orientada al mejoramiento de la acción. Los participantes, muchos de ellos segunda o tercera generación de inmigrantes campo ciudad, tenían conocimientos aunque no sistematizados, acerca de plantas medicinales.
- **Características vinculadas a la investigación:** Al municipio y al ONG les interesaba además conocer las percepciones acerca de los problemas ambientales que tenían los habitantes.
- **Características vinculadas al cambio de actitudes:** En este aspecto se trabajó en la dimensión de colaboración, en democratización del proceso de adquisición de conocimiento, la acción como cambio social, entre otros.

**Análisis de la modalidad de evaluación pedagógica**

El proyecto utilizó la categoría de evaluación interna (autoevaluación), interesaba conocer los siguientes aspectos:

**De proceso:**

- Selección de contenidos, recoger propuestas de contenidos.
- Métodos de trabajo.
- Animador-Instructor.
- Promotores sociales profesionales
- El proceso grupal experiencia.

**De producto:**
- Determinar el juicio de utilidad, que la experiencia les brindó a los participantes en sus vidas familiares y comunitarias.
- Identificar áreas de conocimientos adquiridos a partir de la participación en el taller.
- Explorar acerca de las posibles relaciones que los participantes establecen entre los conocimientos y experiencias adquiridas por su participación en el taller y los problemas ambientales del entorno inmediato.

**Técnicas utilizadas**

- Se utilizó la aplicación de un cuestionario cerrado.
- Se utilizó la técnica del grupo de discusión.

**Evaluación externa**

El Municipio como entidad co-financiera evaluó en forma externa mediante dos visitas inspectivas a los talleres, entrevistas no estructuradas con algunos pobladores y solicitó al ONG los informes finales y la correspondiente rendición de gastos realizados por el proyecto.

## 4. REFLEXIONES

**Falencias de la práctica Pedagógico Social en Latinoamérica**

La realización de este trabajo de evaluación, nos ha permitido en primer lugar, visualizar una falencia del accionar sociopedagógico en nuestro medio. Nos referimos a la escasa sistematización de experiencias, y por ende, la escasa reflexión de la práctica a la luz de elementos de teoría. El fenómeno al que hacemos mención, podría tener explicaciones a partir de:

- La práctica de financiamiento de estas iniciativas sociales, que obliga a trabajar en la modalidad de proyectos de bajo costo y de breves plazos de duración, normalmente descontinuados y desarticulados entres si.
- La falta de formación especializada en pedagogía social de los encargados de llevar a cabo estas acciones.
- La falta de modelos pedagógicos suficientemente investigados y validados en nuestras realidades. Este elemento, está ligado además, a la tendencia a seguir "modas" que se imponen desde otras realidades.

No obstante lo anterior, rescatamos de esta experiencia, la enorme riqueza que posee en términos de potencial creativo y punto de partida para reflexionar en función del desarrollo de pedagogía social en nuestro medio.

**El debate pedagógico en Latinoamérica**

La realización de este trabajo es una oportunidad para iniciar un debate pe-

dagógico y ser parte de un movimiento latinoamericano desde la perspectiva de la pedagogía social.

En el subcontinente la pedagogía de las últimas décadas, ha trabajado muy ligada al concepto de currículum como eje central, definido éste por Abraham Magendzo como *"selección y ordenamiento de la cultura".* (Magendzo,1986). Desde esta definición, no sólo hay selección de la cultura en el proceso de decidir qué aspectos de la cultura deben ser incluidos y aquellos que serán excluidos, aquellos que se convierten en conocimiento a enseñar y aprender y aquellos que no lo son, sino además, en el proceso de organizar, transmitir y evaluar la cultura seleccionada, implícitamente se está seleccionado cultura: por lo tanto "haciendo currículum".

A partir de nuestra experiencia escolar, tendemos a asimilar currículum a un conglomerado de asignaturas o disciplinas ordenadas de acuerdo con ciertos criterios, esta selección y ordenamiento es realizado normalmente en una estructura centralizada (ministerios de educación). En dicha selección sólo participan expertos. Esta es la clásica expresión de currículum que ha predominado en Latinoamérica y que es la expresión de la cultura de los grupos dominantes. La educación ha fracasado utilizando esta modalidad en su intento de integrar a todos los sectores a la sociedad y con ello ha marginado especialmente a los grupos más desposeídos.

Por lo anterior, preguntas como: ¿Cuál es la participación de los "educandos" en la selección y ordenamiento de la cultura en las acciones pedagógico-sociales?, o ¿Qué modalidades pedagógicas hacen posible la construcción de un "saber válido para la práctica transformadora?, son de alta relevancia especialmente para los adultos. Construir pedagogía social en Latinoamérica, implica, entre otros aspectos, hacerse las preguntas adecuadas dar respuesta satisfactoria a las mismas.

Respecto de la cultura, de acuerdo con Marcelo Arnold, (Arnold, 1994), ésta podría definirse operativamente en los siguientes términos: un producto de las acciones mediante las cuales hombres y mujeres, en una localización espacial y temporal definible, organizadamente reaccionan ante sus entornos –naturales y sociales– y reducen su complejidad, para lo cual hacen uso tanto de ideas como de herramientas y organizaciones productivas.

En consecuencia, la cultura es el patrimonio material, social e ideacional, que es comunicado a las sucesivas generaciones al modo de la herencia, y cuya función es facilitar la adaptación de las comunidades. Esta función se realiza por medio de una serie de mecanismos reductores de la complejidad del entorno, los que en la esfera cultural utilizan el sentido como la principal estrategia de reducción de complejidad. Este enfoque de cultura, con un trasfondo de teoría de sistemas, enriquecido con los aportes de la cibernética y la concepción funcionalista de Luhmann, tienen creciente influencia en el mundo organizacional y en la modernización del Estado. Los municipios como estructura estatal más cercana al mundo y las necesidades de la gente,

enfrentan el desafío de encontrar las modalidades organizacionales que les permitan apoyar a las poblaciones en la resolución de sus necesidades más sentidas.

Los enfoques culturales actuales que sostienen que existe una construcción social de la realidad, afirman que el significado surge desde el lenguaje que mediatiza nuestras relaciones con el mundo. El lenguaje impone su dinámica sobre la realidad y sobre la mente que construye esa realidad. La mayoría de nuestros encuentros con la realidad no son directos; incluso nuestras experiencias son interpretadas a partir de una "epistemología". El mundo emergente es, entonces, un mundo conceptualmente articulado en el lenguaje. El sentido es el mecanismo que permite la ordenación de la experiencia. Las premisas de la recepción de la información y todos aquellos elementos que permiten la interpretación y dación de significado a la vida y el mundo constituyen el mecanismo de sentido.

A pesar de que la cultura es una herencia o patrimonio de cada sociedad, es interesante observar que las comunidades históricas y reales tienen una relación compleja con ese patrimonio cultural que le fue dado y que la precede. En dicha relación, este legado puede ser mantenido, interpretado, recreado o deslegitimado y puesto en cuestión, según los particulares desafíos que se presentan a cada generación en el momento histórico concreto en que existe. De modo que la cultura no es un complejo de mapas mentales que simplemente se nos imponen, sino que es una permanente tarea -por nadie del todo centralizada y planificada- que se va haciendo en base a los materiales conscientes e inconscientes, personales y comunitarios, provenientes tanto del pasado como de tiempos inexistentes y anticipados por la imaginación.

Por todo lo anteriormente expuesto, los constructivismos, muy especialmente aquellas concepciones que van más allá de lo meramente individualista, tienen un rol preponderante en esta construcción pedagógica, a partir de las siguientes consideraciones:

- Aceptando la tesis de que el conocimiento se encuentra en el plano cultural, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquier modalidad se impone el rol relevante de educadores, padres de familia, y sus compañeros más expertos como mediadores.
- La necesidad de organizar las actividades en trabajo grupal. Donde cualquier compañero más capaz, frente a una tarea específica, sirva de mediador del nuevo conocimiento, teniendo como ventaja sobre el educador el lenguaje generacional.
- Es necesario comprender que el pensamiento crítico no puede enseñarse en una disciplina u otra estructura curricular especial, sino que debe estar presente en cada uno de los contenidos trabajados.
- Comprender, de igual manera, que los valores y actitudes están presentes en todas las materias y que no es de responsabilidad de alguna de ellas en especial.

- En necesario ayudar, especialmente a los niños y jóvenes, a comprender la razón por las que abordamos un tema, el origen y desarrollo de las cosas, y las relaciones que se establecen en ese proceso.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La experiencia presentada, es un intento de revisar lo que ha sido la práctica pedagógica con sectores populares, a la luz de las concepciones pedagógicas que han venido apareciendo en el escenario Latinoamericano. Una primera constatación, es que en estas prácticas aún prevalecen grandes vacíos, y por sobre todo sigue pendiente el desarrollo de propuestas concretas para las realidades tan particulares de nuestros países.

Estamos convencidos de que la pedagogía crítica, tiene un enorme potencial para el desarrollo de los pueblos, aunque entre los grandes desafíos, tiene pendiente la integración del saber objetivo, del saber subjetivo y del saber objetivado en la propuesta. Este desafío debe ser asumido como un llamado a incorporarse a esta concepción pedagógica en construcción.

En nuestro subcontinente, una pregunta pedagógica importante es: ¿Qué cultura de vida queremos enseñarle a vivir a pueblos y naciones con una rica tradición cultural? Como especialistas en educación, es nuestra obligación y compromiso profesional, asumir el legado de la pedagogía universal y los aportes nacionales, lo positivo y no el pasivo.

La era histórica en que vivimos, requiere más que nunca una visión permanente de la educación. Todos hemos aprendido que primero se estudia y después se trabaja. La historia está dejando rápidamente atrás esta concepción. El avance de la ciencia y tecnología es tal, que la educación podría recuperar el rol de formadora que tenía hace un par de milenios, en vez de capacitadora laboral que caracterizó el siglo recién pasado (Israel, 1998). Este escenario plantea sin lugar a dudas, grandes desafíos para la pedagogía social.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA


Asociación Chilena de Municipalidades (1995). *Gestión Ambiental Municipal*, Santiago, Chile.

Avila, H. (2001). *Análisis de la Concepción Pedagógica y Construcción Conjunta de un Concepto de Trabajo con Educadores Ambientales*. Tesis no editada para optar al Grado de Máster en Ciencias de la Pedagogía Social. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.

Arenas I. C. (1999). *La Investigación Cualitativa: Reto Renovado por el Sujeto de Investigación,* en Revista Vivencias Pedagógicas Freirianas, Lima, Perú: . Instituto de Educación Superior "Paulo Freire".

Arnold, M. (1994). *Aproximación al Concepto de Identidad Local*, Documento presentado a un seminario organizado por la División de Organizaciones Civiles, Ministerio Secretaría General de Gobierno. Santiago.

Avila, H. (1998). Currículum, Cultura y Planificación Situacional, *en Hacia la Construcción de una Pedagogía Social para la Infancia en Chile*.

Avila, H. (Editor), doc. De Trabajo. Escuela de Trabajo Social, UST, Santiago, Chile.

Comisión Nacional del Medio Ambiente (1998*). Política Ambiental del Gobierno de Chile*, Santiago, Chile.

Casa de la Paz (1994). *Primer Encuentro de Educación Ambiental No Formal*: Resúmenes, Santiago, Chile.

Claude, M. (1997). *Es Chile un País Sustentable: Una vez más la Miseria.* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Del Rincón, y otros (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.

Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, España: Ed. Morata.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social: Fundamentación Científica*. Barcelona, España: Ed. Herder.

Freire, P. (1976). *Educación como Práctica de la Libertad*. Bogotá, Colombia: Ed. América Latina.

Freire, P. (1993). *La Pedagogía de la Esperanza.* México, México: Siglo XXI.

FUNCASE (1995). *Diagnósticos Participativos y Taller de Plantas Medicinales en la comuna de Puente Alto*: informe final", Documento de trabajo. Santiago, Chile.

Galuske, M. (1998). *Methoden der Sozialen Arbeit.*München, Deuschland: Weinheim.

Israel, R. (1998). *Educación, Ciencia y tecnología: Reflexiones de fin de milenio.* Santiago, Chile: Ed. LOM.

Max-Neff, M. ey al (1993). Desarrollo a Escala Humana. Montevideo, Uruguay: Nordam-Comunidad.

Quintana J. M.(1994). *Pedagogía Social*. Madrid, España: Dykinson.

Quiroga, R. (1994). Desarrollo, Sustentabilidad y Calidad de Vida, en *El Tigre sin Selva:* Consecuencias Ambientales de la Transformación Económica de Chile, 1974-1993, Santiago,Chile: Ed. Instituto de Ecología Política.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica. Madrid, España:* La Muralla.

Rodríguez Rojo, M. (1999). *Necesidad de un Enfoque Crítico de la Educación en una Época Postmoderna o el Camello de la Globalidad*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.

Sabatini, F. (1994). *Espiral Histórica de los Conflictos Ambientales: el caso de Chile*, en Ambiente y Desarrollo, vol X Nº 4. Santiago, Chile: CIPMA.

Schibotto, G. (1997). *Trabajo Infantil y Culturas del Trabajo Infantil: Ecosistema, Tabú y Valorización Crítica*. En Niños trabajadores, protagonismo y actoría social. Lima, Peru: IFEJANT.

# PARTE 3

## Formación de educadores sociales a nivel profesional y aportes a la construcción de una pedagogía social

CAPÍTULO VIII

# La carrera gestión en educación social

EN COLABORACIÓN CON ISABEL ESTURILLO COPANO[22]

## 1. GESTIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL, EXPERIENCIA PIONERA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES PROFESIONALES EN CHILE

El proyecto de la carrera profesional *Gestión en Educación Social,* tuvo su origen en la misión, experiencia y valores del Instituto Profesional Carlos Casanueva (IPCC), entidad con un sello fuertemente humanista que le imprimiera quien fue su fundador Enrique Cueto Sierra en el año 1952.

Dentro de ése marco, en 1994 el directorio del IPCC aprueba la creación de una carrera profesional en el ámbito de la educación social a propuesta de Isabel Esturillo orientadora en relaciones humanas y familia, coordinadora académica y docente de la institución, quien haciéndose cargo del proyecto, conforma un equipo de docentes que colaboró en su elaboración.

El estudio y elaboración del proyecto se realizó en el año 1994, siendo presentado al Consejo de Educación Superior en ese mismo año como carrera de "Educación social", conducente al título profesional de "Educador Social" con menciones en desarrollo socio-cultural y en vulnerabilidad social.

Puede ser interesante destacar que en la devolución del proyecto por parte del Consejo Superior de Educación (CSE) al IPCC, la observación principal se refería al nombre de la carrera y al título que otorgaba. El concepto de "educación social" se percibía como ambiguo pues "toda educación es social". En cuanto al título de "educador social", el término "educador" podría implicar dificultades con el magisterio, es decir los profesores.

No contando en aquel tiempo con suficientes argumentos para refutar dicha observación, principalmente por desconocimiento de lo que sucedía en Europa y más específicamente en España respecto a la educación social y en Alemania con la pedagogía social, se reformuló el proyecto acogiendo o fundamentando ciertas observaciones menores y se presentó nuevamente con el nombre de "Gestión en Educación No Formal" y título de "Gestor en Educación No Formal", con menciones en desarrollo socio-cultural y en vulnerabilidad social, en jornada diurna.

---

22 Isabel Esturillo fue la creadora de esta carrera y su directora hasta mediados del 2007.

En marzo de 1995 el Consejo de Educación Superior da su aprobación y la carrera "Gestión en Educación No Formal" es reconocida oficialmente por Decreto Exento Nº 353 de 1995 del MINEDUC. Considerando que la fecha de aprobación no permitía hacer una campaña adecuada de promoción de matrícula se postergó para el año siguiente. Así en 1996 se comienza a impartir Gestión en Educación No Formal en jornada diurna.

Para el año 2000, considerando que el más alto porcentaje de interesados en cursar la carrera correspondía a personas no provenientes directos de la enseñanza media y que ya trabajaban en el área social, tanto en organismos del Estado y ONGs y a quienes no les era posible cursarla en horario diurno, se abrió la carrera en horario vespertino con una demanda considerable. Esta circunstancia requirió presentar nuevamente al CSE, el proyecto de la carrera para jornada vespertina, aprovechando en esta ocasión para hacer ciertos ajustes al plan de estudios que la experiencia de haber cumplido su malla curricular un primer ciclo completo ameritaba. Del mismo modo se aprovechó también la oportunidad para fundamentar y validar el cambio de nombre de la carrera profesional al de "Gestión en Educación Social", nombre con el que actualmente se le reconoce.

Situar la educación social como una nueva profesión en el país no fue una tarea fácil. Hasta pasado el año 2000 la innovación en la educación superior en cuanto a considerar nuevas propuestas profesionales no era estimada como relevante para el desarrollo como lo es actualmente.

El desarrollo de la carrera de Gestión en Educación Social fue posible porque se dieron las siguientes condiciones:

- Tuvo su origen en una institución de educación superior que la sintió como canalizadora de su misión y la apoyó.
- Contó con un equipo directivo y docente de excelencia, creyentes en la formación de educadores sociales y en el aporte potencia aporte de la profesión al desarrollo del país.
- Convocó a estudiantes con vocación y comprometidos, los que, si bien al inicio en número reducido y temerosos frente a una profesión y título desconocido, fueron aumentando significativamente tanto en número como en confianza respecto a su profesión.
- Demostró en los años que estuvo en acreditación con el CSE su rigurosidad académica en la formación profesional de sus estudiantes,salvando sin observaciones las supervisiones, controles y examinaciones que dicho organismo le aplicó.
- Sus egresados tienen un amplio campo de desempeño profesional en organizaciones sociales especialmente en departamentos y programas del sector estatal y municipios donde demuestran las competencias adquiridas en sus cuatro años de estudios.

## Concepción socioeducativa de GES

Desde los inicios del proyecto, los docentes que trabajaron en su elaboración, con cierta experiencia en la aplicación del método de investigación-acción y metodología de la educación problematizadora de Paulo Freire, orientaron el carácter socioeducativo del quehacer profesional hacia la filosofía, teoría y práctica del concepto freiriano de la "educación como práctica de la libertad" (Freire, 1976 ).

Esta concepción humanizadora y liberadora de la educación, que tiene como principio y fin la acción transformadora que realiza el ser humano en su entorno, en el mundo mediante su capacidad de conciencia de sí mismo y de su hacer en el mundo y su capacidad de reflexión crítica sobre su realidad, constituye la base de la concepción socioeducativa y pedagógica que promueve la carrera GES en la formación de sus profesionales. Concepción socioeducativa y pedagógica que en el marco disciplinario de la educación social se sitúa en el campo del desarrollo humano.

El desarrollo de un país puede referirse a múltiples variables, pero cuando se plantea como desarrollo humano éste se centra o debería centrarse, por cierto, en las necesidades humanas. (cfr. Max-Neff et al, 1993) En esta concepción, el desarrollo se refiere tanto al conjunto de necesidades que las personas tienen posibilidades de satisfacer, como al grado en que se satisfacen y también se refiere a los medios, que proporciona una sociedad o un Estado que hacen posible el acceso de sus miembros al desarrollo como seres en su individualidad. Un entorno social y medio ambiente propicios, convergen en la consecución de calidad de vida que es finalmente el producto y a la vez indicador de los resultados del desarrollo.

Desde esta perspectiva de desarrollo se configura una triada cuyos ejes: desarrollo humano-satisfacción de necesidades-calidad de vida, son ejes que definen la propuesta de GES, del ámbito de acción socioeducativa en la en los diversos contextos sociales con los colectivos o grupos desde la infancia hasta la adultez mayor, incluyendo las situaciones de riesgo, marginación social y vulneración de derechos.

Por otra parte desde los distintos enfoques que orientan la práctica socioeducativa, son visualizadas como un proceso interactivo de adaptación/transformación, orientada hacia el equilibrio entre bienestar personal y transformación social.

## Plan de formación

El gestor en educación social es un profesional preparado para actuar en distintos puestos de trabajo ya sea en la gestión, diseño y ejecución de estrategias de intervención socieducativa orientadas al desarrollo social y cultural de la comunidad en general y en la prevención y atención de situaciones de vulnerabilidad y marginalidad social que afectan a grupos específicos de la población.

La carrera de Gestión en Educación Social tiene por objetivo fundamental la formación de un profesional que, aportando un enfoque socioeducativo a las estrategias de intervención social, promueva la articulación de procesos de desarrollo personales, sociales y culturales y la vinculación interactiva desde las políticas sociales hacia las necesidades de los grupos sociales. Del mismo modo, conduce procesos desde las necesidades de estos grupos hacia las políticas sociales; es decir, promueve la convergencia, el encuentro, entre el desarrollo de las personas y el desarrollo, transformación y cambio social.

El plan de formación se estructura en torno a 6 áreas de estudio: Acción Educativa, Intervención Social, Psicología, Antropología, Políticas Sociales y Administración y Desarrollo de Habilidades Personales y Profesionales. La carrera ofrecía hasta el 2005 dos menciones de salida; desarrollo socio-cultural y vulnerabilidad social.

El plan de estudio, desde el carácter eminentemente socio-educativo orientado al desarrollo humano de la profesión, aporta al desarrollo de conocimientos y habilidades en 3 áreas de competencia que conciben al gestor (a) en educación social:

**Como investigador y planificador social**; elabora, ejecuta y evalúa proyectos de intervención socio-educativa de acuerdo a las problemáticas y necesidades sociales emergentes y contextos psico-socio-culturales de los destinatarios.

En esta función, al Gestor en Educación Social le corresponde:

- Diseñar y aplicar métodos y técnicas de investigación social privilegiando aquellas que permiten la observación directa de la comunidad en estudio.
- Reconocer problemáticas y necesidades sociales a partir del conocimiento, análisis e interpretación de la realidad.
- Manejar los elementos de planificación y elaboración de proyectos socio-educativos en el ámbito de la intervención social.
- Ejecutar las acciones correspondientes a la etapa de ejecución y administración de proyectos.
- Aplicar procedimientos de Evaluación y seguimiento de programas y proyectos sociales.
- Manejar procedimientos de sistematización de experiencias en el ámbito de la intervención social.

**Como educador social**; diseña, implementa y ejecuta programas educativos acordes con las necesidades y características socio-culturales y etéreas (edad) de los destinatarios.

En esta función, al Gestor en Educación Social le corresponde:

- Comprensión de los procesos psicológicos, necesidades y comportamiento del individuo en las diferentes etapas del desarrollo, incluyendo las

situaciones de carencia y factores sicosociales del comportamiento social y comunitario.
- Aplicar procedimientos de diagnóstico y reconocimiento de necesidades socioeducativas en grupos específicos de la comunidad.
- Diseñar y aplicar estrategias educativas con un manejo optimo de metodologías participativas que promuevan aprendizajes significativos orientados a facilitar procesos de desarrollo personales y comunitarios.
- Manejar los procedimientos de planificación y evaluación de programas educativos de "procesos de aprendizaje".
- Actuar como facilitador de proceso de aprendizaje en la interrelación educador-educandos con capacidad comunicativa y empatía necesarias.

**Como gestor social**; gestiona la consecución y factibilidad de realización de programas y proyectos socioeducativos y su vinculación entre necesidades de la población, las políticas sociales y las instituciones.

En esta función, al Gestor en Educación Social le corresponde:

- Reconocer marcos de referencia y legislación relativos al ordenamiento social y político, las instituciones, el proceso de descentralización, las políticas sociales y los derechos humanos.
- Capacidad para relacionarse productivamente y coordinar acciones con diversos organismos del Estado y la sociedad civil afines con el ámbito de la educación social.
- Comprender y manejar el lenguaje y procedimientos organizacionales y administrativos básicos en la realización de proyectos y acercamiento e inserción en las instituciones en que colabore.
- Participar en equipos multidisciplinarios aportando el enfoque socieducativo propio de la profesión.

La experiencia que ha significado el desafío de ofrecer y desarrollar una formación profesional sin referentes en el país, implicó una constante revisión y actualización de los programas de asignaturas más específicamente a partir del año 2000 en el cual la carrera GES concluye su primer ciclo completo.

## 2. EVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Durante el año 2004, se realizó un breve estudio evaluativo referido a la pertinencia del plan de formación de la carrera y de la situación laboral de los egresados. El estudio realizado mediante la aplicación de una encuesta que cubrió a más del 50% de los egresados, destaca entre otros aspectos positivos:

- La pertinencia de todas aquellas materias que se relacionan con conceptos y métodos para la acción pedagógico social.
- La pertinencia de todos los contenidos curriculares relacionados con la gestión en general y de la educación social en particular.

Entre los aspectos a someter a revisión, de acuerdo con los encuestados, destaca el hecho de que los egresados se encuentran insertos en un medio laboral donde deben "posicionar" una profesión nueva y que genera ciertas confusiones entre sus empleadores o directores de proyectos. Estos últimos, usualmente no tienen claridad, respecto de dónde estriba la diferencia respecto del Asistente Social o respecto del educador social no profesional o educador de "trato directo", especialmente en materia de infancia.

En el nuevo escenario, marcado por la obtención de la plena autonomía por parte del IPCC en 2005, la carrera de Gestor en Educación Social, finalizó el proceso de revisión de su malla curricular y su modalidad de formación. En la presente etapa, mediante una adaptación de la modalidad conocida como análisis funcional, se han determinado las competencias laborales de este profesional.

Desde el año 2005, la carrera es ofrecida también en la ciudad de Rancagua, comuna en cuyo municipio labora una importante cantidad de sus egresados. Durante los años 2004 al 2007, la carrera GES participó en significativos eventos como el Primer Congreso Iberamericano de Pedagogía Social, realizado en Chile con el respaldo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Durante los años 2005 , 2006 y 2007, la carrera GES tuvo parte protagónica en la organización del Primer, Segundo y Tercer encuentros nacionales de Educación social. En noviembre del 2005, una veintena de sus estudiantes participaron en el Congreso Mundial de Educación social organizado por la Asociación Mundial de Educadores Sociales en la ciudad de Montevideo.

En el equipo directivo que estuvo a cargo de esta carera hasta el 2007, existe el convencimiento que la educación social experimentará un importante crecimiento en Chile tanto en lo disciplinar y como campo de acción. Este crecimiento deberá expresarse en el desarrollo de la pedagogía social como profesión y/o como especialización. Las múltiples demandas que plantea el proyecto país, en el camino hacia una sociedad más integrada y con mayores oportunidades de desarrollo para los diferentes grupos y personas, instalan un escenario más que favorable para la educación social.

CAPÍTULO IX

# Aportes a la construcción de pedagogía social desde la carrera de Gestión en Educación Social

## 1. EL HIP-HOP COMO PRÁCTICA EDUCATIVA, UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Presentamos ahora, la experiencia de un trabajo realizado por Carolina Pino, Patricio Leiva y Hellen Mario, como seminario para la obtención del título profesional de gestor(a) en educación social, con el apoyo metodológico de Hugo Avila.

Este trabajo se realizó bajo la modalidad de seminario de título por un equipo de tres estudiantes de la carrera Gestión en Educación Social del Instituto Profesional Carlos Casanueva. El trabajo tenía como objetivo mostrar el proceso educativo vivenciado por un grupo de jóvenes Hip-Hop y un equipo de educadores sociales, que pretendieron conocer, construir conocimiento práctico y validar el hacer particular de un grupo de jóvenes Hip-Hop. De esta manera, por medio de la utilización de la metodología de investigación-acción, se vivenció un proceso socio-educativo que tuvo como finalidad, potenciar el desarrollo de las prácticas educativas que desarrollan las y los jóvenes desde el Hip-Hop.

El trabajo utilizó algunos referentes teóricos como el Construccionismo Social y el Interaccionismo Simbólico, los cuales aportaron herramientas de análisis de sus discursos, prácticas e interacciones del grupo de jóvenes.

La metodología utilizada, permitió hacer una conexión con los elementos históricos, significativos y socioculturales de las y los sujetos. Una de sus fortalezas del método, se relaciona con ofrecer la posibilidad de que entre "las y los investigados y las y los investigadores", resignificarán y modificarán la realidad, reaprendiendo permanentemente durante el proceso de investigación. El proceso permitió modificar las relaciones de poder por espacios de coconstrucción, potenciando el vínculo y la comunicación de sujeto a sujeto. En este sentido la investigación-acción otorgó al educador y educadora el rol de educador-educando como facilitador del proceso y no el de guía autoritario. De esta manera, las intenciones y objetivos de la investigación generaron nuevos aprendizajes y sus consecuencias fueron inesperadas y provocaron un permanente aprendizaje.

Sobre la estructura y diseño de la investigación-acción, se utilizo el trabajo que había desarrollado Isabel Esturillo (2002), quien basándose en los planteamientos de Paulo Freire y Carl Rogers, recopila y sistematiza los principios de dichos autores, dando origen a una nueva herramienta educativa, que consta de tres fases fundamentales, subdivididas en etapas y estas en momentos sucesivos.

La primera fase llamada "investigadora", tuvo como objetivo la investigación y delimitación de la problemática del grupo investigado. El objetivo fue logrado por medio de la participación activa y reflexión del grupo. Esta fase constó de tres etapas que son: codificación existencial, decodificación existencial y verificación de los resultados.

La segunda fase, llamada "programática", se organizó entorno al diseño del programa educativo, a partir de las problemáticas obtenidas en la fase anterior. Esta constó de cuatro etapas sucesivas, que fueron: tratamiento temático, reducción temática, codificación temática y confección del material pedagógico.

La tercera y última fase, denominada "pedagógica", tuvo como fin desarrollar el programa educativo, a partir de las situaciones existenciales analizadas en la fase anterior, y contuvo una etapa que fue: la presentación del programa pedagógico al grupo de jóvenes.

La pregunta de investigación para el desarrollo de este trabajo fue: *¿Es posible con las herramientas conceptuales y metodológicas de la pedagogía social, acercarse a la comprensión de las construcciones de realidad de las y los jóvenes Hip-Hop, y desde allí facilitar el desarrollo de procesos educativos de estos grupos?* Esta pregunta motivó no sólo al equipo de educadores-educando sino también al grupo de jóvenes, lo que posibilitó desarrollar la investigación-acción.

El objetivo general fue: Facilitar el desarrollo de la práctica educo-social que realizan las y los jóvenes del grupo Hip-Hop como "factor determinante", con las herramientas conceptuales de la pedagogía social.

El trabajo se realizó en conjunto con un grupo de jóvenes, los cuales desarrollan sus prácticas educativas en distintas poblaciones de Santiago, utilizando el Hip-Hop como una herramienta de acción y transformación de su realidad más inmediata. La acción nació desde el cuestionamiento cotidiano de la realidad particular. Es desde este cuestionamiento, donde se situaron y elevaron propuestas, apropiándose de los espacios públicos para provocar e interpelar a la comunidad, explicitando las falencias y carencias, que ellas y ellos ven, al interior de la sociedad en que estamos inmersos.

El grupo estaba compuesto por jóvenes pobladores, los cuales desarrollaban acciones educativas por medio del Hip-Hop, con niños, niñas y jóvenes en el sector poniente de Santiago. Estos procesos educativos tenían como

intención concientizar, tanto a los niños, niñas y jóvenes como a toda la comunidad.

De esta manera se conoció una nueva práctica educativa, que tiene como herramienta el Hip-Hop. Siendo éste, un movimiento que tiene como objetivo transmitir mensajes transformadores a la comunidad, por medio de las diferentes ramas artísticas: MC, Djs, Breakdance y Graffiti. Situándolos y situándolas en un sitial de protagonistas de su propio proceso educativo, resignificando, modificando y reaprendiendo permanentemente durante el proceso educativo.

El gran desafío de este trabajo, fue la pretensión de hacer un aporte desde la pedagogía social, para rescatar y validar las nuevas formas de acción transformadora. Para ello se utilizó la metodología de investigación-acción, ya que es una metodología que podía aportar a descubrir las experiencias, prácticas y discursos grupales. En definitiva, que posibilitara rescatar las construcciones de realidad social de los sujetos.

Para la reflexión de la información compartida, se utilizaron categorías de análisis, que fueron vistas desde el Construccionismo Social y el Interaccionismo Simbólico. Estas teorías permitieron comprender al equipo de educadores, de mejor manera estas nuevas formas de ser y hacer desde lo cotidiano, rescatando el lenguaje y las relaciones cara a cara que crean y recrean las y los jóvenes del grupo Hip-Hop Factor Determinante.

## 2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

*¿Es posible con las herramientas conceptuales y metodológicas de la pedagogía social, acercarse a la comprensión de las construcciones de realidad de las y los jóvenes del grupo Hip-Hop, y facilitar el desarrollo de procesos educativos de éstos grupos?*

Frente a esta pregunta se había hipotetizado que la investigación-acción, con los aportes fenomenológicos del Construccionismo Social, del Interaccionismo Simbólico, de la Teoría Crítica y de la Sociología del Lenguaje, podía mostrarse como una aproximación potente, para hacer una contribución a la pedagogía social en la temática que se abordó.

Junto con esto se hizo necesario explicitar que las acciones que desarrollan las y los jóvenes del grupo Hip-Hop, fueron consideradas a priori, por el equipo de trabajo, como prácticas educativas. Puesto que evidencian una intencionalidad educativa y a partir de esto se desarrollan estrategias, medios y técnicas para el desarrollo del proceso educativo de transformación social.

## 3. OBJETIVOS

### Objetivo general

Facilitar el desarrollo de la práctica socioeducativa que realizan las y los jóvenes del grupo Hip-Hop como "factor determinante", con las herramientas conceptuales de la pedagogía social.

### Objetivos específicos

- Identificar los códigos, símbolos y lenguaje del grupo de jóvenes Hip-Hop como "factor determinante".
- Conocer los elementos que inciden en el desarrollo de acciones colectivas y el significado que le atribuyen las y los jóvenes del grupo Hip-Hop como "factor determinante".
- Identificar expresiones de educación social en el grupo de jóvenes como "factor determinante".
- Reflexionar en torno a las prácticas educativas identificadas a la luz de los conceptos de la pedagogía social.

## 4. DISEÑO

Sobre la estructura y diseño de la investigación-acción, se utilizó el trabajo que ha desarrollado Isabel Esturillo, inspirado en los planteamientos de Paulo Freire, en sus trabajos de alfabetización. De éste se puede decir que constó de tres fases fundamentales, subdivididas en etapas y estas en momentos sucesivos.

### Primera fase

Llamada Fase Investigadora, tuvo como objetivo la investigación y delimitación de la problemática con el grupo investigado. El objetivo fue logrado por medio de la participación activa y reflexión del grupo. Estuvo conformado por tres etapas:

- La primera etapa, definida como codificación existencial, consiste en la búsqueda de las situaciones existenciales, que vive el grupo, su descubrimiento y codificación.
- La segunda etapa, de decodificación existencial; busca a través de la discusión de las situaciones presentadas en los grupos, determinar la temática más significativa y específica.
- La tercera etapa, definida como la verificación de los resultados; en la cual se pretendió conferir confiabilidad a los resultados obtenidos en las sesiones de trabajo.

**Segunda fase**

Llamada **Fase programática,** se organizó en torno al diseño del programa educativo, a partir de las problemáticas obtenidas en la fase anterior. Consta de cuatro etapas:

- La primera etapa de tratamiento temático, las y los educadores intentan comprender los resultados obtenidos y delimitar las situaciones, que a su juicio son necesarias trabajar.
- La segunda etapa de reducción temática, necesitó definir los núcleos fundamentales del tema o temas elegidos para trabajar.
- La tercera etapa de codificación temática, buscó a partir de los temas escogidos, definir los canales de comunicación más apropiados para entregar el programa educativo.
- La cuarta etapa de confección del material pedagógico, pretendió diseñar y crear el material para las sesiones trabajo, con el fin de favorecer la reflexión y la participación de todas y todos los participantes.

**Tercera fase**

La denominada Fase Pedagógica, tuvo como fin, desarrollar el programa educativo, a partir de las situaciones existenciales analizadas en la fase anterior. Consta de dos etapas:

- La primera etapa, tiene como finalidad presentar al grupo el programa pedagógico.
- La segunda etapa denominada decodificación temática, tiene como finalidad trabajar entorno al material y programa pedagógico desarrollado.

Es necesario dejar en evidencia que la tercera fase no esta contenida en este trabajo, producto de acuerdos establecidos por el equipo, las y los jóvenes y el profesor guía, aspectos que se explican en el capítulo V del trabajo original, "Proceso de la Acción".

Cabe destacar que la investigación-acción, en todas sus fases y etapas, basa su trabajo, en la problematización y reflexión por medio de continuas decodificaciones a partir del material confeccionado. Esto explica la razón de que se considere a la investigación-acción como un proceso educativo inacabado, permitiendo de este modo que las y los participantes transformen su realidad permanentemente.

## 5. LOS PROTAGONISTAS

Se utilizó una muestra dirigida, seleccionada por contactos ya establecidos por el equipo de educadores. Se trató de "sujetos-tipo", en este caso cuatro jóvenes, dedicados preferentemente a la práctica educativa, por medio de la utilización del Hip-Hop como herramienta pedagógica. Jóvenes de ambos se-

xos, pobladores de la zona poniente de Santiago (Pudahuel y Cerro Navia), y verbalizan estar comprometidos con el desarrollo social de sus comunidades.

El grupo de jóvenes Hip-Hop organizan talleres en el Centro Comunitario Infanto Juvenil (CCIJ) Punto de Encuentro, allí realizan tocatas, encuentros culturales por medio de la articulación con otras instancias, tanto formales como organizaciones de base. La práctica educativa gira en torno a la concientización y transformación de su realidad cotidiana, utilizando las expresiones artísticas del Hip-Hop.

Las y los jóvenes, se comprometieron en un proceso de mejorar su práctica, a partir de la revisión de la misma a la luz de elementos de la pedagogía social.

## 6. TÓPICOS DE LA ACCIÓN

En el desarrollo de este proceso y a partir de los objetivos planteados para la investigación-acción, se hizo necesario evidenciar una serie de elementos que dieran cuenta de una particular forma de ver y entender conceptos que guiaron el proceso educativo. De esta forma, el equipo de educadores planteó tópicos conceptuales que facilitaron el descubrir y conocer la particular forma de construir realidad, desde el grupo de jóvenes Hip-Hop y del equipo de educadores, como sujetos participes y generadores de éste proceso.

Es necesario destacar que los tópicos conceptuales planteados estaban en directa relación y pretendían dar cuenta de los objetivos elaborados para efectos de esta Investigación-Acción. Los tópicos fueron los siguientes:

- Práctica socioeducativa
- Proceso sistemático, que tiene una intención política y pedagógica. Lo que se busca es transformar una situación problema de manera real a través de un camino de concientización y problematización de la realidad. Cuenta con objetivos posibles de alcanzar, método propio y elementos conceptuales que reconocen los saberes propios de la comunidad y sitúa a las y los sujetos como constructores de su propia realidad.

### Pedagogía social

Ciencia de la praxis educativa, la cual se desarrolla a través de un proceso intencionado, dinámico, participativo, reflexivo, íntersubjetivo e inacabado que pretende desarrollar aprendizajes que posibiliten la transformación social de las y los sujetos y de su realidad.

### Códigos

Sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje. El código de esta forma, se convierte en el soporte del discurso, el medio por el cual las y los sujetos se comunican con otras y otros. Elemento fundamental

de pertenencia e identidad al interior de los grupos que diferencia a unos sujetos de otros. Debo conocer el código para poder acceder al mensaje e interpretar su significado, de otra manera, no puedo acceder al discurso y mensaje que lleva implícito dicho código, como forma de expresión.

**Símbolos**

Representación de la realidad, que es creado desde las particulares construcciones de realidad que desarrollan las y los sujetos. En lo material designan alguna cosa, imagen, objeto, etc. la cual puede ser de tipo cultural, filosófica, política, social, religiosa o de cualquier otra índole.

El símbolo es el soporte o el medio a través del cual las y los sujetos comunican y comparten su construcción de realidad. Siendo el intermediario entre la realidad de las y los sujetos y lo real, ya que es el símbolo quien hace la vocería de las necesidades y sentires que plantean las y los sujetos.

A través del símbolo las y los sujetos pueden acceder al conocimiento del otro y la otra, siendo el canal por donde circulan las ideas y conocimientos que cada sujeto quiere expresar; permitiendo el interactuar con otros y otras, en tanto mundos, como sujetos. Se establece así una relación dialógica entre las y los sujetos y su propia realidad.

**Lenguaje**

Conjunto de sonidos y signos articulados más importante de la sociedad humana, con que la y el sujeto manifiesta lo que piensa o siente. Constituye un sistema de comunicación verbal que sustenta primariamente las objetivaciones comunes de la vida cotidiana y que es capaz, no sólo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

**Acción**

Ejercicio de la posibilidad de hacer, efecto que causa una o un sujeto sobre algo o alguien de forma intencionada. Conjunto de actitudes, intenciones, fines y medios que acompañan a la y el sujeto, posibilitándolo a optar entre diferentes alternativas de ser y hacer. De esta manera la acción sería una expresión de "libertad", más aún, el proceso de la acción sería un proceso liberador, ya que tiene como fin ejercer influencia sobre otros y otras para transformar su realidad. La acción para que se digne de tal, debe ser realizada con otras y otros de forma intencionada.

**Sujeto**

Condición opción, que se configura a partir de la relación dialéctica de la individualización y la individuación, la cual se plantea como la posibilidad de la

construcción individual y la construcción colectiva del sujeto, "me construyo y me construyen". De esta forma, el sujeto como concepto y como praxis define y establece caminos a seguir frente a las acciones "que por opción" levantan las y los jóvenes de las organizaciones populares. El sujeto debe poseer biografía, historia y contexto, elementos que posibilitan la coconstrucción del sujeto y más aún del sujeto social.

## 7. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La imagen como sistema de signos, permitió plasmar lo observado por el equipo de educadores y a partir de esta presentar una serie de significaciones. Estas significaciones, tenían relación con los sentidos y construcciones de realidad que el grupo de jóvenes co-construye.

La imagen como sistema de signos, es sometida a un análisis sobre los mensajes y significaciones que ella puede contener, transformándose así, en una herramienta para develar y acceder a las construcciones de realidad de las y los sujetos a los cuales es presentada.

La imagen es una serie de signos discontinuados y su significado global no es univoco, pero se puede deducir que varios signos forman y se muestran como un conjunto coherente de significaciones, el cual para su decodificación implica necesariamente un saber cultural, transformándose éste en un mensaje simbólico.

El mensaje contenido en una imagen, es decodificado de dos formas, por un lado como un objeto literal que nos aproxima a la realidad del mundo material lo que se define como denotación, por otro lado este provoca otorgarle una significación particular, definido como un sistema de connotación.

La denotación se presenta como la visualización de un objeto, en este caso un objeto gráfico presente en lo real. De este modo, se puede conocer la realidad por medio de conceptos como por ejemplo: mujer, hombre, perro, paloma, etc. En tantos objetos materiales, representativos de lo real, por ello sería una forma objetiva de aproximarse a la realidad.

Por el contrario, la connotación se presenta como la interpretación que realizan las y los sujetos del objeto que se presenta. La representación que se hace de los objetos esta mediatizada por la historia, la cultura, la percepción, tiempo y espacios. Siendo ésta una aproximación subjetiva a la realidad. La representación de ésta realidad introduce a la y el sujeto al mundo de los significados simbólicos, por medio de los atributos que se le asignen a ésta.

La interacción humana esta mediada por los símbolos y sus significados subjetivos. De esta forma las y los sujetos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstos tienen para ellas y ellos. Los significados

de tales cosas surgen de la interacción con otros y otras. El símbolo posibilita esta interacción, constituyéndose en un elemento fundamental a la hora de coconstruir la realidad, a partir del encuentro de las íntersubjetividades.

Los símbolos en tanto representaciones e interpretaciones son, de esta manera, designaciones ambiguas, arbitrarias y abstractas de la realidad, que son coconstruidas por las y los sujetos en su interacción con lo real.

El análisis de las situaciones existenciales concretas, plasmadas por medio de una imagen gráfica, parte de lo abstracto hacia lo concreto. Esto implica ir de una idea o de una parte de ella, al todo y una vuelta del todo hacia la parte o idea, estableciendo así un ejercicio dialéctico y analítico de la situación presentada, en la cual la y el sujeto reconocen al objeto presentado y éste a la y el sujeto en la interpretación que se hace del mismo.

La situación existencial codificada, en este caso dibujada, se remite por abstracción a lo concreto de la realidad existida. La tendencia de las y los sujetos es realizar una especie de rompimiento, en la situación que se les presenta como un todo, subdividiéndola en partes o ideas.

Si la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de las y los sujetos es dar paso a la representación de la situación, a la situación concreta misma en que y con que se encuentran.

En el proceso de decodificación las y los sujetos exteriorizan su visión del mundo, su forma de pensarlo y sus percepciones de las situaciones que se presentan. Éstas pueden ser estáticas o dinámicas en la manera como se enfrentan con el mundo, ya que en el se encuentran envueltos sus temáticas generadoras y significativas.

Estos temas generadores y significativos no se encuentran en la y el sujeto aislado de la realidad, ni tampoco en la realidad separada de las y los sujetos. Sólo puede ser entendido en la relación sujeto-realidad, relación en la cual opera la praxis humana transformadora del mundo. Praxis en la que la y el sujeto esta haciendo, crea y recrea su mundo, la cultura, la historia donde se originan sus experiencias significativas.

A partir de lo anterior, el equipo de educadores reconoce la importancia de la imagen como una herramienta útil para develar las construcciones de realidad que realizan las y los sujetos, como forma de acceder a su mundo simbólico.

La técnica de la imagen codificada fue trabajada en los círculos de conversación, los cuales estuvieron estructurados a partir de la presentación de estas imágenes gráficas, las cuales contenían representaciones simbólicas de la vida cotidiana del grupo de jóvenes.

Las imágenes gráficas explicitaban una serie de elementos, relativos a los ejes temáticos planteados por el equipo de educadores. Estas imágenes

fueron presentadas al grupo de jóvenes, para luego, por medio de preguntas generadoras ser decodificadas.

El equipo de educadores reconoce la importancia que la técnica tuvo, en el desarrollo del proceso, puesto que ésta facilito la interacción de las y los sujetos. Fue posible develar de manera didáctica y cercana el mundo simbólico del grupo de jóvenes. Permitiendo que la generación de diálogos analíticos y cuestionadores de la realidad que la investigación-acción pretendía construir, fueran fluidos y enriquecedores para las experiencias que las y los sujetos puedan aprehender.

## 8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Los aciertos

En el desarrollo de este proceso se visualizaron elementos que facilitaron el hacer, los cuales dieron luces para el desarrollo y emprendimiento de futuras acciones, no sólo para este grupo de personas, sino también para otras y otros sujetos, que se planteen desarrollar procesos con similares características.

La importancia de reconocer los aciertos del procesos educativo tiene directa relación con evidenciar el proceso en si mismo, ya que no sólo se pretendió con la investigación dar respuesta al objetivo pedagógico, sino por sobre todo constatar y comunicar la real importancia que tiene el proceso educativo como tal.

Comunicar radica en la necesidad de compartir lo vivenciado con otras y otros, con el fin de mostrar este trabajo como una herramienta a utilizar en posibles acciones educativas que se quieran emprender.

A continuación el listado de aciertos

### *Vinculación con el grupo de jóvenes*

El equipo de educadores, se planteó como desafío conocer la realidad que construyen y en la que están inmersos las y los jóvenes del grupo Hip-Hop, con el cual se desarrollo este proceso.

El logro de éste propósito, radicó en la generación de vínculos cercanos, respetuosos, directos y afectivos, los cuales facilitaron el desarrollo de la confianza entre estos dos grupos, que se entregaron a la posibilidad de construir un proceso educativo en conjunto.

De esta manera, el equipo de educadores, estableció una relación que tuvo como base el reconocerse y reconocer al grupo de jóvenes, como sujetos de y en aprendizaje, develando el domicilio particular de cada uno, procurando

respetar a la otra y el otro desde las particulares diferencias e intenciones. Esto fue posible gracias al develar directamente, las intenciones individuales y colectivas que sustentaron el trabajo realizado.

El reconocimiento de una historia común y la cercanía con los mundos juveniles, a partir de las prácticas que desarrollan los miembros del equipo de educadores, facilitó establecer un vínculo cercano con domicilio conocido, en el cual la historia popular y el contexto poblacional marcaron una clara cercanía con los elementos identitarios propios del mundo popular, del cual todas y todos quienes participaron en el proceso se sienten parte.

La verbalización y explicitación de los temores, sentires, sueños y debilidades del equipo de educadores, fue junto con lo anterior, un elemento facilitador del vinculo generado con el grupo de jóvenes. Esto se debió a que el equipo de educadores se recocía no desde su rol, sino más bien desde su historia, anteponiendo siempre su condición de sujeto con cualidades y defectos y por cierto en permanente transformación.

***Flexibilidad en el desarrollo del proceso***

La investigación-acción como metodología y como proceso educativo en si misma, considera dentro de sus principios fundamentales, la flexibilidad de los procesos que se desarrollan.

La flexibilidad la entendemos como la reelaboración permanente de los objetivos y del proceso que se desarrolla, con pleno respeto a las dinámicas, tiempos y necesidades propias de cada grupo. Es necesario reafirmar como premisa fundamental, que la práctica se construye y reconstruye en el hacer cotidiano, siempre que ésta sea intencionada, condición necesaria para ser práctica socioeducativa.

En el proceso con el grupo de jóvenes, la flexibilidad se evidenció por la necesidad de respetar y ajustarse a las dinámicas propias del grupo de jóvenes, ya que los objetivos e intenciones estuvieron en permanente cuestionamiento, como parte integrante y fundamental de éste.

Las situaciones surgidas enriquecieron y favorecieron el desarrollo de procesos paralelos como lo fueron otras actividades que se desarrollaron. Estos procesos se ajustaron a las situaciones contingentes, con el fin de respetar las dinámicas propias del grupo de jóvenes. En el desafío de dar respuesta a dichas situaciones fueron surgiendo espacios y alternativas de acción como una nueva posibilidad de hacer. La flexibilidad ayudo a reconocer que los procesos educativos, están en permanente transformación, son dinámicos y se deben ajustar a los contextos y realidades particulares que viven las y los sujetos que están involucrados.

La flexibilidad como principio de la investigación-acción, fue reconocida y vivenciada en la práctica del proceso como un elemento fundamental a

considerar, ya que no sólo se reconoció desde la teoría, si no que además fue vivida desde la práctica cotidiana, siendo este un aprendizaje significativo para el equipo de educadores.

***Reconocimiento de la relevancia de las acciones desarrolladas por el grupo de jóvenes***

Desde la gestación de este proyecto, el equipo de educadores reconoció que las acciones que desarrollan estos grupos, son acciones educativas, hecho que marcó un precedente a la hora de enfrentar este proceso.

El reconocer estas prácticas, como acciones educativas, resaltó y legitimó la importancia que tiene la generación de procesos educativos al interior de las comunidades. Estos procesos dan respuesta a la realidad y a las necesidades particulares, con una forma novedosa, cercana y certera de enfrentar dichas situaciones, ya que son las y los propios sujetos de la comunidad, los que buscan alternativas de solución y de transformación social desde sus propias herramientas y saberes.

Si bien el equipo de educadores, se planteó desarrollar un proceso educativo con las y los jóvenes del grupo Hip-Hop, éste no dio respuesta acabadas a las problemáticas surgidas, sino más bien facilitó los procesos que ya se llevaban a cabo. Estos procesos educativos comunitarios surgen de la propia comunidad, fortaleciendo y develando que son las y los sujetos los co-constructores de su propia realidad.

La opción militante del equipo de educadores, valida y reconoce la importancia del hacer comunitario como un elemento transformador de la realidad popular. Esta se reconocen como propia, desde el situarse como un sujeto popular con necesidades y demandas similares a las del grupo de jóvenes. Esta opción tiene como intención, tanto implícita como explícitamente el fomento y fortalecimiento de las organizaciones de base, como espacios y agentes movilizadores y transformadores de nuestra realidad.

***Material educativo***

La cercanía con la realidad popular y el remirar la realidad del grupo de jóvenes, favoreció la creación y desarrollo de materiales que se ajustaron a los requerimientos y necesidades del grupo.

Este material permitió articular elementos significativos a partir de conocer los símbolos y códigos presentes al interior del grupo de jóvenes, logrando plasmar en las láminas de trabajo.

El desafió de crear material educativo pertinente a las situaciones vividas por el grupo de jóvenes, permitió evidenciar la necesidad de conocer la realidad para abordarla desde el ámbito pedagógico. No se pueden generar procesos educativos sin conocer la realidad particular de los grupos y comunidades.

Las imágenes fueron construidas a partir de la interacción cotidiana que el equipo de educadores tiene con la realidad popular y en las conversaciones surgidas con el grupo de jóvenes en el desarrollo de este proceso, lo cual resaltó la co-construcción de un espacio de aprendizaje y el protagonismo que caracterizó a las y los jóvenes.

El proceso de codificar la realidad del grupo de jóvenes, por medio de imágenes, significó también que el grupo que participó en el proceso, tanto educadores, como jóvenes, compartieran una realidad común y desde ese lugar se reconocieran como sujetos parte de la realidad popular.

***Responsabilidad frente a los acuerdos establecidos entre el grupo de educadores y el grupo de jóvenes***

El generar un proceso educativo, requirió necesariamente una corresponsabilidad frente a éste, elemento que articuló, posibilitó y fortaleció la generación de vínculos entre las y los sujetos involucrados.

Para el desarrollo de éstas acciones, fue necesario el establecer acuerdos que facilitaron el caminar juntos, en los cuales tanto el equipo de educadores como el grupo de jóvenes asumieron y verbalizaron compromisos. Con ello se posibilitó establecer una relación de confianza donde todas y todos eran responsables del proceso que se vivió, como parte integrante de éste.

La responsabilidad necesitó el compromiso, no sólo con el proceso, sino más aún con las y los sujetos que fueron parte de éste. En ese sentido, reconocer al otro u otra requirió necesariamente implicarse con éste, en pos de la consecución de un objetivo, que no fue únicamente pedagógico sino también vivencial, en un proceso que requirió de la participación activa de quienes lo desarrollaron.

El establecimiento de acuerdos y compromisos, por mínimos que estos fueron, requirieron necesariamente que estos fueran reales y posibles de cumplir. Esto llevo a desarrollar un nuevo aprendizaje, el cual tuvo relación con la posibilidad cierta de **decir que no** frente a una petición que no era posible cumplir, para que de esta manera, no se generaran falsas expectativas en la relación que se estableció con el otro. El esclarecimiento temprano de esta relación permitió establecer una relación honesta y verdadera, que permitió avanzar en el proceso.

Aquí se operó desde la premisa que si la relación no se establece desde la confianza y se tiende a **decir si** como elemento de legitimación y acercamiento, el proceso de vinculación se establece desde la funcionalidad y el paternalismo, elementos que imposibilitan todo proceso educativo, ya que no se reconocería la posibilidad de ser y hacer de la y el sujeto.

Decir que no, es también parte constitutiva del sujeto, lo cual permitió reconocer las debilidades y opciones que son legítimas. Crear una relación desde

la confianza y la verdad permitió comprometerse desde la responsabilidad que cada uno tuvo con el otro y la otra.

***Reflexión crítica y permanente del proceso educativo***

El desarrollo de un proceso de investigación-acción y de prácticas educativas en y con la comunidad y con este grupo en particular, implicó necesariamente la reflexión permanente frente a las acciones que se desarrollaron y que se pretenden desarrollar.

Esta reflexión permitió, tanto al equipo de educadores como al grupo de jóvenes, mirar y remirar las prácticas que se desarrollan, puesto que de esta manera fue posible reelaborar el hacer, a partir de integrar el proceso de reflexión-acción como forma de hacer práctica educativa.

Ésta no fue una reflexión cualquiera, sino que fue una reflexión crítica y cuestinadora, no sólo del hacer sino también del sentido y las intenciones que persiguió este proceso. Cada elemento que surgía permitía reelaborar y enriquecer el proceso que se estaba desarrollando. Esto como elemento que favoreció y reconoció la flexibilidad del proceso, anteriormente descrito.

El proceso educativo se desarrolló desde la relación dialéctica, vivenciada en la cotidianidad, ya que se generó la acción, la reflexión y la vuelta a la acción, como constitutiva de la praxis educativa.

De esta forma, se reconoció como elemento necesario, tener conciencia que la acción implica la reflexión de la misma, si se considera como práctica socioeducativa, característica de la metodología de investigación-acción.

***Equipo de educadores como sujetos de aprendizaje***

El equipo de educadores, tuvo como principio fundamental el reconocerse y plantearse explícitamente como educando de la acción educativa. Al reconocerse como sujetos de y en aprendizaje, el equipo de educadores, abrió la posibilidad de construir y coconstruir con un otro valido, entendiéndose como un sujeto inacabado y generador de procesos educativos, los cuales objetivizan y concretizan la esencia del ser humano como necesidad intrínseca de conocer y aprender. En palabras del Paulo Freire *"entendernos como sujetos cognoscentes"*.

La educación como proceso, no es un bien privativo de un sector determinado, ya que las y los sujetos aun cuando no participen de espacios académicos así establecidos, son poseedores de conocimientos y saberes vinculados y determinados por su sóla existencia y relación con el mundo. Toda y todo sujeto tiene la necesidad de enseñar lo que sabe y aprender lo que desconoce, como forma de construir y reconstruir con otro un mundo del cual forma parte.

Otra premisa fundamental, para el equipo de educadores fue asumir que su

rol, no era educar, sino mas bien facilitar, acompañar e intencionar procesos educativos en y con la comunidad. De este modo, el educador no debía buscar respuestas sino generar preguntas, que posibiliten el situarse y reconocerse como sujetos constructores de la realidad y que a partir de las acciones que desarrolla se construya, aceptando su condición de inacabado y en permanente cambio, transformando su relación con el mundo, ya que no sólo esta en el mundo sino que es en y con el mundo.

Entender a la y el educador como educandos, se refiere también al reconocimiento de la opción militante, que desde la mirada del equipo de educadores, debe tener todo aquel que se entienda como tal, y más aun reconocerse, ya no como educadores sociales, sino como sujetos involucrados en procesos educativos, que plasman en la práctica la relación biunívoca de educador-educando.

El equipo de educadores al situarse como sujetos comprometidos en el proceso, necesitó reconocerse como educando, con necesidades educativas comunes al grupo de jóvenes, ya que los contextos históricos y sociales son comunes, configurando así una identidad popular que tomo sentido durante el proceso.

Es así como los objetivos del proyecto no solo respondieron a la realidad particular del grupo de jóvenes, sino también a un contexto mayor en el cual estuvo presente la comunidad y el equipo de educadores.

El proceso desarrollado posibilitó el aprendizaje no sólo para el grupo de jóvenes, sino también para del equipo de educadores. Estos, por medio de los encuentros, reuniones de trabajo y las acciones concretas desarrolladas, se transformaron en educadores y educandos de ellos mismos, develándose así tanto el aprendizaje colectivo como el individual.

Los desaciertos

Dentro de este proceso se evidenció también el error, las dificultades, las debilidades y los desaciertos como una oportunidad cierta de aprendizaje. A través de estas fue posible, reformular no sólo las acciones colectivas como parte de este proceso, sino también el reconocerse como sujetos en permanente transformación. Esto posibilitó mirar y aceptar la educación no como un constructo teórico, sino como una acción concreta que se desarrolla con y entre todas y todos como constitutiva e intrínseca del sujeto y más aún del ser humano.

La importancia de rescatar, no sólo los aciertos del proceso, sino también los desaciertos o dificultades, resulto relevante a la hora de mirar el proceso vivenciado, ya que posibilitó el reaprender del error rescatándolo como una oportunidad de trabajo y aprendizaje.

Los desaciertos fueron los siguientes.

### *Tiempos del equipo de trabajo*

Un proceso educativo requiere del tiempo adecuado, como un elemento fundamental en su desarrollo, tanto para los espacios informales de vinculación, como para el desarrollo de los encuentros y sesiones planificadas. Estos espacios requieren tiempo cronológico específico, para un buen desarrollo y cercanía de las y los sujetos implicados en él.

El tiempo cronológico como elemento fundamental a la hora de compartir y construir desde la vida cotidiana, es un factor determinante para el buen desarrollo de un proceso educativo. Las acciones que desarrollaban tanto el grupo de jóvenes, como el equipo de educadores dificultó la generación de una mayor cantidad de encuentros y profundización de los temas tratados.

El ajustar los tiempos generó diversas dificultades, las que se graficaron en un distanciamiento entre las sesiones de trabajo con el grupo de jóvenes, la corta permanecía del equipo de educadores en el sector y en las actividades que desarrollaban las y los jóvenes.

Una de las mayores problemáticas vividas por el equipo de educadores fue, que uno de los compañeros, con el cual se gestó este proyecto, por incompatibilidad de sus tiempos, ubicación geográfica y otras situaciones particulares, no pudiera continuar en el desarrollo de éste proceso. Esto provocó algunos conflictos al interior del grupo de jóvenes, ya que la presencia fantasma del compañero, fue tema de cuestionamiento a la hora de validarse e identificarse como un grupo compacto, develado y conocido para el grupo de jóvenes, puesto que este compañero fue desconocido para ellas y ellos.

Dicha situación fue complicada para el equipo de educadores, por la sensación de perdida de un compañero que conoce y tiene una práctica profunda en el tema de la organización y la educación popular. Con ello el equipo de trabajo se perdió la posibilidad de contar con el aporte cabal y cotidiano de este compañero en el proceso mismo como parte integrante de éste.

Esta pérdida generó una reestructuración y replanteamiento de las tareas y enfoques que el proceso tendría a partir de éste suceso. Lo que significó que el equipo de educadores desarrollara conversaciones, tanto con el profesor guía, como con el grupo de jóvenes, para ajustar y replantear dichos tiempos, con el fin de no generar nuevos conflictos en el desarrollo de éste proceso.

### *No dimensionar la complejidad y la profundidad del proceso a desarrollar*

El desarrollo de este proceso, si bien era una co-construcción, requería para el equipo de educadores de una serie de elementos teóricos y prácticos que debían ser manejados, para el buen desarrollo del mismo.

Las ganas e interés del equipo de educadores, por desarrollar el tema y en

particular este proceso, con las perspectivas que se merecía, no permitió dimensionar la profundidad y complejidad de abordar un tema, del cual no se conoce mucho.

Si bien esto resultó una gran dificultad para el equipo de educadores, se presentó como una gran oportunidad para aprender y desarrollar procesos educativos, no sólo para el grupo de jóvenes sino también para el grupo de educadores, en la medida que se desarrollaba este proceso.

En ciertos momentos, el proyecto fue cuestionado como una muestra de tozudez y capricho de parte del equipo de educadores, a la hora de ser compartido con otras y otros sujetos ligados al ámbito más académico y no como un desafío y una oportunidad de aprendizaje que el equipo de educadores se planteó.

El equipo de educadores se planteó el proceso desde la posibilidad de vivirlo y no de cuestionarlo. Esta situación se transformó más bien en una oportunidad de reconocerse como sujetos de y en aprendizaje, sin desconocer que este tuvo algunas dificultades, como resultado de esta deriva en la que en algunos momentos el equipo se vio inmerso. Esto provocó demora en el término del proyecto, frente a las expectativas y planificación del proceso.

El vincular temas como el Interaccionismo Simbólico, el Construccionismo Social y por sobre todo la pedagogía social en el desarrollo de este proceso, estableció un doble desafío. Por una parte el conocer en profundidad estos planteamientos teóricos y por otra hacer el ejercicio permanente de integrar estos temas, los cuales no fueron abordados en profundidad en el proceso de formación académica del equipo de educadores. Este hecho se presento en ocasiones como una amenaza a la hora de no tomar conciencia del desafío que esto implicó.

***Textos desarrollados poco cercanos al lenguaje del grupo de jóvenes***

El equipo de educadores desarrolló una serie de materiales educativos pertinentes a la realidad y al proceso que vivía el grupo de jóvenes. No obstante en algunos momentos el lenguaje utilizado en éstos, no respondió a las verbalizaciones presentes en el grupo de jóvenes y en otros no dio cuenta de las intenciones que se querían exponer. Esto se visualizó como un desacierto, ya que se reconoció en la práctica la importancia del lenguaje como un elemento generador, fundamental a la hora de crear una realidad y generar un espacio educativo.

El reconocimiento de la importancia que tuvo el lenguaje, como tema de trabajo, en el proceso desarrollado se hizo evidente la distancia que genera frente al grupo de jóvenes un lenguaje académico, ya que éste no se ajustó a la realidad cotidiana que viven las y los sujetos que fueron parte del proceso. Sobre esta materia el desacierto fue entregar directamente la información del proyecto y del proceso, sin antes ajustar el lenguaje a la realidad del grupo

de jóvenes, aunque en la situación éste si se ajusto a los aspectos formales del proyecto.

El lenguaje determina las relaciones que se generan entre sujetos, permitiendo distanciar o acercar el vínculo y las relaciones posibles de construir. De este modo, se recomienda y se reconoce como necesario a partir de la experiencia vivida, no desconocer un aspecto tan importante y cotidiano, como el lenguaje, si se reconoce que somos y construimos nuestra realidad a partir de éste.

***Amplitud de la revisión bibliográfica***

La profundidad y la complejidad presentada por este proyecto, requirió realizar una amplia y extensa revisión bibliográfica, lo cual no fue considerado en la planificación del proceso. A esto se sumó la dificultad en la recolección de material bibliográfico acorde con el proceso ha desarrollar, puesto que no existen, a partir de lo revisado, trabajos afines o similares que respondan a las particularidades de este proyecto. Esto provocó demora en el desarrollo del proceso ya que el equipo de educadores no contaba a priori con el material necesario para el óptimo desarrollo de éste. A partir de esto, el equipo de educadores asumió como estrategia el comenzar el proceso con etapas paralelas en las cuales se hiciera posible recopilar el material bibliográfico acorde, ajustándose éste a las necesidades surgidas durante el proceso y desarrollando la práctica con las sesiones de trabajo y otras acciones planificadas con anterioridad en conjunto con el grupo de jóvenes.

Todo lo dicho pudo ser visto como una oportunidad en términos de desarrollar un trabajo en paralelo, no se desconoce que desestructuró y agotó al equipo de educadores. Esto provocó en parte que el trabajo se dispersara y diluyera, siendo complejo retomar y articular nuevamente, configurando así un proceso permanente de abrir y acotar la construcción teórica.

## 9. COMENTARIO DEL DOCENTE GUÍA

Como docente guía de este seminario, en primer lugar experimenté un sentimiento de enorme satisfacción. Este equipo de gestores en educación social sobrepasó en muchos aspectos las expectativas del docente guía. En primer lugar, quiero destacar el nivel de compromiso de ellos con los sujetos de acción. Las reflexiones que se dieron al interior del equipo, en expresiones como "*El equipo de educadores al situarse como sujetos comprometidos en el proceso, necesitó reconocerse como educando, con necesidades educativas comunes al grupo de jóvenes, ya que los contextos históricos y sociales son comunes, configurando así una identidad popular que tomo sentido durante el proceso*", dan buena cuenta de lo que señalo.

La intuición para integrar a la investigación-acción como método, aportaciones interpretativas como el Interaccionismo Simbólico y el Construccionismo

es un intento notable para abrir nuevos caminos en la elaboración de conocimiento en la pedagogía social. Desde esta perspectiva, este trabajo es en mi opinión un aporte valioso, que señala caminos a académicos y estudiantes y muestra que es posible avanzar por ámbitos poco o nada explorados.

En un encuentro con Antonio Elizalde, ex rector de la Universidad Bolivariana, este maestro nos decía que hay que dejar de hacer investigación y comenzar a hacer exvestigación. Lo que hacemos y hemos hecho hasta aquí es "in", vale decir desde y para nosotros (los académicos), de poco o nada le ha servido a las comunidades y a los grupos a los cuales pretendemos ayudar, promover, desarrollar, empoderar o lo que digamos desde la ciencia y la práctica social. Debemos comenzar a hacer exvestigación, "ex" referido a lo y los que están fuera de nuestro ámbito académico, aquellos a los cuales ha de servir el conocimiento, aquellos con los cuales debemos construir este conocimiento y a partir de lo que ya se ha construido. A veces esto significa desconstruir lo que nosotros hemos hecho desde nuestros espacios casi siempre artificiales. Este trabajo es en cierta medida un intento de exvestigación.

Este trabajo supera también la construcción metodológica que a partir de Freire y Rogers hiciera Isabel Esturillo (documento inédito utilizado como guía metodológica). A partir de las mismas pautas delineadas por la creadora de la carrera, este equipo de sus estudiantes la reinventa en cierto modo al introducir nuevas miradas teóricas para el análisis y con un grupo muy diferente al que se hubiere podido imaginar el mismo Paulo Freire. Concebir el Hip Hop como práctica educativa, un ámbito específico dentro de estas ahora llamadas "tribus urbanas", desde un espacio de formación académica requiere valor. Requiere además, romper con prejuicios y una gran apertura mental para pretender hacer construcción pedagógica en estos nuevos espacios.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, Carolina, Cid Paulina y Neira, Claudia (1998). "El Rap: Una Nueva Forma De Participación de la Juventud Popular".

Alfaro, Jaime. (2000): Discusiones en Psicología Comunitaria". Editorial Universidad Diego Portales. Santiago.

Alonso, L.e. (1998): La Mirada Cualitativa en Sociología". Editorial Fundamentos. España.

Ander-Egg, Ezequiel. 2003. "Repensando la Investigación-Acción - Participativa. Grupo Editorial Lumen, 1ª Edición. Buenos Aires, Argentina.

Arnal, J. y Otros (1992): Investigación Educativa. Editorial Labor. Barcelona, España.

Berger, Peter Y Luckmann, Thomas. 2003. "La Construcción Social de la Realidad". Editorial Amorrortu, 1ª Edición. Buenos Aires, Argentina.

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method. New York.

Bravo Urzua, Carlos. (2002). "Hacia una Comprensión del Construccionismo Social de Kenneth Gergen". Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.

Briones, Guillermo. (2002). "Epistemología de las Ciencias Sociales". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes. Editorial Arfo Editores e Impresores Ltda., Composición electrónica. Bogotá Colombia.

Coorporación Caleta Sur. (2002). "Sentidos y Construcciones para el Trabajo Comunitario". Víctor Muñoz "Camelido de Los Andes Septentrionales", Segunda Parte. Ediciones Caleta Sur. Santiago Chile.

Duarte, Klaudio (1993). Juventud Popular: El Rollo Entre Ser Lo Que Queremos, O Ser Lo Que Nos Imponen. Editorial Lom; Santiago, Chile.

Duarte Klaudio. (1994). Juventud Popular. Editorial Lom y Colectivo Juvenil Newence. Santiago Chile.

Esturillo, Isabel (2002). El Diseño de Programas Educativos en La Educación Social. Apuntes de Clase. Instituto Profesional Carlos Casanueva.

Freire, Paulo. (2002). "Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios Para La Práctica Educativa". Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires Argentina.

Freire, Paulo. (2003). "Pedagogía del Oprimido". Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires Argentina.

Foucault Michel. (1977). "Arqueología del Saber". Editorial Siglo Veintiuno. México.

Foucault, Michel. (1979) "Las Palabras y las Cosas". Editorial Siglo Veintiuno. México.

Fernandez, Hugo. (2001) "Acerca de Foucault y las Prácticas Sociales". Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Icfes. Editorial Arfo Editores e Impresores Ltda., Composición electrónica. Bogotá Colombia.

Feixa, Carles (1998). "El Reloj de Arena: Culturas Juveniles en México", Jóvenes N° 4, Colección Causa Joven. México.

Gergen, Kenneth. (2002). El Movimiento del Construccionismo Social en la Psicología Moderna. Cila, Galeon.com. Bogotá Colombia.

Gómez, Garcia. Maria Nieves. Los Conceptos Educativos en la Obra de Paulo Freire.1982. Ediciones Anaya. Madrid, España.

Gonzalez, Lopez Luis. (1998). "La Comunicación Humana como Interacción Simbólica".

González, M.t Y Escudero, J.m (1987): Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo.

Habermas, Jürgen. (1995). "Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío". Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Hernandez. R. Sampieri, C. Fernandez, C. Baptista, P. (2003) "Metodología de la Investigación", Editorial Mc Graw Hill. México.

Hinkelammert, Frank (1999): La Vuelta del Sujeto Humano Reprimido frente a la Estrategia de Globalización. Dei, Mimeo. San José de Costa Rica.

Kisnerman, Natalio. 1990. "Grupo", Tomo Vi. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina.

Luckmann Thomas. (1996). "Teoría de la Acción Social". Editorial Paidos. Barcelona, España.

Mastrini, Guillermo 2004. Políticas y Planificación de la Comunicación. Madrid España.

Pérez Serrano, G. (1998): Contexto Cultural y Socioeducativo de la Educación Social. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Popkewitz, T. S. (1988). "Paradigma e Ideología en la Investigación Educativa." Editorial Mondadori. Madrid, España.

Rodrigues Rojo. M (1997). "Hacia la Didáctica Crítica". Editorial La Muralla. Madrid, España.

Salazar Gabriel (2002): Historia Contemporánea de Chile, Niñez y Juventud; Editorial Lom; Santiago, Chile.

Wittgentien, L (1953). Investigaciones Filosóficas. Oxford, Blackwell.

Wittgenstien, L (1961) Tractatus Lógico-Philosophicus. Londres, Routledge.

Zarzuri R Y Ganter. R. (2002). "Memoria, Cultura y Nuevas Narrativas Juveniles". Centro de Estudio Socioculturales. Santiago, Chile.

Zarzuri y Ganter (2002) Modelos de Juventud, Tipo de Sociedad.

# PARTE 4

## Aportaciones para la discusión

CAPÍTULO X

# Construyendo una pedagogía social para la educación social del siglo XXI

## INTRODUCCIÓN

El capítulo muestra parte del recorrido del autor en la búsqueda de elementos para construir una didáctica para la pedagogía social en nuestro contexto. Finaliza con algunos elementos propositivos o pasos, para ir dando cuerpo a una propuesta didáctica en los nuevos escenarios.

Con cierta desazón hemos contemplado como la didáctica se ha desdibujado en su rol de ciencia pedagógica fundamental y con ella el pensamiento de los pedagogos. Nos ha tocado asistir al ensayo de una variedad de fórmulas desde los clásicos conductistas hasta constructivismos casi fundamentalistas, la mayor parte de ellas lideradas desde la psicología y lejanas cada vez más al pensamiento del profesor. En el escenario de nuestro tiempo, hay una evidente crisis de la educación, tanto en sus expresiones formales escolarizadas, como en sus expresiones educativo sociales. Se trata en mi opinión, de una crisis paradigmática y como tal, es desde dicho nivel, donde hay que comenzar la búsqueda de nuevos caminos.

Mi primer intento de instalar didáctica para la pedagogía social, fue inspirado en la didáctica metódica de los alemanes. Esta experiencia se relató en el capítulo V y si bien es cierto fue interesante, no resulta fácil replicarla en nuestros contextos y algunos de sus términos en español –como concepto de trabajo– resultan de difícil asimilación. Por otra parte, en mi opinión, en la actualidad en las prácticas pedagógico sociales de nuestro medio, se da una suerte de mixtura de elementos provenientes de la Educación Popular, la Animación Socio-cultural, algunas expresiones de pedagogía crítica y a veces se utiliza la sistematización como modalidad de construir conocimiento.

De allí entonces, considero se justifica plenamente este esfuerzo de construcción de una didáctica. Esta construcción requiere insumos provenientes del pensamiento pedagógico de carácter universal, en un mundo globalizado. Por otra parte requiere análisis de nuestros contextos y por sobre todo, requiere ensayar propuestas y desde ellas avanzar hacia un nuevo saber y un nuevo saber hacer.

Este caminar, comenzó en la búsqueda de una nueva pedagogía crítica, con basamento en las interesantes aportaciones de Jünger Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa. Lo anterior, a partir de la consideración de que

la crisis de la educación es una expresión más de la crisis de la modernidad y que no se podía superar ésta, asumiendo la postura del postmodernismo. Este punto de partida, nos ha llevado hoy a adentrarnos en el paradigma emergente, complejidad-holismo y desde este referente a incursionar en lo que hoy llamamos aprendizaje transformacional.

## 1. APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA ECOLÓGICA-CRÍTICA PARA LA PEDAGOGÍA SOCIAL

### 1.1 La necesidad de una Nueva Pedagogía Crítica

Estoy plenamente de acuerdo en que los escenarios presentes y futuros cercanos de la sociedad, en que pareciera imponerse el "pensamiento único", demandan una pedagogía crítica. De acuerdo con el pedagogo español Martín Rodríguez Rojo (1999), tres son los puntos que justifican una pedagogía crítica y por lo tanto, avalan el intento desarrollado en este capítulo dedicado más que nada, a reflexiones que puedan motivar a los pedagogos sociales a ser educadores críticos.

(1) La prevalencia de la miseria

Rodríguez llama a la reflexión respecto de datos de todos conocidos como el que más del 20 por ciento de la Humanidad vive en una marginación rayana en la más elemental supervivencia; el 70 por ciento que le sigue no ve el futuro con esperanza, en tanto sus sectores más bajos temen seguir o desembocar en una pobreza crasa; y sólo un 10 por ciento goza de oportunidades vitales cada vez mayores. Este pedagogo español, destaca como una de las características de la sociedad que emergió desde los 90 la irrupción del espíritu competitivo e individualista en el hogar, en la industria de la cultura, en la familia y en la religión, cayendo en ´la salvación individual` como doctrina fundamentalista que se presenta como el único pensamiento posible en estos días, después de la desaparición del socialismo soviético. (Rodriguez, 1999)

(2) Los peligros de la sociedad Informacional

Hablar de sociedad o de era informacional se ha hecho recurrente. No obstante lo dicho, puede tratarse de conceptos muy confusos. Santiago Lorente, afirma categóricamente que "la sociedad del chip, el microprocesador y la fibra óptica suponen una gran revolución tecnológica de la comunicación, mil veces más potente que las anteriores si las comparamos en el aspecto puramente tecnológicas. Podemos pues hablar de la Sociedad de la Información no como una gran revolución de la información, pero si de una revolución tecnológica de la información" (Lorente, 1997, p. 157).

Respecto de los peligros de la sociedad se abren muchas interrogantes: ¿Quién o quiénes van a formar a las personas en dicha ética de la época de la

cibersociedad?, ¿Quién o quiénes van a guiar a las personas en sus procesos formativos para la superación del "totalitarismo psicológico" de la intimidad y ayudará a que las voluntades no queden dominadas por el poder de la información almacenada?,o ¿Quién o quienes trabajarán en la prevención de las enfermedades mentales que parecen ser una de las características de la época?; Qué caminos va a tomar la educación y la pedagogía en este escenario?

Es aquí donde,sobresale la importancia de la labor de los educadores críticos que podrían crear cauces de concienciación contra la sociedad del consumo de la información perversa. Estos deberían buscar canales asociativos de defensa y denuncia del neototalitarismo, peligroso para la autonomía de la persona y de la Humanidad libre y feliz. Interpretando a Habermas podríamos señalar que se necesitan nuevos educadores que sepan contraponer a la contemporánea Ilustración de la Información, otra Contra ilustración de la comunicación humanizada y democrática para devolver a los sujetos el poder sobre sí mismos y sobre los escenarios organizativos de la sociedad.

En esta opción de creación de causes de concienciación, la pedagogía social crítica tiene una gran oportunidad.

(3) La otra cara del neoliberalismo es racista

Si la sociedad globalizada aumenta las diferencias, la sociedad informatizada puede apoderarse del sujeto convirtiéndolo en objeto manipulable y dependiente de los técnicos de la programación interesada. Los que no están en condiciones ni económicas ni de competencias para comprender el manejo de estas herramientas podrían hacer explosión social. Las desventajas raciales en esta materia son notables y revisten un gran riesgo. La aceptación del otro, que supondría la comunicación, no se casa muy bien con la de la era de la información que transmite datos y mensajes unidireccionalmente, pero no recibe la contestación del destinatario.

En el mundo globalizado los grupos indígenas, el mestizaje, y las razas más numerosas están en clara desventaja respecto de los blancos, a ello contribuyen prejuicios apoyados incluso por ciertos científicos especialmente del campo de la psicología. Esta enorme desigualdad en el acceso a los beneficios del mercado, hace que sean cada vez mayores las legiones de tercermundistas que golpean las puertas de los EUA y Europa. Esta presión migratoria se ha trasformado en uno de los riesgos de la época.

Las tres razones brevemente esbozadas, señalan además escenarios complejos y con muchos elementos que son necesarios desenmascarar. Rodríguez Rojo (1997) habla de didáctica crítica y no se refiere con ello a la pedagogía social, sin embargo, la mayor parte de sus planteamientos son un aporte potente. La pedagogía social crítica, puede considerarse una concepción pedagógica en construcción. Es una opción pedagógica esencialmente emancipatoria y entre otras finalidades, pretende que los sujetos sean capaces de tener saberes que les permitan adecuadas relaciones con la naturaleza, con

la sociedad en permanente cambio y desarrollo. Los aportes de Jürgen Habermas, entregan orientaciones y basamento a esta construcción.

### 1.2 Habermas y la formación de la identidad

La pedagogía crítica tiene su inspiración en la corriente sociológica que fuera conocida como Escuela de Frankfurt o ciencia social crítica. Jürgen Habermas, es sin lugar a dudas quién lleva el pensamiento crítico a su máxima expresión a través de su "Teoría de la Acción Comunicativa". Habermas crea un sistema interpretativo de la realidad social, individual e interaccional, que nos permite entender y explicar el proceso por el que el individuo, convirtiéndose en miembro de la sociedad, adquiere una capacidad de actuar sobre ella de una manera autónoma y crítica.

Al igual que otros prominentes sociólogos, Habermas pretende recomponer un modelo global. Su trabajo integra los métodos hermenéutico, dialéctico y fenomenológico. En el decir de McCarthy (1987) *"La tarea tal como la ve Habermas consiste en elaborar un marco de referencia integrado, en el que las diferentes dimensiones del desarrollo no sólo se distingan analíticamente, sino que también se tengan en cuenta sistemáticamente sus interconexiones"* (McCarthy 1987, p. 389). En los párrafos siguientes presentamos algunos postulados de esta teoría que tienen consecuencias para la pedagogía social.

Junger Habermas explica los procesos de ontogénesis, como una adquisición de competencias universales, entre las que hay que contar, junto al lenguaje y el conocimiento, la competencia comunicativa. Sin embargo, en el decir del autor *"Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que otros formulan en torno a él…., la auto identificación reconocida intersubjetivamente es la base para la afirmación de la propia identidad"* (Habermas, 1985,p.21).

Se pueden distinguir tres etapas en el proceso de desarrollo de la identidad. Habermas habla de tres identidades y explica esto como parte del proceso de alcanzar "competencia comunicativa". De ese modo entonces, *"La identidad del yo del adulto se prueba en la capacidad de construir nuevas identidades y al mismo tiempo integrarlas con las superadas, a objeto de organizarse a sí mismo y sus interacciones en una biografía inconfundible"* (Habermas, 1985, p. 88)

Como es universalmente compartido, en la primera etapa de su desarrollo, el niño trata de diferenciarse del entorno más inmediato, ya sea físico o social. Esta etapa es conocida como identidad natural o edípica.

La segunda etapa es llamada identidad del rol o identidad convencional. Superada la etapa edípica, el niño comienza a percibir expectativas y roles que van más allá de las personas del más inmediato entorno social. La garantía de la identidad está dada por *"el carácter unificante que posee la identidad*

*de roles la que a su vez descansa en la estabilidad de las expectativas de comportamiento…"* (Habermas, 1985, p. 87). Para McCarthy, *"el papel comunicativo del ´alter´ queda dividido en los papeles del ´alter ego´ del otro participante de la interacción, y de ´neuter´ que sólo participa en la interacción como espectador*" (MaCarthy, 1987, p. 399). Hernández Aristú, por su parte,plantea que "*el niño adquiere la competencia no sólo de representar el rol, sino también de separarse de él, no respondiendo exclusivamente a las expectativas de los demás, sino incluso orientándose estratégicamente en sus propias necesidades"* (Hernández, 1991,p. 71)

Para la acción pedagógico-social y para el trabajo social en general, esta capacidad de duplicidad simultánea de papeles en la interacción, es de vital importancia. El profesional del trabajo social y de la pedagogía social, requiere constantemente pasar de identificarse con el cliente, a tomar distancia para objetivar el propio problema.

> *Superada la crisis de adolescencia, viene lo que Habermas llama la"identidad del yo". Señala que "Una identidad del yo semejante posibilita aquella autonomización, y simultáneamente individuación que en la estructura del yo se encuentra ya germinada en el nivel de identidad de roles" (Habermas, 1985, p. 88). Es así como"En las etapas anteriores, los principios motivadores venían dados por el placer/displacer en la primera etapa, y de inclinación/deber en la siguiente, en la tercera se completa con la distinción entre heteronomía y autonomía."* (Hernández, 1991, p.73)

La competencia comunicativa de Habermas, se refiere a esa capacidad de entenderse sobre la definición de la situación interactiva. La interpretación del rol por parte de los actores, es fundamental en la representación del mismo y exige el entendimiento entre los diferentes actores. Con el desarrollo de la competencia comunicativa, de acuerdo con Habermas culmina el proceso de socialización. El individuo se convierte de ese modo en miembro adulto de la sociedad por la adquisición de esta competencia comunicativa, esto le permite, más allá de la crítica del orden establecido e incluso a través de ella, llegara un acuerdo, a un consenso de interacción. Así explica Habermas como el "juego de roles" queda sustituido por la competencia comunicativa. Así entonces*,"La interacción entre adultos se convierte en "acción comunicativa"*. (Hernández, 1991, p. 73)

### 1. 3 Teoría de la acción comunicativa y pedagogía social

La teoría crítica de Habermas, opone el pensamiento dialéctico frente al positivismo cuantitativista, desconsiderado con los valores a los que no admite como objetos de tratamiento científico. Rodríguez Rojo (1997) plantea que

> "Habermas admite lo que va siendo corriente entre los epistemólogos modernos: el saber es mediado y por tanto, no existe la evidencia inmediata, fruto de

> comprobaciones experimentales aisladas e independientes del sujeto, sino que todo conocimiento está mediatizado por las categorías del entendimiento. Habermas dice: "las teorías son esquemas de ordenación que construimos a voluntad en una marco sintácticamente vinculante". Se desprende de esto que la investigación no está al margen del contexto, sino incluido en él. De acuerdo con esto "La teoría y la práctica no son independientes la una de la otra, sino que constituyen un proceso interdependiente. No es la observación quien construye la teoría, sino la teoría quien dirige la observación. Consecuentemente entonces, las hipótesis son ya teorías implícitas en el sujeto y todo el proceso investigador, desde la recogida de datos hasta las conclusiones, va a estar supeditado y condicionado a la teoría subyacente en la conciencia del investigador." (Rodríguez,1997, p. 30).

En el plano filosófico, Habermas opone la dialéctica al positivismo. En el plano sociológico, de acuerdo con Colom-Mélich, citado por Rodríguez Rojo,"*una de las novedades más notables de la teoría crítica de Habermas, ha sido sin duda, su intento de síntesis entre la visión funcionalista de la sociedad (la sociedad como sistema) y la fenomenología (la sociedad como mundo de la vida)".* (Rodriguez, 1997, p.30)

Así entonces, al enfoque de la sociedad como sistema (funcionalista), Habermas añade otro fenomenológico y humano, subjetivo y personal,el mundo de la vida. Con ello entabla una relación dialéctica entre ambos, este es el elemento central de la acción comunicativa. La relación entre sistema y mundo de la vida, de acuerdo con Rodríguez Rojo, "*proporciona la posibilidad de construir un nuevo tipo de sociedad basado en la comunicación y el diálogo*" (1997, p. 31). Es en este espacio (mundo de la vida) donde la pedagogía social tiene una oportunidad para actuar. Entre la intuición y el raciocinio lógico emerge la marcha hacia una nueva sociedad comunicativa. Habermas defiende esta propuesta con el argumento de que la dialéctica de los intercambios entre los subsistemas regidos por medios y los órdenes del mundo de la vida puede originar un nuevo tipo de relaciones más comunicativas que abran el horizonte de una sociedad distinta.

A partir de la propuesta de Habermas, es posible derivar una serie de consecuencias para la acción pedagógica. Schäfer (citado en Hernández Aristú, 1991, p.74), nos plantea por ejemplo

> "un modelo de didáctica comunicativa" que se caracteriza porque el centro de la acción de formación lo constituye el proceso comunicativo. "El proceso de formación es un proceso de comunicación, en el que los sujetos de la interacción son tomados en serio desde el principio. El final del proceso de formación está ya presente en el inicio del mismo. El individuo, que está llamado a ser partícipe de la comunicación social, es aceptado desde el principio (en el proceso de formación) como participante." (Hernández, 1991 p.74).

El proceso comunicativo, en esta perspectiva didáctica, adquiere supremacía sobre los procesos de formación de información y adquisición de competencias de otro tipo, sin desconocer la importancia de éstos elementos.

> *"mejorar la capacidad comunicativa en los sujetos participantes en la formación lleva en sí la pretensión de mejorar las relaciones sociales y los procesos de comunicación social, de los que cada sujeto ha surgido, precisamente y como ya hemos visto, como capaz de comunicar".* (Hernández Aristú, 1991 p. 74).

No está en las posibilidades ni es el interés de esta obra, dar cuenta de toda la propuesta Habermasiana y sus implicancias para la pedagogía social. Sin embargo, nos parece necesario destacar que este autor, ha sido inspirador para el desarrollo de un cambio desde el paradigma emancipatorio al comunicativo. Es por ello que puede considerarse una nueva etapa del pensamiento crítico.

Por otra parte, en América Latina, Paulo Freire, de acuerdo con Hernández Aristú (1991), habría también dejado intuiciones en esta dirección en su obra ¿Comunicación o extensión? (Freire, 1973). Por su parte, Hernández Aristú, aporta el concepto de supervisión y con ello espera contribuir a la concepción emancipatoria "en términos de reflexión y comunicación".

"La supervisión es un proceso de reflexión comunicativa a través del cual un grupo o un individuo, con ayuda de un experto –del supervisor– desenmascara el entramado de valores, intereses, procesos interactivos, estratégicos, motivacionales, etc., de los diversos sistemas presentes en toda acción pedagógica o social, al mismo tiempo que permite a los sujetos implicados perfeccionar y adecuar los instrumentos técnicos y personales para la acción profesional de ayuda. Con ello nuestro interés en el proceso de supervisión es doble: interés emancipatorio e interés práctico". (Hernández, 1991, p. 88)

Desde la perspectiva que abordamos,para Rodríguez Rojo:

> *"el papel del Pedagogo y de la Didáctica, podría consistir en concienciar a los alumnos (o participantes en la educación social) en la línea de estos planteamientos, provocar la contradicción entre las esferas técnica y moral. Este en un paso para,a partir de ello, crear movimientos contra conceptuales y reconstructivitas en pro de la comunicación y de la acción comunicativa".* (Rodriguez, 1997, p. 13)

En didáctica, sin embargo, de acuerdo con el mismo Rodríguez,

> *"no basta con hablar de acción comunicativa. Se necesita pasar de la reflexión teórica a la práctica, al uso de los medios pertinentes para llevar a cabo dicha teorización. En la escuela y en la aplicación de cualquier concepción pedagógica, se necesita echar mano de los medios, de las técnicas concretas que ponen en acción la teoría. De lo contrario, o la teoría se queda en las nubes o no vale para nada"* (Rodriguez, 1997 p. 35).

La pedagogía de la comunicación y el modelo ecológico-comunicativo de aprendizaje serían de acuerdo con Rodríguez, *"el correlato lógico de una teoría de la acción comunicativa"* (1997, p. 36 ). En este sentido, cita algunos ejemplos ya clásicos como Coussinet, Freinet, Freire y sus seguidores actuales como Francisco Gutiérrez. Estos ensalzan el trabajo en grupos como un método que potencia el respeto, la comunicación y la sociabilidad entre sus miembros. La didáctica crítica supondrá un esfuerzo, hecho desde el campo de la enseñanza y del aprendizaje, por concretar el enfoque comunicativo de la teoría crítica y una contribución a la lucha contra el sin-sentido de la civilización postmoderna.

En el escenario marcado por el naufragio de los modernos y postmodernos, Rodríguez realiza desde mí punto de vista, un valioso intento de mostrar que la didáctica crítica puede situarse en la mitad del camino en los proyectos moderno y postmoderno y ser una síntesis mediadora entre ambos. Este autor parte definiendo la didáctica crítica en términos de:

> *"Ciencia teórico-práctica que orienta la acción re constructora del conocimiento, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipatoria".* (Rodriguez, 1997, p. 41)

Para Rodríguez Rojo, la teoría de la acción comunicativa en particular y la Teoría Crítica en general pueden convertirse en un poderoso fundamento para asentar una nueva forma de pedagogía. En su propia expresión *"la teoría de la acción comunicativa se constituye, además, en una síntesis abarcante de los puntos de vista: sociológico, psicológico y antropológico".* (1997, p. 121). Un resumen de estas ideas presentadas por Rodríguez Rojo se expone en el cuadro a continuación:

**La T.A.C. y su aportación a una didáctica críticamente enfocada**

| Puntos básicos de T.A.C. | Didáctica crítica |
|---|---|
| 1. Insuficiencia de la racionalidad teleológica.<br>2. Insuficiencia de la racionalidad cosificadora.<br>3. Peculiaridad de la racionalidad de las Ciencias Sociales.<br>4. Necesidad de una racionalidad comunicativa: no es una acción fonológica, sino dialógica en una situación social.<br>5. ——► que<br>La relación con el mundo o sistema busca:<br>• La verdad<br>• La justicia y<br>• La veracidad<br>——► En relación con el mundo de la vida busca:<br>• El crecimiento de la autonomía personal.<br>• La reproducción crítica de la cultura o reconstrucción del conocimiento.<br>• La integración solidaria de los sujetos en la sociedad. | 1. Insuficiencia de la didáctica por objetivos.<br>2. Insuficiencia de la didáctica como simple instrumento transmisivo o utilitarista.<br>3. Necesidad de usar las categorías "comprensión" y "reflexión crítica" para investigar el acto didáctico.<br>4. La didáctica es un ecosistema de comunicación normativo, interactivo e Interpretativo.<br>5. Didáctica como emancipación, como acción formativa o potenciadora de:<br>• La autodeterminación, a través de la comunicación simétrica.<br>• La reconstrucción de las situaciones sociales y del "mundo de la vida":<br>- prejuicios - sentimientos<br>- saberes implícitos - intuiciones<br>- Experiencias - habilidades<br>• La solidaridad en el aula y en todas las situaciones sociales. |

(Rodríguez Rojo, 1997, p. 122).

## 1.4 La educación liberadora de Paulo Freire

No hay, de acuerdo con Freire, una educación neutra. Si para unos, el hombre[23] es un ser de la adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en el sentido natural, sino estructural, histórico y cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como "una cosa", nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como una persona, nuestro quehacer

23 El autor se refiere al "hombre" en la mayoría de sus obras. La mayor parte de éstas son anteriores a las concepciones de género.

educativo será cada vez más liberador. Es más, Freire afirma que el hombre *"es praxis",* y por esto no puede reducirse a mero espectador de la realidad, ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en "cosa". *"Su vocación ontológica, que el debe existenciar, es de sujeto que opera y transforma el mundo"* (2013, p. 45)

El hombre es según Freire,"*un ser inconcluso; no puede ser si los otros no son. Como ser inconcluso es por lo tanto un ser de búsqueda constante. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo. Hombre y mundo, mundo y hombre en constante interacción"* (2013, Pp. 90-93).

Esta búsqueda, de acuerdo con Freire implica:

a) Un sujeto de la búsqueda, el hombre que la hace.
b) Un punto de partida, la que se encuentra en el hombre-mundo, y
c) Un objetivo, el objetivo de la búsqueda es "ser más" o la humanización.

Paulo Freire desarrolla la crítica de la concepción bancaria[24] de la educación, mediante la utilización del enfoque dialéctico, plantea que la concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando y por el contrario, al enfatizarla, no puede servir sino a la "domesticación" del hombre. (Freire, 2013, p. 76)

En la expresión de este educador, de la no superación de esta contradicción, resulta que:

a) El educador es siempre quien educa; el educando es quien es educado.
b) *El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.*
c) *El educador es quien habla; el educando el que escucha.*
d) *El educador prescribe; el educando sigue la prescripción.*
e) *El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de depósito.*
f) *El educador es siempre quien sabe; el educando es quien no sabe.*
g) *El educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.* (Freire, 2013, p.74)

Como consecuencia, la educación bancaria, de acuerdo con Freire niega la comprensión de la realidad en términos críticos, los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación son vistos por esta concepción como inadaptados o desajustados. Para Freire, la educación bancaria niega la realidad del devenir. Niega al hombre como ser de búsqueda constante, niega la creatividad del hombre sometiéndola a esquemas. (Freire 2013, p. 75)

24 Freire hace una analogía entre el sistema clásico de educación y el banco, en este caso el educador hace depósitos en una especie de cuenta vacía, el educando el cual recibe y guarda pasivamente.

Como oposición a la educación bancaria, Freire plantea la educación humanista y la concepción liberadora de la educación. Esta concepción, como punto de partida, jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en una realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, sino que la encauza hacia ese objetivo. Tiene una visión crítica del saber; y sabe que éste se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos.

La educación humanista y liberadora, al contrario de la bancaria, parte de la necesidad de superar la contradicción educador-educando (y no negándola existencia de ésta). La superación de esta contradicción es fundamental, la educación debe hacerse mediante el diálogo, y la comunicación. En este diálogo, los polos dejan de ser antagónicos y se concilian.

Así como en la educación bancaria, el educador es siempre quien educa y el educando quien es educado, de la superación a partir de la educación humanista, resulta:

1. No más educador del educando;
2. No más un educando del educador;
3. Sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa:

1. Que nadie educa a nadie;
2. Que nadie se educa solo;
3. Que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. (Freire, 2013, Pp. 85-86)

En la educación humanizadora, un programa de educación no es algo que deba ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción bancaria. El programa tiene que ser elaborado con la participación de ambos, la dialogicidad es una condición fundamental. La dialogicidad no comienza cuando se encuentran el educador y el educando en situación pedagógica, debe iniciarse en la etapa de la preparación programática. En esta etapa, los educadores detectan la temática significativa de los educandos. El programa elaborado dialógicamente, la visión humanista que lo ilumina tiene carácter científico. Reconoce al hombre como persona, pero a un hombre concreto, insertado en una realidad concreta y en una estructura que lo condiciona.

## 1.5 Acerca de la metodología de la Educación Popular con la influencia de Freire y otros pedagogos

La educación popular tuvo un gran desarrollo en Latinoamérica, especialmente durante la década de los 80, a partir de las experiencias de los Organismos No-gubernamentales. Esta entidades desarrollaron prácticas de organización

y autogestión de los sectores populares, en contextos marcados por gobiernos dictatoriales con fuertes desigualdades y complejas demandas sociales.

La educación popular, se caracterizó en esta época por la utilización del enfoque Investigación-acción, la sistematización de experiencias y por un gran desarrollo de las técnicas participativas. La investigación de lo que esta concepción llama "el universo temático significativo" o "tema generador" implica por lo tanto un método acorde con esta concepción y sus propósitos.

En la opinión de López Herrerías, la educación popular se diferencia de otros modelos de educación social en:

- *La regionalización de la mentalidad; nace en América Latina, considerando sus enormes diferencias y la influencia del pensamiento europeo.*
- *La visión compleja de la realidad interactuante en todos los procesos socioeducativos.*
- *Por insistir en la relevancia e influencia de la educación alfabetizadora y de la escuela como agente alfabetizador-educativo.* (López, 2000, p.127)

Una definición descriptiva de la educación popular según el mismo López Herrerías,puede hacerse a partir de cuatro momentos:

- *Encuentro de profesionales con grupos,*
- *en problemas sociales concretos,*
- *mediante dinámicas grupales y participación,*
- *acuerdan acciones para cambios sociales mayores*. (López, 2000, p.127)

La metodología de la Educación Popular se ajusta a una serie de requerimientos que se fueron construyendo a partir de la sistematización de las experiencias.

- Debe ser en sí concientizadora y al mismo tiempo debe posibilitar la aprensión de la temática significativa, profundizando la toma de conciencia de los individuos en torno a dicha temática.
- La metodología debe ser por lo tanto pedagógica.
- La metodología debe mirar a los hombres como sujetos, respecto de los cuales lo que interesa es destacar su pensar. Su visión del mundo.
- En el flujo de la investigación, los profesionales y el pueblo se hacen, ambos, sujetos de ella.
- La superación anterior origina la conciliación, entre investigador y supuesto investigado.
- La investigación de la temática, sobre la cual se basa la elaboración del programa educativo, en cuya práctica el educador y el educando se funden, tiene que basarse en la reciprocidad de la acción. Es más –dado que la educación humanista tiene como uno de sus objetivos básicos no la adaptación del hombre al mundo, sino la transformación de éste por el hombre– la investigación temática no puede perderse en los esquemas

estrechos de las visiones parciales de la realidad. No puede perderse en lo que llamamos "visión focal" de la realidad.

La educación popular, a partir de la influencia de Freire, aportó elementos teóricos y prácticos de alta significación de manera que es posible hablar de ella en términos de una corriente pedagógica o de un modelo paradigmático de educación. Como ya hemos señalado, la expresión metodológica tiene basamento en la teoría dialéctica del conocimiento y de acuerdo con Vargas y Bustillos se caracteriza por:

> *(1) Partir siempre de la práctica, o sea de lo que la gente sabe, vive y siente; las diferentes situaciones y problemas que enfrentan en su labor, y que en un programa educativo se plantean como temas a desarrollar.*
>
> *(2) Desarrollar un proceso de teorización sobre esa práctica, no como un salto a lo "teórico" sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes, que permita ir descubriendo los elementos teóricos e ir profundizando de acuerdo al nivel de avance del grupo. El proceso de teorización así planteado, permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural.*
>
> *(3) Este proceso de teorización debe permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla; es decir, regresar con nuevos elementos que permitan que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual partimos, ahora nos lo podemos explicar y entender, integral y científicamente. A partir de aquí podemos decir que la teoría se convierte en guía para una práctica transformadora.* (Vargas y Bustillos, 1990, p.4)

La educación popular es entendida como un proceso de vida y no como una preparación para el porvenir -o la vida que aún no es- en este sentido se establece una diferencia sustancial con el enfoque clásico de la educación escolarizada tradicional.

Todo el "aparataje" metodológico de la Educación Popular, hace un énfasis clave en la "participación", ya que en el concepto de Vargas y Bustillos (1990, p. 4) ésta permite:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- La socialización del conocimiento individual, enriqueciendo el mismo y potenciando de ese modo el conocimiento colectivo.
- Desarrollar una experiencia de reflexión educativa común. Muchas de las técnicas utilizadas buscan tener un punto común de referencia, a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando la experiencia colectiva.
- La creación colectiva del conocimiento, donde todos somos partícipes en su elaboración y por lo tanto, también de sus implicancias prácticas.

A propósito de este último punto, el educador peruano Sigfredo Chiroque, es en mi opinión,uno de los que mejor interpreta el objetivo de la Educación Popular, al señalar que el propósito de ésta es la búsqueda de un "saber válido", (2000)resultante de la confrontación dialéctica entre conocimientos populares y los conocimientos académicos.

Un principio fundamental, es que los educadores deben ayudar a los participantes a procurarse sus propias herramientas de análisis, e identificar las vías de solución a sus problemas. Por lo tanto, su misión se refiere a crear las condiciones para que éstos puedan aprender por ellos mismos.

Se puede afirmar que hay un número creciente de pedagogos actuales que en diversos escenarios intentan rescatar el legado de Paulo Freire. En España, Martín Rodríguez Rojo, sostiene que la teoría educativa del desaparecido educador brasileño, tiene validez para responder a los actuales problemas de la sociedad, estoy de acuerdo con ello, como veremos más adelante, la dialoguicidad será parte fundamental de la propuesta para el Aprendizaje Transformacional.

La sociedad presente se caracteriza por una globalización de los mercados, favorecida y apoyada en la nueva tecnología informática. Esta base económica se traspasa al campo de la sociología, en la defensa acérrima de un sistema neoliberal que no es más que el simple capitalismo de siempre, revestido de las sofisticaciones que el uso de las nuevas tecnologías le permite utilizar. En el campo filosófico y cultural, esta situación socioeconómica necesita ser legitimada por un 'pensamiento único' que se yergue a nivel mundial o por los menos occidental, como el gran fundamentalismo cuasi teológico, capaz de arrinconar y ridiculizar a cualquier pensamiento opuesto. Esta suerte de nueva ideología, ha entrado en crisis durante los últimos años, lo que se ha manifestado por ejemplo, en los movimientos estudiantiles en Chile.

En Argentina, José Luis Lens (Lens, 2001) del Instituto Paulo Freire, ha escrito un interesante libro en torno a la importancia de comprender la praxis pedagógica de Paulo Freire como sistema. Lens deja claro que el pensamiento de Freire admite una infinidad de lecturas diferentes, sin embargo, el carácter sistémico de su propuesta pedagógico-política, ha sido poco tratado (2001, p. 4). De acuerdo con Lens, "para conseguir una verdadera comprensión de su propuesta es necesario entenderla como un sistema abierto de pensamiento. En principio, la propuesta de Freire está elaborada desde una perspectiva holística, es decir totalizante y totalizadora, por lo tanto exige ser entendida desde un punto de vista similar. La descontextualización de diferentes ideas, conceptos y categorías, así como de periodos históricos, siempre es peligrosa, pero en Freire nos puede llevar directamente a traicionar el espíritu de su propuesta". (2001, p. 5). Lens prefiere hablar de proyecto de Paulo Freire que de método, el autor da cuenta como el pensamiento freiriano nace y se desarrolla en contextos también cambiantes, el pensamiento evoluciona manteniendo su coherencia.

Para Lens (2001, p. 10) el sistema de pedagogía freiriana como un sistema abierto porque:

b) *Se sustenta en la relación dialéctica teoría-práctica, con lo cual la teoría no se convierte en un cuerpo fijo de conceptos, sino que continuamente se ve reformulada por su constratación con la experiencia.*
c) *Se funda en una concepción abierta de la historia, en la que se destaca el papel de la subjetividad como elemento fundamental de la transformación social. Concepto de lo inédito viable.*
d) *Se funda en principios filosóficos y antropológicos que por su propia naturaleza impiden todo tipo de dogmatismo y fundamentalismo. Estos principios son como una vacuna contra el doctrinarismo, dogmatismo y fundamentalismo.*

Para el mismo Lens, (2001, p. 11) las dimensiones de la educación, ejes del sistema son cinco. Estas cinco dimensiones se constituyen como pilares, los que en una relación dialéctica sostienen la construcción. El carácter fundante de éstas no es unilateral, existe en una reciprocidad dialéctica y por ello no pueden ser estudiadas en forma aisladas, adquieren su pleno significado cuando se comprenden en un marco holístico.

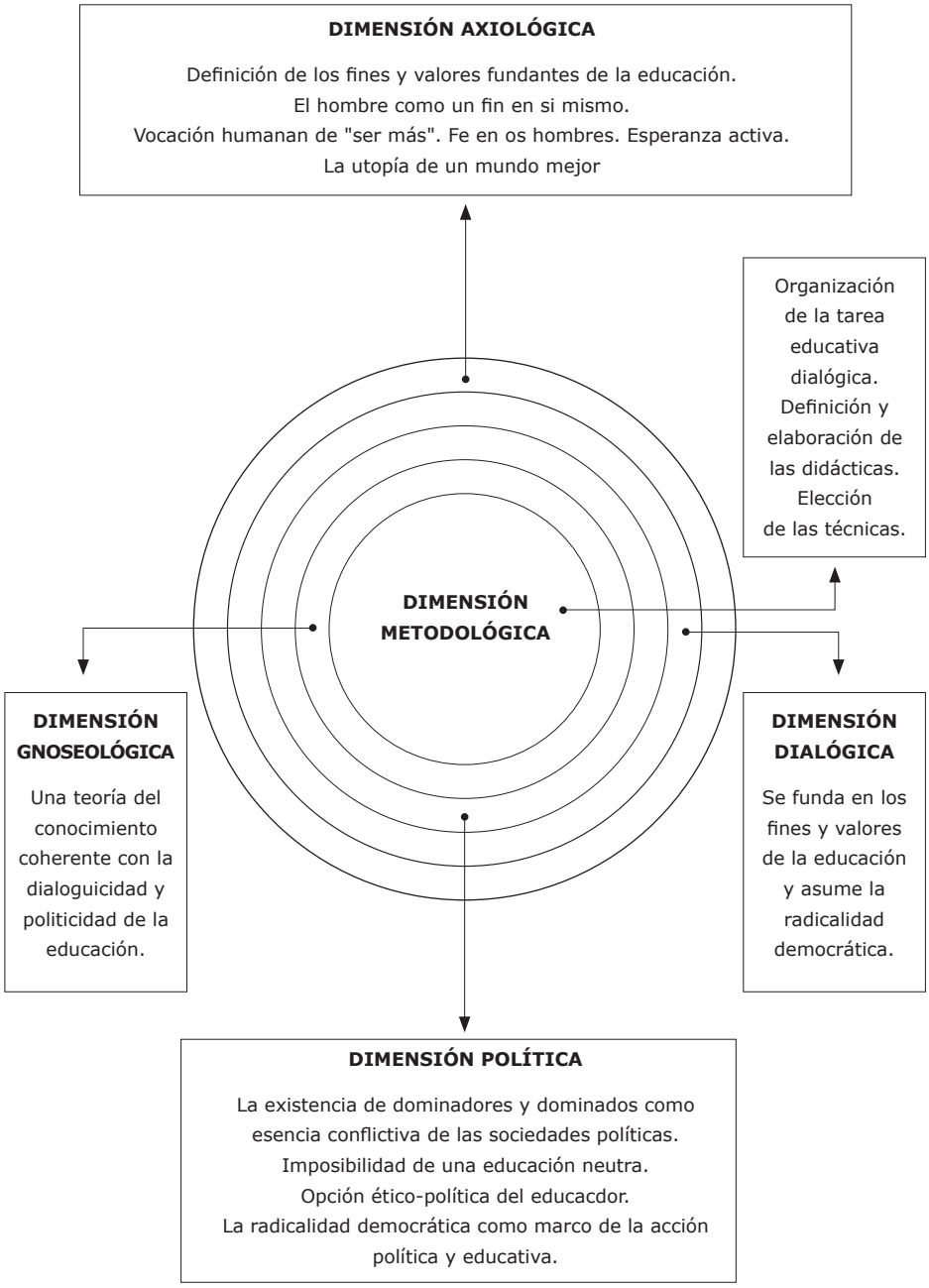
Las cinco dimensiones son:

- La axiológica.
- La dialógica.
- La política.
- La gnoseológica.
- La metodológica.

Lens presenta las cinco dimensiones del sistema freiriano, como una gráfica de círculos concéntricos desde el más abarcador, axiológico hasta el metodológico, más concreto pero de menor alcance.

## El sistema pedagógico-político de Paulo Freire como una unidad coherente de principios y métodos

Cinco dimensiones de la educación que se relacionan en un sistema coherente de fundamentación



Por otra parte, el pedagogo peruano Sigfredo Chiroque, sostiene que desde la década de los noventa, viene surgiendo en la Región Andina, una nueva versión de pedagogía crítica, heredera de la Educación Popular. Se trata de la Pedagogía Histórico Crítica. Una breve descripción de estos planteamientos es presentada en los párrafos que siguen. (2000, p. 42)

Para la pedagogía histórico-crítica, de acuerdo con Chiroque (2000), los saberes actuales tienen su génesis y un futuro que se engarza en la utopía.

> *"Los saberes surgen en el diálogo cultural y la negociación, y conforman sistemas que se han ido desarrollando dentro y fuera del sujeto. La historicidad de los saberes no sólo implica engarzarlos hacia atrás (saberes previos), sino relacionarlos hacia una perspectiva de futuro y de utopía".* (2000, p. 44)

En lo que respecta la perspectiva de futuro, Chiroque ha interpretado con acierto las reflexiones de Habermas en el sentido de que:

> "El espíritu de la época moderna recibe impulsos de dos movimientos de pensamiento contrarios, pero dependientes el uno del otro, comprometidos entre sí: el espíritu de la época se enciende en la colisión del pensamiento histórico con pensamiento utópico. A primera vista, estas dos formas de pensamiento parecen excluirse mutuamente. El pensamiento histórico, cargado y saturado de experiencia, parece llamado a criticarlos proyectos utópicos, y el desbordante pensamiento utópico parece tener función de alumbrar espacios de posibilidad que apuntan más allá de las continuidades históricas en las que irrumpe quebrándolas. Pero, en realidad la conciencia moderna del tiempo abre un horizonte en el que el pensamiento histórico se funde con el utópico" (Habermas, 1996, p. 11)

Este planteamiento, para Chiroque, debería expresarse en la práctica educativa, en una especial atención por:

- La acumulación pasada del desarrollo natural y cultural de los sujetos individuales y colectivos; y

- *Futuro desarrollo, según potenciales naturales y culturales de los sujetos individuales y colectivos.* (2000, p. 45)

Con lo anterior, Chiroque nos está dejando en claro la necesidad de la educación de conservar la perspectiva histórica de los saberes, los sujetos, tanto en dimensión individual como colectiva son el producto de su devenir histórico y en sus procesos formativos se han empapado de una cultura particular. Lo anterior explica en gran medida lo que los sujetos son y nos da luces respecto de lo que llegarán a ser. No obstante lo dicho, los sujetos tienen al mismo tiempo potenciales a partir de las mismas consideraciones anteriores. La educación debe poner el acento en dichos potenciales.

Según Chiroque (2000), el saber debería construirse en y a partir de la acción.

> *"La acción permite encontrar situaciones-problemas que deben ser resueltas en la vida cotidiana. Pero para resolver hay necesidad de contar con un saber. La práctica interna del sujeto, le permite tomar conciencia de esta deficiencia de saber, lo que le obliga a actuar como aprendiz para llenar ese vacío. La acción es lo que permite solucionar un problema, y la reflexión sobre la acción es lo que produce saber y saber hacer".* (2000, p. 50)

Cuando hablamos de la acción, no se trata de acuerdo con Chiroque, de acciones meramente manuales, sensoriales y externas al sujeto; sino de acciones que involucran la subjetividad y la objetividad de la persona. Es necesario aceptar que existen muchos tipos de acciones, entre éstos el pedagogo peruano destaca para la práctica educativa, los cuatro tipos a continuación:

- "Acción real, concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo." Transformamos constantemente el mundo físico con nuestro accionar, mediante la educación aprendemos a transformar dicho mundo y mediante la ciencia nos explicamos dichas transformaciones. En los procesos formativos debemos problematizar a partir de estas transformaciones de la realidad.

- "Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente, o identifico en un contexto esos procesos." Desde la acción concreta sobre los objetos físicos, la pedagogía debe ayudar a las personas a elaborar sus propias representaciones de estos procesos transformadores y a identificar los contextos en que éstos se dan.

- "Acción abstracta sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o Inter-acción".En este punto Chiroque recoge con mucha claridad el aporte de Habermas y su perspectiva comunicativa de la teoría de la acción.

- "Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental (generalmente valiéndose de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato) de las acciones de otros." En este aspecto encontramos el rescate de Paolo Freire definiendo al hombre como un ser de la praxis. (2000, p. 52)

Para el logro de lo anterior,es decir para promover una actitud crítica en los estudiantes o participantes de los programas, solamente cabe desarrollar en ellos una cultura investigativa. Esto no significa para Chiroque adscribir al intento de algunos constructivistas de convertir a todos los estudiantes en investigadores. Hablamos de actitudes investigativas que contribuyan a formar una cultura investigativa, la que de acuerdo con Chiroque (2000), debería expresarse en:

- Búsqueda de satisfacción de necesidades usando el conocimiento científico.
- Aceptación de ideas relacionadas al conocimiento científico.
- Uso de palabras y gestos relacionados con el quehacer científico.

- Práctica de costumbres y formas de actuar típicas de quien acepta el conocimiento científico.
- Aceptación de valores y actitudes favorables al uso de la ciencia.
- Aceptación como prototipos de personas a científicos.
- Utilización de medios y materiales afines a la ciencia.

Por otra parte, la investigación, que no puede estar desligada de la acción, razona dialécticamente, esto significa para Pérez Serrano:

> "en vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan sólo de la determinación social de las vidas de los sujetos, intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social". (2003, p. 1).

La misma autora señala que *"este razonamiento trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas"*. (2003, p. 1)

En el enfoque que describimos, el conocimiento es la resultante de muchas interacciones. Estas muchas interacciones corresponden a puntos de vista subjetivos con elementos del contexto histórico-cultural. En otras palabras, el conocimiento resulta de la interacciónsocial y se orienta a develar la acción social, a la colaboración y hacia la práctica entendida como praxis.

El aprendizaje crítico acepta la validez de la racionalidad técnica o instrumental de los saberes (lo que se ha expresado ya clásicamente en las teorías positivistas), acepta también su racionalidad hermenéutica (expresado en la teoría interpretativa), no obstante lo dicho pone énfasis en la racionalidad emancipatoria (teoría crítica). Para la pedagogía histórico crítica, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de educadores o de la comunidad. Si bien es un acto individual, solamente se puede dar en un proceso de interacción social, en una relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y de sus condiciones culturales.

En la perspectiva del aprendizaje crítico, concordamos con Chiroque, (2000, p. 58), en que en términos operativos importa establecer un nexo entre:

- Saber objetivo, que es el contenido del aprendizaje.
- Habilidades, para convertir el saber objetivo en saber subjetivo y para poder concretizarlo de nuevo como saber objetivado.
- Relativización del saber objetivo, subjetivo y objetivado, así como de las habilidades que permiten subjetivar y objetivar saberes.

Desde la enseñanza, Chiroque plantea que es necesario tener en cuenta que ésta es ejecutada por sujetos históricos quienes desde la conciencia de aprender han llegado a la conciencia de enseñar.

> "Desde la perspectiva del educador, la enseñanza es crítica porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Es crítica porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar, y crítica porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica educativa está estructurada, condiciones que hacen referencia a tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve". (Chiroque,2000, p.59)

Henry Giroux, ha sido señalado como una interesante propuesta que se encuentra en el centro del debate de la modernidad y postmodernidad con su llamada "pedagogía de los límites". Giroux intenta el rescate de los aspectos valiosos tanto de la modernidad como de la postmodernidad estableciendo una zona limítrofe entre ambos proyectos. Rodríguez Rojo (1997, p. 77), señala las consecuencias curriculares del enfoque:

*A. En cuanto a objetivos:*

- *Debe poseer un enfoque ecológico que sepa crear un nuevo tipo de sujeto que piensa por sí mismo desde los estímulos que la realidad circundante le proporciona.*
- *Desmitificar la razón.*
- *Junto al saber, el compromiso.*
- *Desterritorializar las meta narrativas que ofrecen una visión de mundo blanca, patriarcal y basada en determinadas clases.*
- *Reconstruir el pensamiento de los alumnos desde la idiosincrasia de sus propias diferencias y experiencias cotidianas.*

*B. En cuanto a los contenidos:*

- *Incluir el estudio de nuestro tiempo con sus contradicciones y sus preocupaciones.*
- *La construcción de un currículo compensatorio de las diferencias.*
- *Incorporar el interculturalismo.*
- *Incorporar el estudio interdisciplinar de la cultura popular.*

*C. En cuanto a metodologías y recursos.*

- *Debe crear sus propios textos.*
- *La enseñanza no se imparte sólo en el aula.*
- *Es necesario dar la palabra al alumno.*
- *Unir la producción de significado a la producción de placer.*

*D. En cuanto a la evaluación.*

- *Respetar los principios de la democracia integral.*
- *No romper el equilibrio emocional de los alumnos.*
- *Participativa.*
- *Respetar los objetivos señalados.*

Con los aportes de Giroux es posible construir una didáctica que apoye la construcción de una democracia de las diferencias, de las minorías, quizá una didáctica compensatoria y ambiental. Esta podría concebirse como una Didáctica del deseo racionalizado o "razón enfática", donde el Sujeto ecológico, mediatizado por la ecología tenga una posibilidad de ser. La didáctica debería prestar la atención a nuestro tiempo como objetivo pedagógico, comprometerse, desterritorializar las meta-narrativas y aceptar el diálogo como verbal posible. Debe considerar al Sujeto ecológico, mediatizado por la ecología; La atención a nuestro tiempo como objetivo pedagógico; Comprometerse con ello. Desterritorializar las meta-narrativas y aceptar el diálogo como verbal posible se expresa en un Currículo compensatorio y diversificado que permita el Interculturalismo y la Crítica ideológica desde la interdisciplinariedad, sin excluir a la cultura popular, naturalmente desde la auto reflexión.

La didáctica debería propiciar la Creación de textos propios y contextualizados, unir la producción de significado a la producción de placer. La evaluación del consenso, valorando las posibilidades del currículo. Evaluar es dialogar sobre: Principios de procedimiento;Objetivos curriculares; Contenidos curriculares; Metodologías y recursos.

### 1.6 Desde una didáctica ecológica-crítica-comunicativa hacia una didáctica de complejidad creciente

Desde una perspectiva crítica, es posible integrar los aportes comunicativos y complejos en la construcción de una didáctica centrada en el mundo de la vida de los participantes en los programas pedagógico sociales. El aporte de la ecología, muy especialmente el concepto de ecosistema, resulta de sumo interés por la asociación que puede hacerse en la dimensión micro sistémica con el mundo de la vida.

Martín Rodríguez Rojo (1997), ha revisado las distintas corrientes de pedagogía crítica y está de acuerdo en que más bien habría que hablar de pedagogías críticas. En todo caso ha encontrando que todas ellas coinciden en:

- Todas parten de un análisis de la realidad existente. No aceptan el statu quo que impera en la sociedad y buscan una salida crítica y, en su opinión, más racional y humana.

- *Los conceptos clave que suelen manejar estas tendencias son emancipación, racionalidad crítica, responsabilidad, autonomía, capacidad de autodetermi-*

> *nación, crítica ideológica, interés emancipatorio, liberación personal y social, concienciación, integralidad formativa, apertura al mundo y a la historia, dialéctica, diálogo discursivo, comunicación, interacción, interpretación subjetiva, compromiso político y social, transformación, reflexión y autor reflexión, creatividad.* (1997, p. 125)

Rodríguez Rojo ha hecho una interesante síntesis de los aportes de Giroux, Bronfenbrenner y Habermas para construir el modelo didáctico ecológico comunicativo. El modelo concibe la idea de educación y de instituciones como un complejo de sistemas que van agrandándose a medida que se separan de la dimensión más micro hasta llegar a la esfera de la sociedad. (Rodríguez Rojo, 1997, p. 174). La dimensión ecológica del modelo se relaciona con la presencia del mundo de la vida en el aula o cualquier situación educativa. Los sujetos que tienen por hábitat la situación educativa posen un trasfondo cultural y de sentimientos que afectan todos los acontecimientos. Las conexiones y roles que cada uno de los individuos desempeña (nicho ecológico), también determinan la orientación de las acciones y el curso de los acontecimientos.

Desde la T.A.C. Rodríguez Rojo ha hecho una correspondencia entre los componentes clásicos de la didáctica y los postulados de Habermas. Esta correspondencia es presentada en el cuadro a continuación:

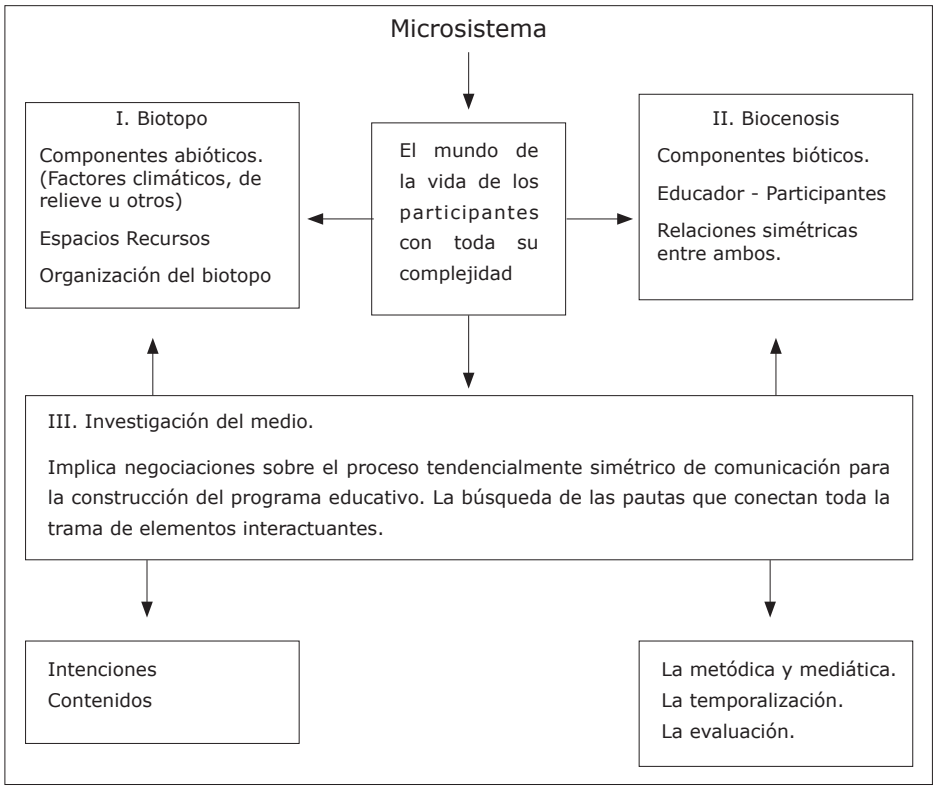
| **Elementos invariantes o requisitos de cualquier definición didáctica** | **Definición de Rodríguez Rojo a partir de la T.A.C.** |
|---|---|
| Meta didáctica. (Axiología) | Racionalidad emancipadora incluida en la racionalidad comunicativa de Habermas. |
| Teoría didáctica o curricular. | La enseñanza interpretada desde la T.A.C. |
| Dimensión teleológica. (Fines) | Paz o triple armonía: autodeterminación, codeterminación o decisiones consensuadas, solidaridad universal. |
| Dimensión temática. | Los problemas de la vida como contenidos didácticos en relación con los conocimientos culturales. |
| Metódica y matética. | Procesos tendencialmente simétricos de comunicación social y horizontal entre la comunidad educativa. |
| Mediática. | Recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad. |
| Contexto o "Didasco Teca" | El aula o cualquier otra situación de enseñanza-aprendizaje: dimensión organizativa de la situación. |
| Evaluación. | No hay orientación didáctica sin comprobación del proceso. La dimensión central de la simetría comunicativa en el acto didáctico exige una concepción de la evaluación como un diálogo entre la comunidad educativa. |

(Rodriguez, 1997, p. 139).

La didáctica de pedagogía social, ha sido una de las grandes ocupaciones de los precursores alemanes. Hasta nuestros días se discuten distintas corrientes sobre ella. En las escuelas de formación de pedagogos sociales de la actualidad, es notable la importancia otorgada a la didáctica-metódica. La pedagogía social tomó prestadas muchas de las herramientas desarrolladas por la pedagogía escolar, no obstante en el ámbito de la Educación social, sus aplicaciones adoptan notables diferencias.

Los elementos que Rodríguez ha llamado "invariantes" de cualquier definición didáctica, interpretados desde la teoría de la acción comunicativa ofrecen caminos nuevos para una educación en tiempos de post modernidad, rescatando los valores fundamentales del modernismo. La racionalidad emancipatoria, destacada en primer lugar como finalidad meta didáctica, es desde nuestro punto de vista muy cercana al pensamiento de Freire, especialmente a partir de la relectura de sus libros "Pedagogía de la Esperanza" y "Pedagogía de la Autonomía". Si en la dimensión temática, en nuestro encuentro y acuerdos con los participantes de la acción pedagógica, logramos poner el acento en el mundo de la vida de los participantes, habremos dado un salto de grandes proporciones hacia la significación de los aprendizajes. Si con nuestros métodos y medios, logramos instalar procesos dialógicos, simétricos de comunicación, estaremos en el camino correcto para avanzar en esta construcción pedagógico social de la que hablamos. Con todos los aportes ya citados, Rodríguez ha construido un modelo didáctico del cual presentamos la dimensión micro sistémica levemente modificada.

El diagrama a continuación, representa la dimensión micro sistémica del modelo ecológico comunicativo, elaboración de Rodríguez Rojo levemente modificada por el autor. (1997, p. 146)




Naturalmente, la aplicación de este modelo didáctico se realiza dentro del marco del macrosistema y mesosistema desarrollados también por Rodríguez Rojo, (1997). El macro escenario social, que es en definitiva el marco de referencia obligado de toda acción sociopedagógica. Sin embargo, en la dimensión micro sistémica es donde resulta posible integrar el mundo de la vida en el taller, aula, o cualquier espacio educativo utilizado por la pedagogía social. Con las aportaciones de Rodriguez y los demás autores nombrados, comenzamos durante a partir del 2000 a realizar experiencias didácticas en pedagogía social. Algunas de estas premisas, fueron parte del soporte de acciones realizadas con educadores de Pudahuel y Cerro Navia, en el ámbito de la infancia

La pedagogía sociales capaz de ubicarse desde y en el mundo de la vida de los participantes. Desde allí puede iniciar procesos de investigación que consideren tanto los componentes pertenecientes al biotopocomo a la biocenosis. Estos procesos de investigación deben considerar los elementos históricos que explican y dan sentido al presente. Procesos investigativos realizados en forma participativa son la base para la construcción conjunta de saberes. Este principio lo utilizamos en la construcción conjunta de un concepto de trabajo y en el análisis de la concepción pedagógica de los educadores ambientales

de Pudahuel y Cerro Navia.[25] De este modo es entonces posible comprender que la dialogicidad de la que hablaba Freire no comienza cuando se encuentran el educador y el educando en situación pedagógica, debe iniciarse en la etapa de la preparación programática. En este punto se integra también, lo que Chiroque dice respecto dela necesidad de promover una actitud crítica en los estudiantes o participantes de los programas,y que esto solamente es posible a través de desarrollar en ellos una cultura investigativa.

El modelo deberá naturalmente usar categorías interpretativas y buscar las influencias de factores que se oponen para aproximarse dialécticamente a la realidad que investiga. El modelo no descarta puntos de vistas ni métodos en su búsqueda, por el contrario, es complejo e integra relacionalmente los distintos datos de realidad.

El modelo bajo análisis, como se observa, guarda también una notable congruencia con los principios de la ecología, o ciencia de los ecosistemas. Esta ciencia, de reciente desarrollo, ha logrado avances significativos en materia de modelos que explican las relaciones entre los seres vivos (biocenosis) y los componentes no biológicos o del lugar (biotopo), construyendo así el concepto de ecosistema. La teoría ecológica desenmaraña la compleja red de relaciones entre materia y energía en los ecosistemas y la compleja "trama de la vida" y sus delicados equilibrios en apariencia caótica.

Utilizando este modelo, se construye el programa de acción socioeducativo, a partir del reconocimiento de necesidades materializado en una investigación del medio. Esta investigación se realiza en un permanente diálogo entre los actores. La investigación del medio, como ha sido dicho, ha de incorporar las componentes bióticas y abióticas y todas las interrelaciones entre éstos que tengan significación para el mundo de la vida de los participantes. Entre las componentes abióticas que podrían encontrarse en el mundo de la vida de los participantes hay muchas variantes. Entre estas, variables de tipo climático, espacios construidos, medios de comunicación, recursos económicos, medios de distinto orden como computadoras, aparatos electrónicos, herramientas de trabajo, etc. Entre los compontes bióticos podrían encontrarse otros grupos o personas con quienes colaboraran o compiten por los recursos. Las interacciones en esta dimensión,tendrían las características de interacciones bio-psico-socio-cultural, que nos hacen humanos en el decir de López-herrerías. (2000, p. 13)

A partir de los acuerdos del dialogo horizontal educadores-educandos, se construyen el resto de los componentes de la didáctica: propósitos, contenidos, métodos, secuencias y evaluación. De este modo, los propósitos, llamados también objetivos no responden solamente a las necesidades del sistema y por lo tanto ya no hablamos de educación bancaria en el lenguaje de Freire. Aquí estamos en presencia de una construcción situacional de propósitos. Los

25 Experiencia brevemente descrita e en capítulo V.

objetivos se originaron en una negociación y podrán modificarse por nuevas negociaciones.

La dimensión temática, equivalente a los contenidos o cultura seleccionada en el currículum, estará de este modo organizada en torno a centros de interés, relacionados con la vida cotidiana de los participantes. Respecto de la mediática, esta didáctica utiliza todos los medios clásicos y nuevos buscando la complementariedad de los mismos.

Como ya se ha dicho la didáctica sin comprobación del proceso es incompleta. En materia de evaluación, teniendo presente que la dimensión central de la simetría comunicativa en el acto didáctico exige una concepción de la evaluación como un diálogo entre la comunidad educativa; el modelo deberá entonces responder metodológicamente a la pegunta: ¿Cómo incorporar a los participantes en la evaluación?

Todos los elementos analizados, nos permiten interpretar el concepto de trabajo, como una modalidad abierta y amplia, integradora de los intereses y necesidades de los participantes. La acción de los participantes se torna en elemento básico del aprender, del proceso de llegar a un saber validado, proceso que partió de la valorización de sus experiencias y sus saberes.

No obstante los avances que hacíamos en esta dirección, durante el 2006 nos percatamos que nuestros conceptos no conseguían dar cuenta de la complejidad de los sujetos en la situación. Llegamos a concluir que sin dejar de lado la mirada de los aspectos macrosociales, habiendo dado algunos pasos en materia de concepción sistémica del proceso educativo, nos encontrábamos ante una complejidad y ante un mundo de incertezas. De allí entonces, junto a otros colegas, comenzamos la búsqueda en el paradigma que emerge.

## 2. ALGUNOS APORTES DESDE LAS NUEVAS EXPRESIONES EPISTEMOLÓGICAS Y SUS IMPLICANCIAS: PASOS PARA SUPERAR LA VISIÓN ECOLÓGICO-CRÍTICA-COMUNICATIVA, INTEGRANDO LA COMPLEJIDAD Y EL HOLISMO

### 2.1 Los teóricos del caos

John Briggs y David Peat, en su texto "Las siete leyes del caos" (1999) nos invitan a explorar lo que hay en el medio y nos proponen que al hacerlo, deberíamos seguir la ley de lo simple y lo complejo. Los autores citados nos llaman a superar las proyecciones, los estereotipos y las dualidades. En la naturaleza hay una paradoja complejidad-simplicidad, muestra de ello son la geometría de las formas irregulares y los sistemas caóticos. Estos autores nos invitan a descubrir "pautas que conectan" –en el sentido Batesoniano–,[26] entre los fe-

26 Referencia a Gregory Bateson quien en su libro *Pasos hacia una ecología de la mente*, se refiere en muchas ocasiones a la búsqueda de las pautas que conectan.

nómenos caóticos como las riadas, los huracanes, los acantilados, los litorales escarpados y modelos complejos de todo tipo. Al revisar estos pensamientos surge la pregunta: ¿Qué pautas podrían conectar estos fenómenos con los fenómenos sociales? Para respondernos este tipo de preguntas, los autores nos hacen una invitación a utilizar el caos como fuerza creativa de la naturaleza.

Los mismos autores plantean que *"La simplicidad y la complejidad no están presentes de modo inherente en los propios objetos, sino en el modo en que las cosas interactúan entre si y nosotros con ellas"* (Briggs y Peat,1999, p. 116)Las complejidades con que nos encontramos al examinar los asuntos, deberían animarnos a encontrar las simplicidades que subyacen. Siguiendo estos lineamientos los educadores, podrían estar constantemente animando a los participantes en la búsqueda de estas simplicidades-complejidades.

Estas simplicidades-complejidades son aplicables al análisis social. Briggs y Peat sostienen que en las sociedades actuales, el carnaval contribuye a la estabilidad de las mismas. Los carnavales son un buen ejemplo de intermitencia y rito retroalimentador. Este principio permite aproximarse a la comprensión de cómo sobreviven sociedades tan tensionadas por grandes diferencias y problemáticas sociales como la mayoría de las sociedades latinoamericanas. (1999, p. 111)

Entonces una gran pregunta aquí, pensando en un paradigma para la educación del siglo XXI es: ¿Cómo definir los principios que harán posible una educación social que nos permita liberarnos de los prejuicios, los estereotipos, las proyecciones y las dualidades?

Partiendo de la base de que el ser humano es un ser abierto a la educabilidad, tenemos la responsabilidad de darle sentido a la existencia, tanto individual como colectiva. El conocer, desde una perspectiva científica, es una forma de darle sentido a la existencia. Este conocer, debería estar siempre consciente de la distinción entre simplicidad-complejidad, en la relación e interacción que establecemos con lo que hay en el mundo.

Briggs y Peat sostienen que una de las leyes del caos, es aquella que conecta a los fractales con la razón (1999, p. 137), la naturaleza construye sus fractales a partir de la materia. Esta expresión es un llamado a observar al arte del mundo, en el sentido que existen puntos de encuentro entre los fractales y la razón. "La naturaleza construye susfractales a partir de la materia y la energía. La materia del arte incluye también la conciencia humana*".* (1999, p. 160)

Los autores Briggs y Peat,nos invitan a reflexionar como "Los poemas, las pinturas y los conciertos, se hacen a partir de nuestras categorías de percepción y de lenguaje" (1999, p. 160 ). Esta reflexión se hace a partir de que la teoría del caos tendría mucho más que ver con estética que con ciencia, ya que aunque no siendo arte, apunta en una dirección similar. El arte nos lleva a esa dimensión que llamamos espíritu, "ese secreto ingrediente del universo"

(1999, p. 167). La teoría del caos podría entenderse como un esfuerzo para contactar con el espíritu del universo.

Develar el curioso misterio de nuestro ser-en-el mundo,ha impulsado los seres humanos a la aventura epistemológica. La teoría del caos aporta modelos en que las concordancias y discordancias se integran. Estos modelos son siempre sorprendentes y significativamente auto semejantes y auto diferentes. Aprender y seguir el modelo de los fractales, puede ser una fuente de alta riqueza para el desarrollo creativo.

Una educación que siga el principio brevemente presentado, debería ayudarnos a crear comunidades en que las personas se organizan sin seguir necesariamente los modelos clásicos de los planificadores sociales. La educación debería ayudar a las comunidades a organizar su hábitat de modo que florezcan los fractales y el caos autoorganizado. Lo anterior, tendría como consecuencia, una concepción muy distinta de la disciplina y el orden de la que se ha tenido tradicionalmente en los establecimientos y que la mayoría de los educadores cautela con gran celo.

Respecto de los rizos fractales de la duración. Los autores nos invitan a vivir dentro del tiempo. El tiempo tendría una naturaleza fractal. Aún en los tiempos modernos existen sociedades en que el tiempo es una *"energía del Universo, una energía para navegar en él, un seno en el que encontrar el descanso"* (1999, p. 170). Sin embargo, para nosotros, el tiempo ha perdido su naturaleza interior. Una cosa es el tiempo reloj y otra cosa es el "tiempo fractal". La "*gente creativa experimenta una vivencia del tiempo muy distinta de la medida del reloj*" (1999, p. 170).

Aplicado a los sistemas este concepto se expresa en que "cada elemento de un sistema posee su propio reloj, su medida singular de la magnitud del proceso interior que está desarrollando con respecto al entorno exterior. En la auto organización de un sistema mayor, los relojes internos de los sistemas se acompasan". (1999, p.180). Briggs y Peat sostienen que el tiempo que realmente queremos… es el tiempo fractal, del que ya disponemos ahora mismo.

La Educación del siglo XXI, podría entonces intentar superar la concepción de tiempo reloj que la ha caracterizado y que somete a todos los estudiantes a transitar caminos prácticamente iguales. Para el logro de lo anterior, el sistema debe soportar la posibilidad de que los estudiantes recorran simultáneamente distintos caminos (Currícula). Este principio es aplicable también a la educación social. El modelo didáctico debería llevar a los pedagogos y su grupo de estudiantes a manejar los tiempos y no quedar atrapados en éste como comúnmente acontece. La visión cuántica, que relaciona tiempo, materia y espacio, requiere entonces ser revisada como principio operativo del modelo pedagógico.

La educación del siglo XXI, podría facilitar además la instalación de un mundo donde por fin haya bastante para todos y donde las personas puedan adoptar

individualmente, las costumbres, rituales, obras de arte y formas de vida, que más se adapten a sus gustos, de cualquier época o civilización. La educación debe contribuir a cambiar el concepto de crecimiento, por el concepto de desarrollo. El desarrollo, como han dicho Max Neef et al (1993), se refiere a las personas y no a las cosas. Estamos en el punto crucial para avanzar hacia una nueva percepción. Una interesante visión histórica de la ciencia y la sociedad. Una invitación a volver unirse con el todo. Briggsy Peat dicen: *"La Ley de la corriente de una nueva percepción"* (1999, p. 192).

La superación de la visión fragmentaria de la realidad es un imperativo si queremos salvar nuestra tierra, nuestro único hábitat del cual somos parte. Briggs y Peat sostienen que la forma de percepción estaría cambiando, coinciden con Capra en el sentido de que la humanidad estaría experimentando esa "crisis de percepción". La posibilidad de mirar la tierra desde la distancia ínter espacial, ha sido un gatillante de este cambio. Al decir del Briggs y Peat, "la teoría del caos, como la imagen de nuestro increíble planeta en el espacio, nos ofrece una percepción y una concepción asociada de un mundo interconectado; un mundo orgánico, de una pieza, sin costuras, fluido: el todo". (1999, p. 196)

La teoría del caos puede ayudarnos a superar el modelo mecanicista newtoniano, apoyados en el cual destruimos la naturaleza y junto con ello a nosotros mismos. Este modelo nos ha conducido en el decir de Max Neef (1993) a "una manera estúpida de vivir". No obstante lo destructivo del modelo criticado, no debe perderse de vista rescatar sus grandes aportes al mejoramiento de la calidad de vida. Estamos en el punto en que deberíamos evolucionar desde la visión mecánica a la totalidad caótica.

Una gran pregunta es "¿es posible que podamos modificar nuestra propia percepción para adoptar la unidad caótica y autoorganizada? Briggs y Peat sostienen que hay señales positivas en esa dirección y personalmente creo lo mismo.

Para la educación del siglo XXI, el gran desafío es entonces, producir los espacios educativos que permitan experimentar la solidaridad con todo el universo. A través de ello deberíamos darnos cuenta que esta experiencia "tiene mucho que ver con el hecho de liberarnos a nosotros mismos del hábito crónico de pensar que somos meros fragmentos inconexos" (Briggs y Peat, 1999, p. 218)

El cambio de percepción del que hablan los autores, tiene que ver con

> *"dejar de poner el énfasis en el yo aislado y en la conciencia de que nosotros solo podemos conocer individualmente, para pasar a considerar que somos capaces de pensar en forma conjunta". Este cambio tiene que ver también, con la "necesidad de cambiar la perspectiva de una lucha heroica e individual, y sustituirla por otra en que predomine la colaboración y el codesarrollo. Este cambio*

> *tiene que ver además con: "la necesidad de dejar de ver la naturaleza como un conjunto de objetos aislados y experimentar que somos un aspecto esencial de la organización de la misma"; "darse cuenta que el observador es siempre parte de lo observado"; "la exigencia de sustituir la atención exclusiva que le dedicamos a la lógica, al análisis y la objetividad, por una aptitud para razonar estéticamente de tal manera que se incluya en el análisis, pero reconociendo sus límites"; "abandonar esa obsesión por el control y la predicción y sustituirla por la sensibilidad hacia el cambio y lo emergente"; finalmente tiene que ver con "una nueva comprensión del tiempo y de nuestro camino a través de él", y con "la utilización de la influencia sutil para convertirnos en participantes del planeta azul, antes que en sus gerentes".* (Briggs y Peat, 1999, p. 218)

El modelo educacional del siglo XXI, tiene como desafío, elaborar propuestas que sean capaces de dejar "espacios en blanco" en las secuencias de contenidos y procesos. Al igual que como acontece con los números irracionales, las explicaciones que hemos construido acerca de la realidad y las construcciones de realidad que hacemos a partir de éstas, están llenas de vacíos. La educación necesita partir reconociendo este hecho esencial.

La educación debe dejar espacios para el desarrollo de la personalidad, de esos seres únicos e irrepetibles que somos los seres humanos, que al igual que la materia, pareciéramos tener comportamiento dual. La educación debería facilitar el "abrirse a la experiencia", (en el sentido Rogeriano[27]) como condición que posibilita convertirnos en personas.

### 2.2 Desde la biología,las neurociencias y las ciencias del lenguaje

Desde hace tiempo ya nos ha quedado clara la necesidad de una nueva epistemología y una nueva ontología, una nueva manera de ver. Lo que Echeverría ha llamado "ontología del lenguaje", es una excelente contribución en esta búsqueda. Desde el uso del término, "la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica –nuestra interpretación– de lo que significa ser humano" (Echeverría, 2002, p. 28). El principio fundamental resumido en que "cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es" (2002, p. 30)

Los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje de Echeverría:

1. *Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.*
2. *Interpretamos al lenguaje como generativo.*
3. *Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de el.*

---

27 Me refiero a Carl Rogers, psicólogo que tuvo una enorme influencia en la llamada psicología humanista durante las décadas de 1970 y 1980. Rogers hablaba de abrirse a la experiencia como una condición necesaria del proceso de convertirse en persona.

Estos tres postulados serán revisados desde su potencial transformador para la educación social.

En la cuestión fundamental de la epistemología, la posibilidad de acceder a la verdad y ante la imposibilidad de la ciencia de decirnos que son las cosas, Echeverría recurre a Maturana y Varela quienes nos sugieren "otra interpretación muy diferente, que posee el gran mérito de que prescinde de la invocación de la verdad. Ellos sostienen que lo que caracteriza las explicaciones científicas de otro tipo de explicaciones es que las primeras son explicaciones que permiten regenerar los fenómenos que explican. Lo que diferencia, por lo tanto, a las explicaciones científicas es su poder generativo" (Echeverría, 2002, p. 45)

En su ontología del lenguaje, Echeverría nos conduce a los fundamentos biológicos recurriendo para ello a Humberto Maturana al sostener que "sólo podemos hacer lo que nuestra biología nos permite; no podemos traspasar los límites de nuestras capacidades biológicas" (2002, p. 50). El lenguaje no obstante es para Rafael Echeverría un fenómeno social ya que "nace de la interacción social entre los seres humanos. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico" (2002, p. 50)

El aprendizaje humano por otra parte, es mucho más que memoria, aspecto que las neurociencias se esfuerzan en explicar. Debemos transitar hacia el rescate del concepto de cognición, base fundamental de la epistemología. Sobre esta materia,concuerdo con Francisco Varela, en que "la mayor parte de la cognición viviente consiste en gran medida en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida no son predefinidas sino *enactuadas*: se las hace emerger desde un trasfondo, y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto" (Varela, 2005, p. 89) Estos dos términos, enactuar y hacer emerger, no son por cierto transparentes en este contexto.

En su crítica a la representación, Varela sostiene que sólo se puede representar un mundo que está predefinido.

> Si el mundo en que vivimos va surgiendo o es modelado en vez de ser predefinido, la noción de representación, ya no puede desempeñar un papel protagónico. Ya no puede tener esa presencia predominante el nuestros modelos educativos. Para Varela (2005) el conocimiento es ontológico. La cognición no se puede entender adecuadamente sin sentido común, el cual no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente. Desde la teoría que el autor comentado llama en acción, la cognición es acción efectiva: historia del acoplamiento estructural que enactúa (hace emerger un mundo); la cognición funciona a través de una red de elementos interconectados capaces de cambios estructurales durante una historia ininterrumpida. El sistema de la cognición funciona adecuadamente cuando se transforma en parte de un mundo de significados preexistente, o configura uno nuevo.(2005, p. 109)

Esta aportación de Varela, tiene una enorme potencia y consecuencias para cualquier sistema de aprendizaje o un modelo educativo. Nuestro desafío como pedagogos, es incorporar estas constataciones en nuestra didáctica socioeducativa.

### 2.3 De la física cuántica

Desde que Auguste Compte, filósofo precursor de la ciencia social, anunciara su pretensión de desarrollar una especie de "física social", esta ciencia ha estado fuertemente influenciada por el paradigma Newtoniano. No obstante, a partir de los trabajos de Einstein, Planck, Heissenbergy otros destacados físicos de la primera mitad del siglo pasado, este paradigma comienza a ser cuestionado. Es el punto que marca el comienzo del surgimiento de la física cuántica. Sobre este complejo tema, presentaremos una breve reseña a partir de la película "Qué rayos sabemos" y las guías elaboradas para su estudio por Captured Light Industries-Instituto de Ciencias Noéticas, que se transcribe adaptada por el autor.

La mecánica cuántica, el último avance en la búsqueda científica por comprender la naturaleza de la realidad física es una precisa descripción matemática del comportamiento de las partículas fundamentales. Por más de setenta años, ha permanecido como la preeminente descripción científica de la realidad física. Hasta el momento, todas sus predicciones experimentales han sido confirmadas con un grado pasmoso de exactitud.

Para apreciar el motivo por el cual la mecánica cuántica continúa maravillando y consternando a los científicos, hay que comprender algo del desarrollo histórico de las teorías de la física. Teniendo en cuenta que esta breve reseña simplifica muchísimo su muy rica historia, podemos considerar que la física, en cuanto ciencia, comenzó o nació cuando Isaac Newton y otros descubrieron que las matemáticas podían describir con precisión el mundo que se observa. La visión Newtoniana de la física se conoce hoy como física clásica; en esencia, la física clásica es un formalismo matemático del sentido común. Enuncia cuatro presunciones básicas acerca de la trama de la realidad que corresponden en cierta medida a la forma en que el mundo aparece ante nuestros sentidos. Estas presunciones son: la realidad, la locabilidad, la causalidad y la continuidad.

**Realidad**: Que el mundo físico es objetivamente real, las cosas existen independientemente del observador.

**Locabilidad**: Que los objetos sólo pueden influencienciarse con el contacto directo.

**Causalidad**: Que cada efecto tiene una causa y así puede hacerse una especie de línea de tiempo unidireccional.

**Continuidad**: Que la materia y el espacio son continuos.
La física clásica creció rápidamente con estos supuestos y las formas clásicas

de considerar al mundo alcanzan aún a explicar grandes porciones del mundo observable, incluyendo la química, la biología y las neurociencias. Este gran paradigma influyó todas las ciencias y el pensamiento, especialmente occidental, hasta nuestros días.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XX, los estudios sobre la naturaleza de la luz comenzaron a socavar seriamente las bases de la mecánica clásica. La luz puede desplegar tanto las propiedades de partículas como de ondas. Las partículas son como bolas de billar: objetos separados de locación específica en el espacio, si se las arroja con fuerza unas contra otras tienden a aniquilarse en medio de un gran despliegue de energía. Por el contrario, las ondas son como ondulaciones en el agua. No son localizadas sino que se despliegan y son suaves en la forma de interactuar entre sí sin destruirse. Las características del tipo onda dieron lugar a la idea de superposición cuántica, que significa que el objeto es una combinación de todos los estados posibles. Esta condición combinada e indeterminada difiere radicalmente de la de los objetos con los que estamos familiarizados. Los objetos de la vida cotidiana sólo existen en estados definidos. Los estados combinados pueden incluir a muchos objetos, que coexisten, todos juntos y enredados.

En la búsqueda a la respuesta de la interrogante: ¿Cómo es posible para la trama de la realidad ser a la vez onda y partícula?, se desarrolló una nueva teoría, la mecánica cuántica. Se trataba de explicar la naturaleza onda-partícula de la luz y de la materia. Esta teoría no era sólo aplicable a la descripción de la naturaleza de la realidad física en sí. La Teoría de la Relatividad de Einstein también alteró la visión newtoniana de la trama de la realidad, al mostrar la manera en que están relacionados los conceptos de masa, energía, espacio, y tiempo. La relatividad no es sólo aplicable al campo cosmológico o a los objetos a velocidades próximas a la de la luz, sino también a la estructura básica de la trama de la realidad. Resumiendo, la física moderna nos dice que el mundo del sentido común sólo revela una porción especial y limitada de una trama de la realidad mucho más grande y extraña.

**Los supuestos cuánticos básicos:**

- **Los electrones pueden comportarse como partículas y como ondas a la vez**. (referido a la naturaleza dual, onda-partícula de la materia y de la luz), "los electrones son como campos de probabilidad". Como partículas, el campo de probabilidad colapsa en un objeto sólido dentro de un tiempo y espacio en particular. Los electrones en tanto no sean medidos ni observados se comportan de diferente manera a los observados. Cuando no se los mide, los electrones son ondas. Cuando son observados, se vuelven partículas.

- **Principio de incertidumbre.** El físico alemán Werner Heissenberg, mostró que en el caso de los electrones, no era posible determinar simultáneamente su posición y la cantidad de movimiento. Pueden medirse con precisión las propiedades de un único electrón pero no

sin producir imprecisión en algunos otros atributos cuánticos. Las propiedades cuánticas siempre aparecen en pares 'conjugados'. Cuando dos propiedades presentan esta relación especial, es imposible conocer, con plena precisión, sobre ambas a la vez.

- **La no localidad.** Todo modelo de la realidad compatible con la teoría cuántica debe ser no-local. Para que la física cuántica funcione, la información debe viajar no sólo a velocidad superior a la de la luz, sino de forma instantánea. La no-locabilidad sugiere que todo en el universo está conectado por información que puede aparecer en cualquier parte instantáneamente.

- **La realidad no es fija.** El mundo cambia de maneras sutiles según cómo queramos observarlo. Los objetos que encontramos en la vida cotidiana no siempre exhiben los efectos cuánticos obvios ya que la extrañeza del mundo microscópico es efectivamente allanada mediante las innumerables interacciones con el entorno.

A partir de los postulados de la física cuántica, de los muchos experimentos que se han realizado está emergiendo todo un universo de posibilidades de nuevas interpretaciones para distintos tipos de fenómenos. Los fenómenos humanos tanto en las dimensiones individual como social, no están exentos de estas posibilidades. En la nueva epistemología que surge, una de las interpretaciones más notables es a nuestro juicio: "La Conciencia crea la realidad**"** Esta interpretación lleva al extremo la idea de que el acto de medición, o incluso posiblemente la conciencia humana, está ligado a la formación de la realidad. Esto confiere al acto de observación el privilegiado rol especial de hacer colapsar lo posible hacia lo real.

Podemos apenas imaginar las consecuencias que la aceptación de esta interpretación tiene para la conducción de los procesos educativos. Podemos apenas imaginar las realidades susceptibles de ser creadas por la conciencia. Todos nosotros, formados en el modelo de las certidumbres, en un mundo que parece continuo, donde los objetos están separados entre sí y respecto de nosotros y donde cada efecto tiene su causa. Evidentemente reproducimos estos modelos en nuestros sistemas educativos y en nuestras prácticas cotidianas, tanto en la educación escolar como en los otros espacios educativos.

## 3. EL PARADIGMA QUE EMERGE: PASOS HACIA UNA ANDRAGOGÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN

La revisión de sólo estos tres campos de contribución a lo que podríamos llamar el paradigma emergente, nos conduce necesariamente a revisar críticamente todas nuestras concepciones pedagógicas y muy probablemente a desechar muchas de ellas.

Por ello, estoy cada vez más convencido que la construcción de una didáctica para la pedagogía social, en los inicios del siglo XXI, debería tener al menos las siguientes características:

La educación se traduce en una práctica que va de complejidad a complejidad aún mayor. Este camino de complejidad creciente va en función de desarrollos de la auto-organización, la autonomía, la individualidad,las riquezas de relación con el ambiente, las aptitudes para el aprendizaje, la inventiva, la creatividad entre otras manifestaciones del potencial humano.

La educación debe ser dialógica, de manera que haga posible una "escuela dialogante". Siguiendo la utopía freiriana, el dialogo me parece condición para la transformación. Sin diálogo no hay posibilidad de ser en conjunto. Sin dialogo no hay acción mediatizadora. Sin dialogo no hay espacio para la auto-organización, ni la autonomía. Sin diálogo no se producirá el desarrollo del potencial humano.

Pone el acento más en el proceso que en los resultados. Por comprender especialmente que la completud del conocimiento no es posible. El proceso educativo va de lo complejo a lo más complejo, pues entiende la alta complejidad de los procesos del cerebro humano.

Una educación que tiene como base el re-enraizamiento terrestre de los seres humanos como seres de la tierra en la cual vivimos y de la que somos parte.

Una educación que no oculta su carácter político por el contrario, lo reconoce y lo integra conscientemente desde su discurso hasta su práctica cotidiana.

Una educación que ponga énfasis en nuestro ser emocional, que nos transforme gradualmente en seres más compasivos, condición necesaria para una vida sostenible.

Con estos elementos entre otros, con Aedo, M., Elizalde, S., Köler,S., Zulueta, S., Vistoso C.; elaboramos un artefacto conceptual que yo he llamado Jardín del Alquimista. (Avila, 2013). Se trata de un diagrama dinámico, asentado en los cuatro elementos eternos, destacados ya por la Alquimia.[28] Esta creación, es una suerte de modelo metafórico del Aprendizaje Transformacional.

En las próximas paginas hablaré de Aprendizaje Transformacional como "una conciencia que se expande desde los cuatro elementos de la biosfera y crece hasta el infinito." Nuestra propuesta, se nutre desde el pensar desde la idea que el proceso educativo puede ser entendido como algo que se desarrolla asentado en la metáfora de los cuatro elementos: Tierra o espacio de la

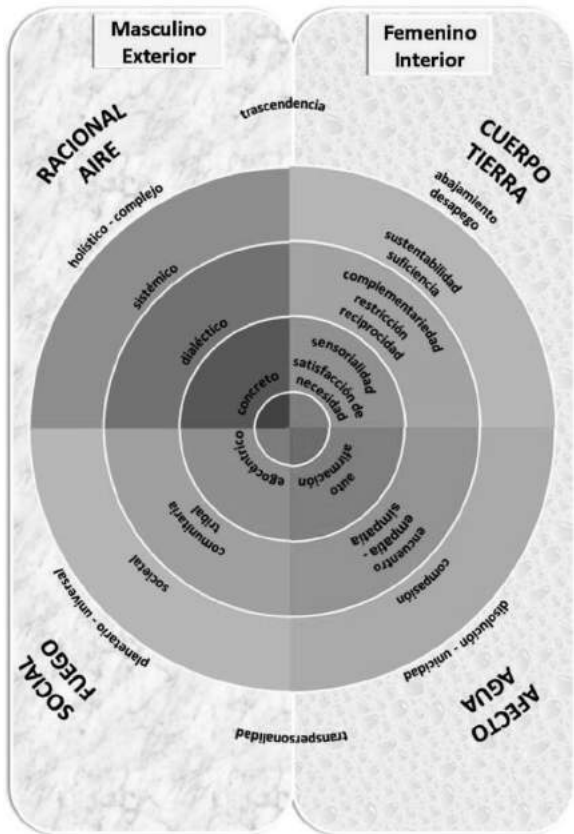
28 No me estoy refiriendo con ello a los elementos químicos respecto de los cuales sabemos son más de 100. En este caso hacemos una metáfora que nos permite rescatar sabiduría ancestral para señalar cuatro dimensiones de expansión de la conciencia.

corporalidad; Agua o espacio de la emocionalidad o de los afectos; Fuego o espacio social y Aire, espacio racional. Los dos primeros elementos asociados a la feminidad o lo interior, y los dos segundos asociados a la masculinidad o exterior.

En esta suerte de ecosistema conformado a partir de estos cuatro elementos se origina y expande un proceso que llamaremos educativo. Este proceso no se refiere solamente a los clásicos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la didáctica, se refiere por sobre todo a la transformación. Nos referimos a la transformación que necesitamos hacer como humanos como condición necesaria para que la vida en el planeta sea sostenible.

El tránsito por el proceso educativo, es cíclico-acumulativo-de desaprendizajes y reaprendizajes. Este tránsito nos conduce o transforma en seres más compasivos (mirados desde la dimensión de los afectos), desde el elemento térreo-corpóreo, el tránsito nos lleva a ser seres que vivimos de un modo sustentable; desde la racionalidad, ligada al elemento aire, nos hacemos de un pensamiento crecientemente sistémico e inclusivo y desde la dimensión social, ligada al fuego, la mirada es crecientemente societal.

**Diagrama del Jardín del Alquimista**



Con los elementos expuestos en las secciones anteriores, dedicaré está última parte a sentar algunas bases desde la didáctica, para una educación de adultos centrada en el aprendizaje transformacional. Hablaré de andragogía, como una manera de referirme a la "pedagogía" de la educación de adultos. Si bien es cierto la pedagogía social, nació ligada a programas con infancia y juventud, en los escenarios actuales su ámbito crece cada vez más en distintas modalidades de educación de adultos.

La mayor parte de los textos disponibles definen a la didáctica refiriéndose a ésta como una

> *"disciplina de naturaleza pedagógica (andragógica en este caso), orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado-del proceso de enseñanza aprendizaje".* (Medina y Salvador, 2009, 7)

Estas definiciones aún mantienen la influencia de Jan Amós Comenius[29] quién pensaba que la educación debía ser comprensiva, no memorística. Para este filósofo-pedagogo, la educación debía ser un proceso para toda la vida, capaz de integrar las actividades creativas humanas y sus principios,para una amplia reforma social basada en la unión de la teoría, la práctica y la crisis (estímulo para el pensamiento). Al desarrollar la Didáctica Magna, compiló una serie de sólidos principios, los que paulatinamente se fueron desdibujando, debido a la expansión del modelo de escuela funcional al desarrollo industrial.

De modo similar a los clásicos, los textos actuales hacen referencia a tres perspectivas de la didáctica: tecnológica, artística y profesionalizadora-indagadora. Así entonces la didáctica se refiere a técnicas, al arte de enseñar y a la investigación que conduce a la construcción de conocimiento, el que a su vez permite mejorar el quehacer profesional. Medina y Salvador, 2009, p.8)

Con el avance de la modernidad, la didáctica fue fragmentando su saber hacer en las llamadas didácticas especializadas (de las matemáticas, de la música, del lenguaje, etc.). No obstante existe una didáctica general y es posible encontrar literatura y debate acerca de ella. Es posible sostener hoy día que la didáctica es una disciplina en busca de su identidad, o quizá de una nueva identidad. En mi opinión se trata de una búsqueda relevante en el campo de las ciencias sociales ya que se refiere a varias especificidades. A modo de ejemplo, los estudios referidos al pensamiento del profesor, los estudios sobre estrategias de enseñanza, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes, la relación entre la teoría y la acción pedagógica (o andragógica) entre otros. Estas especificidades no se encuentran en ninguna de las

29 Comenius es considerado el padre de la pedagogía. Sostenía que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas. Se esforzó para que el conocimiento llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos. Estableció la pedagogía como ciencia autónoma y fue el primero en desarrollar la didáctica.

otras ciencias sociales. La didáctica debería pertenecer con todo derecho, al campo de la cognición.

Clasicamente, la didáctica general se ha estructurado en torno a una serie de dimensiones, las que al igual que Rodriguez Rojo, considero invariantes cualquiera sea su enfoque u orientación. Estas dimensiones son:

- La Meta didáctica: las teorías filosóficas, los valores, la ética, la epistemología, la espiritualidad.
- La Dimensión teleológica: los fines de la educación, el ¿para qué enseñar?
- La Teoría curricular: los caminos, las secuencias, el ordenamiento temporal.
- La Dimensión Temática: los contenidos, ¿qué enseñar?
- La Dimensión metodológica: la pregunta del ¿cómo enseñar?
- La Dimensión mediática: la pregunta acerca de los medios, ¿con qué enseñar?
- La Dimensión del contexto o didascoteca: ¿dónde enseñar?
- La Dimensión de la evaluación.

Este intento constructivo lo haré a partir de estas ocho dimensiones de la didáctica (ya clásicas), desde la meta didáctica hasta la evaluación. Es posible que usar estas dimensiones resulte una especie de camisa de fuerza para la transformación, aún así y teniendo claras las limitaciones y reducciones que impone, trataré de dar algunos pasos. Hago este intento también, una vez más, asumiendo el riesgo de confundir mapa con territorio.

Una premisa válida para mí, es considerar a la Andragogía (al igual que a la Pedagogía), como una ciencia que investiga en forma activa (investigación de la acción o investigación-acción). Por lo dicho, lo hago compilando las reflexiones a partir del hacer, de mí hacer. Por lo tanto será entonces necesario realizar prácticas andragógicas con estas propuestas y de ese modo construir conocimiento válido y validado para la andragogía.

### 3.1 Conceptos fundamentales a modo de meta-didáctica

La meta didáctica, se refiere al marco de referencia de toda la acción andragógica, contiene por sobre todo, los valores y conceptos fundamentales que van a orientar la acción educativa. Algunos autores clásicos se referían a esta dimensión con el rótulo de: "concepto de hombre y sociedad". Es el punto de partida y definición de los grandes lineamientos que van más allá de la didáctica propiamente tal. La meta didáctica es la filosofía de la educación, es decir los valores, la ética, el ser y cómo conocemos.

*El jardín del Alquimista:* Visión que ya ha sido presentada y que se basa en la holoarquía construida sobre la metáfora de los cuatro elementos. Sostengo que educación es un proceso que sólo puede estar en manos de educadores que sean personas en permanente transformación. No sólo eso, personas conscientes de su propia transformación.

### *El rescate de lo local*

Como ya señalé, creo que en un espacio local puede darse la transmutación del habitar, yo creo que en la dimensión local, es posible que los sujetos transmuten los espacios históricos y colectivos que habitan. En el espacio local, en las comunidades es posible pensar que los cuatro cuadrantes pueden efectivamente mapear la expansión de la conciencia humana y evolucionar hacia estadios superiores. En este espacio-tiempo, el camino del héroe de Campbell, nos señala itinerarios posibles para esta expansión. Incluso es posible soñar aquí, que desde una conciencia societal damos un salto cuántico a la experiencia planetaria. Experiencias de transpersonalidad y transcendencia se pueden soñar desde las comunidades.

### *La necesidad de una nueva onto-epistemología para una nueva educación: el aporte de la neurociencia y la ontología del lenguaje*

Algunos elementos de la ontología del lenguaje y de las aportaciones de los biólogos ya fueron mencionadas. Agregaré al respecto la consideración de que el sistema de la cognición funciona adecuadamente cuando se transforma en parte de un mundo de significados preexistentes, o configura uno nuevo. Entonces una de las tareas de los sistemas educativos se relaciona con la facilitación y toma de conciencia de estos procesos en aquellos que aprenden.

El lenguaje es capaz de generar más lenguaje,[30] este principio básico de la ontología del lenguaje, es a mi juicio fundamental para la educación. Por lo señalado "dar (la) palabra", emulando la expresión de García Molina, ha de ser un pilar de la didáctica para el aprendizaje transformacional.

### *La superación de la visión fragmentaria de la realidad*

Este es un imperativo si queremos salvar nuestra tierra, nuestro único hábitat del cual somos parte. Ya Briggs y Peat sostenían que la forma de percepción estaría cambiando y coinciden con Capra en el sentido de que la humanidad estaría experimentando esa "crisis de percepción" (Briggs y Peat, 1999, p. 194).

La posibilidad de mirar la tierra desde la distancia ínter espacial, ha sido un gatillante de este cambio. El haber podido contemplar nuestro planeta desde el espacio exterior, mediante la tecnología satelital, nos ha ayudado también a cambiar nuestra percepción. La imagen de nuestro increíble planeta en el espacio, nos brinda la oportunidad de observar un mundo interconectado; un mundo orgánico, de una pieza, sin costuras, fluido: el todo.

---

30 Uno de los postulados básicos de la Ontología del Lenguaje de cuardo con en Echeverría es: "Interpretamos el lenguaje como generativo", se refiere con ello a que el lenguaje puede crear más lenguaje, puede crear realidad, puede generar ser. De ese modo cuestiona la concepción tradicional de lenguaje como instrumento que nos permite describir lo que percibimos o expresar lo que pensamos o sentimos.

La andragogía, necesita de una didáctica holística. Nuestra metáfora del jardín del alquimista, es una aproximación holística. Sin embargo, esta mirada holística es necesaria concebirla como un proceso en expansión, mirada que se enriquecerá cada vez más, con el aumento del conocimiento y el surgimiento de muchas "ciencias nuevas".

Nuestro modelo, a partir de los cuatro elementos, nos puede ayudar en esa pretensión de Morin de "abandonar los dos mayores mitos del occidente moderno: la conquista de la naturaleza-objeto, por el hombre sujeto del universo, el falso infinito hacia el cual se lanzaban el crecimiento industrial, el desarrollo y el progreso." Asimilar o tomar conciencia de que la tierra es un lugar finito y que sus recursos también lo son, es un paso fundamental de la transformación. El modelo también puede ayudar para lo que Morín llama "abandonar racionalidades abstractas y delirantes que consideran irracional toda crítica que las toque. Tenemos que liberarnos del paradigma pseudoracional del homo sapiens faber, según el cual ciencia y técnica asumen y llevan a cabo el desarrollo humano." (Morin y Kern, 2006, p.32). Tanto Morín como Wilber, me han sido de gran inspiración en este proceso de ir más allá de la racionalidad abstracta, a rescatar la "gran cadena del ser"[31], a integrar las visiones contrapuestas del mundo y de nosotros.

Desde la dimensión tierra, asociada al cuerpo (el gran olvidado de la educación), asociado a la feminidad (hasta aquí casi siempre silenciada), en nuestro modelo cobran una presencia relevante en el proceso educativo. El modelo andragógico tiene como punto de partida y los procesos que en ella acontecen y nunca se aparta de ese principio. La vida humana es entendida como uno de esos procesos. La forma como todos esos procesos están entrelazados e imbricados es una búsqueda constante del método.

### *El logro de la calma interior*

Ahora nos referiremos a un aspecto central, a saber, el trabajo con cada persona sobre sí misma, entendido integralmente. Hablamos del trabajo sobre el cuerpo físico, el energético, el mental y el emocional, que son un camino milenario a rescatar para el logro del equilibrio interior. (Calle, 2000). Los grandes maestros del Yoga, han aplicado y desarrollado este saber por milenios. Esta disciplina está disponible como recurso valioso para la educación del siglo XXI.

---

31 Wilber en su libro Ciencia y religión, explica que una de las miserias de la modernidad se relaciona con el hecho de que el cientificismo decretara la inexistencia de la Gran Cadena del Ser, con excepción de su peldaño inferior (materia-física). El llamado también Gran nido del Ser, era la esencia de la religión premoderna y llegaba hasta la dimensión espiritual. El desencanto del mundo del que habló Weber, originado según Habermas a partir de la diferenciación entre las esferas de los valores culturales, concretamente entre la moral y la ciencia, producto de la modernidad.

Es sabido que la práctica del Yoga colabora en la complementariedad de los dos hemisferios cerebrales, es decir, trabaja la polaridad y armoniza la relación entre los dos hemisferios. De modo similar, hay estudios que avalan que los estados de relajación como los que promueve el Yoga permiten al cerebro asimilar mejor la información recibida y de ese modo facilita los aprendizajes. El mejor manejo del estrés, facilitado por la práctica de esta disciplina milenaria potencia también la concentración.

El Yoga, la disciplina espiritual más antigua del mundo, es entre otras cosas una serie de técnicas destinadas a armonizartodos los elementos constitutivos del ser humano. El desequilibrio o desarmonía producidos por la evolución tecnológica, necesita ser compensado por una evolución del interior. El Yoga nos hace posible la conexión con la energía del universo, cada ser humano goza de un caudal de energía que puede utilizarla en forma adecuada o inadecuada, de forma sabia e inteligente y del mismo modo podemos desperdiciarla.

Por lo señalado, ya existen varias experiencias respecto de incorporar la práctica del Yoga en la escuela. La pedagogía está interesada por sobre todo en el aprendizaje y en el desarrollo y mantenimiento de hábitos y disciplina. Desde una perspectiva Andragógica, valorizo la práctica del Yoga como factor facilitador del aprendizaje transformacional, en la búsqueda de la calma interior. En definitiva en la búsqueda de la alegría de vivir, de la felicidad.

### 3.2 La dimensión teleológica

Esta componente se refiere a los propósitos denominados clásicamente fines y objetivos de la educación. La explicitación de esta dimensión responde a la pregunta ¿para qué voy a enseñar? Esta dimensión es una explicitación de los aspectos reflexionados en la primera dimensión en términos de fines y objetivos guiados siempre por la pregunta "¿para qué?". Es sorprendente como obviamos esta pregunta crucial, quizá considerándola trivial o dándole respuesta solamente desde la racionalidad instrumental y de ese modo nos alejamos de la esencia y de lo trascendente.

Si la finalidad de la educación tiene que ver con nuestra comprensión-transformación, tanto de nosotros como del mundo en que habitamos. Si la educación tiene por finalidad apoyar la construcción de mi propia biografía, arraigada en esta tierra y con proyecciones a la trascendencia de acuerdo a mi fe. La elaboración de los fines de la educación, no perderá de vista el Ser, quedándose en un mero hacer.

Por el respeto al Ser de adulto-educando, los propósitos u objetivos en los niveles más concretos estarán siempre sujetos a negociación, de acuerdo con los intereses de los participantes.

A continuación propongo algunos "para qué" o fines de la didáctica andragógica transformadora:

- Aprender a leer e interpretar los escritos desde los contextos en que fueron construidos.
- Comenzar un proceso continuo y consciente de transformación de sí mismo y del espacio habitado.
- Rescatar la belleza y la poesía de lo local.
- Para superando la visión fragmentaria de la realidad, avanzara una visión holística y compleja.
- Para la construcción de mi propia biografía a partir de la emancipación transformadora de mi entorno.
- Para experimentar la solidaridad con todo el universo.
- Para el logro de la calma interior.
- Para incorporar saberes técnicos o instrumentales necesarios de acuerdo los proyectos de sociedad y el desarrollo de los individuos y las sociedades.
- Por sobre todo, para vivir mejor, vivir felices, afectando asía nuestro mundo.

A partir de estos fines, es posible iniciar la construcción de una didáctica que guíe el proceso educativo-transformacional del cual venimos hablando.

### 3.3 Teoría curricular

La teoría curricular se refiere a los caminos, a las secuencias, es decir los itinerarios que se expresan en redes curriculares, traducciones formativas u otras modalidades que pretenden ordenar y la mayoría de las veces uniformar el transitar de los aprendices y enseñantes. Currículum es una expresión realmente polisémica, se dice hay tantas que definiciones de él como expertos en esta materia. Hay desde definiciones muy concretas hasta algunas de muy amplio alcance. Muchos autores las han sintetizado en una especie de **formalización de la teoría y la práctica educativa escolar.**

El desarrollo de la teoría curricular, ha sido un aporte significativo sin duda. No obstante, en mi opinión, ha generado mucha confusión, como por ejemplo señalar que es lo mismo currículum y malla curricular: Quizá por estas confusiones hoy muchos parecen creer que el problema dela educación es un problema de currículum. De ese modo se ha tratado de reemplazar a la didáctica. Yo mismo en la década de mil novecientos ochenta, estaba convencido que lo que había que hacer era innovar en el currículum. Todas las reformas educativas de las décadas recientes han pretendido ser una reforma curricular o programática.

La educación del siglo XXI, podría "superar la concepción de tiempo reloj",[32] que la ha caracterizado y que somete a todos los estudiantes a transitar

32 Briggs y Peat, critican la noción de tiempo de la modernidad en el sentido de que éste se ha convertido en nuestro secuestrador. Al parecer nunca tenemos tiempo, estamos atrapados en él. Los autores no muestran que es posible salir de esta especie de trampa y reconectarnos con el pulso vivo del tiempo. Más que una línea recta como creemos, la ciencia del caos nos muestra la naturaleza fractal del tiempo. El texto citado nos muestra varios ejemplos de los relojes elásticos de la naturaleza y algunas interesantes distinciones que permiten hablar de tiempo creativo, concepto que nos lleva más allá de la concepción mecánica, a aquellos momentos en que experimentamos el ser auténtico.

caminos prácticamente iguales. Creo que para el logro de lo anterior, el sistema debe soportar la posibilidad de que los estudiantes recorran simultáneamente distintos caminos (Currícula). El modelo didáctico podría llevar a los docentes y su grupo de estudiantes a "manejar los tiempos" y no quedar atrapados en éste como comúnmente acontece. La visión cuántica, que relaciona tiempo, materia y espacio, requiere ser revisada permanentemente como principio operativo del modelo.

El currículum puede "emerger", a partir de los intereses que se generan en la experiencia del habitar de los estudiantes. En la andragogía, estamos hablando de estudiantes que son adultos. Estos tienen formas de aprender distintas de los niños escolares, tienen por lo demás intereses muy distintos. Respecto de la necesidad de conocer, la psicóloga Consuelo Undurraga[33] sostiene que los adultos necesitan saber para qué aprender antes de involucrarse en la tarea. Se trata de entender en el fondo el sentido del aprendizaje. Complementario a ello, son responsables de sus propias decisiones y por lo tanto el aprendizajes es auto-dirigido. El aprendizaje de los adultos está centrado en la vida y ellos aprenden mejor cuando los nuevos conocimientos, habilidades y valores son aplicables a la vida real. La misma Undurraga (2004, p. 25) sostiene y concuerdo con ella en el sentido de que *"los adultos son más proclives a expresar sus propias necesidades y a describir sus procesos de aprendizaje a través de formas verbales, lo que les permite negociar la planificación de sus programas de aprendizaje".*

Propongo un itinerario cíclico, que de un modo u otro siga la pauta de los cuadrantes y anillos del jardín del alquimista. Nuestra metáfora puede ser la inspiración de una gran aventura educativa de recorridos imaginarios por sus cuadrantes, el transitar por cada uno de los cuatro elementos irá aumentando los contenidos curriculares facilitadores de la transformación. Cada giro conducirá a los participantes a saltar a un nivel superior en la evolución expansiva de la conciencia.

### 3.4 La dimensión temática

Esta es la dimensión de los contenidos, la tarea de seleccionar las temáticas que deberán ser enseñadas. Responde obviamente a la pregunta ¿Qué voy a enseñar? Los cuatro elementos se constituirán como ejes axiales en torno a los cuales transitarán muchos temas de interés. En una primera aproximación temática, la energía, la sustentabilidad, la salud, la espiritualidad, la tecnología, la información y la ciencia del conocimiento entre otras materias relevantes, podrán irse "colgando" de este movimiento que se expande en las cuatro direcciones de los cuadrantes. Por lo tanto:

33 Ver Undurraga, (2004:24).

**En el elemento Tierra**

Si somos seres nacidos en la tierra, en este espacio crecemos, nos desarrollamos, buscamos la satisfacción de nuestras necesidades y con ello experimentamos sensorialidad. Nuestro proceso educativo comienza allí, ligado a la tierra, cuando niños "gateamos" expresión popular para decir que nos movemos casi de la manera como lo hace ese felino, casi pegados a la tierra. De modo similar a la versión geocéntrica del universo, en nuestra primera etapa creemos que el mundo gira entorno nuestro.

Avanzamos un paso importante cuando ya más allá de satisfacer sólo nuestras necesidades, buscamos la reciprocidad, la complementariedad lo que naturalmente implica que nos ponemos algunas restricciones. No obstante nuestro proceso educativo pretende dar "saltos cuánticos" hacia la sustentabilidad de nuestro espacio terrestre y quiere facilitarnos caminos para llegar a estadios de desapego o abajamiento que nos hagan posible trascender.

La observación de los fenómenos que ocurren en los ecosistemas nos puede llevar a descubrir que si bien hay relaciones basadas en la competencia, también las hay de colaboración. Hay reciprocidad y complementariedad en las componentes biotópicas y biocenóticas de los ecosistemas. Este conjunto de observaciones y reflexiones facilitan la comprensión del significado de la sustentabilidad y la suficiencia. No obstante lo señalado,considero que nuestra transformación, requiere llegar más allá de la comprensión,o al menos más allá de lo que hasta aquí llamamos comprensión.

En nuestro idioma llamamos Tierra a nuestro planeta (a la GEA romana o GAIA de los griegos), quizá esta conceptualización venga del hecho de que lo más abundante, lo más tangible en nuestro planeta sea lo que llamamos tierra, la componente sólida del planeta. Nuestro modelo educativo se referirá siempre desde el hecho de que estamos formados de los mismos elementos químicos de que está formado nuestro planeta y no sólo eso, los ciclos biogeoquímicos hacen que nuestros átomos en algún momento sean parte de esta "tierra" y en otros momentos están en "nosotros". Este ejercicio nos conduce a tener permanentemente en cuenta nuestra ligazón con GAIA.

Por lo dicho, muchos aspectos estudiados tradicionalmente por las ciencias, pueden ser tratados desde esta perspectiva, siempre desde su conexión con la tierra.

**En el elemento agua**

Somos seres de afectos, de emociones, llamados al amor. Nos dio a luz un ser femenino, salimos de su interior. Nuestro proceso educativo seguirá esa corriente. Con Descartes nos saltamos desde la tierra directamente al cuadrante del aire o la racionalidad, lo que dominó el modelo educativo seguido hasta aquí. Con el modelo que hemos venido elaborando en nuestro

rizoma queremos dar un vuelco hacia los afectos sin dejar de lado lo racional, pero primero trabajaremos esta dimensión por considerarla primordial. La emoción no sólo está a la par de la razón,sino que tiene primacía sobre ella. Es más, sabemos que somos mayoritariamente agua, nuestro desarrollo embrionario se realizó dentro de una bolsa de agua. Incluso en la biosfera hay mucha más superficie cubierta por agua que por "tierra firme". La relación con este elemento es muy fuerte. Las investigaciones que han mostrado lo que le sucede al agua bajo diferentes efectos nos han dejado asombrados. Tomar conciencia de ello y al mismo tiempo saber que somos agua por sobre cualquier otro componente material es un paso esencial en nuestro desarrollo.

Maestros conocidos como Freire, Cussianovich, Maturana, Gallegos desde distintas perspectivas nos señalaron caminos para la bondad y el amor. Nuestro occidente, tiene una fuerte base cristiana. Cuando escarbamos en las raíces de esta fe, nos encontramos con que los escritos que conforman lo que hoy se conoce como "nuevo testamento"; señalan la preeminencia del amor. (Carta 1ª de Pablo a los Corintios, Cartas del apóstol Juan entre otros libros).

Desde mis estudios de biología y química, aprendí lo crucial que resulta este elemento para la dilución y para la regulación de la temperatura en los sistemas químicos como en los sistemas biológicos. Posteriormente pude constatar que éste era del mismo modo fundamental tanto en las componentes biocenóticas como biotópicas de los ecosistemas, en la operación-regulación del ecosistema como conjunto y obviamente a nivel de la biosfera que es nuestro macro ecosistema. El agua es la metáfora de la amortiguación de los comportamientos químicos y bioquímicos.

En casi todas las creencias religiosas el agua tiene un significado purificador, de lavado del alma. Desde la revisión del rol regulador térmico del agua, ¿porqué no llevar las reflexiones desde la regulación térmica a la regulación de los odios, iras y otros comportamientos que también son parte de las emociones? El agua nos puede ayudar siendo a la vez contenido y parte del método educativo-transformador.

**En el elemento fuego**

El fuego es una forma elemental de energía y transformación. En la alquimia el fuego era la energía que hace posible la transformación. Muchos simbolismos tiene el fuego y los ha tenido en toda la historia humana; destrucción, purificación, expiación son expresiones comunes en los lenguajes religiosos. Las transformaciones sociales casi siempre estuvieron acompañadas por el fuego de la destrucción y la guerra.

Desde pequeño sentí una gran fascinación por el fuego, este elemento estuvo presente en muchos juegos pirotécnicos de la infancia y también estuvo a punto de causar accidentes con graves consecuencias.

El fuego es también la luz, se ha asociado con la sabiduría y la búsqueda permanente del conocimiento. Se ha asociado con el bien, y se ha asociado con la destrucción maligna, como elemento de castigo eterno.

En la dimensión del fuego o lo social comenzamos siendo naturalmente egocéntricos. Aunque ya no vivimos literalmente en tribus, desarrollamos pronto una actitud muy tribal, nuestras comunidades modernas se asemejan a las tribus en muchos aspectos. No obstante, es un avance significativo el tránsito desde lo individual a lo comunitario, aunque sea tribal. Necesitamos ir más allá en la transformación, muchas veces llegamos a adultos y seguimos pensando, hablando, escribiendo etc. para la tribu. El desafío de nuestro modelo educativo en este cuadrante es convertirse en facilitador del tránsito hacia estadios superiores donde se exprese una actitud o una cultura societal. ¿Y por qué no podemos creer que es posible el salto cuántico desde lo societal hacia lo planetario-universal? Creo necesario seguir,en ese sentido, el pensamiento de muchos maestros como Edgar Morín.

Los historiadores sostienen que el descubrimiento del fuego transformó sustancialmente la vida humana sobre el planeta. Gracias al fuego y por la necesidad de fuego es que estamos destruyendo el planeta. El fuego tiene indudablemente el poder de cambiar el estado del agua, el estado de la tierra, puede provocar movimientos de masas de aire con consecuencias en el agua y en la tierra. Es sorprendente, todas estas transformaciones posibles con el fuego (o calor) a su vez alterarán las relaciones en el espacio social. El fuego tampoco puede existir sin el aire, elemento que aporta el comburente que lo hace posible.

Al mirar parte de la historia posicionados en este cuadrante, podemos visualizar como algunas sociedades se expandieron en un afán conquistador y sus ideas, religiones o cosmovisiones arrasaron como el fuego arrasa los campos secos. Estas sociedades también arrasaron a fuego los bosques para instalar sus economías basadas en los monocultivos y ganadería.

En mi proceso personal, tomo conciencia de que soy un ser social, tomo conciencia de que la transformación se da en un espacio social, se da en la interacción con los pares, se da en la tribu y puede sin duda ir más allá de la tribu. En fe en el caos hemos transitado juntos en nuestro crecimiento como seres sociales, nuestro mapa nos ayuda a mirarnos en este proceso. ¿Por qué entonces no incorporar esta visión como contenido del aprendizaje transformacional de otros?

**En el elemento aire**

Me pasé una buena parte de vida en esta dimensión, creí en el ser racional, creí en el "pienso luego existo", intenté y "tuve éxito" en cierta medida, en esto de separar la dimensión de la razón y en el intento de hacer prevalecer esta dimensión sobre cualquiera de las otras. Incluso en la negación de las otras dimensiones del ser.

La dimensión de la racionalidad, asociada al aire, a lo masculino, dimensión a la cual reducimos la existencia humana con Descartes, es la dimensión donde se desarrolla nuestro pensamiento. Es por lo tanto la dimensión donde tendrán asiento los elementos del método que van contribuir a la reforma del pensamiento usando el lenguaje de Edgar Morín.

En las reflexiones personales respecto de la racionalidad, me hizo mucho sentido la revisión de la literatura de Wilber. Este psicólogo transpersonal nos muestra la miseria de modernidad en términos de que ésta consistió en la reducción de todas las dimensiones interiores a superficies exteriores. Las dimensiones subjetivas quedaron reducidas a "ellos" objetivos. Esta forma de racionalidad destruyó la dimensión interior, no obstante es necesario resignificarla en su verdadero sentido. Como reacción a la modernidad, el postmodernismo contraatacó la pretendida objetividad positivista postulando una especie de subjetivismo total, donde la cognición no es privilegio de ninguna perspectiva concreta. (Aperspectivismo integral). El postmodernismo radical ha llegado a afirmar que lo único que existe es la interpretación y que por lo tanto podemos prescindir de todo componente objetivo, se convierte así en una teoría contradictoria.

A partir de los aportes de Wilber, y superando las miserias de la modernidad y de los posmodernistas, recuperamos las tres vertientes de todo conocimiento válido: la prescripción instrumental, la aprehensión directa y la confirmación-o rechazo comunal. De ese modo integramos los rasgos principales de las escuelas más importantes de la filosofía de la ciencia actual, el empirismo, Thomas Kuhn y Karl Popper. Desde esta perspectiva estamos construyendo una nueva forma de racionalidad, o quizá recuperando una forma muy antigua, que fuera dejada de lado por el pensamiento moderno. (Wilber, 2004, p.195)

Los procesos de la dimensión racional de nuestra existencia, son comprensibles desde la dimensión del elemento aire. A partir del aire nuestro modelo nos muestra que es posible transitar desde el pensamiento concreto hacia un pensamiento dialéctico y desde allí a un pensamiento sistémico. Este tránsito va conformando una base para dar el salto hacia el estadio superior, el pensamiento holístico-complejo.

El aire está ahí, siempre disponible. No necesitamos "ir por él", esta siempre disponible al igual que nuestro pensamiento. No obstante sin el aire no podemos pensar, en la medida que nos va faltando, nuestras ideas se nublan. Una toma de conciencia de nuestra respiración y cierto control de la misma, nos conducen a una mejor concentración y un mejor rendimiento de nuestras facultades superiores. Susana Bloch nos mostró también cómo es posible desde el control de la respiración, tomar conciencia y tomar control sobre nuestras emociones básicas. En el equipo fe en el caos, lo experimentamos y tomamos conciencia de nuestra propia transformación, asentados en el elemento aire.

### 3.5 La dimensión metodológica

El método siempre ha sido y es la respuesta a la pregunta ¿cómo lo haré? En este caso ¿cómo voy a enseñar?, o quizá mejor dicho, ¿cómo haré para facilitar el proceso transformacional de otros adultos como yo? La expresión método, nos refiere a Descartes, a Bacon y obviamente a la ya larga discusión acerca de los métodos en las ciencias sociales. El método, cualquiera sea su orientación, inevitablemente refiere a reglas que con independencia de la persona que las siga, conducirán a resultados similares.

Todo mi recorrido hasta aquí y lo aprendido en ello, me lleva en forma concluyente a afirmar que el educador, es el "factor crucial" central del método, lo que diga, lo que haga, (y lo que deje de decir y hacer), marcará la diferencia. El educador transformacional, ha de ser antes que todo, una persona consciente de su propia transformación, ha de ser alguien que ha realizado tránsitos a niveles más elevados de conciencia y que tiene conciencia de ello. Como ya señalé, las definiciones de didáctica, se refieren a esta disciplina como tecnología, ciencia y arte. La expresión artística del acto didáctico, ha de estar en la naturaleza del educador. Es parte del método y es inseparable de la naturaleza del educador.

En esta propuesta, los límites entre contenido y método son difusos, al presentar los contenidos mirados desde los cuatro cuadrantes en el punto anterior, necesariamente se hizo ya referencia a lo metodológico. El método, tiene como escenario central la metáfora del jardín-taller del alquimista. En este jardín o huerto, los participantes son invitados a transitar por los cuadrantes desde los círculos más interiores. Las actividades y reflexiones que se propongan, son facilitadores de la expansión de la conciencia.

El método tiene una expresión concreta en un aula-taller, espacio tiempo andragógico-ecológico-participativo-comunicativo. En este espacio, los educadores pueden facilitar flujos emocionales y sinérgicos en las personas y los grupos, por sobre todo crear relaciones y vínculos sin los cuales no hay contenidos. En este espacio, los textos podrán ser utilizados como pretexto, para que cada cual, en su contexto construya su texto.

El aula-taller es un espacio-tiempo, donde los y las participantes se encuentran consigo mismos y se reconocen a través de los actos del habla, construyen compromisos con sí mismos y con los otros. La incorporación de la ontología del lenguaje, la considero fundamental como parte del "marco conceptual" y que en el método puede expresarse en una forma particular de conducir el dialogo con los participantes. Este dialogo, debe ayudar a los participantes mediante preguntas esenciales las que de acuerdo a las respuestas van generando otras preguntas. A modo de ejemplo, y teniendo como marco las dimensiones representadas por los cuatro elementos, hemos puesto a los participantes a reflexionar en torno a la pregunta ¿Quién soy Yo? Es sorprendente constatar que las respuestas van en principio evadiendo la pregunta esencial y buscando respuestas más bien del tipo: "se dice de mí o yo soy

así". Esta modalidad la hemos usado como punto de partida en las actividades del Programa de Formación para El Trabajo en la fundación FEDES.[34] Poco a poco, de ese modo, comenzamos a apoyar un proceso de transformación, que parte de la ontología apegada sin saberlo a la metafísica, apegada a una forma de lenguaje que difícilmente les hace sentirse protagonistas de sus propias vidas.

El Aula-taller, se asemeja al modelo colaborativo, presentado por Medina y Salvador estos autores plantean que "la colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre docente y estudiante y de cómo éstos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo" (2009, p. 68).Generar un espacio de colaboración, es un elemento esencial del esfuerzo metodológico en un modelo de este tipo.

Puedo facilitar estos procesos mediante la ejecución de una serie de acciones entre las cuales menciono:

- Actividades de movimiento, danza (o biodanza) que facilita la integración mente-cuerpo, acercamiento al otro y formación de equipos de trabajo.
- Momentos de concentración-meditación, facilitando el control mental y de estados de conciencia más alerta y sensible al comportamiento del entorno. Elementos de la práctica del Yoga también pueden ser facilitadores en este sentido y las sesiones o encuentros pueden comenzar o hacer pausas utilizando estos "ejercicios".
- Juegos, muchos juegos tanto en espacios cerrados como abiertos, siempre teniendo como elemento central la colaboración y el acercamiento entre las personas.
- Utilización de la música, sea ésta grabada o producida en el instante, la música puede acompañar relajación, juegos, danza y otras actividades significativas.
- Lectura de libros, separatas, documentos y comentario grupal de éstos.
- Observación de Videos, de producciones de arte visual y comentario grupal respecto de las sensaciones dejadas por la experiencia.
- Redacción permanente de una bitácora, diario o cualquier otro recurso similar, donde cada participante va dejando un registro de sus lecturas, experiencias, comentarios etc.
- Construcción de textos: Los equipos utilizarán blogs, dropbox u otras modalidades informáticas para la construcción común de textos.
- Negociación permanente de objetivos y temas con los participantes, de tal manera de facilitar la instalación de proyectos personales o grupales de desarrollo y aprendizaje.

34 La Fundación de Capacitación FEDES (www.fundacionfedes.org), entidad donde este autor ha sido Director Académico, mantiene un Centro de Formación para el Trabajo. Esta entidad está dedicada a formar en oficios a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad socio económica.

Todo lo anterior, en una espacio de permanente reflexión, tanto individual como colectiva. Dar la palabra, es un requisito esencial, organizar debates a partir de las opiniones que generan lecturas, análisis de hechos y situaciones"Únicamente donde haya palabra habrá mundo" ya nos señaló Martín Heidegger (Ciado en García Molina 2003, p. 171). Dar (la) palabra, es también el título de un hermoso trabajo realizado por José García Molina, referido al deseo, don y ética en educación social. La palabra es la herramienta primera para la simbolización, instrumento del lenguaje diferente de los demás instrumentos que posee el ser humano. La expresión dar la palabra apunta directamente hacia la cuestión del deseo porque dar palabra es comprometerse con algo o con alguien, responsabilizarse de la palabra dada, es una acción que convoca a una tarea que tendrá efectos para las dos partes. En la palabra, habita la cultura, y mediante ella, puede ser transmitida.

Compartir lo aprendido es un elemento esencial del método. Compartir los ejemplos de cambio, las historias de vida, los avances y retrocesos, los registros que cada cual hace de su progresión. Aprendemos juntos y juntos modificamos el mundo. La relación educativa andragógica, descansa sobre la donación de la palabra, de los bienes de la cultura. La palabra marca el ser de esta relación, sostiene García Molina y citando a Herbart, afirma que "sólo en ella puede constituirse y desplegarse porque la relación educativa solo existe y subsiste bajo tales o cuales condiciones."(García, 2003, p. 171)

### 3.6 La dimensión mediática

En esta dimensión, me ocupo de los medios y respondo a la pregunta ¿con qué voy a enseñar? En este caso, la cuestión es identificar con qué recursos podré facilitar el proceso de transformación. Parece una ironía que para muchos pedagogos y políticos la gran pregunta de la educación pareciera hoy estar en esta dimensión y por lo tanto su respuesta tiene que ver con una suerte de acopio de medios. No está mal ocuparse de la dimensión mediática, cuando antes ha habido una verdadera centralidad en las cinco dimensiones anteriores. El problema es pretender partir desde este punto y por lo tanto creer que la simple disposición de medios, hoy con sofisticadas tecnologías, podrá resolver cualquier crisis.

No está mal enriquecer el medio, disponer de espacios amplios y adecuados, generar estímulos perceptivo-sensoriales de toda clase. Todo ello,puede ser de gran valor y utilidad. No obstante la imaginación didáctica del educador es el verdadero elemento enriquecedor.

A los medios tradicionales, que no hay por qué desechar, salvo prevenir del abuso de la conferencia, agrego los medios de la pedagogía social alemana. Entre ellos la música, el arte visual, el movimiento corporal, el teatro, a los que podemos agregar muchos más. Se podrían escribir muchos tratados respecto de cómo utilizar la música, el arte y otras manifestaciones de la cultura como medios (de hecho hay abundante literatura en alemán al respecto). Las distintas prácticas de la educación social existentes en nuestro entorno,

hacen mucho uso del juego, la danza, la música y el teatro como medios pedagógicos. No obstante lo que hace pedagógico o andragógico el uso de estas herramientas, es la intención educativa y una efectiva concordancia con las dimensiones didácticas ya descritas.

Los medios tecnológicos de transmisión de la información disponibles hoy, plantean interesantes desafíos a la didáctica tanto andragógica como pedagógica. Hoy más que antes, no tiene sentido que los docentes o educadores transmitan contenidos que pueden ser encontrados en Internet, libros o revistas, ni tampoco que sólo hagan síntesis de éstos en presentaciones PowerPoint. El gran desafío de la dimensión mediática está en hacer el uso adecuado de estos medios.

### 3.7 El contexto o didascoteca

Cualquier lugar donde pueda tener espacio-tiempo una situación educativa intencionada, puede servir de contexto y por lo tanto conformarse como una didascoteca. En esto coincido con muchos que sostienen que es necesario desescolarizar la educación y que también hay que desescolarizar la escuela. Esa "vieja vaca sagrada" como le llamara Ilich, se ha venido tornando cada vez más es un espacio donde domina el burocratismo y que lejos de ser el espacio ideal para la transformación, se constituye en un serio obstáculo.

El espacio y el tiempo como recurso educativo no se agota, ni mucho menos, en la institución. En cualquier caso, es de suma importancia contar con una buena disposición de los espacios, que asegure encuentros con materiales didácticos, juegos, libros, computadoras, y por supuesto, otros sujetos. No obstante, el barrio, la población, la ciudad ofrecen excelentes posibilidades para formas de educación transformadora. El trabajo educativo en la institución, debe contar con los elementos del vecindario, con ello conecta a los sujetos a nuevas posibilidades formativas y transformativas y al establecimiento de redes sociales diversas.

Tradicionalmente la didascoteca fue sinónimo del aula-clase, yo la he repensado como aula-taller, a propósito de la formación para el trabajo ya descrita. La didascoteca no es una simple disposición de recursos puestos en un escenario, es sobre todo una apuesta de crear un espacio ecológico-comunicativo-participativo facilitador del proceso didáctico-andragógico. Pero no sólo el aula-taller puede ser una adecuada didascoteca, todo el entorno puede llegar a serlo. No obstante lo dicho, nuestras limitaciones de utilización del espacio y del tiempo nos obligan a delimitar. Un parque, un jardín, un bosque, la sala de reuniones,pueden convertirse en el espacio donde tiene lugar el aprendizaje transformacional.

La elección y preparación de este espacio, tiene consecuencias. Una adecuada o errada elección y preparación, pueden marcar la diferencia. La didáctica es arte y también es ciencia y técnica, de modo que ha de cuidar una adecuada

propuesta de escenario, en miras a las representaciones que se espera alcanzar.

Por sobre todo, el contexto ha de ser facilitador de la colaboración. Se tata de un espacio donde se requiere crear un contexto comunicativo, un discurso compartido y una cultura colaborativa envolvente. En este contexto, necesitamos facilitar la creación de un sistema de relaciones empático-colaborativas, promoviendo actividades y tareas generadoras de saber hacer indagador-transformador.

El contexto, sea la escuela, la comunidad de aprendizaje o cualquier otro espacio, es un microsistema complejo que permite configurar un escenario de corresponsabilidad compartida que puede proyectarse en la comunidad. Muy especialmente en la educación de adultos, en este microsistema se dan las condiciones para formar una cultura colaborativa. Las tareas, pueden ser las formas de interacción y los proyectos formativos, la base de esta cultura de colaboración.

### 3.8 La evaluación

Respecto de esta última dimensión, una manera de abordarla, para mí la mejor manera, es haciéndose las mismas preguntas respecto de varias de las dimensiones anteriores. ¿para qué voy (vamos) a evaluar?; ¿qué voy (vamos) a evaluar? ¿en qué momento lo haremos?¿con qué frecuencia? ¿cómo lo haré (haremos)? ¿con que instrumentos (medios) evaluaremos? La pregunta ¿dónde lo haremos? también tiene sentido.

Es muy obvio que las decisiones sobre la evaluación han de estar en concordancia con las dimensiones anteriores. Sin embargo no siempre es así.

¿Para qué vamos a evaluar?, me hago esta pregunta en plural, ya que considero que los adultos participantes del proceso deben tener parte importante en la evaluación. Evaluamos para conocer, para recabar nueva información, para hacer meta aprendizajes, para decidir qué haremos en adelante a partir de los datos que estamos recibiendo. Desde la perspectiva del aprendizaje transformacional nos interesa percibir cómo nos sentimos, qué nuevas emociones estamos experimentando, que está pasando con nuestro ser como totalidad, como me está afectando y cómo estoy afectando con mi aprender. El jardín del alquimista, como metáfora representativa del aprendizaje transformacional, puede ser la guía para evaluar mi evolución en los cuatro campos representados por los cuatro elementos.

¿Qué vamos a evaluar? Los grandes propósitos propuestos en la dimensión teleológica, han de ser sin duda alguna, la guía para la evaluación. Nos interesará entonces evaluar la progresión que estamos haciendo a partir de los propósitos que establecimos en conjunto en la dimensión correspondiente. Nos interesa evaluar la relevancia de los contenidos que hemos estado integrando, la pertinencia y eficacia de los métodos y de los medios. Evaluaremos

nuestras emociones, compromisos con nosotros mismos y con nuestros pares. Podemos incorporar todo lo que nos parezca necesario evaluar, aunque no sea parte de los planes, de ese modo tendremos elementos para enriquecer nuestro proceso didáctico-transformacional. La frecuencia de los pasos evaluativos dependerá naturalmente de las características de los procesos de aprendizaje y de las necesidades de los grupos e integrantes.

¿Cómo y con qué evaluar? Al respecto habrá tantas repuestas como recursos metodológicos y medios disponibles en el repertorio de los educadores. De manera similar a la pregunta referida al cuándo y dónde. En mi opinión, la acertada respuesta a qué evaluar, facilitará determinando casi como una obviedad lo que viene a continuación. A modo de ejemplo, si pretendo hacerme crecientemente compasivo, a propósito del aprendizaje transformacional, puedo examinar mi comportamiento diario, incluso registrarlo en una especie de bitácora. De modo similar, si estamos hablando del pensamiento y lenguaje y de la forma cómo estos construyen y modifican realidades, podemos convertirnos en nuestros auto-observadores y también tener nuestros propios registros. Ayudado por mi facilitador, puedo mirar la evolución de mi lenguaje y de lo que digo acerca de mí mismo.

En la Fundación de Capacitación FEDES, hemos incorporado la auto y la co-evaluación especialmente para los aprendizaje que tienen que ver con el Ser. Una especie de bitácora sencilla, construida en una carpeta individual, en la que cada participante va dejando un registro-evidencia de su progresión, está cumpliendo esta finalidad. La hoja de trabajo, usada en cada una de las sesiones, contiene una o dos preguntas abiertas, que facilitan al participante darse cuenta y registrar su propio aprendizaje y progreso.

A modo de ejemplo, una hoja de autoevaluación del progreso en el componente gestión de finanzas personales:

**Fundación de Capacitación FEDES**
**Gestión de Finanzas Personales**

**Autoevaluación:**
**Nombre:**

**Curso:**

En qué forma ha cambiado mi pensar respecto del manejo del dinero, del ahorro y del endeudamiento a partir de nuestras conversaciones.

¿He logrado manejar mejor mis finanzas desde el inicio de este curso?

¿He conseguido llevar algún tipo de registro de mis gastos?

Si dije si a la pregunta anterior, ¿en qué me está ayudando este registro?

Respecto del ¿cuándo evaluar?, la experiencia ha demostrado que lo mejor es evaluar al finalizar cada sesión. Es un paso fundamental del cierre de la misma, salvo que parte de la actividad quedara pendiente para la sesión siguiente. Si cada adulto(a) se retira teniendo claro qué aprendió y la utilidad de lo aprendido, se acrecentará su motivación para seguir participando de las actividades. El aula-taller, es por lo tanto el espacio adecuado para llevar a cabo este tipo de evaluación.

### 3.9 Acerca de la construcción de conocimiento

Ya Paulo Freire nos señalaba: "Enseñar exige investigación: No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro… investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo" (Freire, 2002, p. 27). Este gran maestro solía aclarar respecto del profesor investigador, que no se trataba de una cualidad o una forma de ser que se agregaba a la cualidad de enseñar, se trataba de una búsqueda que es inherente a la práctica docente. Para este educador brasileño, cuya influencia va mucho más allá de nuestro continente, lo que se necesita es que los profesores en su formación permanente, se perciban y se asuman, por el sólo hecho de ser profesores, como investigadores.

Parafraseando a Freire, diré que "investigando me transformo, y tomo conciencia de cómo me transformo, conciencia de cómo transformo mi mundo y como contribuyo a la transformación de los otros que conforman mi mundo"(Freire, 2002). Investigo cuan alquimista en su taller, buscando caminos y fórmulas para la transmutación. El andragogo de hoy, más que nunca requiere indagar, desarrollar la dimensión gnoseológica de su disciplina, con la finalidad de transformar la educación, transformar la didáctica, apoyando la búsqueda de la nueva identidad de esta ciencia de la educación.

No obstante las extraordinarias aportaciones de Freire, éstas sólo llegaron al cuadrante del pensamiento dialéctico, dejando ya ver unos atisbos de pensamiento sistémico. Hoy, con el desafío de avanzar en una mirada holístico-compleja, la construcción de conocimiento en educación, disciplina que se adentra en la compleja naturaleza de la vida humana y dela problemática social, deberá quizá partir, como señala Morin,"disipando dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo. La primera es crear que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad y la segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud". El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y sin lugar a dudas la didáctica tiene un ámbito de acción multidimensional. Interpretando a Morin, respecto de que una condición de la investigación en educación desde una "cabeza bien hecha", requiere de un esfuerzo trans e interdisciplinario para **unir** el objeto a su observador. La construcción de conocimientos debería adaptarse a trabajar con datos, conceptos y teorías provenientes de sistemas explicativos-interpretativos diferentes.

Considero que la investigación-acción, es una buena opción metodológicaque permite dar cabida a la modalidad investigativa que estoy esbozando. Si consideramos que la educación es parte del fenómeno humano, esta metodología puede ayudarnos a des-cubrir, a dejar ver lo que ha sido cubierto. La forma en que hemos hecho educación, probablemente ayudó a recubrir o a deformar los fenómenos. La investigación-acción tiene potencial para indagar sobre la conciencia de transformación de los sujetos involucrados en el proceso educativo. A partir de la formulación de un problema, ponemos un punto de origen de un ciclo de sucesivos momentos todos ellos en función de mejorar la acción andragógica.

En la actual fase de desarrollo de nuestro Programa de Formación para el Trabajo, en la Fundación FEDES, estoy en el intento de crear una expansión de la Investigación-Acción, llamándola Investigación-Acción transformadora. (I-AT)

Estamos utilizando el ciclo clásico de la Investigación-acción y sus momentos. En una primera fase de aplicación (mayo 2013), la información puede sintetizarse en el siguiente diagrama.

| **Momento de la I-AT** | **Datos** |
|---|---|
| Formulación del problema | Preguntas fundamentales:<br>Estamos siendo facilitadores de procesos transformacionales en los participantes.<br>Cuáles son las componentes de nuestra oferta curricular que resultan más facilitadoras de procesos transformacionales.<br>En qué medida desde nuestro propio uso del lenguaje, estamos conformando realidad y gatillando procesos transformadores en los participantes. |
| Recolección de datos | Encuestas a los participantes.<br>Informes de los supervisores de práctica en las empresas.<br>Informes de los docentes.<br>Carpetas individuales.<br>Registros de las sesiones realizadas. |
| Análisis de datos | Grupo de discusión establecido a partir de la construcción de una matriz de análisis.<br>Revisión y discusión de casos. |
| La acción | Establecer una serie de indicadores de: convivencia, cuidado del entorno, puntualidad, cumplimiento de compromisos y otros.<br>Monitorear los indicadores durante los meses de mayo y junio. |
| La evaluación | Aún no realizada. A realizar durante la última semana de junio.<br>Nos preguntaremos acerca de nuestro rol como facilitadores del aprendizaje transformacional. |

A partir de la evaluación formularemos nuevamente el problema dando comienzo a un nuevo ciclo.

Nos encontramos ejecutando una nueva versión del programa, la que se caracteriza entre otros aspectos por contar con nuevas componentes complementarias al oficio. Entre las nuevas componentes se encuentran las tutorías grupales, la gestión de finanzas personales y el auto cuidado y seguridad laboral. Estas tres componentes las estamos abordando desde una perspectiva holística, las concebimos como una buena oportunidad de integración. Por lo señalado, y dado que corresponde hacer estas definiciones, he propuesto como objetivos (sometidos a la A-IT), en materia de tutorías grupales los que presento en el cuadro a continuación.

Como se podrá observar, éstos objetivos están determinados desde el aprendizaje transformacional, con una base en la ontología del lenguaje, conducente a una mirada holística e integradora. No obstante los objetivos son una propuesta nuestra, el formato de los mismos es requerimiento del programa de formación para el trabajo. A pesar de esta limitación, de igual modo proponemos estos objetivos (aprendizajes esperados) a los (las)participantes de los cursos en la sesión inicial donde presentamos el recorrido del componente tutoría grupal.

La elaboración del sistema de registro (una carpeta que acumula la elaboración de cada uno de los (las)participantes a partir de pautas elaboradas por los docentes), será junto con los registros de las sesiones, dos de los principales insumos para el análisis de datos de nuestra I-AT.

| Componente | Tutoría | Nº Horas | 40 |
|---|---|---|---|
| Nombre del Módulo 1 | Tutoría | | |
| Objetivo | Facilitar la integración de conocimientos y técnicas del oficio en un proceso educativo y de transformación personal con miras a una autonomía y a realizar su autobiografía, en su circunstancia y contexto social. | | |
| Aprendizajes Esperados | | | |
| 1.1 Comprender que como individuos somos una construcción lingüística y una construcción social. | | | |
| 1.2 Comprender que la vida puede ser un proceso de aprendizaje transformacional. | | | |
| 1.3 Iniciar un proceso de integración de mis competencias en el logro gradual de mi autonomía y de realización de mi autobiografía. | | | |
| 1.4 Comprender que soy un ser situado en un contexto, que modifico con mi decir y hacer, y que no estoy condicionado por mis circunstancias. | | | |
| 1.5 Elaborar un sistema de registro y autoevaluación de mi progreso personal. | | | |

De este modo, estoy contribuyendo también al desarrollo de una "comunidad de aprendizaje", teniendo presente que ésta es contingente e incierta y que las posibilidades de logro están íntimamente ligadas a la capacidad de apertura de sus miembros. Apertura a lo nuevo y diferente, en ella, el diálogo es condición fundamental. Cada uno de los integrantes es un sujeto de conocimiento y con su capacidad de diálogo puede contribuir al desarrollo de ésta y a su propio desarrollo.

Concuerdo con quienes plantean que la comunidad de aprendizaje es un "fin en sí", más allá de que puede ser concebida como ejercicio o preparación para futuros o como medio para otros fines. Por lo dicho, nuestra conducción la orienta a ser una especie de "modo de vida", un espacio para aprender a convivir con otros, a vivir mejor en un proceso transformacional permanente. La I-AT, es por ahora nuestra apuesta metodológica en la construcción de conocimiento como componente de nuestra perspectiva didáctica-andragógica.

EPÍLOGO

# Caminos recorridos... caminos por recorrer

Junto con ser un trabajo académico, que se relaciona con el intento de contribuir al posicionamiento de una disciplina, este libro es el relato de un largo caminar, un andar al mismo tiempo de hacer camino.

Es una mirada particular de una parte de la historia de la pedagogía social en nuestro medio. En este caminar, el autor declara haber experimentado transformaciones personales, al mismo tiempo de haber contribuido a transformar los espacios habitados mediante sus actuaciones. Rescato el relato en primera persona, haciéndome parte de lo señalado por Maturana y Varela (1984) "Todo lo dicho, es dicho por alguien". Rescato así también la inevitablemente mirada desde la subjetividad, ya que somos por sobre todo sujetos, que afectamos la realidad con nuestra mirada y construimos realidad con nuestro lenguaje. Considero que el proceso educativo, es por sobre muchas otras cosas la construcción auto-bio-gráfica de los sujetos de la misma, es decir de los seres humanos.

Hay junto a mí, muchos(as) otros(as) autores(as) que hablan en mis escritos. Algunos(as) de ellos(as) identificados, la mayoría desde la invisibilidad. Con todos y todas ellos(as) he aprendido, he investigado y me he educado en el sentido freiriano.

> "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo" (Freire, 2005, p. 30)

Este trabajo trata sobre educación y por lo tanto trata necesariamente también sobre mi propio proceso educativo. Las distintas experiencias realizadas en el ámbito de la educación social, transformaron mi pensar y todo mi ser, especialmente a partir del encuentro con el jardín del alquimista, punto en que tomo conciencia y me hago cargo de mi propia transformación.

Mi origen académico, estuvo en las ciencias biológicas y químicas, en ellas me formé, con una clara base positivista. Habiendo realizado posteriormente estudios en Educación,aplicada a los campos que están fuera de la escuela, me acerqué al mundo del desarrollo comunitario y de la educación social, todavía con la visión fragmentada de la mirada cartesiana. No obstante ya desde entonces (principios de la década de mil novecientos ochenta), comenzaba a mirar las cosas de una manera interdisciplinaria y crecientemente sistémica.

Inicié este libro con una breve revisión de lo que denominé los escenarios actuales y futuros de la pedagogía social, para luego dar paso a algunas aproximaciones conceptuales. Estos fueron los temas tratados en los primeros capítulos. Al remirar lo escrito, a la hora de cerrar, me doy cuenta que ya debería hacer una nueva revisión de los mismos. Los cambiantes escenarios obligan a una tarea constante de conceptualizar. Ya había delineado al comienzo las implicancias y las dificultades que implica hoy la tarea de conceptualizar. Así y todo, sigue siendo un tema desafiante. Nájera y Varela (2014), nos refieren a un informe relativamente reciente de la CEPAL (2011), en torno a la temática de la juventud.

> El informe aludido "pone de manifiesto la existencia de importantes brechas sociales que hacen difícil la cohesión social señalando que un 8% de las y los jóvenes iberoaméricanos de 15 a 29 años no pueden al día de hoy satisfacer sus necesidades mínimas, incluidas las alimentarias. Subraya además, que el bajo nivel educativo constituye un factor decisivo de pobreza y pobreza extrema entre la población juvenil" (Nájera y Varela, 2014, p. 23)

El párrafo precedente, es sólo una muestra para justificar como señalan Nájera y Varela, con quienes concuerdo, "una pedagogía social comprometida con anunciar y denunciar las lógicas excluyentes y a la vez, atender a la inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los dasafíos del momento histórico en que les ha tocado vivir". (Nájera y Valela, 2004, p. 23)

El ejercicio de conceptualizar y de analizar escenarios, me ha reafirmado la convicción de la necesaria búsqueda y construcción de bases epistemológicas sobre las cuales fundar ideas y posiciones. Es para mí muy claro que la situación de la educación hoy, se relaciona con el paradigma en el cuál se asienta. La necesidad de superar las miradas fragmentadas sigue siendo una urgencia de nuestro tiempo. El gran desafío es avanzar por el camino de la complejidad, integrando saberes de otras procedencias. Nuestra propuesta jardín del alquimista, es una invitación a transitar desde el pensamiento concreto o positivista, hacia una perspectiva holístico-compleja. Este camino sólo puede hacerse mediante rupturas epistemológicas, seguidas de una revisión integradora al modo de los holones. No obstante, esta invitación a aventurarse por los caminos del aprendizaje transformacional, es también una invitación a quienes pretenden ser educadores, a hacerse cargo de su propia transformación.

En la segunda parte, describí y analicé una serie de experiencias la mayoría de ellas en materia de formación de educadores sociales tanto en espacios no formales como en espacios de profesionalización. Como también señalé en su momento, mi experiencia personal en la educación social se relaciona especialmente con la formación de educadores. Estas experiencias comenzaron en la década de mil novecientos ochenta, período en el que asistíamos a un gran movimiento social, subterráneo e invisible, el que junto con buscar satisfacción colectiva a necesidades básicas, recomponía el tejido social en nuestro

país. Durante el período, se ensayaron diferentes expresiones de educación popular y de animación Socio-cultural. Quizá la principal debilidad del período fue que no compartimos lo aprendido, creo que estábamos cada cual en su "propia trinchera", desconfiando del otro, celosos de nuestras fuentes de financiamiento, con muy poca autonomía en realidad, dependiendo muchas veces totalmente del financiamiento proveniente de la cooperación externa. Durante el último año de esa década, se retiraba la cooperación externa, al mismo tiempo que muchos, ponían las esperanzas en que la democracia ad portas, abriría las grandes alamedas, por las que transitaría una educación libre y emancipatoria.

Durante la década de mil novecientos ochenta, la mayor parte de los(las) educadores(as), llamados muchas veces monitores(as), eran personas con escasa formación, mucha intuición y por sobre todo, con un enorme compromiso militante. Muchas veces estos(as) educadores(as) hacían su trabajo recibiendo por ello un estímulo monetario que no alcanzaba a ser una remuneración, tampoco existía relación laboral propiamente tal. Mi mirada a la distancia respecto de esa década, me deja la gran inquietud respecto de este último punto. En mi opinión, le puso un sello de baja valoración a la educación social, especialmente con la infancia y juventud, denominada por entonces "menores". Creo que esto aún "le pena"a la educación social y configura una suerte de pre juicio, obstáculo para su instalación de la pedagogía social como profesión y su correspondiente estatus.

A partir de la siguiente década, ya sobre un nuevo escenario, las experiencias en la educación social buscan respuestas a nuevas formas de marginalidad y exclusión social. Comienzan los caminos que conducen a la profesionalización. Los esfuerzos en este sentido, hasta aquí sólo han sido de parte del sector privado. No ha resultado fácil el desarrollo de la profesión en Chile, el rol del Estado es fundamental para ello y no hemos logrado influir espacios. Como sabemos, las carreras de Gestor en Educación Social del IP Carlos Casanueva y de Técnico en Educación Social de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez fueron descontinuadas por falta de demanda. En mi opinión, en nuestro país el educador social sigue teniendo un estatus que en el mejor de los casos es el de técnico y los escuálidos financiamientos de los programas sociales no lo hacen atractivo como para invertir en formación superior. No obstante la educación social, es un ámbito de complejidad creciente y que requiere de profesionales pensantes y constructores de la disciplina. Esta falencia se evidencia en la escasa eficacia que presentan muchas de las conocidas modalidades de intervención social.

Las experiencias de formación relatadas, en mi opinión, demostraron que desde estos espacios locales era posible instalar pensamiento pedagógico social. Especial muestra de ello fue el Magister desarrollado en convenio entre la FH Dusseldorf y tres universidades de Sud América. Estas experiencias de profesionalización mostraron además el gran potencial de las redes. La realización del V Simposio Internacional sobre el Trabajo Móvil (1994) y posteriormente delos tres encuentros nacionales sobre educación

social, generó espacios de encuentro y acercamiento entre centros de educación superior,organizaciones nacidas en las comunidades, académicos independientes y otros actores relevantes. Estos encuentros nos dejaron ver, que en nuestro medio había mucho más pensamiento y experiencia en la materia del que nos imaginábamos.

Miradas desde el presente, las experiencias en el mundo infanto juvenil y desde la perspectiva del jardín del alquimista, me parece que por aquellos días nos movía un loco gran corazón y mucha intuición. Transitábamos muchas veces, sin saberlo, por los cuatro elementos, en muchas ocasiones partíamos por los afectos y por las necesidades del cuerpo. No había otro modo de hacerlo, antes que nada, los educadores debían convertirse en personas significativas para esos niños y niñas, su principal deprivación era la afectividad. Intentamos que las poblaciones de Puente Alto y Pudahuel se convirtieran en ecosistemas favorables para el desarrollo de esos niños y niñas. Yo creo hoy que sin saberlo, transitamos por los dos primeros añillos de nuestra construcción rizomática (jardín del alquimista) ya descrita.

Más de una década ha trascurrido desde entonces. Personalmente sigo creyendo que nuestra propuesta comunitaria para la infancia-juventud, elaborado bajo una concepción de redes en el Centro de Desarrollo Humano de Pudahuel, junto con la Red Internacional Educación Para Todos, tenía un gran potencial transformador y de cambio cultural. En un espacio local puede darse la transmutación del habitar,creo que es posible que los sujetos transmuten los espacios históricos y colectivos que habitan. En el espacio local, en las comunidades, es posible pensar que los cuatro cuadrantes pueden efectivamente mapear la expansión de la conciencia humana y facilitar su evolución y con ellos dar saltos cuánticos hacia estadios superiores. Incluso es posible soñar aquí, que desde una conciencia societal damos un salto cuántico a la experiencia planetaria. Experiencias de transpersonalidad y transcendencia se pueden soñar desde las comunidades. Los teóricos del caos Briggs y Peat, nos mostraron también que es posible.

La metáfora de los cuatro elementos y la holoarquía[35] construida a partir de éstos, es una guía para revisar los caminos recorridos y para proyectar caminos futuros de transformación. Revisar los caminos recorridos a la luz de una nueva manera de mirar la realidad, es hacer meta cognición, ésta parece ser condición necesaria del aprendizaje transformacional.

Utilizando estos conceptos, puedo visualizar la conexión holoarquica de una serie de experiencias que a la primera visualización aparecían inconexas. De

35 Arthur Koestler acuñó el término"holón" y "Holarquía" (1967) en su libro El fantasma en la máquina. Más recientemente, estas palabras han sido popularizadas por el filósofo Ken Wilber. La palabra holón es una forma neutra del griego "holos" que significa "todo". Holón se refiere a una entidad o un concepto que es al mismo tiempo un todo y una parte de una constelación mayor. Los holones son estables, autónomos y autosuficientes, pero también están sujetos al control de las autoridades superiores holónica. También están las formas intermedias en que se basa la holoarquía. Una holarquía es un jerárquico de los Holones. Jerarquíano es la palabra más perfecta para esta explicación, pero se utiliza a falta de otra mejor.

una manera u otra, todas y cada una de ellas, contribuyeron al desarrollo de este corpus teórico aún en construcción.

Finalmente, la cuarta parte, aportes en la búsqueda, es un primer esfuerzo de reflexiones en torno la reinvención de la pedagogía social. El punto de partida fue una revisión del pensamiento crítico en la educación y sus principales expresiones en nuestro continente. Mi primer acercamiento a la pedagogía social, estuvo marcada por la influencia del pensamiento crítico y por ello seguí con mucha atención los trabajos de Rodriguez Rojo y Chiroque.

La idea de escribir este libro nació en el año 2004, año en que me di cuenta de lo poco o nada que habíamos escrito aquellos que nos hemos dedicado a la pedagogía social en Chile. En muchas ocasiones le dije a mis estudiantes de Gestión en Educación social y de Trabajo Social,que si no aprendíamos a escribir,a publicar lo que hacíamos, la mayor parte, por no decir todas las excelentes experiencias que realizaban, nunca trascenderían los estrechos círculos de sus actores. Muchas veces les dije también a mis estudiantes que me parecía que éramos muy buenos en la acción sociopedagógica, pero muy malos en la sistematización de las mismas.

Debo confesar que dejé interrumpido este trabajo durante varios años. Incluso, después de la desaparición de la Carrrera de Gestión en Educación Social del IP Carlos Casanueva, me pareció que no valía la pena terminarlo. Durante ese período, mi pensamiento evoluciónó y se adentró por los caminos de la nueva ciencia. Con un nuevo ánimo y ahora con las aportaciones para la construcción de una didáctica andragógica, he dejado esbozada una ruta que incursiona en las bases de lo que algunos han llamado el paradigma emergente, que integra complejidad, visión holística y transpersonal, en la búsqueda de un aprendizaje transformacional.

Como señalé, he dejado delineado sólo "pasos" hacia una didáctica para una andragogía de la transformación o del aprendizaje transformacional, la que puede ser útil a los propósitos de la pedagogía(andragogía) social. Estoy consciente de ello pero me anima la convicción de que cada larga caminata, se inicia de ese modo, dando unos primeros pasos. De este modo estoy contribuyendo por una parte al rescate y resignificación de la didáctica como ciencia de la educación. Por otra parte, estoy difundiendo el concepto de Andragogía, en el mundo de la educación de adultos.

Estos "pasos", son la contribución que de momento puedo hacer en este desafío que he llamado la reinvención de la pedagogía (andragogía) social bajo el nuevo paradigma. Considero a la formación para el trabajo, un ámbito parte del multiverso de la Educación social. La ejecución del Programa de Formación para el Trabajo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), durante los últimos seis años,fue para mí,un espacio privilegiado para facilitar procesos transformacionales y la ontología del lenguaje resultó allí ser un complemento valioso para el jardín del alquimista. Sin embargo, hay muchos espacios privilegiados y muchos por descubrir en la educación de

adultos, tanto en modalidades formales como en la educación social. Pienso en los espacios de la modalidad conocida como Animación Sociocultural, en el Desarrollo Comunitario, en la Educación para el Ocio, entre muchos otros. Elizalde (2011), nos ha mostrado como ya "algunos, en forma intuitiva descubrieron el vínculo existente entre el ocio y el aprendizaje transformacional". Si queremos hacer una contribución desde una perspectiva educativa (con andragogía) a su propuesta de rescate del ocio contra hegemónico como aporte a la transformación social, tenemos entonces otro desafío para la didáctica andragógica.

Un nuevo paso, el más reciente, que se agrega a este caminar, es mi presencia como docente de pedagogía social intercultural, en el Magister en Tabajo Social con mención en Relaciones Interculturales de la Universidad Miguel de Cervantes de Santiago de Chile (UMC). Este programa, diseñado y dirigido por un equipo encabezado por Malvina Ponce de León, se inicia durante el 2014. Uno de los componentes básicos de la oferta curricular de este Magister, es la pedagogía social intercultural, cátedra-taller a mi cargo. Es una nueva oportunidad, una nueva puerta abierta para avanzar en este campo disciplinar. Es el espacio-tiempo donde hoy avanzamos en el aprendizaje transformacional y en la didáctica andragógica. Considero un privilegio ser parte de este proyecto académico. La Universidad Miguel de Cervantes es una entidad que sostiene en los fundamentos de su modelo pedagógico

> "La búsqueda de egresados reflexivos y sociocriticos preparados para asumir en diferentes contextos y dimensiones de la realidad socialintercultural, apuntando y focalizando su mirada y análisis desde, para y con los fenómenos emergentes de la post modernidad".[36]

La Escuela de Trabajo Social de la UMC, de la cual depende el Magister, a su vez está propicia un modelo pedagógico sostenido en postulados tales como el que

> "La visión del trabajo social que se presenta hoy es crítico e indagativo, constructivo en visiones integrales, capaz de vincular la reflexión y la acción en su proyecto académico social, a partir de conocimientos epistemológicos, métodos y principios éticos, que como partes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permitan dar cuenta de su compromiso y responsabilidad revelando su contribución al ejercicio de una ciudadanía reflexiva-critica propositiva sobre los fenómenos sociales que le afectan"

En este escenario, donde además la mayor parte de los y las estudiantes, son personas que vienen desde el mundo del trabajo, sostengo que el desarrollo de una didáctica andragógica es un desafío pertinente y relevante.

36 Los párrafos referentes al modelo pedagógico de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) y de la Escuela de Trabajo Social, han sido tomados de los documentos internos correspondientes y por lo tanto no editados.

La superación de la parálisis paradigmática propia del mecanicismo, es uno de los dasafíos que ha decidido enfrentar la Escuela de Trabajo Social de la UMC. Consecuentemente con ello, el Magister en Trabajo Social, con Mención en Relaciones Interculturales busca

> "responder a algunos de los desafíos epistémicos, teóricos, metodológicos, éticos y políticos del Trabajo Social y la diversidad cultural del momento actual de modo que como disciplina participe en la discusiones propias de las Ciencias Sociales y como profesión brinde atención a la agenda pública –social aportando propuestas que contribuyan al desarrollo social del bien ser o ser"

En esta visión transformadora en construcción, estamos incorporando también algunos valiosos aportes de la pedagogía social alemana. Esta tradición didáctica, tiene una considerable presencia de los llamados "medios". En la dimensión mediática de la didáctica-metódica germana, la música, el arte plástico y el teatro, entre otros, habiéndose considerado en principios como recursos pedagógicos, derivaron en pedagogías o en didácticas especializadas y de ellas surgieron otras derivadas como por ejemplo la musicoterapia. Nuestra formación de máster, nos llevó a transitar por los caminos de la música y del arte plástico, en la búsqueda de pautas para "trabajar con", expresión que instalé para reemplazar la expresión "intervención", tanto en la dimensión de personas como en grupos. Hoy, recogemos y actualizamos este saber-hacer, en nuestra propuesta de pedagogía social intercultural.

El mundo en general y la sociedad chilena en particular, se ven afectado más que nunca por los fenómenos migratorios. Dichos fenómenos y sus manifestaciones, desde hace varios años vienen siendo parte de la noticia nacional y forman parte del quehacer académico. Por otra parte, las demandas y el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, junto a las migraciones, viene conformando escenarios complejos, los que demandan respuestas educativas desde una perspectiva intercultural. Este es otro de los grandes desafíos del momento presente y que señala nuevos caminos a recorrer. La educación social, sigue siendo la apuesta de la pedagogía o andragogía social. Una apuesta para el gran cambio cultural cada vez más evidente.

A modo de cierre, señalaré una vez más que considero la vida como una constante búsqueda y en esta búsqueda pareciera estar el sentido de la vida humana. La ciencia de la educación es una particular búsqueda de respuestas a grandes interrogantes fundamentales como son: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Esta búsqueda otorga sentido además para la existencia de aquellos que nos dedicamos a la tarea de educar, cualquiera sea el ámbito.

■ ■ ■

## BIBLIOGRAFÍA


Ander-Egg, E. (1989). *El Trabajo Social como Acción Liberadora*. Bs. Aires, Argentina: Humanitas.

Ávila, H. (1983). *Un Proyecto de Innovación Curricular: el CIT de Talca*. Revista Cuadernos de Educación, Octubre 1983, Santiago, Chile: CIDE.

Ávila, H. (2001). *Análisis de la Concepción Pedagógica y Construcción de un Concepto de Trabajo con Educadores Ambientales*, Tesis no editada para optar al grado de Master of Sciences de la Pedagogía Social, Universidad de Ciencias Aplicadas de Düsseldorf-Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Avila, H. (2013). *El Camino del Alquimista: relato de un caminante y una propuesta andragógica para el aprendizaje transformacional*. Tesis no editada para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad Bolivariana de Chile, Santiago, Chile.

Bateson, G. (1990). *Espíritu y Naturaleza*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una Ecología de la Mente.* Buenos Aires, Argentina: Lohlé-Lumen.

Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo*. Barcelona, España: Paidós.

Bohm, D. (2005). *La Totalidad y el Orden Implicado.* Barcelona, España: Kairós.

Briggs, J. y Peat F. (1999). *Las Siete Leyes del Caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, España: Grijalbo.

Calle, R. (2000). *El Yoga Mental.* Madrid, España: Bolsillo Edaf.

Camilloni et al. (2004). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Campbell, J. (1998). *El Héroe de las Mil Caras*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Carrozzi, V. (2012). *Educación Apertura al Misterio… la medida del medir, t*esis no editada para optar al grado de Doctora en Educación. Universidad Bolivariana de Chile, Santiago, Chile.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información.* En Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Carvajal. J. U(2011). *La Educación Enferma*, en Revista Mundo Nuevo, Nº 79, septiembre-octubre 2011, Santiago, Chile.

Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado,* en Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Santiago, Chile: PNUD.

Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional*. Santiago, Chile: Índigo Cuarto Propio.

Capra, F. (1996). *El Punto Crucial.* Buenos Aires, Argentina: Estaciones.

Cerda, M. Ed. (2007). *Cielo Azulado: Psicología y psicoterapia Humanista y Transpersonal*. Santiago, Chile: U. Bolivariana.

Corvalán, O. (1990). *Articulación de la Educación Escolar y Extraescolar y Continuidad de los Procesos de Formación*, en Mecanismos de Articulación de la Enseñanza Escolar y Extraescolar, Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Cullen, C. (1992). *Críticas de las Razones de Educar*. Bs. Aires, Argentina: Paidós.

Cussianovich, A. (1996). *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales*. Lima, Perú: IFEJANT.

Cussianovich A., Alfagene E., Arenas F., Oviedo J. R. (2001*). La Infancia en los Escenarios Futuros.* Lima, Perú: Fondo Editorial de La Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.

Eliade, M. (2006). *Fragmentarios*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Elizalde, R. (2012). *Aportes desde el Ocio para un Aprendizaje Transformacional*, tesis no editada para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad Bolivariana de Chile, Santiago, Chile.

Faure. E.; Herrera, F; y otros, (1973). *Aprender a Ser.* Madrid, España: Alianza Editorial, Madrid.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Autonomía.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Hipatia.

Freund, J. (1967). *Sociología de Max Weber.* Barcelona, España: Península.

Gallegos Nava, R. (2005). *Educación y Espiritualidad.* México, México: Fundación Internacional para la Educación Holística.

Gallegos Nava, R. Comp. (1997). *El destino invisible de la educación*. México, México: Pax.

García Molina, J. (2003). *Dar la Palabra.* Barcelona, España: Gedisa.

Giannini, H. (1989). *Breve Historia la de la Filosofía.* Santiago, Chile: Ed. Universitaria.

Giddens, A. (1999). *La Tercera Vía.* Madrid, España: Santillana.

Green, L. y Sasportas, H. (1989). *La Dinámica del Inconsciente.* Barcelona, España: Urano.

Grof, S. (1998). La mente holotrópica. Barcelona, España: KAIROS.

Habermas, J. (1995). *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío.* Bs. Aires, Argentina: Amorrortu.

Habermas, J. (1992). *Citizenship and National Identity: some reflections on the future of Europe*, Revista Praxis International, Nº 12.

Heidegger, M. (1987). *De Camino al Habla*, Barcelona, España: Odós.

Heller, A. (1999): *Una Filosofía de la Historia en Fragmentos*. Barcelona, España: Gedisa.

Herbert. J.(1983). *Pedagogía General.* Barcelona, España: Humanitas.

Ilich, I. (1985). *La Sociedad Desescolarizada.* México, México: Universidad Autónoma de México.

Israel, R. (1998). *Educación, Ciencia y Tecnología: Reflexiones de fin de Milenio,* Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Jeria, C. (Ed.), (1993). Recreación: Juegos y Técnicas. Santiago, Chile: Programa Binacional FUNCASE-CFEE.

Jung, C.G. (1964). *El Hombre y sus Símbolos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Karsz, S. (2004). *La Exclusión: Bordeando sus Fronteras.* Barcelona, España: *GEDISA*.

Klein, N. (2007). *La Doctrina del Shock*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Planeta.

Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Kymlicka W. y Norman W. (1997). *El Retorno del Ciudadano: Una Revisión de la Producción reciente en la Teoría de la Ciudadanía,* en Rev. La Política, octubre 1997, Barcelona, España: Ed. Paidós.

Lao Tsé. *Tao Te King*. Traducción Luis Racionero. Documento de trabajo Programa Magíster y Doctorado en Educación (Archivo word, disponible en programa de doctorado de la UB).

Lenz, J. (2001). *Paulo Freire: Su Praxis Pedagógica como Sistema*. Buenos Aires, Argentina: Yagüe Ediciones.

López Herrerías J. A. (2000). *Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la Educación Social.* Valencia, España: Nau Libres.

Maturana, H. (2004). *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Maturana, H. (1991) . *El Sentido de lo Humano*. Santiago, Chile: Hachette.

Max-Neff, M. et al. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo, Uruguay: Nordam-Comunidad,

Medina, A. y Salvador, F. (2009*). Didáctica General*. Madrid, España: UNED-PEARSON.

Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, París, Francia: UNESCO.

Morin, E. y Kern, A. B. (2006). *Tierra-Patria.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Nájera E. y Varela L. (2014). La Educación de la Juventud Iberoamericana desde la Perspectiva de la Pedagogía Social, en Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, Año 13 N° 16, Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Neüser H. y Chacón G. (Eds.) (2003). *Pedagogía Social en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Red LAPSO.

Novo, M. (2002). *Ciencia, Arte y Medio Ambiente*. Madrid, España: Mundi-Prensa.

Nuñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social.* Barcelona, España: Gedisa.

Peat, D. (2003). *Sincronicidad*. Barcelona, España: Kairós.

Pekrum, R. et al. (2000). *Emotions, Learning and Achievement in University Students: Longitudinal Studies*. Nueva Orleans, EUA: AERA.

Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa: Métodos y Técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.

Quintela, M. (2000). *Pensamiento Complejo y Educación*. Montevideo, Uruguay: Ideas.

Razeto Migliaro L. y Misacura P. (2008). *El Proyecto de Jesús*. Santiago, Chile: Centro Ecuménico Diego de Medellín.

Rodríguez Rojo, M.*(1997). Hacia una Didáctica Crítica.* Madrid, España: La Muralla.

Rodríguez Rojo, M. (1999*). Necesidad de un Enfoque Crítico de la Educación en una Época Postmoderna o el Camello de la Globalidad*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación.

Rojas, S. y Soca, J.J. (1994). *Pensando Juntos: reflexiones, Estrategias y Técnicas para Educadores.* Santiago, Chile*:* Programa Binacional FUNCASE-CFEE.

Racionero, L. (1983). *Del Paro al Ocio*. Barcelona, España: ANAGRAMA.

Rogers, C. (2003). *El proceso de convertirse en persona*, México, México: PAIDOS.

Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2004). *La Investigación-Acción como Estrategia de Cambio en las Organizaciones.* Buenos Aires, Argentina: Stella - La Crujía.

Schröedinger, E. (1999). *Mente y Materia*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.

Sheldrake, R. (2002). *Ciencia y Espiritualidad*. Buenos Aires, Argentina: Kier.

Toro, R.(2008). *Biodanza*, Santiago, Chile: Cuarto Propio.

Undurraga, C. (2004). *Cómo Aprenden los Adultos.* Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Varela, F. (2005). *Conocer.* Barcelona, España: GEDISA.

Wilber, K. (2001). *Una Teoría de Todo*. Barcelona, España: Kairós.

**Hugo Avila Castro** nació en la ciudad de Talca, en diciembre de 1949. Cursó la enseñanza primaria y secundaria en el Liceo San Pio X de dicha ciudad, posteriormente fue profesor y miembro del equipo de gestión de la entidad. En ella participó de la conducción de una experiencia curricular experimental. Tempranamente se desvinculó de la educación formal, dedicándose desde 1984 en adelante al desarrollo comunitario. Fue director ejecutivo de la fundación FUNCASE y de la fundación de Capacitación FEDES, fue Presidente y miembro del directorio de las fundaciones ANIDE, FEDES y actualmente preside Hábitat para la Humanidad Chile.

Sus campos de actividad han sido principalmente la educación inicial, la formación para el trabajo, la educación ambiental, la educación de la infancia y juventud. En estos campos trabajó preferentemente en el desarrollo de modelos de formación de líderes y educadores comunitarios. En forma casi paralela a estos trabajos, todos ellos en el ámbito de la educación social, ha ejercido la docencia, especialmente en escuelas de Trabajo Social acerca de temas relacionados con la Planificación Social, el Medio Ambiente, Trabajo con organizaciones comunitarias y la Pedagogía Social.

Estudió inicialmente pedagogía en biología y ciencias en la Universidad de Chile y posteriormente educación en la Universidad Católica de Chile. Es Diplomado en Desarrollo Organizacional, Máster en Ciencias de la Pedagogía Social y Doctor en Educación.

Se ha dedicado también a la consultoría sobre temas educacionales. Actualmente representa en Chile a la Fundación Casa de Kinop, de Nijmegen Holanda. Por encargo de esta entidad, conduce un proyecto de desarrollo de didáctica,para contribuir al mejoramiento de la educación de niños y niñas en edad escolar y preescolar.

Es profesor titular de pre y post grado de la Universidad Miguel de Cervantes.

**UMC UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**
Mac Iver 370 - Santiago Centro / Fonos: 2927 3401- 2927 3402 - 2927 3403
admision@umcervantes.cl / www.umcervantes.cl