PEDAGOGÍA SOCIAL

Acción social y desarrollo

Karla Villaseñor Palma
Laura Pinto Araújo
Mónica Fernández Álvarez
Claudia Guzmán Zárate
(Coordinadoras)

50 ffyl
1965-2015

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Facultad de Filosofía y Letras

PEDAGOGÍA SOCIAL

Acción social y desarrollo

Karla Villaseñor Palma
Laura Pinto Araújo
Mónica Fernández Álvarez
Claudia Guzmán Zárate
(Coordinadoras)

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Facultad de Filosofía y Letras

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Rector
Mtro. José Alfonso Esparza Ortiz
Secretario General
Dr. René Valdiviezo Sandoval
Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado
Dr. Ygnacio Martínez Laguna

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Director
Dr. Alejandro Palma Castro
Secretario Académico
Dr. Osbaldo Quiroz Pérez
Secretario Administrativo
Mtro. Fernando Morales Cruzado
Coordinador de Publicaciones
Mtro. José Carlos Blázquez Espinosa

Pedagogía Social. Acción Social y Desarrollo
Primera edición, 2015

© de los textos: los/las autores/autoras
© de la edición: Karla Villaseñor Palma
© del diseño de la edición: Nieves Martín Bermúdez

Revisión, corrección y maquetación: Nieves Martín Bermúdez
Edición portada: Carlos Silva

ISBN 978-607-487-974-2

Se permite la copia, ya sea de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y se cite la fuente apropiadamente.

© Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
4 Sur 104
Facultad de Filosofía y Letras
Av. Juan de Palafox y Mendoza 229
Puebla, Pue., C.P. 72000, México
© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)

Editado en México
Edited in Mexico

(cc) BY-NC-SA
Obra bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

COMITÉ ORGANIZADOR DEL IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Presidencia honorífica

Dr. Xavier Úcar Martínez - UAB / Presidente de la SIPS (ES)
Dr. Alejandro Palma Castro - Director de la FFyL-BUAP (MX)

Presidencia del congreso

Dra. Karla Villaseñor Palma - Procesos Educativos BUAP / Delegada SIPS (MX)

Coordinación general del congreso

Dr. Martí Xavier March Cerdà - UIB / Vicepresidente de la SIPS (ES)
Dra. Laura Pinto Araújo / Procesos Educativos BUAP (MX)

Secretaría

Mtra. Mónica Fernández Álvarez - BUAP (MX)

Integrantes

Dra. Susana Torío López - UniOvi (ES)
Dra. Rosa Santibañez Gruber - Universidad de Deusto (ES)
Mtra. Paloma Valvidia Vizarreta - UAB (ES)
Mtra. Juana Berra Bortolotti - BUAP (MX)
Ing. Saraí González - La Ceiba, S.C. (MX)
D. Martín Corona Alarcón - Juglaria Circo y Narración, A.C. (MX)
Mtra. Claudia Guzmán Zárate - BUAP (MX)
Dr. Carlos Enrique Silva Ríos - BUAP (MX)
Mtro. Saúl Miranda Ramos - Teach 4 All MX (MX)

Comité científico

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz - ENES UNAM (MX)
Dr. César Burgos Dávila - UAS (MX)
Dra. Laura Pinto IMAC (MX)
Dra. Norma Helen Juárez - UdG (MX)
Dr. Lanny Smith - Harvard Univesity (EUA)
Dr. Manuel Camacho Higadera - UAT (MX)
Dr. Vicente Carrera - IME / BUAP (MX)
Dr. Carlos Enrique Silva Ríos - BUAP (MX)
Dra. Doris Jiménez - La Ceiba, S.C. (MX)
Dra. Eva Araújo Jiménez - UAS (MX)
Dra. Ileana Fernández Fernández - Universidad de Ecuador (EC)
Dra. Laura Pinto Araújo - BUAP (MX)
Dra. Leonor Montiel Gama - Círculo Infantil BUAP (MX)
Dra. Mercedes Zanotto - UNAM (MX)
Dra. Úrsula Zurita - FLACSO (MX)
Mtra. Ana Georgina López Zepeda - CIESAS / UdG (MX)
Mtra. Claudia Guzmán Zárate - BUAP (MX)
Mtra. Guadalupe Chávez - UIA-Puebla (MX)
Mtra. Juana Berra Bortoloti - BUAP (MX)
Mtra. Lory Ángeles Hernández - Programa Sigamos aprendiendo en el hospital (MX)
Mtra. Mónica Fernández Álvarez - BUAP (MX)
Mtro. Juan Carlos Joya - ITESO / UdG (MX)
Mtra. Carla Galán Guevara - ENES UNAM (MX)
Dr. Héctor Núñez - Universitat Autónoma de Barcelona (ES)
Dra. Rita Gradaille - . Universidade de Santiago de Compostela (ES)
Dr. Luis Vicente Amador - Universidad Pablo de Olavide (ES)
Dr. Cristóbal Ruíz - Universidad de Málaga (ES)
Dra. Rosa Marí - Universidad de Castilla-La Mancha (ES)
Dr. Miguel Melendro - UNED (ES)
Dra. Gloria Pérez Serrano - UNED (ES)
Dr. Eusebio Nájera - Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Dr. Vanderley Brush de Fraga - LUDENS Projetos Educacionais (Brasil)
Dr. Paulo Delgado - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (PT)
Mtra. Luz María Nieto Caraveo - UASLP (MX)
Mtro. Cirilo Rivera García. Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

ÍNDICE

N0. Presentación 1

Karla Villaseñor Palma, Laura Pinto Araújo

Conferencias Magistrales 5

PEDAGOGÍA SOCIAL, INFANCIA Y DESARROLLO COMUNITARIO..... 6

José Antonio Caride

COMUNIDAD: INTERACCIÓN, CONFLICTO Y UTOPÍA. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD, DE IGUALDAD Y DE FRATERNIDAD..... 18

Eduardo Almeida Acosta

PEDAGOGÍA SOCIAL Y CAMBIO SOCIAL: PROYECTOS, ESPACIOS E INTERVENCIONES 24

Daniel Schugurensky

CONTEXTO Y CONDICIONES PEDAGÓGICO SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN EN EL CONO SUR 43

Eusebio Manuel Nájera Martínez

N1. Educación para la convivencia, participación social y derechos humanos 61

EL ACTIVISMO INFANTIL EN LA CIUDAD DESDE UN CONSEJO DE PARTICIPACIÓN..... 62

Ana María Novella-Cámara

EL CULTIVO DE LA COMPASIÓN Y LA PROSOCIALIDAD BASADO EN LA NEUROPLASTICIDAD AUTODIRIGIDA 72

Valentín Méndez Rodríguez

EDITA, OBTURA Y ACTÚA. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO SOCIAL 79

Claudia Lorena, Camilo Andrés, Linda Katherine Quiroga

JUVENTUDES COMO SERES DE PEDAGOGÍA: POSIBILIDADES QUE ABREN OTROS ESPACIOS PARA SU PARTICIPACIÓN..... 101

Yesica Alejandra Alzate Gallego, Dayliana Jiménez Salinas

ASAMBLEAS DE ADOLESCENTES: ARMAR LA TRAMA PARA EL ENCUENTRO Y LA PARTICIPACIÓN; UNA EXPERIENCIA DE COOPERATIVISMO EN EDUCACIÓN..110

María Victoria Almirón, María Cecilia Durán

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ABORDAJE DE CUATRO ÁMBITOS PROBLEMÁTICOS DE LA SOCIEDAD MEXICANA: LAS RELACIONES DE PODER, LAS RELACIONES INTERCULTURALES, LOS VALORES Y EL TRABAJO 122

Rogelio Sosa Pulido

PARTICIPACIÓN Y CULTURA ESCRITA..... 139

Elizabeth Vázquez Ramos, Norma I. Oropeza López

CONSTRUYENDO COMUNIDADES SALUDABLES: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA....148

Bartola Morales, Graciela Sánchez, David Sánchez

CARACTERIZACIÓN DE UNA PERSONA PARTICIPATIVA POR PARTE DE JÓVENES QUE PARTICIPARON EN CONSEJOS INFANTILES EN SU CIUDAD....166

Ana María Novella-Cámara, Ingrid Agud, Asun Llena

TRABAJANDO GÉNERO Y MASCULINIDADES. UN ACERCAMIENTO DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL....180

Cirilo Rivera García, Elva Rivera Gómez

N2. Interculturalidad, diversidad e inclusión 195

MODELO PROCEDIMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA UNIVERSITARIA EN ECUADOR....196

Iliana Fernández Fernández

IMPACTO SOCIAL DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA....203

Lory Ángeles Hernández

CALENDARIO SOCIO-CULTURAL DE ZUMPAHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO 207

José Julio Alberto Ávila Aguilar

INCLUSIÓN EDUCATIVA: BAJO UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EDUCACIÓN INICIAL....218

Gabina Ibarra Juárez, Carmen Arlene Castillo Flores

SABERES INDÍGENAS PARA LA PLANIFICACIÓN URBANA DE PUEBLOS ORIGINARIOS 232

Sabina Martínez Juárez

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SIGLO XXI....241

Francisco Guzmán Marín

LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR: ANÁLISIS DESDE EL CONFUCIANISMO Y LA FAMILIA 254

Raymundo Murrieta Ortega, Saúl Serna Segura

REFLEXIONES RESPECTO AL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD DE LA TRANSDISCIPLINA EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE MÉXICO. CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL 267

Ascensión Sarmiento Santiago

APORTES PARA LA FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA CURRÍCULA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL....277

Gabriela Ruíz, Rosa María Salgado, Ulrike Keyser

N3. Modelos de Educación: Aprendizaje formal, no formal e informal 287

UM RETRATO DA EDUCAÇAO NÃO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA PRODUÇAO DISCENTE NOS ANOS DE 1987 A 2010 288

Emerson Zoppei

GUARACHOPI, EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LA SENSIBILIZACIÓN Y EL EMPODERAMIENTO RESPONSABLE DE LOS NIÑOS 302

Mónica Martínez Martínez

MOVIMIENTOS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES INFORMALES Y SU VINCULACIÓN CON INTERVENCIONES DE PEDAGOGÍA SOCIAL 315

Bertha Salinas Amescua, Ana Margarita Garza Cajiga

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO: FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAS Y PEDAGOGÍA SOCIAL 326

Josué Cinto Morales, Maribel Guzmán Mijangos

LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL NIVEL BÁSICO 340

Laura Villanueva, Erika Tepancal, Edwin Salas

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA ANDRAGÓGICA PARA LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL SIGLO XXI 349

Hugo Ávila Castro

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS: INTERSECCIONES ENTRE LO PEDAGÓGICO Y LO SOCIAL 363

Diego Silva Balerio

N4. Arte, Cultura y Animación Sociocultural 375

PLANEACIÓN PARTICIPATIVA CON COMUNIDADES DE MUJERES SOBREVIVIENTES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO 376

Nayeli Chávez Bardales

LA ACCIÓN PARTICIPATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y EL DESARROLLO COMUNITARIO: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN 382

Miryam Hermosillo López

FORTALECIENDO LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE LA DEVOLUCIÓN DE DATOS 389

Nieves Martín-Bermúdez

A PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL AUTO-RECONOCIMIENTO COMUNITARIO ... 404

Saúl Miranda Ramos

EDUCANDO EN CULTURA: FANTASIARTE COMO BUENA PRÁCTICA 412

Héctor Pose, María de los Ángeles Valdemoro, Laura Varela

LIBROCLUB: UN MODELO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL FOMENTO A LA LECTURA 420

Juan Manuel Gutiérrez, Mitzi Aranzazu Vega, María del Rosario Morales

CONSTRUYENDO UN MUNDO NUEVO: PROYECTO DE FOMENTO A LA LECTURA 433

Gabriela Herrera Cano

ABRIENDO LIBROS, PUERTAS Y VENTANAS. EXPERIENCIAS Y OBSERVACIONES EN TORNO A LA LECTURA EN ESPACIOS COTIDIANOS DE LA COMUNIDAD 447

Samantha Reynoso Mejía

PROGRAMA NACIONAL SALAS DE LECTURA. 20 AÑOS DE UNA CASA HOSPITALARIA HABITADA POR LIBROS, LECTURA Y PALABRAS....457

Erika Burgos Pineda, Adriana Salto Domínguez

PIE: "PROYECTO INTEGRAL ESTUDIANTIL": GENERAR EL CAMBIO A PARTIR DEL DESARROLLO DE PROYECTOS COMUNITARIOS....469

Hermenegildo Juárez, Ilse E. Rojas, Nubia a. Pérez, Bryan Juárez, Alex A. Ramírez, Octavio Sánchez, Fany López

LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON GRUPOS ARTÍSTICOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL....477

Leidy Yuliana Castañeda, Luisa Fernanda Martínez, Vanesa García

N5. Educación, Salud y Pedagogía Hospitalaria....491

PEDAGOGÍA DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ADOLESCENTES....492

Roberth Zambrano, Margoth Villegas, Mabel Sánchez

IMPACTO NUTRICIONAL DEL COMPLEMENTO NUTRISANO EN NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE TECOLTEPEC, COXCATLÁN PUEBLA....501

Francisco Balderas, Blanca Cortez, Alma Delia Zárate

EXPLORADORES DE COMIDA: PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA CULTURA ALIMENTARIA TRADICIONAL MEXICANA PARA LA PREVENCIÓN DE OBESIDAD INFANTIL....521

Ericka Ileana Escalante, Adina Radosh, Mª del Carmen Mena, Bernardo Tumbull

IMPORTANCIA DE LA GENERACIÓN DE PROYECTOS Y SU IMPACTO EN LA REGIÓN DE TEHUACAN 536

Alma Delia Zárate, Blanca Cortez, Francisco Balderas

PROMOCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN AMBIENTE RURAL....542

María del Rocío Hernández Hernández

APRENDAMOS SIN IMPORTAR DONDE....553

Citlalli E. Balbuena, Alejandra F. Flores, Ana K. Medina, Joana Paz, Valeria Romero

DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, UNA MIRADA HACIA LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA (PHS).....570

Jefferson Alexi Ortega Roa, Christian David Orjuela León

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN HOSPITALARIA A ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA 579

Claudia G. Álvarez, Mario Salgado, Martha M. Laredo

N6. Trabajo, Ocio y Tiempo Libre 589

MANIFESTACIONES CONTEMPORÁNEAS DEL TRABAJO Y EL OCIO. UN ESTUDIO DESDE LAS PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS 590

Ana Karen Soto Bernabé, Mayra Araceli Nieves Chávez

LA CONCILIACIÓN EN LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LA INFANCIA EN GALICIA: PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICOSOCIALES Y DE OCIO EN LAS ESCUELAS, FAMILIAS Y COMUNIDADES 603

Rita Gradaílle, Belén Caballo, Juan José Lorenzo

UNA APROXIMACIÓN A LA PRECARIEDAD LABORAL EN EL SERVICIO DOCENTE A PARTIR DE LA NOCIÓN DE ESPACIO SOCIAL 612

Andrea González Medina

FERIA DEL OCIO: EXPERIENCIAS DE UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA 624

Ignacio Calvario Miramontes, María Mora Rojas

N7. Educación a lo largo de la vida 632

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA, ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE Y CALIDAD DE VIDA 633

José Luis Rodríguez-Díez, Victoria Pérez-de-Guzmán

DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES DENTRO DE UNA FORMACIÓN PERMANENTE 651

Elke Elisabeth Eugenia Kleinert Altamirano, Pilar Pineda Herrero

N8. Atención y Educación para la primera infancia..... 667

LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA 668

Esther Ibarra Rosales

LA ADOPCIÓN DE UN SISTEMA PEDAGÓGICO PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES QUE PROMUEVEN LA NO DISCRIMINACIÓN Y LA NO VIOLENCIA 683

Georgina Fierro, María Alejandra Salcedo, Tania Salomé Serrano

ATENCIONES Y REALIZACIONES DE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA, UNA MIRADA CON ENFOQUE DIFERENCIAL RURAL DESDE LOS SABERES POPULARES....692

Liliana Ávila Garzón

N9. Evaluación Participativa y Empoderamiento 721

EMPODERAMIENTO JUVENIL: CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS DEL EMPODERAMIENTO PARA SUS PROTAGONISTAS 722

Pilar Pineda, Ingrid Agud, Héctor Núñez

INDAGANDO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS. LA DEVOLUCIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL....736

Nieves Martín-Bermúdez

INVESTIGANDO EL EMPODERAMIENTO JUVENIL DESDE Y CON LOS JÓVENES. LA PLANIFICACIÓN DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA 744

Ana María Novella-Cámara, Pere Soler-Masó, Xavier Úcar-Martínez

LA APROPIACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS COMO UNA EXPRESIÓN DE PROCESOS COMUNITARIOS VINCULADOS A POLÍTICAS SOCIALES 759

María de la Luz Ortiz Vázquez, Clementina Hueche Arriagada

LA EVALUACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES 769

Ivonne Balderas Gutiérrez, Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

REFLEXIÓN METODOLÓGICA PARA LA PROBLEMATIZACIÓN DE NECESIDADES CON LA COMUNIDAD....776

José Gabriel Montes, Lilia Mercedes Alarcón, Dulce María Carolina Flores

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y EMPODERAMIENTO EN EL MANEJO DE RECURSOS NATURALES EN COMUNIDADES RURALES DEL MUNICIPIO DE JOLAPAN, PUEBLA....787

Mª Concepción López, Antonio Fernández, Ángel A. Romero

N10. Redes Virtuales y Tecnologías de la Información y la Comunicación....801

EXPERIENCIA 2.0. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ASIGNATURA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL I. BASES TEÓRICAS 802

Natalia Hipólito, Roberto Moreno, Rosa Mª Marí

N11. Formación y Profesionalización de los Educadores/Pedagogos Sociales 817

ACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DEONTOLÓGICO: EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO 818

Josué Cinto, Benjamín Gutiérrez, Amelia Xique

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE EDUCADORES/PEDAGOGOS SOCIALES 830

Ivonne Balderas González, Karime Elizabeth Balderas González

LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PEDAGOGOS SOCIALES 838

Guadalupe Ibarra Rosales

LA FORMACIÓN EN GÉNERO COMO EJE DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORES SOCIALES 851

Encarnación Bas-Peña, Victoria Pérez-de-Guzmán, Antonio Maurandi

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO Y SUS RETOS: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN ELEMENTO CLAVE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA 860

Obed Báez, Francisco L. Balderas, Alejandro Flores

UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. EL SEMINARIO COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL 865

Elia Gutiérrez Hernández, Cecilia del Carmen Aguilar Vidal

FORMALIZAR LA EDUCACIÓN NO FORMAL: LA NECESIDAD DE TEORIZAR DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL 874

Diana Itzel Ramírez Hernández

REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE UNA COOPERATIVA DE TRABAJO 884

Guillermo Moyá, Tania Zina, Noelia Calleros

PROPUESTA CURRICULAR DE REDISEÑO DE LA LÍNEA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 895

Armando Gómez Villalpando

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO Y SU DESARROLLO, UNA VÍA PARA LA SOLUCIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS 912

Luis Felipe Delgado Darias

EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO NO FORMAL: FORMACIÓN DE GUÍAS – INSTRUCTORES PARA EL JARDÍN BOTÁNICO BUAP 927

Samantha Rodríguez Zárate, Yesenia Cisneros Domínguez

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO RUTA PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES UNIVERSITARIOS 937

María Esther Chamosa Sandoval

A CONCEPÇAO DE PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NA ESPANHA 944

Érico Ribas Machado

N12. Grupos socialmente vulnerables y marginación social..... 969

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA. UNA MIRADA FORMATIVA DEL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA ...970

Eliana María Gil Builes

CAPACITACIÓN LABORAL DE ADULTOS CON NECESIDADES ESPECIALES EN PUEBLA 1020

Alejandra Fabiola Flores, Valeria Romero, Liliana Vázquez

LECTURA EN ENTORNOS DIFÍCILES. EXPERIENCIAS DE MEDIACIÓN CULTURAL EN DOS BARRIOS LATINOAMERICANOS 1033

Verónica Macías Andere, Narai Marín Soriano

DE LECTORES, MEDIADORES Y LIBROS. CATORCE AÑOS DEL CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A. C. 1045

Guadalupe López Hernández

SIEMBRA URBANA EN LA ESCUELA COMUNITARIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL: UNA NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA 1054

Fernando González Orea

NUEVOS RETOS PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL. HACIA UN MODELO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON MENORES VULNERABLES. 1065

Roberto Moreno

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LAS PRÁCTICAS DEL DOLOR.....1077

Oscar Castro Prieto

APOYO SOCIAL Y TRASTORNO MENTAL SEVERO: RED SOCIAL EN UNA MUESTRA DE USUARIOS QUE VIVEN EN LA COMUNIDAD.....1084

Omar García-Pérez

N13. Educación para la Sustentabilidad Ambiental y el Desarrollo 1102

DOS ESTUDIOS DE CASO SOBRE EL FOMENTO DE LA RESPONSABILIDAD HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA ENTRE ESTUDIANTES DE JALISCO, MÉXICO 1103

Nury Galindo Marquina

PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA GESTIÓN INTEGRAL DEL TERRITORIO EN COMUNIDADES RURALES 1117

Loni Hensler

EDUCACIÓN NO FORMAL Y REVALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO LOCAL EN EL PROYECTO ESTRATÉGICO DE SEGURIDAD ALIMENTARIA (PESA FAO): EL CASO DE LA PRODUCCIÓN DE HUEVO EN EL ESTADO DE PUEBLA 1139

Zadya Franscellia de San José Vargas Espíndola, Héctor Bernal Mendoza

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y VALORES: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA AMBIENTAL.....1155

Luis V. Amador Muñoz, Macarena Esteban Ibáñez

EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL SER: UNA PROPUESTA HUMANIZADA DE LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO TEJIENDO VIDA 1167

Arlex Castaño, Camilo Henao, Fernando Puerta

ESPACIOS PÚBLICOS PARA LA RECREACIÓN, LA CONVIVENCIA Y LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD.....1178

Edwing Roldán Ortiz

LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN Y DIVULGACIÓN DEL JARDÍN BOTÁNICO UNIVERSITARIO BUAP EN EL EJERCICIO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL 1188

Linda Aide VargasTorres

GESTIÓN LOCAL Y PARTICIPACIÓN EN TORNO AL PAGO POR SERVICIOS AMBIENTALES EN TRES UNIDADES DE MANEJO Y APROVECHAMIENTO DE LA VIDA SILVESTRE EN LA MIXTECA POBLANA.....1200

M. Concepción López, Gonzalo Yanes, Valentina Campos

ANÁLISIS DE MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO 1215

Javier Reyes, Elba Castro, Iveth Pavón

N14. Los Retos del Sistema Educativo mexicano en la atención a grupos vulnerables 1127

LA DIVERSIDAD SOCIAL, LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: OPORTUNIDADES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.....1128

Neptalí Ramírez Reyes

ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CUPS: HACIENDO REALIDAD EL DERECHO A LA EDUCACIÓN 1149

Isabel Figueroa Fernández

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES..1254

Nelly Ruíz Ruíz

N15. La Intervención Educativa una profesión emergente 1261

LOS ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....1262

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

ESTEREOGNOSIS COMO FORMACIÓN METODOLÓGICA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 1270

Edgar Salazar Ramírez

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNA DISCIPLINA PROFESIONAL EMERGENTE 1273

Petrona Matus López

EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL LIE: SUJETOS DE LA INTERVENCIÓN, METODOLOGÍAS QUE EMPLEAN, MARCOS INSTITUCIONALES U ORGANIZACIONALES EN LOS QUE DESARROLLA LA ACCIÓN 1282

Vietnina Echeverría Echeverría

N16. Carteles 1292

EL SUEÑO DE UNA COMUNIDAD AFROCOLOMBIANA SE HIZO REALIDAD. NO ES LUGAR PARA UNO NI PARA DOS… ES UN LUGAR DE TODOS Y TODAS..... 1293

Gabriela Santos García, Carolina García Correa

PEDAGOGÍA CRÍTICA. UNA FORMA DE RESISTENCIA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL 1299

Karla Lucía Quintana Mejía, Aurelio Flores Zamora

ASOCIACIÓN CULTURAL TROMPETA VERDE. AUTOGESTIÓN Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA LOCAL 1305

Nieves Martín, José Luis Moreno, Cecilia Peguero

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE SALUD MENTAL: COMPARACIÓN ESPAÑA Y MÉXICO 1315

Isabel Alonso, Martha Esther Serrano, Natalia Ocairí Valencia

DISCRIMINACIÓN Y RECHAZO SOCIAL QUE SUFREN LAS PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL 1321

Isabel Alonso Rodríguez, María José Méndez Rodríguez

AÇÃO RUA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCÃÇAO SOCIAL DE RUA EM PORTO ALEGRE/RS - BRASIL 1325

Santiago Pavani

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SOCIAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL JARDÍN BOTÁNICO UNIVERSITARIO BUAP 1331

Linda Aide Vargas, Yesenia Cisneros, Samantha Rodríguez

00 | PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

> Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la Física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana… por eso, todo contenido de la educación humana es en sí mismo comunal.
> (Paul Natorp)

La pedagogía social, tal como lo advirtió Natorp, tiene por tema general tanto las condiciones sociales de la educación, como las condiciones de la educación de la vida social. Esto implica una comprensión mucho más vasta y completa de la educación, pues en ella se asume que la educación del individuo está condicionada en todo sentido por la comunidad y viceversa, es decir, que la formación humana de la comunidad también está determinada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella. Así, la preminencia de la actividad de la educación considerada individualmente, para posteriormente ponerla en relación con las asociaciones sociales dadas, ha resultado en un dualismo artificioso y en una descontextualización adversa, pues al no lograr conciliar entre el plano práctico, y el plano normativo o prescriptivo, (es decir, entre el "ser" y el "deber ser" de la educación), todos los esfuerzos se terminan por derrumbar en ese intento por construir obras educativas "en el aire", sin fundamento ni orientación.

En México, al igual que en muchos otros países del mundo, los recursos destinados a la mejora de la educación están consignados, principalmente, al logro de unos determinados resultados; y esto, sin divisar en ellos la implicación fundamental de los diversos actores y procesos. De ahí que varios de los problemas sociales que se expresan en la escuela sigan siendo vistos y tratados desde un enfoque pedagógico que se caracteriza por esa sintomática miopía moderna que no permite vislumbrar los problemas desde la dialéctica inherente a los distintos niveles de análisis (nivel social, nivel institucional, y nivel de aula), ni mucho menos a los procesos educativos que trascienden a la escuela como institución. A diferencia de ese enfoque, la pedagogía social concibe al hombre y a la comunidad en plena y mutua relación, demostrando que ambos están sometidos, desde un inicio, a las mismas leyes. En este sentido, su mayor contribución consiste en presentar los problemas de ambos en virtud de su relación mutua necesaria, y lo hace conforme al sentido de la dignidad humana. Con este enfoque, el problema total de la educación adquiere una significación eminentemente social; convirtiendo a todo orden, acción y progreso social, en un mero medio y al mismo tiempo en uno de los problemas esenciales de la educación.

Así, con el objetivo de favorecer el desarrollo comunitario y la difusión de la Pedagogía Social en México, promoviendo el diálogo y la reflexión crítica, y teniendo como horizonte de realización una sociedad más justa; la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS); la Licenciatura en Procesos Educativos; y el Cuerpo Académico 'Pedagogía Social y Orientación Educativa' de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el marco del quincuagésimo aniversario de la FFyL, organizaron el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: "Acción social y desarrollo", el cual se llevó a cabo los días 29, 30 y 31 de octubre de 2015, en la Ciudad de Puebla, México. Para el logro de dicho objetivo contamos con la participación de investigadores, académicos, profesionales de la Pedagogía Social y de

disciplinas vecinas, provenientes de Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, Uruguay y Venezuela, así como de distintas regiones del país anfitrión. La diversidad de los participantes favoreció el diálogo plural y el intercambio de experiencias exitosas de distintas partes del mundo.

El congreso acogió la celebración del Tercer Foro "Leer el mundo hoy", convocado por la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUAL), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Santiago de Compostela y la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA). El Foro llevó por título "Leer el mundo hoy, desde las letras ambientales" contando con la participación de la Dra. Carmen Villoro (poeta mexicana), la Dra. Ana Patricia Noguera (Universidad Nacional de Colombia), el Dr. Javier Reyes (Universidad de Guadalajara) y el Dr. Hugo Gutiérrez Vega (miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y director del suplemento La Jornada Semanal).

En el marco de este Congreso, el Comité Organizador del IV CIPS entregó al académico e investigador de la Universidad Iberoamericana Puebla, Dr. Eduardo Almeida Acosta, un reconocimiento especial por su invaluable labor, pionera en el campo de la Psicología Comunitaria en México, en favor del desarrollo social y comunitario de este país y cuyo trabajo ha sido reconocido nacional e internacionalmente. Asimismo, el presidente de la SIPS, el Dr. Xavier Úcar Martínez, en representación del grupo de Jóvenes Investigadores en Pedagogía Social (JIPS), entregó el Premio a la mejor comunicación de Tesis Doctoral a Érico Ribas Machado, profesor de la Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Uno de los objetivos de este encuentro fue acercar a investigadores y profesionistas de la pedagogía social en México. Durante el congreso quedó constituida la Red Mexicana de Pedagogía Social, una oportunidad sin precedentes para impulsar el desarrollo de la investigación, la innovación y la intervención educativa en México. Además, con el fin de acoger y fomentar el trabajo de artistas y de organizaciones de la sociedad civil orientadas al desarrollo comunitario se llevó a cabo, de forma simultánea, el "Congreso de puertas abiertas", lo cual permitió emplazar también a la sociedad civil en este encuentro en el que el espacio público tuvo un lugar privilegiado para participar del arte y la cultura.

Este libro recoge las comunicaciones del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: "Acción social y desarrollo", cuyo tema rector fungió como una red donde se articularon los trece nodos temáticos a partir de los cuales se acogieron los diversos intereses de investigación e intervención de sus participantes. Las siguientes páginas reúnen las contribuciones académicas y profesionales, así como las experiencias comunitarias, culturales, artísticas y políticas de aquellas personas cuyas prácticas se desarrollan en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal; la educación popular y la educación indígena; la psicología comunitaria; la animación sociocultural; el desarrollo sustentable; los derechos humanos; la lucha contra la pobreza y la exclusión social. De esta manera, el amplio campo de la acción social fue el marco de referencia sobre el que las diferentes áreas de intervención de la educación social se dieron cita con un fin común: abonar al tan necesario debate acerca del desarrollo social, contribuyendo a una discusión fundamentada que permita concebir hacia dónde y cómo debe enfocarse dicho desarrollo a partir de las necesidades reales de las comunidades, un gran ausente en las agendas políticas internacionales actuales.

Por último, queremos agradecer a todos aquellos que de diversas formas han hecho posible este evento. En primer lugar, agradecemos a la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, y a su presidente el Dr. Xavier Úcar, por el voto de confianza depositado

en este pequeño equipo que fue poco a poco fue creciendo y madurando durante el año, y meses, de gestación del congreso. Agradecemos también a las instituciones que aportaron ideas, recursos humanos y materiales que hicieron posible este encuentro: al Mtr. Alfonso Esparza Ortiz, rector de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; al Dr. Alejandro Palma Castro, director de la Facultad de Filosofía y Letras; a la Ing. Saraí González Jiménez y la Dra. Doris Jiménez Flores coordinadoras del Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba; y a la Dra. Anel Nochebuena Escobar, directora del Instituto Municipal de Arte y Cultura de Puebla. Asimismo, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Comité Científico del Congreso, que examinó y seleccionó cuidadosamente las comunicaciones sugiriendo las modificaciones que permitieron dotar a este libro de la claridad y cohesión necesarias para su publicación; y a todos aquellos que fungieron como moderadores y relatores por la labor realizada. Agradecemos especialmente los esfuerzos desinteresados de aquellas personas del Comité Organizador que han trabajado incansablemente para lograr el éxito de este Congreso, muy especialmente al Comité de Apoyo conformado por alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, su esfuerzo y compromiso fueron la clave del éxito de este congreso.

Finalmente, desear que el congreso así como los trabajos que aquí compartimos con los lectores, contribuyan al logro de una sociedad más participativa, inclusiva y equitativa, brindando bases teóricas y epistemológicas que promuevan nuevos caminos hacia la construcción de una sociedad más justa para todos.

Ciudad de Puebla, octubre de 2015.

Karla Villaseñor Palma y Laura Pinto Araújo

CONFERENCIAS MAGISTRALES

PEDAGOGÍA SOCIAL, INFANCIA Y DESARROLLO COMUNITARIO

JOSÉ ANTONIO CARIDE[i]

RESUMEN:

Situando sus argumentos la búsqueda de nuevos horizontes para la Pedagogía Social en los procesos de desarrollo comunitario, el texto que presentamos reivindica el protagonismo de la infancia en la vida cotidiana, al menos en una doble perspectiva:

a) de un lado, la que ante las desigualdades y adversidades que deben afrontar millones de niños y niñas en situaciones de pobreza y exclusión social en todo el mundo, exige de las políticas públicas y del conjunto de la sociedad un cambio de rumbo, yendo de los derechos –proclamados en la Convención de 1989– a los hechos, con el importante cometido que cabe atribuirle a la educación en la búsqueda de un futuro mejor;

b) de otro, la que poniendo énfasis en lo comunitario como pretexto y contexto pedagógico-social, afirma la necesidad de alentar procesos de desarrollo que estimulen las responsabilidades compartidas, la participación social y la iniciativa local en la era de globalización, siendo congruentes con los principios y valores que invocan la democracia, la sostenibilidad ambiental, la libertad, la equidad y la justicia social.

Las propuestas, viejas y nuevas, que la Pedagogía Social asocia a la acción comunitaria y a los procesos de desarrollo local, no pueden ser indiferentes a los niños y niñas que habitando el Planeta están llamados a transformarlo. Experiencias o proyectos educativos como las "comunidades de aprendizaje" o la "ciudad de los niños" muestran que es posible hacerlo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, infancia, desarrollo comunitario, vida cotidiana, derechos humanos.

*****

INTRODUCCIÓN

La infancia son infancias. En ellas comenzamos a habitar el mundo, confiando en darnos y darles las mejores oportunidades de futuro. Como en todo lo que nos explica humanamente, la diversidad es una de las principales señas de identidad de las más de 2.200.000 niñas y niños que pueblan el Planeta, representando en torno al 38% de la población mundial, de los que cuatro de cada diez malviven por debajo de los umbrales de la pobreza y la exclusión social.

Sin duda, son circunstancias que –con mayor o menor énfasis– nombran el desarrollo que tenemos, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que nos construye individualmente nuestras trayectorias evolutivas, cognitivas, emocionales o axiológicas, a las que la Biología, la Pediatría, la Psicología o la Ética, vienen prestando sus saberes; de otro, la que nos abre a la convivencia y a los procesos de socialización, con las apreciables contribuciones que brindan la Antropología, la Sociología, el Derecho o la Historia; también, tanto en sus discursos como en sus prácticas, la educación y sus pedagogías, cuya lectura "social" ha adquirido un especial relieve en las últimas décadas.

Es, en este sentido, en el que trataremos de poner en valor los aportes de la Pedagogía Social, deteniéndonos en algunas de sus propuestas y respuestas a las necesidades de la infancia, con la sensibilidad y el conocimiento (teórico, metodológico, experiencial, etc.) que se requiere para interpretar sus realidades y afrontar sus desafíos. Aludimos, en ellos, a la complejidad que invocan la libertad, la equidad o la justicia social, proclamadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y a las que han ido refrendando en sus convenciones, pactos o recomendaciones los organismos internacionales y los Estados que ratifican–o, simplemente, acompañan– las actuaciones promovidas por las Naciones Unidas en relación a la Infancia, entre las que ocupa un lugar destacado la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

En este escenario, que como nunca antes tensionan las relaciones local-global, la acción comunitaria tiene un papel clave, siendo el "desarrollo" uno de sus referentes más visibles. No en cualquier desarrollo, sino aquél que, cívicamente, reivindique y/o dinamice la participación social; por tanto, el más pleno ejercicio de la democracia, impulsando todas aquellas iniciativas que –por vocación y convicción– tengan un alcance contextual, cotidiano, integral, endógeno, sostenible, cooperativo, solidario, emancipatorio…, por mencionar algunos de los vocablos que lo definen.

En todo caso, no se trata de que una comunidad asuma y/o emprenda al margen de otras sus propios procesos de desarrollo, sino que lo haga en convergencia con el desarrollo de todas las comunidades y del todo en el desarrollo. Conseguirlo requiere metas, objetivos, recursos, prácticas y metodologías congruentes con sus principios y valores: análisis y diagnósticos consistentes; decisiones que orienten las prioridades; responsabilidades políticas e institucionales compartidas; diseño de programas de intervención y evaluación exigentes con su calidad; profesionales que pongan en común sus competencias; saberes interdisciplinares que formen y transformen; personas y colectivos que se impliquen… Aún así, cabe recordar que el desarrollo de las comunidades no se escribe por adelantado, ni se determina ni puede ser determinado inhibiendo o relegando a quienes deben protagonizarlo, sean cuales sean –respetando a los derechos humanos– su edad, condición, género, opinión o adscripción ideológica. En el desarrollo, aunque se trate de un concepto cuestionado y cuestionable –"el centro de una constelación semántica increíblemente poderosa", diría Gustavo Esteva (2000: 71)–, no sobra nadie, nos necesitamos todos y todas.

La Pedagogía Social debe estar en ello tanto como pueda y sepa. Lo anticipó, hace más de un siglo, Paul Natorp en el prólogo que redactó para la edición española de su

"Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad" (1913), para advertir que la palabra "Pedagogía", aquí, no significa sólo 'educación de los niños', en sus formas tradicionales, ni la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo. Si al decirlo imaginamos que el vínculo educación-desarrollo-comunidad debe proyectarse a lo largo de toda la vida, como un pilar fundamental de la condición ciudadana, hemos de empezar por la infancia.

I. IR DE LOS DERECHOS A LOS HECHOS, PARA MEJORAR LA VIDA EN COMÚN

Iniciamos el siglo XX declarando el derecho de la infancia –entonces, cientos de miles de niños y niñas de un mundo que comenzaba a globalizar sus progresos en el desarrollo científico, tecnológico, industrial, cultural, etc.– a ser felices. O, al menos, a gozar del respeto a una identidad y entidad que como personas les venía siendo negado históricamente (Ariès, 1960; Mause, 1974), reduciendo sus vivencias a un tiempo de tránsitos hacia la adultez, lleno de indiferencias, hostilidades y crueldades, de las que el castigo o el maltrato constituían algunas de sus manifestaciones más cotidianas.

Habrá que esperar hasta los años centrales del siglo XVIII para que se inicie un cambio de rumbo de cierta transcendencia social, en las sensibilidades, las palabras y los hechos. Fue entonces cuando los avances que se producirán en el conocimiento, en la conformación de los Estados modernos o en la expansión de los valores cívicos que emergen con la Ilustración, la infancia comienza a ser reconocida como una etapa de la vida con sentido en sí misma, reivindicando –en un escenario de enormes desigualdades– la necesidad de protegerla, cuidarla y educarla. A partir de 1841, las leyes comenzaron a proteger a los niños en su lugar de trabajo, al tiempo que se expresaba en las Constituciones nacionales su derecho a la educación.

Con todo, la primera declaración explícita de los derechos del niño no se producirá hasta bien entrado el siglo XX, cuando en 1924 la Asamblea de la Sociedad de Naciones, precedente de la Organización de Naciones Unidas, aunque sin poder vinculante para los Estados. Designada coloquialmente como la Declaración de Ginebra, en ella se establece que "la humanidad debe al niño lo mejor que ésta puede darle", poniendo el acento en los deberes y responsabilidades de los adultos hacia los niños y niñas más que sobre los derechos de la niñez. Para ello, sus cinco artículos se centran en el bienestar de los niños/niñas y en las necesidades que deberán tener cubiertas en materia de desarrollo, asistencias, socorro y protección.

Décadas más tarde, el 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas formalizará la Declaración Universal de los Derechos del Niño, constituyendo el primer gran consenso internacional sobre los principios fundamentales que amparan a la infancia, expresando que el niño es un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad. No obstante, habrá que esperar treinta años más para que la ONU celebre, el 20 de noviembre de 1989, la primera Convención dedicada específicamente a la infancia: sus resultados se concretan en un texto, considerado el más completo hasta entonces, con proyección y significado jurídico al obligar a los Estados a respetar y asegurar todos los derechos que deben ser contemplados en nombre de todos los niños y niñas que habitan el Planeta. Aún existiendo otros textos –convenios, protocolos, pactos, etc.– que garantizan tales derechos (a la no discriminación; a su mejor interés; a la vida, la supervivencia y el desarrollo; a su opinión, etc.), continua siendo el único texto que integra todos los aspectos que, de una u otra forma, toman como referencia la infancia, como una prolongación –en sus realidades– de los Derechos Humanos proclamados por la Declaración Universal de 1948.

La mención expresa al "interés superior de los niños" (art. 12), que en el lenguaje institucional y jurídico acostumbran a ser tipificados como "menores" (Rivero, 2000), será uno de sus mayores logros. Aun siendo una formulación un tanto imprecisa y ambigua, cuya complejidad conceptual comporta una complicada aplicabilidad práctica, puede – después de tanto olvido –

> "bastar inicialmente con identificar el interés del menor con la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes y el libre desarrollo de su personalidad, desde un punto de vista humano, y aún más tratándose de un niño, parece que no pueda prescindirse de alguna referencia a la felicidad y bienestar personal de ese individuo, al equilibrio emocional y afectivo, que tanto pueden contribuir (positiva o negativamente) a la formación y desarrollo de su personalidad" (Ravethllat, 2012: 96).

En su conjunto, aluden a un amplio elenco de circunstancias y procesos de largo recorrido político, ético y social, a los que la Pedagogía Social y el Desarrollo Comunitario, deben prestar una especial atención. Mucho más aún, cuando muchas de las actuaciones que se promueven en las políticas públicas y en la acción social, por parte de las Administraciones, organizaciones y entidades que se (pre)ocupan por la infancia desde las realidades locales hasta las que tienen un alcance supranacional, todavía están lejos de poder trasladar a sus iniciativas la fuerza de los documentos normativos.

II. LA INFANCIA COMO INFANCIAS: ENTRE LAS VIEJAS Y LAS NUEVAS REALIDADES

La preocupación por la infancia, prolongada en la intención de darle nuevos protagonismos a la adolescencia y a la juventud, ocupándose de sus problemas, no puede situarse al margen del importante crecimiento demográfico que han experimentado sus efectivos en las últimas décadas, representando más del 28 por ciento de la población mundial, con notables diferencias entre África, Asia o América Latina (siempre con porcentajes superiores al 35%) y los países europeos o Norteamérica (entre el 15 y el 20 por ciento de promedio. Debe advertirse que

> "en los 48 países menos adelantados, la mayoría de los habitantes son niños (menores de 18 años) o adolescentes (de entre 10 y 19 años). En Afganistán, Timor-Leste y 15 países de África Subsahariana, la mitad de la población tiene menos de 18 años. En el Chad, el Níger y Uganda, menos de 16. En seis países (cinco de África Subsahariana e Israel), la población está rejuveneciendo en lugar de envejecer, disminuyendo la media de edad en los últimos años" (UNFPA, 2014: 3).
>
> Esta tendencia pone de manifiesto que el mundo está cambiando rápidamente (UNICEF, 2014), de modo que si en 1990 había alrededor de 5.000 millones de personas, en 2050 habrá cerca de 10.000 millones, siendo más de 2.400 menores de 18 años. De ellos, serán muchos los que podrán disfrutar de oportunidades que no estaban disponibles hace 25 años, aún cuando "no todos tendrán la misma oportunidad de crecer sanos e instruidos, ni de ser capaces de desarrollar todo su potencial y de convertirse en ciudadanos que participen plenamente en sus sociedades, como se prevé en la Convención sobre los Derechos del Niño. La magnitud del cambio y el ámbito de las nuevas ideas que presenciamos hoy en día son notables, pero también son a menudo el reflejo de una disparidad extrema" (Ibíd.: 1).

Como afirmamos recientemente, no sorprende que el incremento demográfico de la población joven, esté determinando que se vuelvan hacia ellos los ojos de las políticas públicas. O que las políticas sectoriales e/o integrales de la infancia y la juventud estén intentando involucrar cada vez a más personas (muchas de ellas jóvenes), con una visión ascendente (de abajo hacia arriba) y no sólo descendente (de arriba hacia abajo). Lo que no está siendo fácil ni, por lo que se va constatando, tan coherente como debiera. Para conseguirlo, no se podrá obviar que lo primero son las necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes; lo segundo son sus discursos, con frecuencia, llenos de buenas

voluntades pero con grandes dificultades para dar respuestas comprometidas, no sólo posibles sino también viables; el tercero son sus prácticas, en las que reiteradamente se siguen constatando limitaciones, insuficiencias o limitaciones que cuestionan los principios, objetivos, metodologías, resultados, etc. que se anticipan en los programas de acción.

Con esta perspectiva, por muy importantes que sean las magnitudes en las que se encarna demográficamente la infancia, lo más relevante de sus realidades son sus particulares modos de estar y ser en el mundo, cada vez más variables a pesar de la homogeneidad a las que nos están conduciendo los patrones de producción y consumo de la modernidad tardía, o las formas de relacionarnos con nuestro entorno en la era Internet. Aún así, la mayoría de las sociedades –sobre todo en las proclamados como Estados Sociales y Democráticos de Derecho– reconocen la obligación moral de garantizar a sus generaciones más jóvenes el máximo desarrollo de sus potencialidades, invocando la igualdad en las oportunidades educativas como uno de los principales soportes para la justicia, la equidad y la cohesión social. Sin embargo, como ha señalado Casas (1998), que nos estemos dando a la posibilidad de construir una nueva infancia, no debe pasar por alto que es más fácil el acuerdo teórico que su puesta en práctica, con planteamientos que permitan dotar a las sociedades de un verdadero proyecto colectivo a favor de la calidad de vida infantil, desde el núcleo familiar hasta lo comunitario-local y lo planetario-global.

Al respecto, cabe recordar que muchas de las realidades que nombramos ocultan, o, en sentido contrario, desvelan, los rostros de millones de niños y niñas victimas de la fragilidad y dependencia que inducen la pobreza, el hambre, la explotación, la violencia física o las guerras. Buena parte de sus impactos más visibles se trasladan a los Informes que elaboran y difunden distintas entidades y organismos internacionales, desde las Naciones Unidas, dando cuenta del estado de cuestión del cumplimiento –o, más bien, los incumplimientos– de los Objetivos del Milenio (ODM), hasta la UNESCO, la UNICEF o Save the Children. A la altura del año 2015 se sintetizan en:

- Casi 170 millones de niños en el mundo, entre los 5 y los 17 años, están explotados, realizando más de la mitad (86 millones), trabajos peligrosos. Más de 15 millones son trabajadores domésticos, de los que el 72% son niñas. Asia está entre las regiones con cifras más elevadas, aunque la práctica se está concentrando en África subsahariana. Los datos más positivos, indican que entre 2000 y 2012, el trabajo infantil se han reducido en un tercio en todo el mundo, siendo las disminuciones más notorias las que se concentran en las regiones de Asia y Pacífico.
- Siguen existiendo cifras de mortalidad infantil injustificables e inasumibles: más de 6 millones al año, sobre todo si se considera que la mayoría de estas muertes se pueden evitar. Sin duda, la reducción del número de niños que mueren antes de cumplir los cinco años ha sido un logro importante, ya que la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años ha disminuido en más de la mitad, reduciéndose de 90 a 43 muertes por cada mil nacidos vivos entre 1990 y 2015, pero aún lejos de la meta y los indicadores que se marcaron los ODM para este último año.
- Más de 120 millones de niños y adolescentes nunca han ido a la escuela o la han abandonado, a pesar de los compromisos adquiridos por la comunidad internacional para alcanzar una Educación para Todos en 2015, sin que apenas se haya avanzado desde 2007. Actualmente hay casi 58 millones de niños sin poder asistir a la Educación Primaria y alrededor de 65 de Secundaria; más de la mitad en África subsahariana, en medio de un intenso crecimiento demográfico y de notables desigualdades. Sin dejar de reconocer lo que se ha conseguido entre 1990 y la actualidad, con una matriculación que llega casi el 90% en todos los países y con una evolución significativa en la paridad de género, si la tendencia actual continua, 25

millones de niños (de los que 15 millones serán niñas) prácticamente no tienen probabilidades de llegar a estar dentro de un aula.

- Uno de cada cuatro niños, menores de 14 años, viven con discapacidad y tienen cuatro veces más probabilidades de ser víctima de actos violentos; superan el 90% los que viven en países en desarrollo y no van a la escuela. Un niño con diversidad funcional o algún grado de limitación tiene casi veinte veces más probabilidades de ser separado de su familia e ingresado en instituciones en las que no recibe una atención adecuada, a pesar de la aprobación, en diciembre de 2006, de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- De los casi mil millones de personas que sufren la pobreza extrema y el hambre en el mundo, se estima que de forma directa o indirecta, ya sea utilizando indicadores absolutos o relativos, aproximadamente un 43 por ciento son niños y niñas que carecen de nutrición adecuada, agua potable, servicios sanitarios, salud, vivienda, educación e información. A su cronificación en los países y/o regiones que la padecen desde hace siglos, se han unido en los últimos años las cifras que ponen de relieve su incremento en los países desarrollados, caso de la Unión Europea y Estados Unidos, en los que en torno a un 20% del total de sus niños y niñas se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social, sobre con la crisis financiera y económica que golpea a sus sociedades a partir de 2007.

En este escenario, de claroscuros, inscribe la educación –escolar y social– sus propuestas formativas, situando a la infancia ante un futuro de incertidumbres que tendrá como principal referente su transición hacia la vida adulta activa, sin poder eludir las adversidades que emergen, en las sociedades contemporáneas, con la llegada a la adolescencia y su paso por la juventud: dos etapas en las que también están lejos de alcanzarse los objetivos deseables, tal y como se reflejó en la décima edición del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos, publicado por la UNESCO (2012), señalando que los progresos se han detenido, de modo que hay aproximadamente 250 millones de niños en edad de cursar primaria, escolarizados o sin escolarizar, que no saben leer o escribir; y que, además, hay más de 70 millones de adolescentes que no están escolarizados en la Enseñanza Secundaria y están perdiendo sus oportunidades para adquirir competencias esenciales para un mejor futuro.

Sabemos que muchos están condenados a malvivir en condiciones de pobreza en las ciudades o en comunidades rurales remotas, siendo las mujeres quienes están en situaciones de mayor precariedad laboral, formativa, cultural, etc. Todos necesitan, al menos, una segunda oportunidad para adquirir las nociones elementales en lectura, escritura y aritmética, esenciales para poder desarrollar una vida plena y autónoma, que abra sus puertas y ventanas a una amplia pluralidad de saberes y capacidades. Entre otras, las que podrán aportarle la Pedagogía-Educación Social y los procesos de desarrollo comunitario en la construcción de una ciudadanía consciente, crítica, responsable… que debe activarse ya desde la primera infancia, en la irrenunciable misión que, para autores como Gerard Mendel (1974), supone darse al aprendizaje de la libertad individual y social.

Trazamos una misión que en algunos aspectos requiere afrontar, ya desde la niñez, los retos ante los que se sitúan los jóvenes del nuevo siglo (Caride y Varela, 2015), resumidos en la progresiva transición desde su condición de objetos de atención a la de sujetos de la acción, afirmando sus capacidades tanto o más que sus necesidades a la hora de conciliar sus procesos de individuación con los que agranden la socialización, el sentido de lo colectivo y la vida en común. Como dirá Lourdes Gaitán (2010), se trata de aprender de los niños, de reconocerles como sujetos sociales en la transformación de la sociedad, de

aceptar las relaciones recíprocas entre niños y adultos, con la opción de poder trazar conjuntamente los caminos de su autorrealización.

III. LO COMUNITARIO COMO PRETEXTO Y CONTEXTO PEDAGÓGICO-SOCIAL

Desde hace más de un siglo, cuando a finales del XIX, Paul Natorp publica su Pedagogía Social, las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación en la vida social, forman parte de la matriz epistemológica, teórico y conceptual de esta disciplina, en lo que se ha venido interpretando como una vuelta a Pestalozzi y, de rechazo, un distanciamiento de la concepción individualista e intelectualista que sostenía Herbart (Caride, 2005): una determinada forma de entender la Pedagogía que tendrá continuidad en autores, obras, sistemas de pensamiento y prácticas pedagógico-sociales en las que los sujetos que se educan –niños y jóvenes, que al paso del tiempo serán adultos y mayores– adquieren su plena realización en la comunidad, en cuya articulación la casa familiar y la escuela son dos "formas exteriores o grados" estructurantes. Según la interpretación que Conrad Vilanou (2001: 39) hace de la obra de Natorp (2001), cabe pensar que entre comunidad y educación existen relaciones que no son meramente externas, sino consustanciales a sus respectivas razones de ser:

> "las exigencias de la educación radican en la comunidad de la misma forma que las de la comunidad en la educación. Siendo por tanto la comunidad la única que educa, se establece una clara conexión entre la educación y las diversas formas progresivas de comunidad: la familia, el municipio, el Estado, y finalmente, la humanidad".

Los cambios que experimentarán las sociedades industrializadas acabarán otorgándole nuevos significados a estos vínculos, aunque en lo fundamental prevalece el deseo de que la Pedagogía-Educación Social se convierta "en el nexo en torno al que han de promoverse estrategias que favorezcan las relaciones escuela-comunidad, con el fin de resituar la institución escolar en un proyecto integral de educación comunitaria" (Caballo y Gradaílle, 2008: 47). De ahí que coincidamos con March y Orte (2014) al señalar que la construcción de una nueva Pedagogía Social no puede darse al margen de las características de la sociedad actual, comenzando por la lucha contra las desigualdades, el fracaso y el abandono escolar prematuro; en definitiva, del papel inclusivo e integrador de una educación de la que ya no se cuestiona su caracterización como un derecho inalienable.

El diálogo educación-comunidad tendrá siempre las connotaciones de una construcción pedagógica y social sustentada en la reciprocidad de las influencias que movilizan sus respectivas realidades (Caride y Pose, 2008: 37): "ya sea de forma intencional (por ejemplo, en los centros escolares) o de forma incidental, allí donde cotidianeidad (en las familias, las calles y plazas, a través de los medios de comunicación social…), ejerce –con mayor o menor vocación educante– algún tipo de incidencia educativa, cultural o socializadora". Las comunidades en sus señas de identidad locales son, o deberían serlo, un soporte clave en la vivencia de los valores cívicos, prolongando el quehacer formativo de las escuelas y las familias más allá del currículum escolar y de la convivencia en el hogar. Una tarea en la que se trata de hacer partícipes a diferentes agentes y actores sociales del territorio, favoreciendo que a pesar de las expectativas y los intereses contrapuestos se puedan alcanzar metas comunes. Un territorio –dirá Jesús Vilar (2008: 275)– concebido como "una de esas unidades de acción donde se debe conjugar con sabiduría el conocimiento, la técnica y la sensibilidad", en el que las posibilidades son enormes, pero también los riesgos.

Para la educación, la participación en este proceso implica cuestionar el sentido restrictivo que adoptan muchas de sus concepciones y prácticas, sobre todo en el interior de los sistemas e instituciones escolares, cuando reducen el quehacer educativo a la instrucción, la enseñanza, el currículum o el aprendizaje disciplinar que procuran unas

determinadas asignaturas. Muy al contrario, en el diálogo educación-comunidad se insiste en la necesidad de recuperar y ensanchar sus horizontes desde la infancia hasta la vejez, asociando sus logros a la educación para todos durante toda la vida (Delors et alt., 1996).

Pensamos y hablamos de comunidades (pueblos, barrios, ciudades, etc.) que además de poseer recursos, servicios, organizaciones, profesionales, etc. promueven dinámicas colectivas con las que dar respuesta a las dificultades y necesidades de las personas, comenzando por quienes –como sucede en la infancia– se encuentran en situación de mayor dependencia, riesgo o vulnerabilidad social. En este sentido, y para que la acción comunitaria no sea un concepto vacío, debe llenarse de contenidos teórico-normativos, estratégicos, metodológicos, operacionales, etc. que permitan alcanzar metas u objetivos viables. Sólo así las comunidades podrán observar su propio desarrollo como una forma de profundizar en las prácticas democráticas, dando respuesta a las necesidades de los sujetos en sus continuas interacciones con una sociedad de redes. Volviendo a los argumentos de Lourdes Gaitán (2010: 41), "compartir riesgos, pero también negociar juntos las opciones alternativas con el fin de rebajar las incertidumbres que afrontan, tanto niños como adultos, en un entorno de relaciones abierto y complejo, puede ser el camino para incluir a la infancia y la adolescencia en un mundo de todos y para todos". El mundo que acepte a los niños como son, en un momento histórico en el que no dejamos de acumular evidencias deben llevarnos a repensar las relaciones intergeneracionales (Casas, 2010). De igual modo sentimos la obligación de repensar la comunidad desde la perspectiva de la Pedagogía-Educación Social, como un espacio-tiempo vital en el que "se configuran de forma constante múltiples y complejas relaciones e interacciones sociales entre individuos y colectivos que viven y conviven con lazos de solidaridad e intercambio de significados de su territorio, de su lengua y cultura y de sus vivencias individuales y comunes" (Caride, Pereira y Vagas, 2007: 135).

IV. EL VALOR DE LAS INICIATIVAS, O LA REIVINDICACIÓN DEL PODEMOS HACERLO

Más allá de representar nuevas formas de pensar los vínculos que la educación y las comunidades construyen con la infancia, y no sólo para ella, merecen destacarse dos iniciativas con una consolidada trayectoria pedagógica-social, aunque no siempre sean identificadas como tales: de un lado, las "Comunidades de aprendizaje" promovidas por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (al que sigue citándose haciendo uso del acrónimo CREA) de la Universidad de Barcelona; de otro, el proyecto internacional "Ciudad de los niños", que se realiza en el Laboratorio de Psicología de la Participación Infantil adscrito al Instituto de Ciencias y Tecnología del Conocimiento (ISCT), con sede en Roma, y en el que viene dejando su impronta creativa e innovadora el pedagogo italiano Francesco Tonucci.

Con la mirada puesta en otra educación posible, las comunidades de aprendizaje tiene su origen en los últimos años setenta del pasado siglo en una escuela de personas adultas de la Verneda Sant Martí (Barcelona), cuando un grupo de vecinos y vecinas se atrevieron a soñar la escuela que querían para su barrio, llevando la educación de la comunidad a la comunidad a través de la participación (Aubert et alt, 2004). Desde entonces, con una práctica educativa y organizativa derivada, en gran parte, de los planteamientos de Freire insisten en mostrarse como un

> "proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula" (Elboj, 2002: 9).
>
> Las "Comunidades de Aprendizaje", atendiendo a la presentación que de ellas se hace en su página web "implican a todas las personas que de forma directa o indirecta

> influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. El proyecto, que empezó en la educación obligatoria en 1995, cuenta actualmente con más de 120 Comunidades de Aprendizaje. Debido a su éxito, las Comunidades de Aprendizaje se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Brasil, y se han estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto transformador está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia".

El proyecto "Ciudad de los niños" nace en Fano (Italia), en mayo de 1991. En su filosofía, abierta a un modo nuevo de pensar la ciudad (Tonucci, 2004), ésta debe ser, para todos, desde los primeros pasos de un niño o una niña y durante toda la vida, un ámbito donde aprender. En este sentido, tal y como se refleja en la página Web del Proyecto, se rechaza una interpretación "exclusivamente de tipo educativo o simplemente de ayuda a los niños", considerando que el proyecto desde sus inicios ha tenido una motivación política: trabajar en un nuevo modo de gobernar la ciudad, "tomando a los niños como parámetro y como garantía de las necesidades de todos los ciudadanos. No se trata de aumentar los recursos y servicios para la infancia, se trata de construir una ciudad diversa y mejor para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos, autónomos y participativos". Para Tonucci, se trata de recuperar el espacio público para que los niños puedan volver a jugar en la calle, ir solos a la escuela, convivir con niños de otros barrios, compartir las plazas con los ancianos…

Afortunadamente hay muchas otras experiencias –cientos o miles, que aún sin haber alcanzado la proyección internacional de las "comunidades de aprendizaje" o la "ciudad de los niños", podrían ser citadas: comenzando por las que han tratado de llevar a la realidad de cada pueblo el proverbio africano que recuerda que se necesita toda una tribu para educar a un niño, hasta las que en las comunidades rurales –recordaremos aquí, especialmente, la experiencia que en Galicia, desde 1997 hasta 2012, recibió el nombre de "preescolar na casa"– o en el mundo urbano, al amparo de los proyectos educativos de ciudad –o, si se prefiere del modelo de "ciudades educadoras" (Ajuntament de Barcelona, 1990; Caballo, 2001; Merino y Plana, 2007; AICE, 2008)– han generado un gran caudal de buenas prácticas a favor de la cultura de la infancia y del desarrollo, no sólo en sus "beneficios" personales o individuales, por muy estimables que aquellos sean, sino también en los colectivos.

En definitiva, todos los que al elogiar lo comunitario como una forma del ser y el estar juntos (Marinis, Gatti y Irazuzta, 2010), ensalzan la solidaridad social, la diversidad cultural, la pertenencia inclusiva, la confianza mutua, la acción comunicativa, la participación cívica desde lo local a lo global, en el territorio y en las redes llamadas sociales… Una idea de comunidad que lejos de cerrarse en sí misma en sus fronteras territoriales, busca proyectarse en el mundo reconociendo la interdependencia y la visión conjunta de los procesos socioeducativos y de la vida deseable, de modo que impulsar el desarrollo comunitario en todos sus aspectos sea la mejor manera de estimular las responsabilidades compartidas (Longás, 2008). La Pedagogía Social debe estar en ello, ahora y siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990). *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

AICE (2008). *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)-Santillana.

ARIÈS, PH. (1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París: Plon. [edición en castellano: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid: Taurus, 1994]

AUBERT, A. ET ALT. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graò.

CABALLO, M. (2001). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal.* Lisboa: Instituto Piaget.

CABALLO, M. B. Y GRADAÍLLE, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 15 (3ª época), pp. 45-55.

CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

CARIDE, J. A. Y POSE, H. (2008). Comunidades que educan. *Grial: Revista Galega de Cultura*. XLVI (177), pp. 36-41.

CARIDE, J. A. Y VARELA, L. (2015). La Pedagogía Social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 54 (2), pp. 150-164.

CARIDE, J. A.; PEREIRA, O. Y VARGAS, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

CASAS, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

CASAS, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17 (3ª época), pp. 15-28.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (S/F). Accesible en: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/ y http://utopiadream.info/ca/

DELORS, J. ET ALT. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

ELBOJ, C. ET ALT. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graò.

ESTEVA, G. (1999). Desarrollo. En Viola, A. (comp.). *Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 67-101). Barcelona: Paidós.

GAITÁN, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17 (3ª época), pp. 29-42.

LA CIUDAD DE LOS NIÑOS (S/F). Accesible en: http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/progetto/motivazioni.htm

LONGÁS, J. (2008). Redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario. Introducción. Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 20 (3), 263-265.

MARCH, M. Y ORTE, C. (2014). La educación social en la sociedad del siglo XXI. En March, M. y Orte, C. (coords.). *La Pedagogía Social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 19-55). Barcelona: Octaedro,

MARINIS, P. DE; GATTI, G. Y IRAZUZTA, I. (EDS.). *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

MAUSE, LL. DE (1974). *The History of childhood.* New York: Harper and Row [edición en castellano: Historia de la Infancia, Madrid: Alianza, 1994]

MENDEL, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.

MERINO, A. Y PLANA, J. (COORDS.). *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local.* Barcelona: Ediciones del Serbal.

NATORP, P. (2001). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad.* Madrid: Biblioteca Nueva [original, en alemán, en 1899, existiendo una traducción al español, con una introducción del autor, en Ediciones La Lectura, en el año 1915].

NACIONES UNIDAS (2015). *La situación demográfica en el mundo, 2014*. Nueva York: Naciones Unidas. Accesible en: http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/es.pdf

RAVETLLAT, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Revista Educatio Siglo XXI,* 30 (2), 89-108. Accesible en: http://revistas.um.es/educatio/article/view/153701/140741

RIVERO, F. (2000). *El interés del menor.* Madrid: Ed. Dykinson.

TONUCCI, F. (2004). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

UNFPA (2014). *El poder de 1.8000 millones: los adolescentes, los jóvenes y la transformación del futuro. Estado de la población mundial 2014*. UNFPA. Accesible en: http://www.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/SWOP2014%20Report%20Web%20Spanish.pdf

UNICEF (2014). *Estado Mundial de la Infancia 2015: reimaginar el futuro: innovación para todos los niños y niñas*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Accesible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2015_Summary_Spanish_Web.pdf

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: trabajar con la educación*. París: UNESCO.

VILANOU, C. (2001). Introducción. En Natorp, P.: *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (pp. 11-64). Madrid: Biblioteca Nueva.

VILAR, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 20 (3), pp. 267-277/

[i] Contacto con autor:
José Antonio Caride. e-mail: joseantonio.caride@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela, España

COMUNIDAD: INTERACCIÓN, CONFLICTO Y UTOPÍA. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD, DE IGUALDAD Y DE FRATERNIDAD

EDUARDO ALMEIDA ACOSTA[i]

RESUMEN:

Para contribuir a enfrentar la devastación que sufre México propongo tres grandes categorías para analizar los esfuerzos de reconstrucción de tejido social: interacción, conflicto y utopía. Sólo puede crearse una red de interacción que construya entramados comunitarios si el pedagogo social entra en el espesor de la vida cotidiana de las poblaciones con las que trabaja. Es necesario que las relaciones que establezca no las haga en solitario sino con un equipo externo que sea acogido por el sujeto social interno para crear una intersubjetividad que constituya una base estructural de lucha que se vincule con otras experiencias. El conflicto es parte inherente de la condición humana. Donde hay comunidad hay conflicto. Donde no hay comunidad hay violencia. La pedagogía social requiere de una ética de dolor, rabia e indignación que llegue a superar los miedos que generan los depredadores neoliberales y a agruparse para enfrentarlos. Por otra parte reconocer vulnerabilidades en las experiencias es condición para crear cohesión social y posibilidades de politización. Se logrará la creación de la base estructural de lucha y la cohesión social requerida en la medida en la que los actores sociales de la experiencia sean conscientes de su propia dignidad y luchen por la utopía de irse aproximando a relaciones horizontales de reconocimiento recíproco. Interacción, conflicto y utopía son categorías que exigen de cada experiencia una reflexión autocrítica y una eticidad de quienes tienen un proyecto de vida que defiende a la vida. Y también de una autonomía solidaria hecha de apertura, humildad y confianza.

PALABRAS CLAVE: Comunidad, ética, pedagogía social, tejido social.

*****

INTRODUCCIÓN

México atraviesa un período histórico caracterizado por la violencia, la devastación y la discriminación de la mayoría de su población. Es un contexto sociohistórico de pesadilla, espantoso, terrible. Es una situación en la que la corrupción de los que capitalizan el poder genera un ambiente de asco. Es un entorno en el que la impunidad de los que controlan la economía produce una atmósfera de vergüenza. Es un espacio social en el que "el estado de derecho" equivale a una amenaza constante para la vida de sus moradores, a una sociedad del miedo. En estas condiciones el tejido social se ha ido destruyendo y urge pensar y actuar para detener esta catástrofe.

Los datos sobre la desigualdad en México son reveladores de lo expresado con anterioridad. Esa desigualdad, manifiesta en el Coeficiente de GINI de 0.48, señala que entre 194 países México ocupa el lugar 108. Para valorar esta información conviene ofrecer el panorama completo de las incongruencias que conforman nuestro país. México ocupa el lugar 12 en cuanto a macroeconomía: Un PIB de 1.7 billones de dólares anuales ; el lugar 12 en relación a Población Económicamente Activa: 57 millones de mexicanos listos para trabajar; el lugar 14 en cuanto a territorio: 2 millones de kilómetros cuadrados; y el lugar 14 en población: 119.55 millones de personas. El fuerte contraste empieza con la educación: México tiene el lugar 72 en inversión en ese aspecto; el lugar 97 en inversión en salud; el 108 en desigualdad; el 148 en la capacidad para cobrar impuestos; y el 170 en cuanto a tasa de crecimiento del PIB (1.2). El cuadro completo es el de un país en donde campea el privilegio para el 10% de los mexicanos y una situación de cierre social para la mayoría de la población. El gobierno es para las élites, es uno de los de peor desempeño en corregir desigualdades, favorece el clasismo implacable, tiene poca capacidad para cobrar impuestos a los que más tienen, es ineficaz para distribuir la riqueza. Es un Estado enfermo plagado de corrupción, integrado por funcionarios codiciosos que usan y abusan de los recursos públicos. El sucio manejo de los recursos públicos, genera acceso limitado al crédito, tasa de crecimiento pobre, baja productividad, salarios miserables, informalidad y precariedad en el empleo afectando principalmente a los jóvenes, a las mujeres y a los indígenas.

Además existe una grave asimetría entre los Estados del Norte y los del Sur; se han sucedido crisis recientes que han producido empobrecimiento en 1982, 1994, 2009, 2015. Como queda claro el problema nacional es político y el sistema obstaculiza los cambios necesarios para salir de este absurdo social (Raphael, 2015: 156).

Para hacer resaltar esta desigualdad que es el obstáculo mayor para lograr el sistema educativo que requiere el país presentamos dos cuadros elaborados a partir de información recopilada por Ricardo Raphael (2015: 155-182) y publicada en el libro " Mirreynato. La otra desigualdad".

Niveles	*Porcentaje*	*No. Hogares*	*Ingreso mensual*
A	0.01%	3229	2534000
B	0.1%	32297	646794
C	1.0%	322972	165067
D	2.0%	645944	109425
E	5.0%	1614860	63547

Cuadro 1. Ingresos del 8.11% de la población que acapara la riqueza nacional.

Ricardo Raphael utiliza la metáfora de que el país es un edificio que consta de 10 pisos. El cuadro anterior se refiere al piso 10, es decir, en el que se concentra el porcentaje

de población de mayores ingresos. Los niveles A, B y C incluyen a los 358498 hogares que encabezan "el mirreynato", y los niveles D y E a los 2260804 que también forman parte del mismo, aunque dando con su trabajo sustento "legal" y "contable" a la riqueza del conjunto.

10	44334	1480	Alta	20%	7.5
9	42126	1404	Media Alta		16.5
8	14949	498			
7	11856	393			
6	9620	320	Media	50%	60
5	7971	265			
4	6505	216			
3	5244	175	Pobre	10%	12
2	3850	128			
1	2300	76	Muy Pobre	20%	24

Cuadro 2. Distribución del ingreso según la metáfora de los 10 pisos. Fuente: Elaboración propia a partir de Raphael (2015: 167)

El salario mínimo en el Distrito Federal es de $67.29 diarios. Debería ser de $350.00 diarios.

¿Qué tiene todo esto que ver con la educación? Es claro que el manejo de la economía y "el diseño del sistema fiscal tiende a beneficiar desproporcionadamente a las personas de mayores ingresos" (Esquivel, 2015: 34). El control político del sistema por la élite política afecta terriblemente al sistema educativo nacional. Una minoría corrupta maneja el diseño de políticas públicas, léase Reforma Educativa, en detrimento de la gran mayoría de la población, "en perjuicio de los conocimientos y habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes con menor capacidad adquisitiva (Esquivel 2015: 35). Según este autor, especialista en el tema de la desigualdad, el Censo Educativo levantado recientemente documenta el lamentable estado físico y material de las escuelas públicas: El 48% no disponen de acceso a drenaje, 31% no tienen acceso a agua potable, 12.8% carecen de sanitarios, 11.2% no tienen acceso a energía eléctrica. Además en 61.2% los alumnos no disponen de computadoras que sirvan y el 80% de los alumnos no tiene internet. Hay escuelas que hasta están privadas de sillas, escritorios, pizarrones. Por otra parte, y esto es lo más deplorable, Corona-Juárez (2014) señala que en México la violencia y la criminalidad se asocian significativamente con bajos niveles de educación y altos niveles de desempleo entre los jóvenes.

¿Será posible que el Estado Mexicano pueda orientarse a políticas sociales que garanticen los derechos fundamentales de los mexicanos y concretamente los relacionados con la educación? Mientras soñamos con un auténtico Estado Social ¿qué se puede lograr desde la Pedagogía Social?

La pedagogía social tiene dos funciones muy explícitas orientadas al cambio social: alentar el pensamiento crítico en la población y favorecer la organización comunitaria que supere la impotencia de los individuos solos, aislados y desamparados.

La propuesta de esta conferencia, sustentada en la vida y la práctica de más de 40 años de intentar construir en pequeña escala y a contracorriente una experiencia comunitaria, es de no cejar en el afán de crear un tejido social de vida favorable a la satisfacción de las necesidades humanas, no sólo de las básicas, al ejercicio de pensar la

existencia, y al disfrute y al sufrimiento de la vida en común… Esta experiencia ha quedado narrada en un libro titulado "Las Veredas de la Incertidumbre" (Sánchez y Almeida, 2005) y en el capítulo 3 de otro que hace referencia al título de esta conferencia: "Comunidad: interacción, conflicto y utopía" (Almeida y Sánchez, 2014).

Durante más de 40 años no hemos cejado de buscar caminos de transformación social, entre otras iniciativas, a través de acciones de educación formal y no formal (La Belle, 1986: 207-209). Nuestra estrategia siempre ha sido la de enfrentar diferentes problemas desde lo local, pero sin perder de vista los contextos socio- históricos, regionales, nacionales y aún internacionales. Nuestros trabajos, a pesar de no centrarnos en lo educativo, estuvieron matizados por la necesidad de formarnos en diferentes áreas de la teoría y la práctica, según los tiempos y los espacios de ubicación de nuestra vida cotidiana como equipo de profesionistas urbanos y como co-participantes en las tareas de reflexión y de acción de la comunidad campesino-indígena con la que nos involucramos. Intentamos aprovechar las iniciativas populistas de fortalecimiento de lo rural que propagó el gobierno en el sexenio de Echeverría (1970 – 1976), lo mismo que el programa del Sistema Alimentario Mexicano que lanzó José López Portillo (1976-1982). La crisis económica de 1982 que llevó a Miguel de la Madrid (1982-1988) a iniciar el camino doloroso de la globalización tardó en resentirse en la Sierra Norte de Puebla pero eso nos llevó a intensificar los programas de educación popular y a crear la red que llamamos PRAXIS con unas 16 experiencias de todo el país. El proceso modernizador que emprendió Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) que incluyó el TLC y la desestabilización y privatización agraria, debilitó los esfuerzos de transformación social y obligó a buscar que el gobierno garantizase la promoción de los derechos humanos a la educación, a la salud y a la alimentación. El levantamiento Zapatista despertó una nueva esperanza y dió un nuevo impulso a la visibilización y reivindicación de lo indígena; pero a la vez la mediocridad y las marrullerías de Ernesto Zedillo (1994-2000) hicieron que el país se insertara de lleno en la globalización asimétrica y depredadora. Todos esos años de lucha y de educación formal, informal, y no formal fueron manifestándose en la capacidad reflexiva y de organización de la comunidad y de la región. Los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y de Felipe Calderón (2006-2012) solo continuaron el despeñadero nacional que inició de la Madrid, intensificó Salinas, profundizó Zedillo, y propiciaron estos presidentes panistas. El narcotráfico, la podredumbre actual son los frutos envenenados que ahora brillan en el gobierno de Peña Nieto (2012-2018). La comunidad de Tzinacapan y la región Serrana de Puebla luchan ahora apoyadas en la formación y la educación que han logrado sus pobladores, en medio de la devastación nacional que padecemos.

I. INTERACCIÓN

Desde la pedagogía social podemos ahora comunicar que la interacción se refiere a la educación como práctica de la libertad. Hemos aprendido que este enfoque requiere del pedagogo social que sea capaz de entrar en el espesor de la vida de los grupos con los que trabaja y de preferencia que no lo haga como solitario, sino en equipo. Se trata en el fondo de crear conciencia comunitaria, de forjar una intersubjetividad capaz de entender y compartir textos y contextos, de establecer una base estructural desde donde se puedan cuestionar las creencias y prácticas en las que se basa la dominación. El asunto es aprender a leer y escribir en colectivo, es decir, de robustecer un pensamiento crítico, lúcido, para destruir el fantasma de los depredadores. Esa base estructural en construcción es la tarea de ir creando comunidad, equipo, de no volver a ESTAR SOLOS. Tener compañía es tan importante como aprender a escribir para aprender a pensar.

II. CONFLICTO

La pedagogía social crítica que hemos intentado refiere, desde luego, a la educación como práctica de la igualdad. Cualquier experiencia comunitaria implica un espacio social polivalente, plagado de asimetrías de cultura, edad, clase, etnia, género y economía. El pedagogo social debe estar atento al trabajo de enfrentar y abordar las diferencias sociales buscando fomentar cohesión social y aptitud para evitar encercamientos y fundamentalismos. En esta tarea el reconocer las vulnerabilidades propias, las del propio equipo, y las de la población con las que la experiencia ha logrado una involucración, es condición para aprender de los conflictos, para aceptar el derecho de todo ser humano a ser humano. Donde hay comunidad hay conflicto, donde no hay comunidad hay violencia. La práctica de leer y escribir lleva a contar con un pensamiento vivo, lleno de afectividad, de soporte social para lidiar contra la opresión desde un entorno rico en emociones de la lucha jubilosa. Tener compañía, agruparse y apoyarse unos a otros refuerza la intencionalidad pedagógico-social de crear conciencia comunitaria.

III. UTOPÍA

Tal vez el elemento más crítico y el más descuidado de la pedagogía social es la utopía, es el que enfoca la educación como práctica de fraternidad. Cuando se trabaja en ser consciente de la propia dignidad y de las de los demás no se puede tolerar, desde la apatía y el conformismo, el asco de la corrupción, la vergüenza de la impunidad, y la ostentación de la injusticia. La Pedagogía Social Crítica está hecha del esfuerzo constante por democratizar la educación, la economía y la democracia. Por avanzar en la utopía de las relaciones horizontales de reconocimiento recíproco. Leer y escribir textos y contextos desde la vida cotidiana así enfocada es fuente de un pensamiento fuerte y flexible para combatir los privilegios. Tener compañía es así contar con un proyecto de vida y dignidad basado en autonomía solidaria.

En síntesis, esta es una propuesta de educación social como politización, a base de construir una intersubjetividad social hecha de apertura y libertad, de reforzar una cohesión social consolidada por actitudes de humildad y búsqueda de igualdad, y de luchar por la vida digna para todos, con confianza y desde la fraternidad/sororidad.

En conclusión, la Pedagogía Social Crítica que buscamos es una que actualice los aportes de Paulo Freire a favor de la libertad y en contra de la opresión y la exclusión, con el perfil del activista social crítico. Una educación social, con un pedagogo que sea un organizador de la comunidad para enfrentar la deshumanización que está provocando el consumismo y la corrupción. La educación que ha visualizado Henry Giroux, hecha de contextualización, humanización, participación, comunicación y transformación. Una pedagogía crítica como la que ha desarrollado Peter Mc Laren por enfrentar a la hidra capitalista que todo lo mercantiliza y atenta permanentemente contra la vida y la dignidad humanas.

Pensamiento crítico y conciencia comunitaria, desde la pedagogía social, son las dos condiciones necesarias y suficientes, para nutrir la "praxis" que ponga a la naturaleza, al trabajo, al dinero y al conocimiento al servicio de "la buena vida" para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA ACOSTA, E. Y SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, M. E. (2014). *Comunidad: interacción, conflicto y utopía. La construcción del tejido social.* Puebla, Pue.: UIA Puebla, ITESO y BUAP.

CORONA-JUÁREZ, N. (2014). *Essays on the economics of violent crime in Mexico*. Heidelberg: Heidelberg University. PhD. Dissertation.

ESQUIVEL HERNÁNDEZ, G. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México, D.F.: Iguales. OXFAM.

LA BELLE, T. J. (1986). *Nonformal education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform, or Revolution?* New York: Praeger.

RAPHAEL, R. (2015). *Mirreynato. La otra desigualdad. 4ª reimp. México, D.F.: temas' de hoy*. Editorial Planeta Mexicana.

SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, M.E. Y ALMEIDA ACOSTA, E. (2005). *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna*. Puebla, Pue.: UIA Puebla, UASLP, UJAT, UV, UAS, COLPUE, ELPAC, CNEIP/

[i] Contacto con autor:
Eduardo Almeida Acosta. e-mail: eduardo.almeida@iberopuebla.mx
Departamento de Ciencias de la Salud.
Universidad Iberoamericana Puebla, México.

PEDAGOGÍA SOCIAL Y CAMBIO SOCIAL: PROYECTOS, ESPACIOS E INTERVENCIONES

DANIEL SCHUGURENSKY[i]

RESUMEN:

Este trabajo presenta una revisión de la literatura fundacional en la que se manifiesta la contradicción de la pedagogía social desde una perspectiva, tanto teoría como práctica de esta ciencia.

En este trabajo intento rescatar la tradición emancipatoria de la pedagogía social, y explorar los posibles caminos a través de los cuales la pedagogía social contribuye –o puede contribuir- al cambio social. Para organizar mi presentación sobre este tema en una forma más o menos ordenada, hablaré de tres grandes proyectos, tres espacios de interacción, y tres campos de intervención

PALABRAS CLAVE: Cambio social, espacios, intervención social, pedagogía social.

*****

INTRODUCCIÓN

Si me permiten, quisiera empezar con una nota personal, pues me da una enorme emoción volver a estar aquí de nuevo en la hermosa ciudad de Puebla de Los Angeles después de tantos años. A fines de los años setenta y principios de los ochenta, hace ya más de tres décadas, cuando vivía yo en México tuve la oportunidad de hacer trabajo educativo en Puebla, Tlaxcala y Orizaba con obreros de la industria textil del algodón. Fue ésa una etapa formativa de mi juventud en la que aprendí muchas cosas, y tengo muchos bellos recuerdos de esa época tan importante de mi vida. En este momento, y en el marco de este congreso, quiero expresar una vez más mi eterno agradecimiento a al pueblo de México por su generosidad, y mi admiración por haber recibido solidariamente en varias ocasiones de su historia a muchos exiliados de diferentes países cuya suerte probablemente hubiera sido diferente si México no hubiera sido tan hospitalario. Es un placer y un honor poder estar con ustedes en este IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, y aprovecho para agradecer a la Benemérita Universidad de Puebla por organizar este congreso y por darme la oportunidad de estar aquí con ustedes.

El tema de este trabajo es 'Pedagogía social y cambio social'. Este es un tópico por demás interesante porque revisando la literatura fundacional de la pedagogía social se podría llegar a la conclusión de que estamos en presencia de una contradicción. Desde esta perspectiva, tanto la teoría como la práctica de la pedagogía social se enfocarían en lograr la exitosa adaptación a la sociedad de los sectores más desfavorecidos para que se beneficien de los bienes culturales y sociales existentes. Ello es por cierto loable, y se explica particularmente en el contexto de los nacientes Estados de Bienestar europeos de fines del siglo 19 y principios del siglo 20 donde surgió la disciplina, pero no dice mucho sobre la contribución de la pedagogía social al cambio social. En este mismo sentido, la definición de pedagogía social que se encuentra en el sitio web de Wikipedia nos explica que esta ciencia práctica social y educativa tiene tres funciones básicas: prevención, ayuda y reinserción (esta última también entendida como resocialización). Estas tres funciones son por cierto muy importantes y necesarias en cualquier sociedad, pero se refieren a la adaptación al orden social vigente y no a intervenciones orientadas a transformar dicho orden. Al mismo tiempo, y esto se relaciona directamente con el argumento de esta presentación, es pertinente recordar que desde sus orígenes a fines del siglo 19 también hay en la pedagogía social una preocupación por la solidaridad, el comunitarianismo, la justicia social y la democracia, todo ello desde una perspectiva filosófica humanista, una visión educativa integral. En esta tradición orientada a la justicia también encontramos una perspectiva crítica, especialmente a partir de los 1960s con la influencia de la Escuela de Frankfurt. Estas dos tradiciones de la pedagogía social (adaptación y transformación) llevan a Walter Lorenz a formular una pregunta provocativa:

¿Es la pedagogía social esencialmente la forma de realización de los intereses sociales dominantes que consideran a todos los proyectos educativos, escuelas, preescolares o educación de adultos como una manera de llevar sus valores a todos los sectores de la población y de ejercer un control social más eficaz; o es la pedagogía social la conciencia crítica de la pedagogía, la espina en la carne de la agenda oficial, un programa de emancipación para procesos de aprendizaje autodirigido dentro y fuera del sistema educativo orientado hacia la transformación de la sociedad? (Lorenz, 1994: 93, mi traducción[1]).

[1] En el texto original: "Is social pedagogy essentially the embodiment of dominant societal interests which regard all educational projects, schools, kindergarten or adult education, as a way of taking its values to all sections of the population and of exercising more effective social control; or is social pedagogy the critical conscience of pedagogy,

En realidad, se debe reconocer que en la pedagogía social coexisten diferentes tradiciones, perspectivas y focos de atención que se relacionan, por un lado con distintas realidades sociales e históricas, y por otro con diversas aproximaciones filosóficas e ideológicas. Pese a estas variaciones, es posible encontrar un leitmotif en la pedagogía social. A un nivel más teórico, podemos identificar su interés por entender la dimensión social de la educación y la dimensión educativa de los procesos sociales. A un nivel más práctico, es su intento por combinar intervenciones sociales y educativas.

En este trabajo intento rescatar la tradición emancipatoria de la pedagogía social, y explorar los posibles caminos a través de los cuales la pedagogía social contribuye –o puede contribuir- al cambio social. Para organizar mi presentación sobre este tema en una forma más o menos ordenada, hablaré de tres grandes proyectos, tres espacios de interacción, y tres campos de intervención.

I. CAMBIO SOCIAL: TRES GRANDES PROYECTOS

Freire decía que el propósito del trabajo educativo y social es trabajar para crear un mundo "menos feo, menos malvado, menos deshumano", y nos hablaba de la importancia de la esperanza en el camino hacia ese mundo mejor. También nos decía que la educación es praxis, esto es, reflexión y acción de mujeres y hombres sobre el mundo para transformarlo. Es este espíritu freireano el que anima a esta sección del trabajo. Todo intento de promover un cambio social requiere un diagnóstico de la situación actual, un horizonte utópico al cual se aspira, y una estrategia para transitar de la realidad actual a una sociedad diferente. Sabemos todos que hay en este planeta un sinnúmero de problemas, y que ocuparía más texto del que tenemos disponible elaborar un diagnóstico detallado de los diferentes problemas de la realidad actual. Por razones de espacio, me referiré entonces aquí a tres grandes desafíos que enfrenta la humanidad en este momento. Estos desafíos se traducen en tres grandes proyectos colectivos: la ecología, la paz y la democracia.

1.1. ECOLOGÍA

El desafío ecológico es probablemente el más drameatico y urgente. El cambio climático y el consiguiente aumento de la temperatura pueden resultar (en algunos lugares ya están resultando) en una serie de catástrofes naturales y sociales como sequías, inundaciones, olas de calor, huracanes, reducción de cosechas, hambrunas, enfermedades y migraciones masivas. El cambio climático afecta a todos los ecosistemas del planeta y a todas sus sociedades, incluyendo las generaciones futuras. De hecho, si la tendencia actual continúa, eventualmente sería imposible la vida humana tal como la conocemos. Por ello, abordar la problemática ecológica es un prerrequisito para discutir otras agendas del cambio social. Todas las demás discusiones son secundarias si se extingue la especie humana de la faz de la tierra. Hay muchas maneras de encarar el desafío ecológico, desde la elaboración e implementación de tratados internacionales y políticas públicas a nivel regional, nacional, estatal y local, hasta tareas de comunicación y educación para crear conciencia y cambiar prácticas cotidianas. Con una muestra de talento premonitorio, nuestro querido Paulo Freire ya postulaba hace dos décadas, unos años antes de su fallecimiento en 1997, la importancia de la educación ecológica, que él denominaba 'ecopedagogía'. Moacir Gadotti, discípulo de Freire, continuó esa línea de trabajo y señalaba que la ecopedagogía (o Pedagogía de la Tierra) no es simplemente una pedagogía más sino que se trata de educar para un nuevo modelo civilizatorio:

the thorn in the flesh of official agenda, an emancipatory program for self-directed learning processes inside and outside the education system geared towards the transformation of society?" (Lorenz 1994: 93).

> "A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da Ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra, como a chamamos." (Gadotti 2001: 94).

Si estamos de acuerdo con Gadotti, para la pedagogía social el desafío ecológico consiste entonces en un proyecto utópico que cambie las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos actualmente. Uno de los fundamentos de este proyecto es la filosofía del vivir bien, o buen vivir, propuesta por las comunidades indígenas de América Latina. "Vivir bien" es la traducción del término quechua sumak kawsay (a veces traducido como "vida plena"), que se refiere al principio de reciprocidad entre seres vivientes, con y en la naturaleza. Se trata de una concepción filosófica y política para vivir juntos, felices y en armonía con otros seres humanos, con otros seres vivos y con la naturaleza. En Ecuador, el principio del buen vivir quedó plasmado en el artículo 14 de la constitución del 2008, que reconoce el derecho de la población "a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, sumak kawsay". Asimismo, el artículo 275 de dicha constitución nota que el buen vivir requiere "que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza." El vivir bien también aparece en la constitución de Bolivia del 2009. Para David Choquehuanca, dirigente indígena y ministro de relaciones exteriores de Bolivia, el vivir bien es recuperar la cultura de la vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza (pachamama). Es preciso aclarar que la filosofía del buen vivir no es una postura antidesarrollo que proponga un regreso al pasado, sino una construcción colectiva de un modelo diferente de desarrollo. El buen vivir propone un proyecto civilizatorio superador del proyecto neoliberal, del extractivismo, del consumismo y de las causas estructurales de la pobreza y la crisis ecológica, y es al mismo tiempo esperanza y resistencia, utopía y gestión comunitaria (Alcoreza, 2012). El buen vivir tampoco propone una perspectiva antitecnológica o anticientífica, sino un diálogo de saberes, un encuentro entre conocimiento popular y científico, y entre conocimientos occidentales y endógenos.

El proyecto de desarrollo sustentable del vivir bien se contrapone al modelo de crecimiento que ya es inviable, no sólo desde el punto de vista ecológico sino también de la reducción de la pobreza. En lo ecológico, este modelo ha sido un fracaso. En la actualidad, nuestro planeta tiene suficientes recursos para que cada uno de nosotros consuma 1.8 hectáreas por año (lo que consume una persona promedio en Guatemala o en Ghana. En Europa se consumen 8 hectáreas por persona, y EEUU y en Canadá se consumen 8 hectáreas. Lo interesante es que no hay una relación directa entre cantidad de consumo y calidad de vida. EEUU, con un PBI per capita de US $53,000 tiene una expectativa de vida de 79 años, pero muchos países tienen expectativas de vida similares con un PBI mucho menor. Cuba, por ejemplo, tiene un PBI per capita de solamente US $6,000 y tiene la misma expectativa de vida y una de las tasas de alfabetismo más altas del mundo, consumiendo únicamente 1.9 hectáreas. Costa Rica, con un GDP del 25% de EEUU, además de tener niveles similares de alfabetismo y expectativa de vida tiene uno de los más altos índices de felicidad del mundo (Hickel 2014). No es casualidad que Costa Rica

eliminó el ejército en 1948 y destina gran parte de ese presupuesto a salud y educación. En este contexto, el buen vivir no propone una vida de sufrimiento y miseria que limite el desarrollo del potencial humano. La reducción del consumo es solamente una parte de un proyecto más amplio que implica formular una concepción diferente de progreso y desarrollo que garantice la supervivencia de la especie humana y promueva la felicidad. Estas dos metas no son necesariamente incompatibles. El uso de energías renovables es sólo un ejemplo de los multiples recursos que tenemos a nuestra disposición para revertir el camino de la autodestrucción, pero lo más importante es que los seres humanos desarrollemos una conciencia planetaria que nos ayude a transitar del cenozoico (y particularmente del antropoceno, que hace referencia al impacto de la especie humana sobre los ecosistemas terrestres) a la era del ecozoico, que coloca a lo ecológico como la realidad central a partir de la cual se organizan las demás actividades humanas (Swimme y Berry 1994, Boff 2002). La pedagogía social puede contribuir a acelerar el tránsito hacia la era ecozoica, a reflexionar sobre los principios del buen vivir, y a generar valores, prácticas y políticas ecológicas en la vida cotidiana de nuestras comunidades.

1.2. PAZ

El segundo gran proyecto de la humanidad es la disminución significativa de los conflictos violentos. En esta categoría podemos incluir desde disputas domésticas y comunitarias, acosos ("bullying"), episodios de violencia política, racial y de género (e.g. femicidio), desapariciones forzadas y conflictos armados internos hasta genocidios, terrorismo de estado y guerras entre países. Solamente en el el siglo 20, la cantidad de muertes en guerras (aproximadamente 160 millones de personas) es comparable a la cantidad de muertes por epidemias en los siglos anteriores. Desde el fin de la segunda guerra mundial en 1945 hasta el fin del siglo 20 se estima que han habido 331 conflictos armados que han causado aproximadamente 40 millones de muertos (McNamara y Blight 2003). Los conflictos modernos tienden a tener un impacto significativo en la población civil. Durante la la mayor parte de la historia de la humanidad, se estima que sólo del 10% de las víctimas directas de una guerra eran civiles. En la década de 1970 los civiles pasaron a ser el 73% de las víctimas, y actualmente son cerca del 90% de las bajas de las guerras. También es sumamente preocupante el hecho de que en estos momentos existe un gran volumen de armas de destrucción masiva (químicas, biológicas, nucleares, etc.) que podría poner en peligro la supervivencia de la especie humana. Se estima que en el planeta existen unas 25,000 armas nucleares almacenadas en más de cien lugares distintos en por lo menos 14 países, lo que nos otorga el dudoso privilegio de ser la única especie animal que desarrolló la capacidad para exterminarse varias veces y exterminar a todas las demás especies.

La tragedia de la guerra no radica solamente en la cantidad de muertos y heridos que produce, en las secuelas físicas y psicológicas que genera, en la infrastructura que destruye, o en los catastróficos efectos en las siguientes generaciones. También es trágico que el gasto militar canaliza significativos recursos a la eliminación de vidas humanas cuando esos mismos recursos podrían utilizarse para mejorar la calidad de vida de la gente. El gasto militar anual se estima en $1,75 trillones de dólares. Esto equivale al 2.5 por ciento del producto bruto mundial, o a aproximadamente US $250 por cada habitante del planeta. En contraste, se estima que con 30 billones de dólares se podría eliminar el hambre, y con 11 billones se podría proveer de agua potable a toda la humanidad. Agua y comida, dos necesidades básicas para la vida, podrían asegurarse con una minima parte de lo que dedicamos a la industria de la muerte. Aun más: para lograr los ocho objetivos de desarrollo del milenio de Naciones Unidas incluyendo la eliminación de la pobreza, la universalización de la educación primaria, la reducción de la mortalidad infantil, la

prevención de enfermedades y el desarrollo sustentable se requiere solamente un quinto del gasto militar anual.

Cuando hablamos de la contribución de la pedagogía social a la construcción de una sociedad más pacífica, debemos aclarar de que no se trata de la paz de los cementerios sino de la construcción de una paz con justicia y dignidad, como bien dicen los movimientos de la sociedad civil en México. De hecho, la resolución 52/243 de las Naciones Unidas de 1999 afirma que la paz no es solamente la ausencia de conflictos. Así como en la sección sobre la ecología hicimos referencia al concepto indígena del buen vivir, en esta sección queremos referirnos brevemente al concepto africano de Ubuntu, que puede traducirse como "humanidad hacia otros", "soy porque nosotros somos", "una persona se hace humana a través de las otras personas", o "una persona es persona a través de otras personas". Es un concepto que hace referencia a la relación con los demás y a la empatía, a la convicción de que existe un lazo universal compartido que conecta a toda la humanidad, y a que nuestra humanidad merma cuando se quebranta la humanidad de otros. El Obispo sudafricano Desmond Tutu decía que "una persona con ubuntu es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos." De hecho, en Sudáfrica fue Ubuntu el concepto filosófico fundamental que le dio base a la Comisión para la Verdad y la Reconciliación presidida por Tutu después de la oscura noche del apartheid.

Para concluir esta sección, cabe señalar que el desafío para la pedagogía social es múltiple, e incluye desde ayudar al fortalecimiento de procesos pacíficos para la resolución de conflictos en las comunidades y a la organización de grupos que luchen por una sociedad menos violenta y más justa, hasta el desarrollo de proyectos de educación para la paz en diferentes ámbitos. La pedagogía social también puede contribuir al debate de políticas públicas que puedan reducir la violencia. En Estados Unidos, por ejemplo, este debate hoy incluye el tema de los controles en la venta de armas a la población. En Colombia, el debate se centra en la justicia restaurativa y la reinserción de los combatientes a la vida civil luego de un conflicto armado de sesenta años.

Desde una perspectiva más general, la pedagogía social puede hacer una importante contribución a construer una cultura de paz en cada comunidad en la que actúa promoviendo valores, actitudes y prácticas cotidianas que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación, con apego al respeto por los derechos humanos consagrados en la declaración universal de los derechos humanos y las leyes nacionales. La referencia a la declaración universal no es casual. Esta declaración, elaborada en 1948 en medio del trauma generado por la segunda guerra mundial, nota en su artículo 26 que la educación debe tener por objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el mantenimiento de la paz.

1.3. DEMOCRACIA

Si bien vivimos en un mundo más democrático que hace un siglo, cuando ni siquiera estaba institucionalizado el sufragio universal en la mayoría de los países, aún enfrentamos grandes desafíos en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. Cuando hablamos de democracia no estamos simplemente hablando de procesos electorales, sino también de democracia económica, social, cultural y política. y de la construcción de una ciudadanía democrática con derechos, obligaciones y capacidad transformadora. Uno de

los primeros desafíos del proyecto democrático es la inequitativa distribución de la riqueza. Desde 1980, la economía global ha crecido un 380%, pero el número de gente viviendo en pobreza (menos de 5 dólares por día) se ha incrementado en más de 1,100 millones de habitantes. El famoso "efecto derrame" tan anunciado por los economistas neoloiberales en realidad ha funcionado como un "efecto aspiradora", concentrando recursos financieros en el techo de la pirámide social. Lo que se observa es una creciente acumulación de la riqueza en menos manos. Esto ocurre en casi todos los países del mundo: siete de cada 10 personas del planeta viven en países donde la desigualdad económica ha aumentado en los últimos 30 años.

Actualmente, la mitad de la renta mundial está en manos del 1% más rico de la población, cuya riqueza asciende a 110 billones de dólares. Esta cifra es 65 veces mayor que el total de la riqueza que posee la mitad más pobre de la población mundial. Aun más: las 85 personas más ricas del planeta controlan tantos recursos como la mitad más pobre del planeta (3.500 millones de personas). Para ilustrarlo gráficamente, esta élite que concentra tanta riqueza es tan pequeña que podría caber cómodamente en un simple bus de dos pisos. El gran poder económico de las empresas de esta minoría acaudalada a menudo se traduce en poder ideológico (a través de la propiedad de medios de comunicación) y en poder politico (a través del financiamiento de campañas electorales y de otros mecanismos). Así, estos grupos económicos frecuentemente controlan la agenda del debate público, e influyen en el contenido de las leyes y políticas públicas. En ocasiones inclusive 'capturan' a las instituciones democráticas consiguiendo normativas que las favorecen, como por ejemplo ventajas impositivas, relajación de normas ambientales o reducción del costo laboral. En esta democracia económica que tenemos hoy, unos pocos privilegiados reciben los beneficios, mientras que el esfuerzo, sobre todo la carga fiscal, recae sobre la gran mayoría (Fuentes-Nieva y Galasso 2014).

Así como el capital económico y financiero está distribuido de manera desigual, lo mismo sucede con el acceso a bienes sociales como la salud, la vivienda o la educación. Existe una extensa literatura que indica que tanto en países pobres como ricos los sectores sociales más desfavorecidos tienen menos acceso a crédito hipotecario y a servicios de salud y de educación de calidad. Para dar un ejemplo, todavía existen en el mundo 757 millones de adultos analfabetos. La mayoría de ellos son personas de bajos ingresos que viven en países del sur global, y dos terceras partes son mujeres. Esto se explica en parte porque los pobres –en especial las niñas de familias pobres- tienen menos oportunidades para acceder al sistema escolar, permanecer en el mismo, y egresar exitosamente. Por esas razones es importante distinguir entre la democracia formal, según la cual todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y oportunidades, y la democracia real, en donde esos derechos y oportunidades dependen en gran medida de la clase social, la raza o el sexo de las personas. Esta brecha entre la democracia formal y la democracia real se explica en gran parte por la contradicción que existe entre la democracia (que proclama la igualdad) y el capitalismo (cuyo funcionamiento mismo genera desigualdades). El tema de la democracia cultural es particularmente relevante en estados pluriétnicos y plurinacionales, y tiene que ver con el respeto a la diversidad cultural y linguística. La Unesco (2004) plantea que la diversidad cultural es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos, y propone el pluralismo cultural como la respuesta política a la diversidad cultural.

Los párrafos anteriores sugieren que el primer desafío en la construcción de una sociedad más democrática pasa por la igualdad y la libertad. El segundo desafío pasa por otra dimensión de la democracia, que tiene que ver con la participación. Por una cuestión elemental de justicia, todas las personas tienen derecho a participar en decisiones que los

afectan. Por eso, las instituciones de la democracia representativa deberían complementarse con los mejores dispositivos de la democracia participativa. Siguiendo a Dewey, la democracia no es solamente una forma de gobierno sino también una forma de vida. Volveremos a este tema en un momento. Por ahora, digamos que la pedagogía puede contribuir a democratizar la democracia a través de la educación para la ciudadanía democrática y la educación para los derechos humanos, y a través de intervenciones pedagógicas que enfaticen la lectura crítica de la realidad social y los procesos colectivos para transformarla. El proyecto aquí consiste en transitar de las frágiles e imperfectas democracias que tenemos a unas democracias reales que realmente garanticen la igualdad de oportunidades, el estado de derecho, la mejora de la calidad de vida del conjunto de la población, y permitan el ejercicio activo de la ciudadanía.

II. TRES ESPACIOS

Para contribuir al cambio social, la pedagogía social interviene –y puede intervenir- en múltiples espacios educativos, sociales y culturales. A manera de ejemplo, aquí mencionaremos tres de ellos que se caracterizan por ser espacios colaborativos y horizontales que anticipan el rumbo del cambio y ayudan a transitarlo: la economía social y solidaria, la democracia participativa, y los movimientos sociales orientados al cambio social. Estos tres espacios, entre muchos otros, tienen también un carácter prefigurativo, es decir, ayudan a vislumbrar en el presente el modelo de sociedad que se quiere construir. Son espacios de transición que coadyuvan a la construcción de un nuevo mundo en la cáscara del viejo, poniendo en práctica hoy el tipo de relaciones y de organización social a las que se aspira.

2.1. ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

La economía social y solidaria presenta una alternativa viable al modelo económico neoliberal, y se caracteriza por combinar objetivos económicos y sociales. Incluye formas organizativas tales como cooperativas, empresas de trabajo asociado, trueque, mercados solidarios, organizaciones sin fines de lucro, autonconstucción de vivienda, comercio justo, monedas sociales y asociaciones de caridad, entre otras. Las cooperativas, por mencionar una de estas formas asociativas, tienen una historia que se remonta a los pioneros de Rochdale (Inglaterra) que en 1884 crearon una cooperativa de consumo y sentaron las bases del movimiento cooperativo moderno al proponer unos principios que aún guían a este movimiento:

1. Adhesión voluntaria y abierta
2. Gestión democrática por parte de los asociados
3. Participación económica de los asociados
4. Autonomía e independencia
5. Educación, formación e información
6. Cooperación entre cooperativas
7. Preocupación por la comunidad

El quinto principio es particularmente relevante para la pedagogía social, pues se refiere tanto a la educación de los miembros de las cooperativos como a la educación sobre cooperativismo en el resto de la sociedad. En México, el sector social de la economía tiene una larga tradición que se remonta a las formas solidarias organización social y económica de los pueblos originarios como el tequio (trabajo comunitario), y está reconocido en la propia constitución nacional de 1917, que en su artículo 25 señala:

> "La ley establecerá los mecanismos que faciliten la organización y la expansión de la actividad económica del sector social: de los ejidos, organizaciones de trabajadores,

> cooperativas, comunidades, empresas que pertenezcan mayoritaria o exclusivamente a los trabajadores y, en general, de todas las formas de organización social para la producción, distribución y consumo de bienes y servicios socialmente necesarios."

Más concretamente, la Ley de la economía social y solidaria especifica algunos de principios que caracterizan al sector como la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad, privilegiando las necesidades de la gente por sobre el lucro:

> Artículo 3o. "El Sector Social de la Economía es el sector de la economía a que hace mención el párrafo séptimo del Artículo 25 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual funciona como un sistema socioeconómico creado por organismos de propiedad social, basados en relaciones de solidaridad, cooperación y reciprocidad, privilegiando al trabajo y al ser humano, conformados y administrados en forma asociativa, para satisfacer las necesidades de sus integrantes y comunidades donde se desarrollan, en concordancia con los términos que establece la presente Ley."

La economía social intenta superar la dicotomía entre el mercado capitalista y el estado regulador y planificador de la economía. Se propone como alternativa al mercado capitalista porque éste produce desigualdad, alienación, y está dominado por monopolios u oligopolios que también controlan otros resortes de poder. Se propone como alternativa a la economía centralmente planificada porque reduce la vida democrática y genera una nueva élite burocrática que le niega a las comunidades la posibilidad de decidir su destino. Esta alternativa superadora intenta construir un modelo económico basado en la autogestión en el cual tanto los esfuerzos como los beneficios estén distribuidos de manera más igualitaria (Coraggio, 2011). La economía solidaria se guía por cuatro grandes principios. El primero es la finalidad de servicio a sus miembros o a la colectividad antes que de lucro. El beneficio económico es importante, pero es un medio para el objetivo de fondo que es beneficiar a los miembros o a la comunidad. El segundo es la autonomía de gestión, que diferencia a este sector del sector gubernamental. El tercero es el proceso de decisión democrático, que diferencia a este sector del sector privado capitalista: en la economía social cada miembro tiene un voto, mientras que en el sector privado son los accionistas los que toman las decisiones más importantes. El cuarto principio es la primacía de las personas y del trabajo sobre el capital en el reparto de las rentas, que define una lógica más democrática en la distribución de los beneficios (Chaves y Monzón, 2003).

2.2. DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Un segundo espacio colaborativo en el que la pedagogía social puede hacer una contribución al cambio social es la democracia participativa, entendida como procesos democráticos de deliberación y toma de decisiones que propician la participación activa y efectiva de los ciudadanos en la vida pública. Así como la economía social coadyuva a democratizar las relaciones económicas, la democracia participativa ayuda a democratizar las relaciones políticas y a incorporar a la ciudadanía –particularmente a los sectores más marginados- en el ejercicio colectivo del poder. Durante gran parte del siglo 20 se pensó que la democracia representativa era el modelo ideal para que los ciudadanos influyan en las decisiones, y para garantizar libertad e igualdad para todos. Sin embargo, en la actualidad el sistema de democracia representativa está experimentando en muchos países una crisis de legitimidad. Las encuestas de opinión relevan altos niveles de desconfianza en las instituciones de la democracia representativa y en la clase política, bajos niveles de satisfacción con el desempeño del sistema político, una baja credibilidad de los partidos políticos tradicionales, y un alto grado de cinismo en relación a la capacidad y la voluntad de los representantes por resolver los problemas más urgentes de la población. Se observa en general un sentimiento generalizado de alienación agravado por la falta de transparencia

y rendición de cuentas, por las promesas electorales no cumplidas, y por las sospechas de corrupción de las instituciones políticas. Esto se traduce en altos indices de abstencionismo electoral, votos en blanco y votos protesta (e.g. "Cantinflas", "candidgato Morris"), que en algunos lugares supera el 50%.

Mientras la credibilidad de la democracia representativa está en crisis, es posible observar en todo el planeta el surgimiento y desarrollo de nuevos canales de participación ciudadana (como el presupuesto participativo) que incluyen cada vez más gente. Estas innovaciones democráticas permiten mejorar la relación entre gobiernos locales y ciudadanos, aprovechan la experiencia y capacidad de toda la gente, conectan el conocimiento local de la población con la expertise de los cuadros técnicos, incrementa la transparencia y legitimidad de las instituciones democráticas, generan soluciones más creativas a los problemas, y mejoran la calidad de la democracia y la calidad de vida de la gente. Aún más, y esto es fundamental desde la perspectiva de la pedagogía social, la democracia participativa desarrolla nuevas capacidades políticas y democráticas en los participantes, particularmente en quienes han sido históricamente excluidos de los procesos de toma de decisiones. En este sentido, la democracia participativa es una 'escuela de ciudadanía' en la cual la gente aprende democracia participando activamente en procesos democráticos, y adquieren una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y prácticas políticas y democráticas que generalmente no se aprenden ni en la escuela ni en otros espacios públicos o privados. Estamos entonces aquí en presencia de un círculo virtuoso entre la educación ciudadana y la democracia participativa. A mejor calidad de los procesos de democracia participativa, mejor calidad de la ciudadanía, y a mejor calidad de la ciudadanía participante, mejor calidad de los procesos de democracia participativa. En síntesis, con el tiempo se producen mejores ciudadanos y mejor democracia. Además, uno de los principales cambios que se observan en los participantes es un aumento de su eficacia política, esto es, la confianza que tienen en su capacidad de influir en decisiones políticas. En el lenguaje de la pedagogía social, esto se conoce como 'agencia' o 'empoderamiento'.

La pedagogía social puede hacer una doble contribución a la democracia participativa. Por un lado, puede asistir en el diseño, implantación y evaluación de procesos participativos, poniendo especial atención a la dimensión pedagógica de los mismos. Por otro, puede ayudar con la elaboración y ejecución de programas de educación ciudadana y de talleres de capacitación para el mejor funcionamiento de los procesos de democracia participativa. Estos procesos, cabe aclarar, no se conciben como una alternativa a la democracia representativa (por cuestiones de escala esto es inviable) sino como un saludable complemento a la misma. También es preciso señalar que si bien muchos procesos de democracia participativa se desarrollan en contextos de gobiernos municipales, se pueden llevar adelante en otros lugares como escuelas, centros de trabajo, organizaciones comunitarias, o instituciones recreativas y religiosas.

2.3. MOVIMIENTOS SOCIALES

Un tercer espacio colaborativo en el cual la pedagogía social puede incidir en el cambio social corresponde a los movimientos sociales, particularmente aquéllos orientados a la justicia social. Los movimientos sociales son grupos más o menos organizados que, orientados por un conjunto de valores e intereses realizan acciones colectivas continuas (no efímeras) para impedir o promover ciertos cambios en la sociedad. Si bien puede haber una gran diversidad entre los integrantes de un movimiento social, en general tienen en común una preocupación por algún aspecto del estatus quo y la intención de transformar esa porción de la realidad.

La literatura sobre el tema distingue diferentes tipos de movimientos sociales. Por ejemplo, se hace una diferencia entre los 'viejos' movimientos sociales que surgieron en el siglo 19 y estaban basadas en reivindicaciones de los trabajadores (sindicatos, movimientos campesinos, etc.) y los 'nuevos' movimientos sociales que se expandieron en el siglo 20 como el feminismo, el pacificismo, el ecologismo, la teología de la liberación, los movimientos en defensa de los derechos humanos, el movimiento estudiantil, el movimiento de acceso abierto, el movimiento antiglobalización, el movimiento anticolonialista (e.g. Gandhi, Lumumba), el movimiento gay, el movimiento antinuclear, o el movimiento anti-minería. También se puede distinguir a los movimientos sociales teniendo en cuenta el tipo de cambio que proponen -en términos de continuidad o ruptura con el orden existente- entre reformistas y revolucionarios. Considerando la escala, se pueden observan movimientos sociales de carácter local, estatal, nacional, regional, international y global.

Melucci (1996) señala que en los movimientos sociales se puede observar una alternancia entre momentos de alta visibilidad (e.g. actos de protesta, manifestaciones, marchas, celebraciones, vigilias) y momentos de 'latencia', constituidos por los múltiples procesos de interacciones individuales y grupales que tienen lugar antes, durante y después del momento de la movilización pública. Estos procesos, que pueden incluir una gran cantidad de reuniones periódicas, tienden a ser invisibles para los que no son parte del movimiento, son tanto o más importantes para el éxito o el fracaso del proyecto del movimiento que la erupción pública. Los movimientos sociales más exitosos tienden a conectar los niveles micro y macro en su análisis y sus estrategias, a establecer alianzas y coaliciones, a obtener apoyos externos con base en la legitimidad de su causa, a usar los medios de comunicación, y a movilizar recursos económicos y humanos de diferente tipo.

La movilización de recursos humanos para lograr los objetivos del movimiento se relaciona directamente con la pedagogía social, particularmente con el aprendizaje en movimientos sociales (Hall, 2006). Desde la perspectiva del aprendizaje en movimientos sociales es posible identificar tres dimensiones: interna, externa y horizontal. La dimensión interna se refiere al aprendizaje que adquieren los miembros del movimiento social durante el proceso mismo de la participación. Este aprendizaje incluye tanto conocimientos sobre aspectos históricos, legales y técnicos del tema que aglutina al movimiento (e.g. minería, derechos humanos, discriminación racial o de género, herbicidas, contaminación de los mares) como habilidades específicas relacionadas con el funcionamiento del movimiento y su presencia pública (moderar reuniones, crear y mantener una página web, escribir textos convincentes, organizar marchas, supervisar la seguridad de los miembros, procurar recursos, etc.).

La dimensión externa se refiere al aprendizaje que adquiere la sociedad en general sobre la problemática que intenta resolver el movimiento social. Esta dimensión alude al papel informativo y educativo que tienen los movimientos sociales, y es imprescindible para crear conciencia en la población sobre el problema y para lograr el apoyo del público a las propuestas del movimiento. Un ejemplo reciente de esta dimensión externa se puede observar en los cambios de actitud de la sociedad estadounidense en relación al matrimonio igualitario en 15 años, un periodo histórico relativamente corto. En el 2001, el 57% de la población se oponía al matrimonio igualitario, y sólo un 35% estaba a favor. En el 2010, todavía los que se oponían al matrimonio igualitario (48%) superaban a los que lo apoyaban (42%). Para el 2015, las cifras del 2001 se invirtieron. En este momento, el 55% apoya el matrimonio igualitario, y 39% está en contra. La dimensión horizontal del aprendizaje en movimientos sociales se refiere al aprendizaje que ocurre a través de la interacción entre diferentes movimientos sociales. Esta interacción puede ocurrir entre movimientos que

persiguen objetivos similares (e.g. derecho al agua) en diferentes países, o entre movimientos que persiguen diferentes objetivos en una misma localidad. El Foro Social Mundial, que se realiza regularmente desde el 2001 con la consigna de que 'otro mundo es posible', es un ejemplo de aprendizaje horizontal masivo y concentrado en un momento y un lugar determinado. La pedagogía social orientada al cambio social puede jugar un papel importante en el fortalecimiento del aprendizaje en movimientos sociales, en cualquiera de sus tres dimensiones.

III. TRES CAMPOS DE INTERVENCIÓN

La pedagogía social incluye un vasto y difuso repertorio de prácticas cuyos principios, métodos y estrategias se relacionan con diferentes campos de intervención social y educativa. Observando el panorama internacional de la pedagogía social, tres campos de intervención tienden a sobresalir: trabajo social, desarrollo comunitario, y educación (fig. 1). En algunos países, la pedagogía social tiene una conexión más estrecha con uno de estos campos que con otros. En Alemania, por ejemplo, la pedagogía social ha sido tradicionalmente asociada al campo del trabajo social, mientras que en países iberoamericanos se relaciona más con el desarrollo comunitario (incluyendo la animación sociocultural) y la educación (especialmente la educación no formal, incluyendo la educación popular).

Figura 1: Tres campos de intervención de la pedagogía social.

3.1. TRABAJO SOCIAL

Si consideramos que la pedagogía social surgió en el contexto del incipiente estado benefactor y la expansión de los servicios sociales, y que los primeros esfuerzos de la pedagogía social se centraron en la atención social a las poblaciones más vulnerables, no es de extrañar que en algunos países (sobre todo europeos) existe una fuerte asociación histórica entre la pedagogía social y el trabajo social. De hecho, en algunas universidades europeas la mayoría de los programas de pedagogía social se ofrecen en las facultades de trabajo social y una buena parte de los artículos académicos sobre pedagogía social se publican en revistas de trabajo social. Los principios del trabajo social tienen varios paralelos con la pedagogía social. Por ejemplo, la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS), una organización de 116 países miembros que se considera como la vocera global de los trabajadores sociales, afirma que la profesión se orienta a promover el desarrollo social, el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y

el fortalecimiento y la liberación de las personas para mejorar su bienestar. La alusión al cambio social también aparece en la definición de trabajo social adoptada por la FITS en la Reunión General de Montreal de 2000, en la cual se afirma que la misión del trabajo social es ayudar a todas las personas a desarrollar su pleno potencial y a enriquecer sus vidas, y considera a los trabajadores sociales como agentes de cambio en la sociedad y en las comunidades a las que sirven.

Desde sus inicios, el trabajo social se inspiró en ideales humanitarios y democráticos y afirmó la igualdad, el valor y la dignidad de todas las personas. La FITS señala que los trabajadores sociales, motivados por los derechos humanos y la justicia social, en su trabajo diario tratan de ayudar a liberar a los oprimidos y a promover la inclusión social. Según la FITS, el trabajo social tiene dos tareas. Por un lado, nivel micro, responde a los problemas personales y sociales cotidianos, incluyendo las crisis y emergencias que afectan a todos los grupos de población, desde niños abandonados y jóvenes desempleados hasta ancianos sin techo. Por otro lado, a nivel macro, analiza y trata de revertir las causas estructurales de esos problemas, con especial atención a las desigualdades e injusticias sociales.

Sin embargo, más allá del discurso de las asociaciones profesionales internacionales y nacionales, en algunos contextos el modelo dominante de trabajo social se caracteriza por un enfoque asistencialista e individualizado que refuerza situaciones de dependencia y pasividad. En otros casos, el trabajo social se orienta a la transformación social, e incluye procesos educativos que propician el análisis crítico de la realidad y la organización comunitaria, y acompañan a las comunidades en la búsqueda de sus propias soluciones. Los esfuerzos pioneros de Jane Addams en Chicago al principio del siglo 20 a menudo se consideran como una manifestación temprana de este enfoque para el trabajo social en América del Norte (Fook 2002, Hämäläinen 2003, Koengeter y Schroeer 2013) .

3.2. DESARROLLO COMUNITARIO

El desarrollo comunitario es un proceso colectivo e inclusivo en el cual la gente participa activamente para mejorar el nivel de vida en su localidad, a menudo con el apoyo de un profesional. Este proceso incluye definir conjuntamente problemas y posibles soluciones, actuar en consecuencia, y evaluar los resultados de las acciones. Frecuentemente se establecen mecanismos de articulación entre la población y las instituciones locales (agencias municipales, organizaciones barriales, entidades sociales, ONGs, etc.) para intervenir positivamente en las condiciones económicas, sociales y culturales de la comunidad. El discurso del desarrollo comunitario tiende a enfatizar la importancia de reconocer los talentos y los recursos de la comunidad (en lugar de sus carencias) como punto de partida del proceso. También afirma que la comunidad debe apropiarse del proceso, y hace referencia a objetivos relacionados con el empoderamiento, la igualdad, la autodeterminación, la justicia y el cambio social. En la práctica, sin embargo, es posible identificar diferentes orientaciones y abordajes que pueden resumirse en dos modelos: el tecnocrático y el participativo.

El modelo tecnocrático de desarrollo comunitario está bastante arraigado, sobre todo en los países desarrollados. En este enfoque, son los expertos (e.g. técnicos y profesionales de agencias gubernamentales) los que determinan cuáles son los problemas más urgentes (drogadicción, pobreza, alcoholismo, delincuencia, falta de vivienda, desnutrición, salud mental, violencia, desempleo, etc.), y elaboran programas y servicios para hacer frente a esos problemas. Este modelo asume que los problemas sociales en las sociedades contemporáneas son tan complejos que escapan a la comprensión de la mayoría de los pobladores, y por tanto es necesario contar con profesionales con experiencia técnica en el

tema específico y en recopilación y análisis de datos. Este modelo permite la participación del público, pero por lo general se limita a la consulta. A veces, para diagnosticar las necesidades de la comunidad, se recogen datos a través de encuestas y entrevistas. Los defensores de este modelo destacan la importancia de los conocimientos técnicos, su objetividad y la racionalidad en la determinación de las necesidades y en las intervenciones, su énfasis en los datos y en la resolución de problemas, y su eficiencia y responsabilidad en la prestación de servicios. Los críticos argumentan que privilegia el papel de los técnicos sobre la participación de la comunidad, que concibe a las poblaciones vulnerables como víctimas y no como agentes de cambio, que culpa a las comunidades por sus problemas, crea relaciones de dependencia con los organismos gubernamentales, que no se enfrenta a grupos de poder cuando se detectan injusticias, y que su premisa es que las personas se adapten al orden social existente en lugar de cambiarlo.

El modelo participativo es más democrático y autogestionario que el anterior, promueve la autonomía, fortalece las capacidades locales y procura que la comunidad pueda decidir su propio destino. Este modelo tiene tiene su raíz en dos tradiciones del desarrollo comunitario: la cooperación (ayuda mutua) y la auto-organización. Este modelo promueve procesos horizontales, utiliza la investigación-acción participativa, y prioriza dinámicas grupales. Por lo general los procesos comienzan con un análisis de la realidad llevado a cabo por la propia comunidad, y una auto-evaluación de sus fortalezas, capacidades y recursos. Se procura que el liderazgo y el control del proceso residan en la comunidad, por ejemplo a través de organizaciones comunitarias o asociaciones de vecinos. Los promotores del desarrollo comunitario pueden tener un papel más destacado al comienzo del proceso, pero su aspiración es empoderar a la comunidad y disminuir su presencia gradualmente hasta que llegue un momento en que no sean necesarios y puedan retirarse. En síntesis, este modelo tiene como objetivo promover estrategias de desarrollo incluyentes con amplia participación comunitaria. En ocasiones, el modelo participativo también incluye una orientación hacia la justicia social, y en estos casos se prioriza la organización política y el tema del poder pasa a un primer plano, promoviendo estrategias reivindicativas, articulación de intereses y demandas, alianzas y coaliciones con fuerzas afines, y ocasionalmente acciones disruptivas para ejercer presión y lograr captar la atención pública. También se plantea la relación con el estado, que puede ser de colaboración o de confrontación, dependiendo del contexto específico.

3.3. EDUCACIÓN

El tercer campo de intervención de la pedagogía social es la educación. Esta intervención puede tener lugar en el sistema formal, no-formal o informal. Si en lugar de conceptualizar a la educación exclusivamente como un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por el curriculum escolar, la entendemos como un proceso de experiencia-aprendizaje mediado por la vida (en el cual la escuela es una de esas experiencias), el campo de intervenciones pedagógicas se abre considerablemente. Desde esta concepción, los aprendizajes ocurren a lo largo y a lo ancho de la vida, y uno de los papeles de los educadores es propiciar experiencias de aprendizaje significativa. En algunos países, la pedagogía social se concentra en el trabajo educativo con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, y las intervenciones suelen ocurrir en centros educativos, programas recreativos, programas de capacitación, institutos de rehabilitación e inclusive centros de detención. En otros países la pedagogía social se concentra en la población joven adulta, y se trabaja a través de estrategias de educación extraescolares, frecuentemente en la propia comunidad.

En cuanto al quehacer de los educadores, más allá de las disciplinas tradicionales que se ofrecen en las escuelas (matemática, lengua, historia, geografía, etc.) existe una gran

variedad de especialidades como alfabetización, educación básica, educación artística, educación religiosa, educación en valores, educación en derechos humanos, educación intercultural, capacitación laboral, educación para la paz, educación física, educación recreativa, educación cooperativa, educación en medios de comunicación, educación sindical, educación para la salud, educación ambiental, educación vial, educación sexual, educación ciudadana, educación política, y un sinnúmero de etcéteras. Más allá del curriculum oficial de las escuelas, existen necesidades sociales y educativas de todos los grupos etarios. Algunas de estas demandas se relacionan con el deporte, la cultura y el ocio, pero hay otras que se relacionan con educación continua, trabajo, sustentabilidad y derechos humanos. Si se entiende a la educación en un sentido amplio, es evidente que las políticas públicas fragmentarias no han sido suficientes para satisfacer esas demandas. Por ello se han ido generando ofertas educativas en el tercer para atender demandas de las comunidades, especialmente en asuntos sociopolíticos, culturales y ecológicos (Gohn, 2009; Monteiro, 2011). Ahí tiene la pedagogía social un campo de intervención privilegiado.

Al igual que en los casos del trabajo social y el desarrollo comunitario, en el campo educativo es posible identificar diferentes tradiciones y un amplio espectro de orientaciones filosóficas e ideológicas que van desde un énfasis en la adaptación, el control y la reproducción del orden social a una preocupación por el análisis crítico, la emancipación y el cambio social. Siguiendo a Freire (1970), podemos hablar de una educación bancaria, en la cual los estudiantes son objetos de la acción educativa, y una educación liberadora, en la cual los estudiantes son los sujetos del acto educativo. En esta segunda corriente encontramos diferentes variantes de la educación moderna y de la educación popular que se desarrolló particularmente en América Latina. En consonancia con algunos de los postulados de la pedagogía social, encontramos aquí valores y prácticas anclados en una concepción humanista, democrática y dialógica del proceso educativo. Una característica distintiva de la educación en relación a sus dos 'hermanos' (el trabajo social y el desarrollo comunitario) es que su quehacer se focaliza en procesos de aprendizaje. Es aquí donde el componente pedagógico del término 'pedagogía social' aparece más claramente articulado, mientras que en los otros dos campos el foco está en el lado social, y la dimensión pedagógica tiene a ser secundaria. Por ello, la contribución específica del campo educativo a la pedagogía social es un gran acervo de teorías educativas (incluyendo teorías del aprendizaje) y prácticas en espacios escolares y extraescolares que pueden mejorar las intervenciones pedagógicas orientadas a resolver problemas sociales, lo cual constituye el objeto de la pedagogía social. Como decía Freire,

"la educación no cambia el mundo; cambia a las personas que van a cambiar el mundo".

IV. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Aunque en la pedagogía social existen varias perspectivas y prácticas, podemos observar acuerdos en torno a cuatro grandes temas. El primero es que la pedagogía social intenta ofrecer soluciones educativas a problemas sociales. De hecho, un supuesto clave de la pedagogía social es que es posible cambiar circunstancias sociales a través de la educación (Hamalainen (2003:71). La pedagogía social procura conectar dinámicas educativas y sociales, y se ocupa tanto de la dimensión educativa de las cuestiones sociales como de las dimensiones sociales de los problemas educativos. En la pedagogía social, el desarrollo individual y el desarrollo social se refuerzan mutuamente, ya que el desarrollo social requiere una ciudadanía educada, crítica y comprometida, y el desarrollo individual está supeditado a una sociedad que garantice el bienestar de su población. Esto es un tema importante en la pedagogía social, porque esta tradición se originó como una crítica a los

enfoques educativos dominantes del siglo 19 que se centraban en el desarrollo individual sin tener en cuenta las dimensiones sociales de la existencia humana. Desde la perspectiva de la pedagogía social, por lo tanto, mejorar la calidad de vida de las personas y mejorar las comunidades en las que viven son tareas inseparables. Un segundo tema es que la palabra "educación", en el contexto de la pedagogía social, no se refiere exclusivamente al sistema de educación escolar, sino a un fenómeno permanente y ancho de la vida que incluye una gran variedad de experiencias dentro y fuera del aula. Un tercer tema es un enfoque humanista e integral que considera a la persona y al desarrollo personal como un todo, combinando el desarrollo intelectual, moral y físico. Esto también implica considerar diferentes dimensiones de la vida humana como el estudio, el trabajo, el ocio y la participación comunitaria, así como las estructuras procesos y políticas que pueden contribuir o dificultar el desarrollo humano. Un cuarto tema es que en su esencia la pedagogía social no es un mero conjunto de métodos y técnicas específicas, sino una conceptualización teórica y una orientación filosófica con un marco normativo que guía acciones pedagógicas sociales.

Tomando en cuenta la dimensión de cambio social en la pedagogía social –el tema que nos ocupa en este trabajo- es posible identificar dos tradiciones. Una de ellas, hegemónica en los países centrales, es una pedagogía social orientada a la reducción del conflicto. Esta vertiente emana de las corrientes funcionalistas, moralizadoras e higienistas de fines del siglo 19 y principios del 20 que se preocupan por el control social de la población. Desde esta perspectiva, el papel de la pedagogía social es asistir a grupos necesitados que se encuentran en circunstancias conflictivas, con el propósito de integrarlos al sistema y de prevenir o superar su marginación y exclusión. Esta tradición se ha focalizado en el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo, y su lenguaje alude a contextos de violencia familiar, abandono, delincuencia, drogadicción, alcoholismo, trastornos psicológicos, inadaptación y desviación social. La otra tradición, una pedagogía social crítica y emancipadora, existe desde un principio pero se consolida principalmente a partir de la década de 1970, influenciada principalmente por la Escuela de Frankfurt y las propuestas de Paulo Freire. Esta tradición es crítica porque parte del supuesto de que toda práctica concreta se inserta en una estructura social de poder, y de que las sociedad está dominada por una cultura hegemónica que dificulta percibir situaciones de injusticia y posibles estrategias para el cambio social. Es emancipadora porque justamente se orienta a la transformación individual y colectiva dándole protagonismo a los sujetos con el propósito de construir un orden social más justo y democrático. Esta tradición se enmarca en la concepción freireana de la educación como un doble proceso de concientización y transformación que se orienta a explicar y cambiar estructuras y dinámicas sociales injustas y opresivas (Quintana, 1976 y 1984; Mollenhauer, 1974; Petrus, 1997; Caride, 2002; Serrano, 2003; Krichesky, 2011; Stephens, 2013; Schugurensky, 2014).

En este trabajo sugerimos la pedagogía social emancipadora puede hacer una contribución al cambio social en tres horizontes utópicos: la ecología, la paz y la democracia. Estos tres desafíos de la humanidad, pueden funcionar como fuerzas inspiradoras para marchar hacia adelante, pues de lo que se trata es de construir futuros posibles. Esta construcción va a demandar mucho tiempo y mucho esfuerzo, pero los cambios ocurren cuando la gente empieza a pensar y a actuar en forma diferente, y ahí la pedagogía social puede hacer un aporte. Este aporte puede llevarse adelante vinculándose a tres espacios colaborativos que proponen alternativas al orden vigente (la economía social, la democracia participativa, y los movimientos sociales) y a través de tres campos de

intervención que podrían establecer mayores relaciones entre sí: trabajo social, desarrollo comunitario, y educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, L. (2002). As idades da globalização. *Utopía y Praxis Latinoamericana,* 7 (16).

CARIDE, J.A. 2002 «La pedagogía social en España», en Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social,* Barcelona, Gedisa.

CHAVES, RAFAEL Y JOSÉ LUÍS MONZÓN (2003). Economía Social. En A. Ariño (comp.), *Diccionario* de solidaridad, Cuadernos de solidaridad, Tiran lo Blanch, Valencia, pp. 187-197.

CORAGGIO, J.L. (2011). *Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital.* Ecuador-Quito, Universidad Politécnica Salesiana y FLACSO Ecuador.

FOOK, HAN (2002). *Social work: critical theory and practice*. California: Sage.

FUENTES-NIEVA, R., & GALASSO, N. (2014). Working for the Few: *Political capture and economic inequality* (Vol. 178). Oxfam.

GADOTTI, M. (2001). *Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. CLACSO.

GOHN, M. DA G. (2009). *Movimentos sociais e Educação,* San Pablo, Cortez, 7a edición

HALL, B. L. (2006). Social movement learning: Theorizing a Canadian tradition. *Contexts of adult education: Canadian perspectives*, 230-238.

HÄMALÄINEN, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work,* 3(1), pp. 69-80.

HICKEL, J. (2015). Forget 'developing' poor countries, it's time to 'de-develop' rich countries. *The Guardian*, September 23.

KOENGETER, S. & SCHROEER, W. (2013). Variations of social pedagogy. Explorations of the transnational settlement movement. *Educational Policy Analysis Archives*, 21(42), 1-21.

KRICHESKY, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Marcelo Krichesky (comp.), *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.

LORENZ, W. (1994). *Social Work in a Changing Europe*, London: Routledge.

MONTEIRO, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: el caso de Brasil. En Marcelo Krichesky (comp.), *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.

MCNAMARA, R. S., & BLIGHT, J. G. (2003). *Wilson's ghost: reducing the risk of conflict, killing, and catastrophe in the 21st century*. PublicAffairs.

MELUCCI, A. (1996). *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge University Press.

MOLLENHAUER, KLAUS (1979). Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la pedagogía social. *Revista Educación*, vol 19: 35-43.

PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Vol. 95. Narcea Ediciones.

PETRUS, A. (1997). *Pedagogía Social.* Barcelona Ariel Educación.

PRADA ALCOREZA, R. (2012). Horizontes del vivir bien. Ponencia presentada en el *Congreso Anual de Latin American Studies Association* (LASA). Chicago.

QUINTANA, J. M. (1976). Pedagogía Social y Sociología de la Educación: análisis comparativo de ambos conceptos y sus análogos. *Perspectivas pedagógicas* 37-38; pp. 153-168.

QUINTANA, J. M. (1984). *Pedagogía social.* Madrid: Dykinson.

SCHUGURENSKY, D. (2014). Social pedagogy and critical theory: A conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*. Vol 2, No.2.

STEPHENS, P. (2013). *Social Pedagogy: Heart and Head.* Bremen: Verlag.

SWIMME, B. AND BERRY, T. (1994). *The universe story*. Arkana.

UNESCO (2004). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Lima: Unesco.

[i] Contacto con autor:
Daniel Schugurensky. e-mail: dschugur@asu.edu
Arizona State University, Estados Unidos

CONTEXTO Y CONDICIONES PEDAGÓGICO SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN EN EL CONO SUR

EUSEBIO MANUEL NÁJERA MARTÍNEZ[i]

RESUMEN:

El documento pretende contribuir a la construcción de una pedagogía social significativa para las sociedades americanas. En él se caracterizan el contexto, condiciones y temas que inspiran y a la vez tensionan a la pedagogía social en países del sur de América. Para su elaboración se utilizaron fuentes documentales, estudios propios y aprendizajes en encuentros e intercambios con profesionales de la educación formal, no formal, popular y social.

La pedagogía social latinoamericana se nutre de diversas fuentes provenientes de la historia de la educación comunitaria y nacional, de las diversas y profusas prácticas socioeducativas formales y no formales que pueblan en los países de la región y de la progresiva investigación académica que emerge en las últimas décadas. En general, el contexto de cada país configura procesos particulares y diferentes uno del otro de sensibilización, desarrollo e institucionalización de la pedagogía social.

En nuestro estudio, encontramos algunos desafíos contextuales que tensionan el desarrollo futuro de este campo tales como la concurrencia de un cambio de época, nuevos problemas que afectan a las personas y la emergencia de las revoluciones. Por otro lado, hayamos desafíos internos que se refieren a la innovación para abordar los problemas socioeducativos actuales; construir una claridad en torno a la fragmentación de las experiencias socioeducativas existentes; extender las fortalezas de la formación profesional de pedagogos y/o educadores sociales en escenarios mutantes; aumentar la influencia política en el espacio donde se definen las políticas sociales y educativas y por último pero no menos importante, a desarrollar el campo académico de la disciplina y la investigación en las universidades de la Región.

La pedagogía social junto a las corrientes de educación popular latinoamericana pertenecen a tradiciones educativas de larga data y concurren al inicio de este siglo a aportar desde sus experiencias y saberes, un sentido humano y una tarea humanizante que acompañe los procesos de vida cotidiana de personas, familias y comunidades y facilite la expresión de la diversa y multifacética voz americana en sus caminos por construir un otro mundo posible.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, educación popular, educación social.

*****

INTRODUCCIÓN

La presente exposición pretende contribuir, desde el intercambio y la reflexión con otros educadores e investigadores, a la construcción de una pedagogía social significativa para las sociedad americanas, como parte del conjunto de iniciativas que actualmente abordan los desafíos de una otra educación posible, más justa, inclusiva y de calidad.

Se expone a continuación lo que a nuestro juicio son las tendencias contemporáneas de la Pedagogía Social en los países del sur de América, caracterizando el contexto, condiciones y temas que la inspiran y a la vez tensionan tanto en la práctica educativa social como en la investigación actual.

Para su elaboración se utilizó los últimos estudios y ensayos del autor, construidos a través de fuentes documentales, participación en encuentros e intercambios con pedagogos y educadores sociales así como, la experiencia pedagógica del autor en los ámbitos de la educación popular y no formal y, su trabajo actual en la formación universitaria de formadores.

Este estudio abarca las experiencias de Uruguay, Brasil, Argentina y especialmente Chile en las últimas décadas, las cuales se han visto impactadas por los efectos de la transición paradigmática, las consecuencias de los actuales modelos económicos exógenos para la calidad de vida de la población, el despliegue de reformas institucionales de baja intensidad, un progresivo descrédito de las bondades de la esfera política y una movilización ciudadana constante en torno a demandas e imaginarios de profundización democrática y justicia social.

La Pedagogía Social Latinoamericana contemporánea, se nutre de diversas fuentes provenientes de la experiencia social cotidiana, las diversas y profusas prácticas socioeducativas y la investigación académica. El origen de este campo en construcción, se vincula en primer lugar a la conciencia de las desigualdades, injusticias y marginaciones que se vive en el continente y en segundo lugar, a la valoración de la educación como una necesidad y un derecho de las diversas poblaciones y generaciones involucradas en la vida del continente. Ambos aspectos se expresan por un lado en la presencia de una multiplicidad de prácticas sociales, educativas y culturales creativas que rebasan la comprensión de lo escolar como único lugar valioso de socialización y por otro lado, en la presencia de una vocación reformadora creciente en las políticas públicas que integra esfuerzos por atender a las demandas educativas tanto en la escuela como en el amplio campo de lo social.

Algunos autores han identificado ciertos rasgos históricos de pedagogía social presentes en el período fundacional de las sociedades americanas y en el proceso de conformación de los Estados Nacionales, los cuales pueden constituir antecedentes para entender su lugar en el escenario actual. Hoy, concurren tradiciones académicas y profesionales europeas que contribuyen en el fortalecimiento de estas experiencias nacionales.

Desde inicios del Siglo XXI, se han producido múltiples espacios de socialización, intercambio, sistematización de experiencias y difusión de estudios e investigaciones que vienen visibilizando el campo pedagógico/educativo social, fortaleciendo el campo disciplinario y al mismo tiempo, el de la formación profesional. En general, el contexto de cada país configura procesos particulares y diferentes uno del otro de sensibilización, desarrollo e institucionalización de la pedagogía social. En las últimas décadas, en algunos países de la Región, se ha logrado avanzar en la generación de espacios de discusión legislativa sobre la figura profesional del educador social (Ribas, 2010); de la creación de políticas y programas universitarios de formación profesional (Camors, 2011) y; de la inscripción –a partir de la educacion popular y la pedagogía social- de nuevos formatos

socioeducativos institucionales que complementan y enriquecen los desafíos de los sistemas escolares (Krischesky, 2011a; Camors, 2011)).

Encontramos algunos desafíos contextuales que tensionan el desarrollo futuro de este campo tales como la concurrencia de un cambio de época y una transición paradigmática aún no acabada; nuevos problemas sociales, económicos, políticos y culturales que afectan a las personas con las cuales se relaciona la educación social y/o popular y; la emergencia de tendencias educativas articuladas a las revoluciones tecnológicas que ponen a prueba las bases pedagógicas tradicionales.

Por otro lado, hayamos desafíos internos que se refieren a la innovación para abordar los problemas socioeducativos actuales; construir una claridad común en torno a la fragmentación de las experiencias socioeducativas existentes; extender las fortalezas de la formación profesional de pedagogos y/o educadores sociales en escenarios mutantes; aumentar la influencia política en el espacio donde se definen las políticas sociales y educativas y por último pero no menos importante, a desarrollar el campo académico de la disciplina y la investigación en las universidades de la Región, en diálogo con otros (Nájera, 2011a; Krischesky, 2011a; Monteiro, 2011).

La pedagogía social junto a las corrientes de educación popular latinoamericana pertenecen a tradiciones educativas de larga data y concurren al inicio de este siglo a aportar desde sus experiencias y saberes, un sentido humano y una tarea humanizante que acompañe los procesos de vida cotidiana de personas, familias y comunidades y facilite la expresión de la diversa y multifacetica voz americana en sus caminos por construir un otro mundo posible.

I. LOS CONTEXTOS EN QUE SE ENCUENTRA NUESTRA EDUCACIÓN

Para Núñez, 1990:58: La pedagogía abre un lugar desde el que interrogar el saber sobre el hombre. Tomemos el desafío.

La concepción humanista moderna ha sido problematizada desde hace un tiempo respecto a sus restrictivas propiedades integradoras y de realización de derechos. Recordamos a Paulo Freire, 1973, quien propone a partir de la constatación de la deshumanización presente en esta época, considerarnos a nosotros mismos como problema, un problema ineludible: el problema de nuestra humanización. La actual sociedad post industrial o de la información o del conocimiento, con sus alteraciones profundas en torno a la figura de lo social y lo cultural, a sus destinos y manifestaciones posibles, reponen esta problematización de lo humano.

Estamos viviendo los efectos de un cambio de época caracterizado por la conformación de una sociedad donde las revoluciones tecnológicas (biotecnología, robótica y Tic's) ocupan un lugar central. Para Bauman, 2000, nos encontramos en un escenario de cambio continuo y de fragilidad de los vínculos. Aumenta una sensación de inseguridad permanente, donde importa más la velocidad que la duración. Hay una disposición vital a la aceptación de una tolerancia a la ausencia de itinerario y dirección.

Se expresa una insatisfacción del yo consigo mismo, lo que conlleva a un estado de relaciones de consumo, como modelo de vida. Sibilia, 2006, nos habla que en el ámbito cultural, las personas pasan a modos de ser asimilables a mercaderías de consumo temporal donde la identidad moderna se confunde con kits de perfiles estandarizados o identidades pret-à-porter. En esta experiencia, se piensa que se puede procurar un nuevo estado de inmunidad dentro de una piel electrónica-mediática (Sloterdijk, 2003: 34).

Según Berardi, 2007, estos cambios producen un reformateo profundo de la actividad mental, cuyos lugares de desarrollo preferentes se encuentran en la comunicación, la ingeniería de la imaginación, la psicofarmacología y en la educación. Esto implica para las

personas, nuevas patologías, disturbios de la comunicación y pobreza de la existencia. Berardi, 2007: 83, profundiza en que la sociedad post-industrial ha puesto el alma a trabajar.

Así, se debilitan las fortalezas de cohesión social de los Estados y se tiende a la destrucción de los colectivos (Bourdieu, 1998) y la renuncia programada de la atención común a las desigualdades sociales (Bauman, 2011), afectando por un lado los sentidos de convivencia e inclusión y por otro generando otros espacios virtuales de interacción, que producen nuevos problemas para la construcción de lo común (Han, 2014).

II. LA EDUCACIÓN QUE NOS ACOMPAÑA

Es innegable que en este cuadro, la educación sea una de las dimensiones de la vida profundamente afectada. Tarea moderna de tramitaciones culturales, de experiencias vinculantes, de construcción de sentidos compartidos, de historias comunes, de apertura a la expresión de lo indecible que nos otorga esperanzas, de acompañamiento a la construcción de subjetividades, hoy se enfrenta a redes policéfalas jerarquizadas por nuevas modalidades concentradas del conocimiento: las tecnociencias (Núñez, 2003) que reproducen desigualdades en las instituciones educativas, aumentadas por las lógicas de mercado y la cultura del consumo.

Por una lado, se constata la reproducción autónoma de pequeñas élites cognitivas vinculadas a los poderes económicos que conforman las nuevas castas intelectuales (Gorostiaga, 1997) y por otro lado se asiste, a la expansión de una escuela de la ignorancia (Michea, 2002) para las mayorías con vastas exclusiones a la actualidad de la época, la instalación de prácticas de poquedad pedagógica (Rattero, 2009) y vaciamiento pedagógico en los centros educativos y culturales. La conciencia mágica, denunciada por Freire en su tiempo, se esparce como un virus por los espacios institucionales de lo educativo de nuestras sociedades contemporáneas.

La concepción educativa moderna operada en el siglo XX funcionalizó el vínculo educativo a un modelo reducido de escuela-fábrica, con un fuerte carácter reproductivo. El sistema escolar actual persiste en esta tarea reproductiva con escasa calidad de los aprendizajes, anclado todavía en los imaginarios de una ilustración positivista y sin conexiones al ecosistema socio cultural amplio que la rodea.

La sociedad del conocimiento nos impone articulaciones estrechas entre las reformas escolares, los actuales mecanismos tecno-productivos y el devenir del mercado. El experimento se desenvuelve bajo los principios de políticas sociales subsidiarias y focalizadas, desconcentración administrativa estatal y privatización de la oferta pública con una presencia significativa de ciertos modelos neofilantrópicos que se pretende asuman la acción social contemporánea.

Esta crisis deviene, a nuestro juicio, cuando la educación en nuestras sociedades no responde a la actualización de la transmisión cultural entre los adultos y los nuevos (Arendt, 1996). Los adultos no son capaces de producir esta tarea social, se genera caos y rebelión juvenil permanente, reduciendo los posibles "horizontes abiertos" para estas nuevas generaciones (Gramsci, 1972). Lo que sucede es la tendencia a una dimisión del acto de educar por parte de la antigua generación y una sensación de pretendida autonomía protegida en las nuevas (Meirieu, 1998). Este desencuentro propicia la idea que la educación es una fabricación (Meirieu, 1998) -resolver la rebeldía por la reproducción impuesta-, más que aceptar lo enigmático del mundo y los educandos y, la lucha permanente contra toda asignación previa de futuro (Nuñez, 1999)

Por otro lado, la tendencia a un modelo de escuela única a nivel mundial, como lo propician las instituciones económicas mundiales y regionales, no logra sostener todo lo que el sujeto de la educación requiere para esta época. Así lo estipularon primero en los

años sesenta del siglo que nos antecede, la emergencia de las nociones de la educación formal, no formal e informal. Le siguen a corto andar, las apuestas que Unesco proclama por la sociedad educativa y la ciudad educadora. Lo promueven luego, las tendencias mundiales de la educación permanente, a lo largo de la vida y la formación continua. Lo plantean hoy persistentemente los educadores, en torno a las nociones de educación social y la presencia de las otras educaciones.

El sujeto pedagógico de nuestras sociedades, continuará a la deriva y las tareas de perfilar una otra educación posible se mantiene urgente en nuestros desafíos. A pesar de los intentos de las últimas décadas, nuevamente nos encontramos necesitados ante las encrucijadas de una nueva época, de la voluntad que a principios del siglo XIX expresara el pedagogo Simón Rodríguez: ¡Inventamos o erramos! (Puigross, 2005)

III. ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL LATINOAMERICANA

Tomando en cuenta la polisemia que produce el discurso de la pedagogía social en los medios educativos, disciplinarios y profesionales (Ucar, 2011) –nosotros creemos que, debido a la contextualización, la historia y los ambientes culturales particulares donde se expresa y desarrolla la producción del saber educativo social-, existe una variedad de planteamientos de lo que vamos a considerar por pedagogía social. Intentaremos en adelante, confluir en una propuesta común y amplía a la vez que nos oriente en el estudio de los antecedentes que condicionan la existencia de la pedagogía social en el cono sur.

Caride, 2011, la considera como una vertiente pedagógica reflexiva y consciente de un trabajo social y cultural, de naturaleza contextual en lo teórico-práctico, orientado al bienestar y calidad de vida de los ciudadanos, en diversos escenarios sociales e institucionales. A su vez, García Molina, 2003, la entiende como una pedagogía que se ocupa de pensar las maneras de promover una educación en/para la vida pública y por último, Nuñez, 1999 se refiere a un saber sobre la educación que permite cuestionar "las lógicas de la exclusión" y dotar a los sujetos "de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico" (Núñez, 1999: 26).

Según Ucar, 2011, este saber confluye en una diversidad de perspectivas, prácticas profesionales, sociales e institucionales al igual que investigaciones, las cuales se proponen asumir a la educación en su sentido socio cultural amplio.

Nosotros optamos metodológicamente en este trabajo, por entender a la Pedagogía Social como un campo praxico constituido por saberes históricos, explicativos, prácticos y colectivos, en permanente construcción (Nájera, 2011a; Krischesky, 2011b).

La pedagogía social latinoamericana surge de la consciencia que la función educativa requería de un marco paradigmático que respondiera a las necesidades y demandas socioeducativas del sujeto de la educación en ambientes participativos y democráticos. Diversos autores latinoamericanos concuerdan en afirmar la fuerte presencia de las tradiciones de educación popular y la acción de los movimientos sociales en el relevamiento y emergencia de este campo pedagógico (Krichesky, 2011a; Camors, 2012, Nájera 2011a; Caliman, 2011).

Respecto a las vinculaciones con el espacio académico, se observa en un primer acercamiento, una relación contributiva hacia las demás disciplinas sociales en sus agendas de investigación de los problemas educativos actuales. La pedagogía social permite visualizar a las otras educaciones (Trilla, 1993) que según Puigross, 2005, se representan como fragmentos de experiencias y propuestas alternativas de la búsqueda de un sujeto pedagógico latinoamericano. Estos fragmentos están constituidos, sin ser exclusivo, por la educación presente en las tendencias de la autoeducación popular en contextos de exclusión y sobrevivencia históricas, los movimientos y organizaciones sociales populares y

de educadores desde principios del siglo XX, los movimientos de reformas educativas institucionales y de educadores populares presentes desde los años sesenta e inspirados por Paulo Freire. Muchas de las propuestas provenientes de estos sectores todavía mantienen su vigencia como utopías educativas no resueltas.

En las últimas décadas en el continente americano, hemos participado en la emergencia de un campo -abierto a la permanente construcción-, de prácticas e investigaciones que tienen en común la producción de la pedagogía social como saber de la educación y en la educación. Se trata de un ámbito emergente, innovador y muy prometedor en el campo de la sociocultura (Ucar, 2011: 4) que se alza como una fascinación por construir una nueva educación más incidente en la vida social y cultural del continente (Nájera, 2011a) a la vez que desarrollar, una nueva profesión educativa (Caliman, 2011).

Para Ucar, 2011, existen dos elementos claves para entender la evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en Latinoamérica: la idiosincrasia del continente y el diálogo entre pedagogía social y educación popular. Respecto al primer aspecto, consideramos el reconocimiento de la diversidad cultural originaria en nuestros países (Camors, 2012) y la hibridez cultural que se produce en los encuentros y desencuentros históricos entre culturas (Nájera, 2011c). Estos elementos han perfilado un imaginario de educación y determinado ciertas trayectorias y pensamientos críticos.

En el segundo aspecto, relevamos los desafíos comunes en la región por la inclusión y la justicia educativa que forman los referentes prevalentes en las políticas públicas actuales (Krischesky, 2011a); los encuentros y desencuentros con los movimientos sociales y educadores populares (Borzese et al., 2011; Nájera, 2011a) y; la inspiración transversal de las ideas pedagógicas de Paulo Freire. En este aspecto, vamos a constatar la convergencia de las ciencias sociales y políticas que también contribuyen desde la investigación a la configuración de la realidad socio cultural y educacional regional.

Escribir una historia de la pedagogía social de nuestros países es un trabajo que tiene que reconocer tanto su emergencia reciente (Úcar, 2011) como sus rastros en la historia de la educación latinoamericana (Nájera, 2011a). La presencia histórica en la Latinoamérica moderna de una realidad conflictiva, marcada por las injusticias y desigualdades sociales, han generado diversas propuestas pedagógicas en torno a la búsqueda y construcción de lo que hemos planteado anteriormente como "sujeto pedagógico latinoamericano" (Puigross, 2005). La literatura sobre la historia de la educación latinoamericana que importa a la pedagogía social, presenta una confluencia de intereses similar pero a la vez específica a la discusión original europea. El debate del siglo XIX en nuestros países por el carácter y sentido de la educación pública y las relaciones con la sociedad civil, presenta tensiones fundacionales que a pesar de sus reconocidos intentos democratizadores ofrecen una reducción del concepto de lo social, planteando un proyecto educacional caracterizado -por García-Huidobro, 2009-, como una educación bifronte, es decir, una instrucción pública de baja calidad para el pueblo destinada a su falsa inclusión en la producción capitalista de la época y una educación o formación ilustrada para las élites, quienes se harán cargo de orientar y dirigir el proceso republicano posterior.

Es fácil constatar una asimilación y reducción de lo social, al disciplinamiento moral de las masas en las escuelas y a la vez, a la asistencialidad institucional de la pobreza en las fronteras del espacio escolar. Es en ese contexto, que el filósofo y maestro venezolano Simón Rodríguez propone un proyecto de educación pública centrado en un sujeto social inclusivo y protagonista. Se trató de una propuesta pedagógica social que inaugura una perspectiva democratizadora en el pensamiento educativo latinoamericano, la cual será continuada en el Siglo XX, por Paulo Freire. El planteamiento de Rodríguez contempla el

protagonismo de los sectores populares, afroamericanos e indígenas como parte constitutiva de la ciudadanía moderna y de un modelo productivo endógeno (Nájera, 2011c). Se trata de un aporte original que se puede recuperar para el pensamiento pedagógico social pues promueve la centralidad del sujeto y sus derechos y la promoción de lo social en sentido amplio.

Southwel (Borzese et al., 2010) agrega otro hito histórico en esta misma dirección, al estudiar el aporte de algunas educadoras argentinas de principios del siglo XX -como es el caso de la maestra normalista Raquel Camaña-, en la que el pensamiento pedagógico se vuelca como interpelación a reconocer la necesidad de reinstalar el foco de la educación en el sujeto de la época y sus tareas de transformación de la sociedad.

Un tercer hito se refiere al contexto de crisis societal que se observa en los años sesenta del Siglo XX y la emergencia de una significativa propuesta pedagógica inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, el cual origina un gran movimiento de educación popular contemporánea. Freire como hemos dicho antes, inicia su planteamiento constatando el estado de deshumanización de la que han sido objeto las mayorías en Latinoamérica. Este estado, según Freire, invita a pensar en su opuesto, la humanización, como norte de compromiso y proyecto. Entonces, la educación tiene que convertirse en un gran diálogo entre educador y educando, donde ambos se educan en el acto pedagógico, para transformar y hacer más humano el mundo. La educación ayuda a cambiar nuestro paradigma cultural al reconocer en la humanización, su cualidad transformativa y utópica. Son experiencias claves de este proyecto pedagógico las grandes cruzadas de alfabetización rural de los años sesenta; el fortalecimiento de la educación de adultos (y con este, de la educación rural, indígena y comunitaria hacia los años setenta y ochenta); la emergencia de una educación que acoge las expectativas y procesos de mujeres y jóvenes populares; el movimiento regional de educadores populares (identificado mayoritariamente en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL) y; la presencia emergente en las últimas décadas de los educadores sociales, a través de diversas asociaciones y grupos.

En el discurso de los pedagogos/educadores sociales actuales converge una nueva manera de ver la educación a partir de la coexistencia entre las tradiciones de la educación popular movimiental y una emergente educación social profesionalizada pero, el desarrollo actual del campo disciplinario no es homogéneo en la Región.

Es común observar la presencia de la pedagogía social en los currículos universitarios de formación docente y educadores sociales. También podemos atender a la diversa producción de estudios e investigaciones que se muestran en las jornadas, seminarios, congresos y coloquios de pedagogía y educación social en los últimos diez años.

En el campo académico, se generan sistematizaciones y acercamientos entre las prácticas socioeducativas y las ciencias sociales que comprometen disciplinas como la antropología cultural, la sociología comunitaria y la psicología social a interesarse en el aporte del saber pedagógico social. Gracias al aporte de pedagogos y educadores sociales provenientes principalmente de la Asociación Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS en adelante) y la Asociación Mundial de Educadores Sociales (AIEJI en adelante) se fortalece un proceso de intercambio y mutuas influencias que conlleva a perfilar la pedagogía social como una teoría relevante de la educación social latinoamericana (no exclusiva) y darle un lugar en el amplio campo de la pedagogía como ciencia (Nájera, 2011c).

Este encuentro requiere de conjuntar las voces extranjeras con las latinoamericanas, en el entendido que los países de la Región "tienen una larga y rica tradición de ideas y prácticas sociopedagógicas en el campo de la sociocultura" (Ucar, 2011: 5) pues, no podemos proyectar una educación social desarraigada de su historia y su rica diversidad cultural (Camors, 2012).

No dejamos de lado las tensiones que la fragmentación de prácticas y orientaciones nos ofrece pero, en general, hemos constatado progresos en cuatro dimensiones relevantes para la pedagogía social en los países del Cono Sur:

1) La relativa influencia en el campo de las políticas sociales y educacionales como es el caso de Uruguay que se constituye en un referente significativo en la conformación de nuevos espacios y formatos institucionales públicos de acción socioeducativa y formación de profesionales de la educación social;

2) La asociatividad nacional y regional de educadores sociales y populares, dinamizada en un primer momento a partir de las coordinaciones regionales de educadores populares como CEAAL y luego, con la presencia de AIEJI en la primera década del siglo XXI, la cual constituye un dispositivo motivacional central para la creación y desarrollo posterior de varias asociaciones nacionales en Uruguay y Brasil y recientemente, en Perú;

3) Las experiencias de formación y profesionalización del educador social aunque con diversa intensidad y efecto según cada país involucrado, en los niveles de pregrado y formación técnica (principalmente en Uruguay y Argentina) y de postgrado, como es el caso de Brasil y en menor grado, Chile;

4) La incipiente emergencia de la conciencia de conformar la disciplina y la investigación que en algunos países se expresa -como es el caso significativo de Brasil-, en la conformación de equipos académicos de investigación y la organización de encuentros e intercambios de conocimiento y prácticas.

IV. LA EXPERIENCIA DEL INTERCAMBIO, LA SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y LA INVESTIGACIÓN.

Krichesky constata que al calor de los diversos encuentros de las últimas décadas, se explicitan dos cuestiones centrales a la pedagogía social: "…el campo disciplinar y los cruces vigentes entre pedagogía social y educación popular" (Krichesky, 2011a:7). De acuerdo a la narrativa disponible, podemos constatar también la incidencia de los educadores especializados en la construcción del perfil de la profesión del educador social y su influencia en las políticas educacionales (Camors, 2012) Por otro lado, se informa del efecto fortalecedor que producen las prácticas del movimiento de educadores populares y las prácticas socioeducativas de la comunidad para configurar una función educativa relevante (Nájera, 2011a; Caliman, 2011)

Ribas, 2010 y Caliman, 2011, plantean que el origen y desarrollo de experiencias de educación popular y educación no formal en Latinoamerica desde los años 60 a la fecha, constituyen una base importante para el fortalecimiento de la pedagogía social. Caliman, 2011, informa de la significación académica que se presenta en las producciones de los Congresos Nacionales de pedagogía social en Brasil y también en otros países de la región.

Un influjo importante para dar cuenta de la emergencia de este escenario, es el que genera el intercambio con pedagogos sociales e investigadores de Alemania, España, Portugal y Francia. Por otro lado, en los procesos de organización de las Asociaciones Nacionales y locales de educadores sociales en Uruguay, Brasil y Chile, articuladas a la Asociación Mundial de Educadores Sociales, AIEJI (Camors, 2012; Calliman, 2011).

El caso de Brasil es interesante por sus relaciones con las prácticas socioeducativas y el intercambio con la academia europea, especialmente Alemania y España (Monteiro, 2011; Caliman, 2011; Ribas, 2010). Ribas informa coloquialmente hace poco, de la presencia de más de treinta grupos de investigación en diferentes universidades públicas y privadas brasileñas que desarrollan temas asociados directa o indirectamente a asuntos pedagógicos sociales.

Así, podemos visualizar una confluencia interesante entre:

- la rica diversidad de prácticas socioeducativas existentes (la educación popular de inspiración freiriana es uno de sus pivotes centrales), especialmente aquellas orientadas al trabajo social con la infancia y la juventud popular, como es el caso de los encuentros de educadores sociales latinoamericanos en la Universidad Estadual de Campinas y la presencia de la oficina latinoamericana de AIEJI;
- el trabajo académico de la última década, expuesto en los sucesivos congresos organizados en la Universidad de Sao Paulo que lleva a la conformación de una asociación brasileña de pedagogos sociales;
- la creciente sensibilización por la educación social de parte de los diversos profesionales involucrados en las actuales reformas sociales y educativas de los distintos programas gubernamentales de atención a la infancia en condiciones desfavorecidas y/o infractores de ley.

Camors, 2012, nos plantea que el desarrollo de la pedagogía social en Uruguay se nutre de un proceso histórico que contempla la experiencia de los educadores del sistema estatal de atención a menores (INAME), el influjo inicial de la educación especializada francesa y posteriormente su encuentro con la pedagogía social española. El cambio de condiciones políticas en ese país desde los años 80 y 90, facilita un potenciamiento de la profesionalización de los educadores sociales y el fortalecimiento de relaciones asociativas y académicas con Europa, confluyendo en una reforma educacional que a poco andar instala a la educación social, en el ámbito de la formación profesional pública, a través del área de Educación No Formal, la cual posibilita condiciones de encuentro y contraste en el campo de otras educaciones formales y no formales como es el caso de la educación de adultos y la educación técnico profesional. El proceso se fortalece con la participación protagónica de los educadores sociales uruguayos en AIEJI y la creación de la Asociación Nacional de Educadores Sociales del Uruguay, ADESU.

Los casos de Chile y Argentina muestran una interesante tensión y fragmentación de la pedagogía social en relación al conjunto tradicional y dominante de las disciplinas y las profesiones de las ciencias sociales (principalmente el trabajo social, la psicología social y comunitaria y la sociología comunitaria) y a la centralidad y relevancia histórica que han tenido los formatos sistémicos escolares, como objeto de investigación e intervención (Nájera, 2011a). En Argentina se instala una propuesta de formación técnica de educadores sociales denominada, Tecnicatura en Pedagogía Social que aborda fundamentalmente la animación sociocultural. En Chile, las experiencias de formación de educadores sociales en la última década han sido intermitentes y con resultados parciales.

Existe en estos países, salvando sus diferencias sociopolíticas y económicas, una preocupación significativa por la configuración de renovados formatos educativos en torno a las exigencias de políticas públicas inclusivas y de justicia educativa, en algunos casos, reconociendo el aporte que las prácticas históricas y tradicionales de educación popular y educación no formal ofrecen, los cuales puedan contribuir a la calidad del sistema escolar y la extensión de las fronteras tradicionales de lo que se entiende por educación (Krichesky, 2011a).

Empero, hay una fuerte crítica desde los enfoques y tradiciones de la educación popular contemporánea en el escenario de esas reformas educacionales de los últimos años. En la medida que estas reformas se alejan de las demandas sociales, estas tradiciones se vuelcan al acompañamiento y presencia en la movilización ciudadana, como es el caso que se expresa en las recientes manifestaciones estudiantiles por una Educación Pública y Gratuita, especialmente en Chile.

En el caso chileno, se presentan algunas características interesantes provenientes del mantenimiento ininterrumpido por más de treinta años de políticas denominadas

neoliberales que, reducen el campo de las garantías y servicios sociales y educativos a modalidades técnicas de transferencia de subsidios individuales. Este modelo criticado incluso por sectores económicos internacionales como la OCDE por su excesivo ideologismo, ha disminuido las posibilidades de contar con una política educacional extendida y una formación profesional de calidad en los educadores sociales. El caso más ilustrativo es el de los funcionarios que trabajan como educadores de trato directo en las casas de menores a cargo del Servicio Nacional de Menores quienes no presentan exigencias de calificación técnica y/o profesional para su desempeño.

Más, sigue manifestándose en la sociedad, una amplia y variada oferta de educación no formal y de educación popular desde organizaciones de la comunidad, organismos no gubernamentales, movimientos sociales y universidades. Un fenómeno reciente, interesante de destacar, es la emergencia de la sindicalización de trabajadores sociales y educadores sociales que se desempeñan en programas sociales y educativos no gubernamentales, los cuales expresan además de las reivindicaciones salariales pertinentes, un derecho a participar protagónicamente en la construcción de nuevas concepciones de políticas públicas.

Más o menos articuladas, las experiencias de conformación del campo institucional de la pedagogía/educación social en estos países, mantienen desafíos pendientes que afrontar: fragmentación y descoordinación sectorial de la matriz educacional y social en las políticas públicas que dificultan una visión integrada; desconexión y falta de ensamblaje entre trayectorias socioeducativas diversas tales como la educacion de adultos (y jóvenes), la educación técnico profesional, la educación especializada, la animación sociocultural y la educación comunitaria.

En el espacio social, se mantiene el desafío de aunar voluntades entre las diferentes educaciones sociales que marcan la escena de lo local y la vida cotidiana. El diálogo educación popular y educación social es un nodo estratégico de esta época, a desplegar.

V. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SOCIAL

Un ámbito que nos permite indagar con más detalle lo que se pone en juego en la producción de saber de la pedagogía social en nuestros países, ha sido el de los diversos congresos, seminarios y encuentros de las últimas décadas.

En el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura, año 2004, Santiago de Chile, se produce un coloquio que pone en contacto por primera vez algunas experiencias de Uruguay, Brasil y Chile y el reconocimiento de ciertos puntos en común entre la educación social y la educación popular. Este reconocimiento desembocará en el 2005, en el Taller de educadores sociales y populares en Porto Alegre y la participación de Chile en la AIEJI.

Ese mismo año, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, SIPS, organiza el 1er Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social en Chile, sensibilizando y comprometiendo la proyección académica de la pedagogía social latinoamericana en el ámbito de la investigación y de la formación.

Al mismo tiempo, desde 2003 al 2007, se realizan un conjunto numeroso de encuentros nacionales de educadores sociales y educadores populares en Brasil, Uruguay y Chile.

Las temáticas significativas que se recuperan de estos eventos, se refieren principalmente a

- la divulgación de proyectos educativos y sociales en espacios comunitarios y proyectos adheridos a programas sociales gubernamentales;
- la valoración de la escuela del aporte de la educación social;

- la discusión crítica en torno a la coherencia y efectividad de las políticas sociales y educacionales de los países involucrados;
- el debate de las relaciones que tienen las prácticas educativas con las prácticas políticas;
- la socialización de los procesos de profesionalización que emergen en los diversos países en el período.

Un hito interesante es el que se produce en el contexto de los Talleres de Dialogo entre Educadores Sociales y Educadores Populares, organizado por AIEJI Latinoamérica y algunos colectivos de educadores populares, el año 2005 y que congrega educadores de Latinoamérica y Europa. En esta instancia, se plantea la necesidad de abordar la construcción de una nueva epistemología pedagógica que incluya el saber del educador y el saber de los destinatarios de la intervención social, invisibilizados por los paradigmas tradicionales.

En el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, año 2005, organizado por los educadores sociales uruguayos y con la coparticipación de asociaciones de educadores sociales europeos, los temas en juego se vincularon al contexto político y ético de nuestros países y el nuevo escenario de la formación y profesionalización del educador social. Se trata de una impronta que mirada a lo lejos, permite observar el impacto logrado en la institucionalización de la profesión en el Uruguay.

El 3er Congreso Iberoamericano de la SIPS en Canoas, Brasil, año 2011, ofrece como temas centrales, el análisis de contexto, la epistemología e investigación socioeducativa, la instalación de la pedagogía social en el ámbito académico y también, en las políticas educacionales.

En el transcurso de las dos últimas décadas, observamos un interés creciente por organizar espacios de encuentro e intercambio de prácticas y estudios. Una mirada general de estos diversos encuentros, nos refiere en primer lugar, a un tratamiento temático influido por las características propias a cada país, tomando en cuenta procesos profesionalizantes y académicos particulares. Las condiciones institucionales favorables en Uruguay y Argentina para proyectar la profesión se diferencian con el proceso aún no acabado de legislación en Brasil o la fragmentación de oferta formativa en Chile.

La producción investigativa y su potenciamiento en los espacios académicos contrasta entre la visibilidad académica que se presenta en Brasil y las producciones en Uruguay y Chile, más concentradas en el campo de la sistematizaciones de los educadores sociales y populares.

Es importante reconocer en este contexto, la presencia interesada de profesionales de diversas disciplinas sociales y funcionarios a cargo de programas sociales gubernamentales. Se constata de parte de ellos, una búsqueda de sentidos y modelos de acción socioeducativa que fundamenten aspectos centrales de la intervención profesional o complementen los modelos en curso. Esta situación, arroja ideas para el encuentro interdisciplinario en el ámbito no sólo de la educación sino en el de las ciencias sociales y las humanidades.

También podemos relevar en el estudio, tres ejes transversales del debate pedagógico social que presentan los países en estudio:

- la profesionalización de los educadores sociales,
- la investigación y/o producción de conocimiento en el campo de las prácticas y en el campo académico y por último,
- la incidencia y/o presencia de la educación social en las políticas públicas.

Los tres ejes se entretejen principalmente a través de las lecturas de contexto sociocultural, político y económico donde se desenvuelve la acción socioeducativa. Hay una evaluación crítica de calidad y pertinencia de las políticas públicas para incluir formatos más

amplios de educación social. Por otro lado, el escaso financiamiento para la investigación que impide un fortalecimiento más fluido del conocimiento pedagógico social. Respecto al tema de la profesión del educador social es importante resaltar la preocupación por la relación del ejercicio profesional con el compromiso ético político que aportan los enfoques de educación popular. En este ámbito se expresa la histórica relación de desencuentros entre las políticas y reformas institucionales con la acción social y las demandas comunitarias.

Luego, se observa que fruto del intercambio en los encuentros, se valora la participación protagónica de la comunidad y la influencia que estas prácticas pueden lograr en los enfoques y metodologías de los programas sociales y educativos. Esta relevancia de los sujetos de la intervención y las bondades de los diseños y propuestas de intervención participativa, implica un desafío no menor de ubicación del saber social, la reflexión del educador y la investigación acción en el espacio del saber de la pedagogía social. En este sentido, podemos indagar hacia adelante en las vinculaciones posibles entre estas inquietudes y las tradicionales corrientes de investigación cualitativa.

Podemos afirmar que los diversos Congresos, Encuentros y Seminarios de carácter internacional y nacional que hemos tomado en cuenta en este estudio y que se han efectuado en los últimos diez años, ponen en juego por una parte, un reconocimiento de la existencia y aporte de la multifacética acción socioeducativa de la Región y por otro lado, una voluntad por instituir el diálogo e intercambio entre educadores e investigadores sobre las tensiones y desafíos que se presentan en el desarrollo y proyección de este campo.

Se constata en estos encuentros la presencia de una diversidad de prácticas y oficios educativos que podemos identificar como la presencia de tres grandes tipos de participantes: los educadores populares, los educadores sociales y los profesionales funcionarios de programas sociales y educativos gubernamentales, de profesiones tan diversas como psicologos, antropologos, sociologos, trabajadores sociales y profesores. Es importante valorar la presencia significativa en este cuadro, de jóvenes y mujeres.

En cuanto al reconocimiento de la acción socioeducativa en la Región, se observa una tendencia inicial a debatir la congruencia histórico-política de la matriz pedagógica social. Para abordar esto, se ponen en juego algunas visiones de mundo respecto a los temas de ciudadanía, desarrollo humano y derecho a la educación. También se encuentra presente una lectura crítica del contexto de globalización económica, los cambios de paradigma y la transformación cultural.

En un segundo momento se incorporan al diálogo, los temas de la proyección de la profesionalización de los educadores sociales y el fortalecimiento de la investigación en este campo. Desde 2010, los encuentros permiten visualizar una reflexión sobre los efectos del impulso a la incidencia institucional de los procesos de profesionalización de educadores sociales y la legislación que podría extender la comprensión de lo que consideramos en esta época por lo educativo (Ribas, 2010).

Analizando los trabajos presentados, podemos encontrar un elenco básico de preocupaciones que nos lleva a identificar las siguientes características:

ENFOQUES	TEMAS DE INVESTIGACION
- informar las prácticas socioeducativas no formales; - los efectos y beneficios de programas sociales y educativos gubernamentales (especialmente en los niveles locales y en atención a la población infantil y adolescente) que se proponen fundarse en criterios pedagógico sociales; - los programas universitarios de formación profesional de educadores sociales en distintos niveles y con diversas orientaciones de especialidad; - la reflexión de condiciones regionales, locales e institucionales para la producción de conocimientos; - la didáctica social y las relaciones de este campo con las actuales orientaciones en los enfoques del aprendizaje significativo; - en términos secundarios, aparece el interés por abordar la relación de la acción socioeducativa con las nuevas tecnologías y la alfabetización digital.	– Enfoque integrado individuo – sociedad – Interés en los problemas sociales y fomento de cambios sociales a través de la educación. – Enfoque de humanización, democratización y justicia social, con énfasis en las poblaciones más afectadas. – Concepto de comunidad que cambia en torno a las nuevas tecnologías, más complejo y más amplio (redes sociales y comunidades online por ejemplo) – La escuela como espacio social relevante de acción socioeducativa – La educación de los jóvenes como punto estratégico en la educación del siglo XXI – Pedagogía social a lo largo de la vida, educación permanente. – Desde la orientación sobre los déficits a los potenciales activos de la comunidad. – Nuevos temas ambientales, relacionados con el artes y con los derechos culturales. – Desde el efecto de las políticas neoliberales, estudios del impacto de las políticas gubernamentales actuales sobre el bienestar. – Interés por comprender las conexiones entre pedagogía social y movimientos sociales (movimientos de discapacidad, movimientos de los sin tierra, movimientos estudiantiles por ejemplo).

VI. El desarrollo de la educación latinoamericana desde el diálogo educación social – educación popular

Queremos terminar este estudio señalando algunos aprendizajes sobre los contextos y condiciones, alcanzados a la fecha en el diálogo promovido por la pedagogía social entre las prácticas de educación popular y social.

Se entiende a la educación popular como parte significativa de las tradiciones institucionales y sociales de la educación latinoamericana que tiene una dimensión histórica fundacional (como parte de las propuestas de construcción de la educación pública) y al mismo tiempo una presencia contemporánea incidente en los últimos 50 años, a partir del movimiento de alfabetización rural iniciado por el grupo de educadores liderado por Paulo Freire en Brasil.

El diagnóstico de los educadores populares y sociales para el siglo que se inicia (Nájera, 2011a), recogido en los Talleres de Dialogo entre Educadores Sociales y Educadores Populares, 2005, observa un deterioro progresivo de la calidad de vida cotidiana, especialmente en el mundo popular, la cual se manifiesta como efecto del modelo neoliberal instalado como matriz de desarrollo para estos países.

En lo específico, se constata una desestructuración de la vida personal y familiar aumentada por el empleo precario y/o la cesantía (o paro). Se releva la presencia de prácticas ilegales (o micro tráfico) como modalidades económicas de sobrevivencia que alteran las dinámicas comunitarias y las lógicas de poder local. Al mismo tiempo, se produce un descrédito de la asociatividad que afecta a los procesos de participación ciudadana. Se trata de una realidad de exclusión que permite la estructuración de lógicas

territoriales de guetización y por otro lado, la criminalización de los actores sociales como lo menciona Wacquant, 2010.

Al mismo tiempo se exacerban conductas de intolerancia, atomización, falta de solidaridad y miedo, haciendo visible la conciencia mágica denunciada por Paulo Freire en sus escritos y perfilando la naturalización del individualismo y la desesperanza. La descripción de los educadores muestra la presencia de una baja colateral de la globalización descoordinada, descontrolada e impulsada por los dividendos (Baumann, 2011: 13).

Desde otra perspectiva, los educadores también constatan y participan activamente de la irrupción de nuevos movimientos y redes sociales que apuntan a la búsqueda de un otro mundo posible, desde la sociedad civil. Las movilizaciones y los encuentros educativos regionales y mundiales se convirtieron en espacios simbólicos para el intercambio, la colaboración, la potenciación, el empoderamiento y la reflexión de la acción social y educativa. La confluencia de diversidades y diferencias en torno a un lugar común, constituye un hito histórico de gran magnitud e influencia mundial. El caso del Foro Social Mundial y los Foros Mundiales de Educación durante el Siglo XX, es un ejemplo de este fenómeno (Nájera, 2011a)

En este contexto, el Foro del II Pronunciamiento Latinoamericano de una Educación para Todos (en el que se agrupan educadores de distintos países y ámbitos de intervención) se pronuncia frente al escenario de las últimas reformas educacionales en el continente evidenciando grandes contradicciones económicas y sociales que la convierten en la región más desigual del mundo en cuanto a la distribución de la riqueza. Es una región dependiente de modelos exógenos que amenazan a la mantención y proyección de sus identidades culturales, locales y regionales. A su vez, la educación muestra fallas estructurales, de concepción y de ejecución, tanto en la acción gubernamental como en la desplegada por los organismos internacionales que hacen cooperación en esta región (Torres, 2010)

Según Nájera (2011c), desde hace algunas décadas han convivido dos tendencias generales en torno a lo que se entiende por Educación. Una, la llamaremos educación única, caracterizada por la instalación casi uniforme de reformas escolares homogéneas en lo curricular y didáctico, orientadas por criterios económicos globales, con escasa participación de los actores involucrados, focalizada exclusivamente en el ámbito escolar, con prescindencia de los contextos culturales locales, estimulando al mercado de la educación (Torres, 2011). La otra, receptiva del pensamiento crítico, la cultura humanista y la multiplicidad de experiencias y prácticas alternativas no formales -bajo variadas perspectivas globales y locales-, rescata algunos resultados parciales de las reformas en cuanto a su intencionalidad y extensión del acceso a los servicios educativos por parte de la población pero, aboga por una real democratización de la educación en y más allá de la escuela, centrada en las necesidades y demandas culturales de la sociedad latinoamericana, exigiendo el protagonismo de la sociedad en las soluciones y abierta a una transformación educativa igualitaria, participativa y pública.

Por último, Camors, 2012, al referirse a la contribución que puede hacer la educación social en este contexto, propone diez aportes para la reflexión y el debate:

- El reconocimiento de una herencia cultural y diversa para la integración social y el trabajo del educador sobre los contenidos de la educación;
- El contacto con la historia para recuperarla, discutirla, conocerla y analizarla;
- El potenciamiento de los procesos de construcción de identidad propia;
- La superación de la dependencia desde el trabajo educativo
- Reubicar el valor de lo productivo:
- Un educador que se mueve plásticamente entre la ciencia y el arte;

- Reconocimiento y defensa de la centralidad del ser humano;
- Rescate de la función social y educativa de los colectivos y la comunidad;
- Rescate y ubicación de las tradiciones de lucha del pueblo latinoamericano y el compromiso político de sus educadores;
- Reconectar a la educación con la cultura.

VII. A MODO DE CONCLUSIONES

Consideramos que la pedagogía social a nuestro juicio, responde a:

- Primero, al compromiso que nos concierne como educadores de facilitar la inserción de los sujetos educativos en la actualidad de su época. Esto implica una relación dinámica entre teoría y práctica, una praxis que nos permita pensar y actuar leyendo los modelos de educación que orientan y/o devienen de nuestras prácticas.
- Segundo, al interés por democratizar el acceso a los bienes culturales y expandir las herencias culturales en juego. Un trabajo que se realiza en la multiplicidad de espacios en donde se desenvuelve el trabajo socioeducativo.
- Tercero, a la inquietud por pensar-nos desde nuestras matrices culturales y desde nuestros fragmentos socioeducativos, como una cultura híbrida, marcada por las originalidades, las colonizaciones, la fe y las esperanzas.

Estamos conscientes que a pesar del buen estado de salud que como se ha afirmado, se plantea para la disciplina y la práctica de la pedagogía social latinoamericana, existen muchos desafíos por resolver.

Por una parte, los efectos de los estados de excepción y las políticas neoliberales presentes en las últimas décadas en nuestros países, han dejado sus huellas en el deterioro de la convivencia social y la participación ciudadana. Por otra parte, los efectos de las prioridades y tipo de políticas públicas en materia social y educativa orientadas por criterios mundiales de mercado, han creado nuevos problemas en los cuales la pedagogía social tiene que actualizar sus diagnósticos, postulados y metodologías.

Asimismo, la presencia de un modelo de sociedad que renuncia a las garantías sociales amplias, basadas en los derechos ciudadanos, por modalidades tecnocráticas de subsidios focalizados e individuales -y a la vez, que estimula el mercado, las iniciativas individuales y las prácticas culturales de consumo-, debilitan la vida de calidad social y comunitaria, generando grandes incertidumbres y nos enfrenta a controles autoritarios del imaginario social.

Nos encontramos con grandes tareas en torno a las transformaciones culturales y la creación de nuevos perfiles de vida compartida. Las educaciones que acompañaran estas experiencias ya se anuncian entre las prácticas de personas, comunidades y movimientos. La tarea de la pedagogía social es escudriñar entre esos signos y facilitar la elaboración y desarrollo de nuevos pensamientos educativos.

> Por todo lo anteriormente expresado considero que habría que "torcer la vara", desde el economicismo predominante, hacia una perspectiva culturalista alternativa, con la certeza, y la incertidumbre, de que jóvenes, mujeres, hombres, ancianos y niños, lograrán imaginar y crear un mundo mejor, porque es posible y necesario (Camors, 2012: 150)
>
> Un tiempo inmenso para que la Pedagogía Social y quienes la cultiven -científica, académica y profesionalmente- encuentren en las realidades iberoamericanas sus mejores rutas, con destinos que, aun siendo pedagógica y socialmente acogedores, no renuncien desvelar y/o transformar las injustas e injustificables desigualdades de sus paisajes. (Caride, 2011: 126)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIEJI – ADESU – CENFORES. *XVI Congreso Mundial Educadores Sociales*. 15-18 de Noviembre 2005, Montevideo, Uruguay

AREDNT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, Península.

BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo.* Tinta y Limón, Bs. Aires

BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

BOURDIEU, P. (1998). *La Esencia del Neoliberalismo*. Le Monde diplomatique, Marzo 1998

BORZESE, D.; COSTAS, P.; WAGNER, L. (2010) Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, Marcelo (comp.) *Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuaderno de Trabajo* Nº 2, año 1. Buenos Aires: UNIPE.

CALIMAN, GERALDO (2011) Pedagogía Social: Contribuições para a evolução de um conceito. en da Silva, Roberto et. al. (Orgs) *Pedagogía social. Contribuições para uma Teoría Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.

CAMORS, J. (2011) Uruguai – Lo social. Un camino para recuperar identidades. En da Silva, Roberto et. al. (Orgs) *Pedagogía social. Contribuições para uma Teoría Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.

_____(2012) *El educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo, Editorial Grupo Magro

CARIDE, J. A. (2011). Espanha – La Pedagogía social en la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de una educación social transformadora. En da Silva, Roberto et. al. (Orgs) *Pedagogía social. Contribuições para uma Teoría Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.

_____(2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica.* Barcelona, Gedisa.

FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

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

GARCÍA MOLINA, J. (2009) Aportaciones de la Pedagogía social a la educación no formal. En Morales, Marcelo (comp.) *Educación no formal. Una oportunidad para aprender*. Uruguay, MEC/UNESCO.

GARCÍA, M. J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa. Barcelona.

GRAMSCI, A. (1972). *Los intelectuales y la formación de la cultura.* Nueva Visión, Bs. Aires.

GOROSTÍAGA, X. (1997). Ciudadanos del planeta y el siglo XXI. En *Revista Perspectivas* Nº 5. Santiago de Chile. UCSH.

HAN, B-C. (2014). *En el enjambre.* Barcelona, Herder

KRICHESKY, M. (2011A). Pedagogía Social y Educación Popular. Abordajes de la inclusión educativa en A. Latina desde una perspectiva del derecho. 3º *Congresso Ibero-Americano de Pedagogía Social. XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. A pedagogía social no diálogo "Educação Social – Educação Popular".* 19,20 e 21 de outobro. ULBRA Canoas/RS, Porto Alegre.

_____(2011B) Argentina – Pedagogía Social en Argentina. Un campo disciplinar en construcción. En da Silva, Roberto et. al. (Orgs) *Pedagogía social. Contribuições para uma Teoría Geral da Educação Social.* São Paulo: Expressão & Arte Editora.

MONTEIRO MACHADO, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la pedagogía social y la educación popular en América Latina: el caso de Brasil. en Krichesky, Marcelo (comp.). Pedagogía Social y educación popular. *Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuadernos de Trabajo* Nº 2. Año 1. Buenos Aires, UNIPE.

MARTINATTI, C. ET AL. (ORGS.) (2011) *3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogía Social. XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. A pedagogía social no diálogo "Educação Social – Educação Popular*". 19,20 e 21 de outobro. ULBRA Canoas/RS, Porto Alegre: Evanraf.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankestein Educador.* Laertes, Barcelona

MICHÈA, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Acuarela Libros

NÁJERA, E. (2011A). A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y Educación Popular en Chile. en Krichesky, Marcelo (comp.). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Cuadernos de Trabajo* Nº 2. Año 1. Buenos Aires, UNIPE.

_____(2011B) 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogía Social. *XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. A pedagogía social no diálogo "Educação Social – Educação Popular".* 19,20 e 21 de outobro. ULBRA Canoas/RS, Porto Alegre: Evanraf

_____ (2011C). Chile – Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. En da Silva, Roberto et. al. (Orgs) *Pedagogía social. Contribuições para uma Teoría Geral da Educação Social.* São Paulo: Expressão & Arte Editora.

NÚÑEZ, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 10, Segunda Época, Diciembre 2003, pp. 111-122

____ (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Santillana, Buenos Aires.

_____(1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.

ORTEGA E., J. (2004) Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. Clase Inaugural. *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía social*. 8-10 de Noviembre 2004, Santiago de Chile.

PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello, Colombia.

RATTERO, C. (2009) La pedagogía por inventar. En Skliar, C y Larrosa, J. (comps) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.

RIBAS, E. (2010) Breve histórico da constituição da pedagogía social na realidades educacional brasileira. En *Revista de Ciéncias da Educação* UNISAL Ano XII Nº 22

TORRES, R.M. (S/F). *II Pronunciamiento Latinoamericano por una educación para todos*. Consultado en agosto, 15, 2011 en http://otra-educacion.blogspot.com/p/pronunciamiento-latinoamericano-por-una.html.

SIBILIA, P. (2006) *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos aires, fondo de Cultura Económica.

SLOTERDIJK, P. (2003). *Esferas I*. Siruela, España

TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones*. Ed. Anthropos. Barcelona.

VILLAGRÁN, F. (COMP) (2011). *Simón Rodríguez. Las razones de la educación pública. Reflexiones del educador americano que vence el paso de los siglos*. Santiago de Chile, Catalonia.

WACQUANT, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial

UCAR, X. (2011). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. Ponencia en el *III Congresso Iberoamericano de Pedagogía Social y XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogía Social, "A Pedagogía Social no diálogo Educação Popular – Educação Social",* Canoas. ULBRA/

[i] Contacto con autor:
Eusebio Manuel Nájera Martínez. e-mail: eusebio.najera@gmail.com
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

01 | EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS

EL ACTIVISMO INFANTIL EN LA CIUDAD DESDE UN CONSEJO DE PARTICIPACIÓN

ANA MARÍA NOVELLA-CÁMARA[i]

RESUMEN:

La participación ciudadana es uno de los pilares de las sociedades democráticas. En las últimas décadas se han impulsado diferentes iniciativas para implicar a los ciudadanos y las ciudadanas en la construcción del proyecto de ciudad. También en el caso de la infancia, desde 1997, gracias al pedagogo italiano Francesco Tonucci que apuesta porque sean los niños y las niñas quienes piensen y diseñen la ciudad desde un órgano de participación como los consejos infantiles. Pero para que la participación infantil en la ciudad sea auténtica y significativa es imprescindible que reconstruyamos la representación que tenemos de la infancia para pensarla desde su activismo cívico y que el concepto de participación infantil se fundamente desde una perspectiva multidimensional (derecho, principio educativo, proceso de cambio, valor democrático, contenido formativo, procedimiento metodológico, responsabilidad ciudadana, sentir emocional).

La constitución de Consejos ciudadanos ha sido una de las prácticas más extendidas por los gobiernos locales para que los ciudadanos se impliquen y formen parte del proyecto de ciudad. Uno de los Consejos surgidos con esta finalidad ha sido el proyecto de ciudad. Estos Consejos han posibilitado que los niñas y las niñas -hasta el momento invisibles en y para la gestión local- puedan reunirse para pensar conjuntamente cómo es la ciudad donde viven y diseñar como les agradaría que fuese, para hacerla más próxima a los niños y a todos sus ciudadanos, sin ninguna discriminación. Este órgano les hace posible analizar su situación y condición de ciudadanos con derechos y deberes.

El niño como ciudadano competente desarrollará en el ejercicio de la ciudadanía las competencias sociales, construirá y reconstruirá el concepto de participación, irá optimizando con el uso los instrumentos y mecanismos de la participación democrática, revisará su matriz de valores e irá tejiendo su identidad como ciudadano. En la medida que los niños de Consejo Infantil participen en prácticas participativas auténticas y significativas que generen transformaciones en la ciudad y dentro de su grupo de generarán otras transformaciones en la esfera de la cultura de los niños que los aproximará a la construcción de la imagen de ciudadano activista político de carácter cívico.

PALABRAS CLAVE: Participación, infancia, ciudad, activismo-política.

*****

INTRODUCCIÓN[1]

La participación infantil en la ciudad ha de dejar de ser una actividad extraordinaria, puntual o excepcional. Ésta ha de integrarse en las relaciones que mantienen los niños con el entorno de forma natural y cotidiana. La ciudad como agente educativo y espacio de convivencia ha de corresponsabilizarse de la formación de la ciudadanía de la infancia y de su implicación activa.

La ciudad es el escenario donde los ciudadanos ejercitan sus compromisos, sus responsabilidades o sus derechos y donde generan estrategias para reivindicar su cumplimiento. Para hacer frente a esta realidad, la ciudad ha de generar mecanismos, procesos y prácticas que incorporen a los ciudadanos en el día a día del diseño y la gestión de la ciudad. Es necesario incorporar a la ciudadanía, a todos los ciudadanos y a todas las ciudadanas sin distinción de edad, género y procedencia. Así, no sólo se garantizan sus derechos y que todas las voces estén representadas dentro sino que también se impulsa la formación de una ciudadanía protagonista, activa y activista. Es el momento de revindicar prácticas estables y sólidas que reconozcan la infancia como ciudadanía activa-activista y que tengan un concepto de la participación infantil más allá de la promoción y defensa de derecho. Una de las prácticas que por excelencia cumple con estas dos premisas son los consejos infantiles. Estos en el marco de las ciudades son un órgano de participación infantil donde los niños y las niñas toman parte de su ciudad a la vez que se forman como ciudadanos.

I. RECONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE LA INFANCIA, AVANZANDO DEL PROTAGONISMO AL ACTIVISMO

A lo largo de la historia se han establecido y construido la representación social de la infancia impregnada de concepciones como "el menor", "el todavía no", "el ciudadano del mañana". Algunos adultos todavía tienen la concepción de la infancia y/o la adolescencia como la de aquel colectivo a quien le faltan ciertas capacidades y saberes, dada su corta trayectoria de vida, su inmadurez y su falta de experiencia. Desde esta concepción no es posible pensar en prácticas participativas auténticas y significativas.

Es necesario abandonar estas ideas y reconstruirlas desde las potencialidades y capacidades de los niños y las niñas. No se trata de un mero cambio de actitud, sino de un profundo cambio psicosocial que abandone un enfoque excluyente para adentrarse en uno inclusivo. Hace aproximadamente unos treinta años que surgió todo un movimiento en torno a reconocer el protagonismo de los niños en relación con una participación seria que se conoce como la Participación "Protagónica" o paradigma del protagonismo (Cussiánovich y Figueroa, 2009). El concepto de protagonismo infantil designa el proceso social por el cual los niños han de tener un rol principal en su desarrollo y en su comunidad, garantizando así la realización plena de sus derechos, atendiendo su interés superior. Desde este punto de vista, la participación protagónica de los niños funciona como eje articulador de nuevas formas de establecer las relaciones entre personas, y entre ellos mismo y su entorno. Defiende la idea de que el niño ha de estar activamente involucrado en la construcción de su propia vida social, que ha de ejercer su autonomía en las decisiones que toma y que es competente para participar en determinadas iniciativas ciudadanas. En este sentido, el adulto ha de volver a definir sus funciones incorporando el concepto de agente potenciador de la autogestión y autodirección de los niños. Así pues, hemos de avanzar hacia un nuevo modelo de infancia donde ésta han de tener la oportunidad y la posibilidad estructural y legal de poder tener influencia en los adultos y en

[1] La concreción práctica de los elementos teóricos que se presentan en este texto se desarrollan más extensamente en el libro Infants, participació i ciutat. El consell d'infants, un exercici de ciutadania publicado en 2013 en la Editorial Horsori.

la sociedad (Gaitán, 2009). Ser actores sociales implica tener autonomía en la toma de decisiones y disposición para contribuir en los proyectos sociales. Ahora bien, es conveniente hacer un paso más hacia esta participación protagónica. Se ha de plantear un nuevo reto. No sólo hemos de conformarnos con que el niño esté en el centro de la toma de decisiones, sino que se ha de impulsar su capacidad de transformar e incidir en la comunidad. Los niños son grandes activistas de las transformaciones sociales. Su protagonismo les ha de posibilitar cambiar su realidad cercana, actuar para fomentar el cambio, dialogar para movilizar a otros para que se activen en la defensa y reivindicación de unas necesidades y oportunidades de desarrollo social. La representación del niño como activista pasa por la capacidad de cambio de la realidad cercana, transformaciones específicas y pequeñas que permiten reconocer el valor de la participación. Pasa por reconocer al niño como agente político, como activista político.

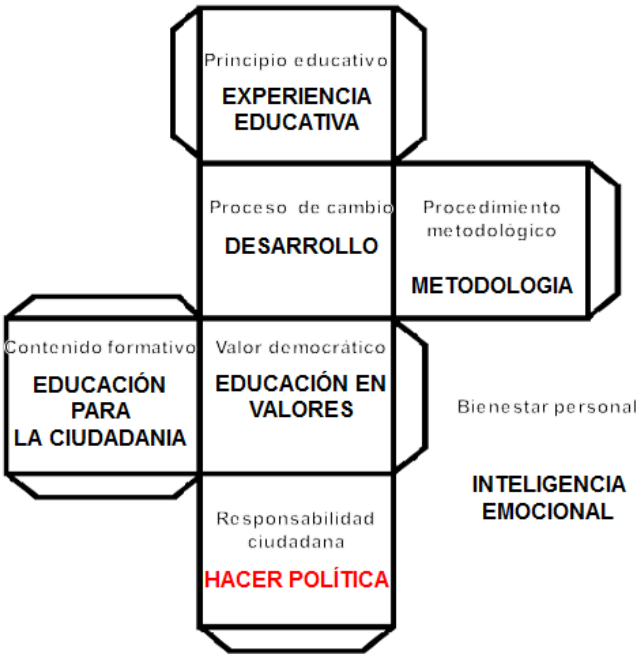
La implicación del niño en su cotidianidad pasa por diseñar proyectos compartidos significativos para todos y todas, por definir responsabilidades, por transferirlas progresivamente, por establecer espacios de diálogos constructivos, por aprender a participar participando, por establecer compromisos compartidos… Para que las cosas sean diferentes, hace falta que todos y todas seamos conscientes que los niños sean responsables activos del aquí, del hoy y del ahora.

Reconstruir la percepción de la infancia, nos posibilitará no sólo que los niños tengan la oportunidad de ser cada vez más competentes, sino que ahora tienen la ocasión de construir su representación como personas autónomas, altamente activas, con responsabilidades y competencias para poder definir proyectos personales y para implicarse en proyectos colectivos.

II. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL Y ESENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

La participación infantil casi siempre se aborda como derecho a expresarse en aquellos temas que incumben a los niños y las niñas. Acercarse a la participación únicamente como un derecho es un planteamiento reduccionista, aunque es una prioridad a la cual no se puede ni se ha de renunciar. Evidentemente podemos reducir la participación a un derecho, a un valor o a un contenido formativo. De hecho, hay prácticas que así lo requieren. Pero sin ningún tipo de discusión, si nos proponemos favorecer la autonomía ciudadana de los niños y niñas se han de tener presentes las diferentes implicaciones socio-psico-político-educativas del concepto. Se ha de abordar su complejidad para alcanzar más incidencia en la formación democrática.

La participación de los niños ha estado, y es, uno de los referentes en el marco de las pedagogías activas. Éstas han contribuido a entender la participación como un principio educativo, como un valor que cabe defender y como una metodología para favorecer el crecimiento personal y la construcción de una comunidad. También en las teorías de la psicología del desarrollo es un ingrediente esencial del crecimiento tanto personal como cultural, así como en la ciencia política. La siguiente imagen recoge siete dimensiones que conceptualizan la participación infantil.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, describimos brevemente cada una de estas dimensiones:

- Principio educativo: La participación es un principio trascendente en la historia de la pedagogía que emergió con las Pedagogía antiautoritarias (Roussea, Neill, Rogers, Freintet, Kohlberg, Dewey…). En la defensa de una educación no autoritaria está el origen de la participación de los niños en las prácticas educativas que se fundamenta en: la formación de la persona en un entorno libre y espontaneo; impulsar el deseo de aprender desde la autonomía y la libertad; la configuración del yo desde la no directividad; espacios de autogestión; la autonomía y responsabilidad comunitaria (autogobierno).
- Proceso de cambio: La participación es motor de desarrollo, cambio, maduración y avance social e individual. Elemento conceptual clave para la psicología del desarrollo, psicología de la educación y la psicología social. Los principales autores de la perspectiva sociocultural de la psicología (Vigotsky, Wallon, Leventive, Bruner, Wertsch, Rogoff) entienden el desarrollo como el resultado, entre otras cosas, de saberes que se apropia el individuo de las prácticas sociales en las que participa. La participación en patrones de activad cada vez más complejos, nos lleva a adoptar roles específicos y a dominar autónomamente aspectos concretos de la cultura. Necesitamos de la implicación en temas próximos y relevantes, acompañados de otros, para constituir su significado y el sentido del Yo comunitario, solidario.
- Valor democrático: Implicarse en las prácticas educativas favorece el desarrollo de una forma de entender el mundo. Desde la perspectiva de la construcción de la personalidad moral (Puig, 199) la formación en valores no es una imposición de ideas y de formas de comportamiento, ni una práctica reproductora que está prevista con antelación, ni se descubre por casualidad. Es mediante la implicación en las experiencias cotidianas que se define el proyecto de vida y la propia matriz de valores en el marco de unos principios y referentes democráticos compartidos culturalmente. Dar valor a la participación, incorporarla como cosa preciada entre nuestros referentes personales y sociales configura nuestro saber "ser" y "estar". Las experiencias de vida cotidiana y la implicación en proyectos colectivos desde el ejercicio deliberativo y la acción comprometida suponen una fuente de cuestionamiento personal que nos lleva a desarrollar los instrumentos de la

conciencia moral (el autoconocimiento; el conocimiento de los otros; el juicio moral; la capacidad para la comunicación; y el diálogo y la deliberación; la comprensión crítica, la acción y la autorregulación) y a reafirmar unas guías de valor.

- Contenido formativo: La participación es un contenido de aprendizaje dentro de la Educación para la Ciudadanía. Poder pensar y aprender la participación como contenido implica adentrarse en experiencias donde la participación se conceptualiza, caracteriza, diseña, planifica y evalúa para volver a repensarla. La Educación para la Ciudadanía pretende contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación en las responsabilidades sociales (Bolívar y Blarguer, 2005).
- Procedimiento metodológico: Participar lleva implícito un proceso, un desarrollo activo de operativizar las ideas aportadas, así como de planificación de las acciones para desarrollarlas. La participación como hacer comprometido mediante la deliberación y la acción requiere de la articulación de estrategias que permitan avanzar en el reto, que no es otro que la propia participación. Dar forma al proceso de operativizarla supone movilizarse y responsabilizarse para la transformación del presente, aunque solo sea en el proceso de articulación de esta idea y aunque no se pueda materializar o alcanzar. Participar participando, participando para participar.
- Responsabilidad ciudadana: El concepto de participación sobreentiende una dimensión política que no se puede obviar ni maquillar. Tomar parte en la vida pública de eso que es colectivo es participación política, así como el hecho de promover acciones que están dirigidas a influir directamente o indirectamente en las políticas. Formar parte en el proyecto de ciudad implica ejercer la ciudadanía desde su significado más profundo: la acción política. Ser ciudadano comporta ser un sujeto de derechos políticos que interviene autónomamente, ejercitándolos, en el gobierno de la comunidad o del país.
- Sentir emocional: Las emociones y las pasiones se construyen desde la percepción del individuo y el colectivo, a partir de la sensación de funcionalidad y utilidad de la participación desde el reconocimiento de la evolución de su cotidianidad. Sentirse autónomo y reconocido por el entorno hace que la participación amplifique la confianza y la autoestima. Durante el tiempo en que un niño o una niña se implica en una experiencia de participación significativa y auténtica, construye su imagen de ciudadano/a responsable y comprometido/a con su ciudad. Sienten que forman parte de ella que de sus actuaciones depende que ésta se transforme. El niño o la niña que está inmerso en prácticas participativas auténticas se siente reconocido como ciudadano/a con derechos y responsabilidades y desde aquí construye su papel, su forma de relacionarse con la ciudad.

En definitiva, entendemos la participación infantil como una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psico-educativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y la acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como sus responsabilidades ciudadanas.

III. LOS CONSEJOS INFANTILES, ÓRGANO PARTICIPATIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA CIUDAD

Los consejos infantiles son una propuesta del pedagogo italiano Francesco Tonucci que desarrollo en la ciudad de Fano (Italia) bajo el nombre "La ciudad de los niños". En ella reivindicaba que para transformar las ciudades se debía tomar como parámetro la mirada de la infancia. Él defiende la idea que las administraciones han de poner la mirada a la altura de los niños para no perder de vista a ningún ciudadano (Tonucci, 1997:36). Así, las ciudades tendrán en cuenta a todos sin excepción. Para desarrollar su propuesta, Tonucci crea este consejo como instancia consultora con la finalidad política de que un grupo de niños y

niñas aporten su punto de vista sobre la ciudad al alcalde para que éste tenga en cuenta sus aportaciones a la hora de dirigirla.

En 1997, el Área de Educación de la Diputación de Barcelona asesorado por Tonucci se propone impulsar el protagonismo de los niños y las niñas en los municipios de la provincia de Barcelona. Aquel primer año, participaron ocho municipios. En la actualidad, y después de unos de dieciocho años, se ha constituido una red de Consejos Infantiles, que está formada por una treintena de municipios. Así como, destacar que el Parlamento de Catalunya, con la aprobación de la Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia (DOGC núm 5641, de 2-06-2010 pp42475-42536) otorga a la participación infantil un lugar privilegiado entre sus principios y propuestas de órganos para articularla. No sólo reconoce la necesidad de fomentar la participación política de este sector de población sino que propone dos órganos para potenciarla en el ámbito local –con los Consejos infantiles locales- y el ámbito nacional – con la creación del Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia de Cataluña (CNIAC).

En el marco actual, entendemos que los consejos infantiles son alguna cosa más que un espacio de interlocución con la administración pública que ha de recoger la perspectiva de la infancia. Entendemos que los consejos infantiles son un espacio de encuentro donde se reúnen niños y niñas para, entre otras cosas, reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su ciudad que consideren necesario para que todos los habitantes mejoren sus condiciones de vida (Trilla y Novella, 2001). Desde esta definición, los consejos infantiles se convierten en:

Espacio observatorio y analista de la ciudad donde la mirada de los niños y niñas permite detectar aquellos aspectos mejorables de la ciudad, para alcanzar un mayor bienestar social. El objetivo es que los niños colaboren en la identificación de necesidades de la ciudad y de su ciudadanía, ayudando a construir una ciudad más próxima, más a la medida de todos (niños, mujeres, gente mayor, "discapacitados"…) y detectando aquellos aspectos mejorables del municipio que pasan desapercibidos por los adultos.

Espacio de formación ciudadana donde se aprende el sentido y el significado que tiene participar participando, y desde donde usar eso aprendido para seguir aprendiendo. La experiencia permite formarse como ciudadanos activos y comprometidos, mediante el uso de los procedimientos y de los valores democráticos.

Espacio de activismo político de carácter cívico donde los niños y las niñas ejercitan sus derechos civiles desarrollando los procesos necesarios para promover la transformación colectiva e implicarse en un proyecto de ciudad mejor. La defensa de unos derechos y necesidades de forma responsable conlleva proyectar una realidad cotidiana mejor para todos y todas. También, nos lleva a un colectivo con capacidad para movilizarse, unirse y comprometerse en el activismo cívico.

En definitiva, participar en un Consejo Infantil es ser activista en la ciudad mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa, con la finalidad de optimizar la convivencia y el desarrollo comunitario.

Las funciones que definen las acciones del Consejo de Niños en el marco de su ciudad (Trilla, 1998) son las siguientes:

- Conocer, observar, descubrir, detectar, analizar… Para participar en la ciudad, cabe conocerla, estar informado.
- Comprender, valorar, opinar, criticar…. La mirada de los niños no sólo es recopiladora de información si no que lleva implícita el hecho cuestionarse y valorar eso que les rodea.

- Lleva a los niños a discernir entre los puntos fuertes y débiles de su ciudad, y, por delante de todo, les permite ver las injusticias y las carencias de la ciudad donde viven.
- Denuncia, demandar, reivindicar.... Los aspectos detectados han de traspasar las paredes del Consejo y han de llegar al oído de técnicos y políticos que serán los que ejecutaran algunas de las propuestas de los niños.
- Proponer, diseñar, proyectar, asesorar…La denuncia y la reivindicación le dan sentido a la existencia del Consejo. Pero, para que este alcance un nivel de participación de mayor complejidad, cabe la búsqueda de propuestas o sugerencias que provoquen una transformación.
- Representar… Los niños y las niñas de este órgano han de poder expresar los intereses y las necesidades de todos los niños de la ciudad. Por tanto, hay dos niveles de representatividad complementarios.
- Auto-organizarse… Que la creación del Consejo de los niños es una iniciativa adulta, no se puede negar. Son los adultos que la proponen y los que velan por su funcionamiento, dándole soporte a la iniciativa y a las acciones que los niños y las niñas impulsan. Pero, son los niños los que desarrollan estas funciones con el acompañamiento de algún adulto o de forma autónoma. El consejo irá definiendo, a cada momento y de manera progresiva, cuáles son los contenidos de su actividad y cómo llevarla a término. El consejo ha de ser consciente de la autonomía y de las competencias que tiene. Esta función se aprende desde la experiencia y el ejercicio de la participación: los representantes más antiguos la traspasan a los nuevos y, mediante el aprendizaje por imitación, los miembros van adquiriendo más autonomía.

La creación de un órgano de participación como el Consejo es una decisión política que no se puede improvisar, ni dejarla al devenir del día a día, ni a la voluntad de la fuerza política que gobierne. Requiere de un gran compromiso político con la infancia y la ciudad en general. Su aprobación necesita de un proyecto educativo y político compartido por todas las fuerzas políticas, así como de la disposición de recursos que le permitan entrar en funcionamiento y cumplir con sus funciones. Es un órgano de participación que ha de estar regulado por el Reglamento de Participación Ciudadana, para que su continuidad y actividad no esté supeditada a quien lidera el proyecto de ciudad.

Aunque todos los Consejos comparten la máxima de fomentar la participación infantil y de hacer una ciudad más amigable con la infancia, cada Consejo definirá su razón de ser y existir. En su proceso de creación, desarrollo y reinvención, cada Consejo de niños configurará sus rasgos de identidad y su singularidad. En definitiva, es importante que los niños implicados en un Consejo tomen parte activa del proceso de significación y reconstrucción de este órgano de participación.

La alcaldía ha de estar muy implicada como referente ideológico ya que de alguna manera, será quien cuidará que sea un proyecto transversal e interdepartamental. La conexión directa con el Consejo permitirá su vinculación y la presencia esporádica en algunas de las sesiones de este órgano y una complicidad en el marco de actos tan importantes como el día de la Constitución. Además de la implicación de la alcaldía, es necesario que esté asignado a algún departamento municipal que fomente y acompañe la actividad de este órgano y que haga de puente entre el equipo de gobierno y el grupo de niños que trabajan por su ciudad.

IV. EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO: SIMILITUDES PROCEDIMENTALES CON LAS ASAMBLEAS

Las reuniones de un Consejo de niños funcionan como una asamblea. Las dos estructuras participativas están pensadas para que los implicados hablen de todo eso que les parece relevante para optimizar la convivencia y el trabajo. Es una práctica para el encuentro y la atención conjunta, para actualizar el estado de las cosas, para organizar y planificar acciones concretas, para pensarse y reajustar los sentimientos y para reafirmarse como grupo. En el Consejo, la máxima es la gestión colectiva de los temas de ciudad que están vinculados con la infancia. Alcanzar esta finalidad requiere de entender las reuniones del Consejo, la asamblea, como una práctica donde confluyen diferentes funciones:

- Tomar la palabra como altavoz de opiniones. Opinar sobre eso que nos preocupa y ocupa es uno de los motores de las reuniones. Intercambiar opiniones como instrumento para hacer cosas que sumen y transformen.
- Organizar la vida del grupo para dar forma al proyecto colectivo. Ser activo en el trabajo del Consejo en aquellas acciones, actividades y proyectos que incumben al grupo. El Consejo tiene la función de decidir el diseño, la organización y la realización de proyectos. La planificación de estas acciones permite el esbozo de experiencias colectivas que materializan las necesidades y las propuestas de los niños. Eso quiere decir, implicase en la gestión de la participación desde un nivel más micro (cargos) fin una nivel más macro (proyectos).
- Analizar críticamente como nos organizamos y como participamos. Se trata de un espacio de análisis de cómo planificar y/o materializar la participación. El Consejo tiene la función de otorgar al grupo la capacidad de dirigirse a sí mismo y regular sus relaciones.
- Ser parte activa y comprometida de un espacio de participación. Sentirse integrante de un grupo de personas que comparten un objetivo común y están comprometidas. Ser activista en todo aquello que deviene a la vida del Consejo.

Los miembros del Consejo tomarán parte activa de la conducción de la asamblea y en el tratamiento de los temas que trabajarán siendo ellos los responsables de su desarrollo y definición.

En el marco del Consejo de niños, la participación se fundamenta en reuniones del grupo de niños y niñas, donde toman protagonismo como ciudadanos que son, para hablar sobre temas de su ciudad. El trabajo que desarrolla el Consejo requiere una organización, una dinámica y unos rituales y permite a los niños participantes identificarlo como un espacio con identidad propia, bien diferenciado del trabajo en otros espacios educativos como la escuela o una entidad del tiempo libre.

Las reuniones del Consejo de niños tienen una periodicidad mensual o quincenal, pese a que en alguna ocasión pueda haber alguna reunión extraordinaria para abordar algunos aspectos que conviene tratar con urgencia. En lo que hace a la duración de las sesiones, estas pueden oscilar entre noventa y los ciento veinte minutos.

La concreción del día en qué se reunirá el Consejo es una de las primeras decisiones que se han de tomar dentro de este órgano. Los niños y las niñas han de saber con cierta anterioridad cuáles días se reunirán para poder planificar su agenda, que es muy apretada. También es recomendable buscar alguna fórmula para recordar el día de la reunión, ya que es fácil olvidarse ya que es una vez al mes.

Hay dos elementos organizativos que tienen la finalidad de preparar la reunión y de disponer a los niños al trabajo. Por un lado tenemos la carta de convocatoria. Es una herramienta para que los niños recuerden el día de la reunión y algunos de los contenidos que se tratarán. Esta carta se hace llegar a casa de los niños con una semana de antelación. Además, tiene la finalidad de informar a las familias que los niños tienen la reunión. Y por

otro lado, el acta de la reunión. Es conveniente dejar constancia de los temas que se hablan y de las decisiones que se toman en cada reunión. El acta recoge todo aquello que los niños has dicho, sugerido o enunciado. Es un recurso de memoria colectiva a partir de la cual siempre se pueden recuperar los temas tratados. Pero también es un recurso de memoria personal, ya que permite a cada niño recordar los temas abordados en la reunión anterior y, por tanto, le facilita la preparación del encuentro siguiente. Al inicio de cada sesión del Consejo, se destinaran unos minutos a releer el acta para comprobar que constan todos los temas tratados en la sesión anterior y, seguidamente, se aprueba.

Los temas que trabaja el Consejo no son programables, es decir, no están predeterminados, sino que tienen un carácter espontaneo, imprevisible y condicionado a la cotidianidad el municipio. Estos temas, siempre vinculados con la ciudad, pueden tener dos procedencias: ser una propuestas de los niños o una propuesta de los adultos.

La principal fuente de aportación de temas y percepciones de la ciudad son los niños y niñas y es con esta finalidad que se va a crear el Consejo de Niños. Los representantes del Consejo tienen muy presente su función y son conscientes, o lo serán, que han de poner sobre la pena aquellos temas que les preocupan, tanto a ellos mismos, como a su colectivo. Las propuestas procedentes de los adultos pueden ser de dos tipos: aquellas procedentes del equipo de gobierno de la ciudad y aquellas procedentes de otros colectivos implicados en la ciudad, como pueden ser consejos o asociaciones. En el caso del primer tipo, como se ha dicho anteriormente, se considera relevante que el equipo de gobierno se comprometa a hacer un encargo político de carácter anual que requiere aportaciones de los niños.

En definitiva, los temas que trata el Consejo tienen una procedencia interna de los miembros del Consejo, pero también pueden tener una procedencia externa de otros niños y adultos más o menos implicados en la gestión y construcción de la ciudad. Por otra parte, es conveniente señalar que los aspectos que aportan los niños al debate no sólo tienen relación con su grupo de edad, sino que también pueden ser temas sobre otros colectivos que son discriminados en el marco de la ciudad: gente grande, las mujeres, los ciudadanos con movilidad reducida… Así, en muchas ocasiones, los temas que proponen son de carácter intergeneracional como, por ejemplo, los conflictos que se generan a veces, en los parques entre los abuelos y los niños jugando a la pelota.

Las ciudades y sus equipos de gobierno, han encontrado en los Consejos Infantiles una oportunidad para garantizar el cumplimiento del artículo 12 de la Convención, pero también una estrategia para incorporar la voz de los niños como la de un ciudadano más y corresponsabilizarse en la socialización política. Pero ya hemos visto como el Consejo Infantil puede ser alguna cosa más. Lo que llegue a ser, será el resultado de los procesos que generen y compartan los niños y el equipo de educadores, a partir, sin lugar a dudas, de la implicación y el compromiso del equipo de gobierno. Es en este marco donde se transforman las utopías en prácticas concretas, donde la ciudad no excluye a nadie de proyectar iniciativa para favorecer la convivencia y el desarrollo colectivo, donde la participación infantil es activismo y política en estado puro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUD, I.; NOVELLA, A., & LLENA, A. (2014). Conditions for effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 46, 9-21.

CUSSIÁNOVICH, A. & FIGUEROA, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? En Liebel, M. & Martínez Múñoz, M. (coord.) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Lima. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. p. 83-99

CHAWLA, L. (2001). *Evaluating children's participation: seeking areas of consensus.* PLA Notes, 42, 9-13.

GAITÁN, L. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa. En Liebel, M. i Martínez Múñoz, M. (coord.) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Lima. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

HART, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship.* Florence: UNICEF: Innocenti Essays.

NOVELLA, A. (2012). *La participación de los niños, cuestión de avances profundos*. Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos, 7, 96-104

NOVELLA, A., AGUD, I., LLENA, A., & TRILLA, J. (2013). *El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil.* Bordón, 65(3), 93-108.

PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona. Paidós.

PUIG, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona. Paidòs.

TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad.* Buenos Aires: Losada-UNICEF Argentina.

TONUCCI, F. (2004). *Cuando los niños dicen ¡Basta!.* Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

TRILLA, J., & NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

TRILLA, J. & NOVELLA, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

UNICEF. (2003). *The State of the World's Children 2003 - Child participation*. Recuperado el 20 de 04 de 2013, de Unicef.org: http://www.unicef.org/spanish/sowc/

[i] Contacto con autora:
Ana María Novella-Cámara. e-mail: anovella@ub.edu
Universidad de Barcelona, España.

EL CULTIVO DE LA COMPASIÓN Y LA PROSOCIALIDAD BASADO EN LA NEUROPLASTICIDAD AUTODIRIGIDA

VALENTÍN MÉNDEZ RODRÍGUEZ[i]

RESUMEN:

La compasión y la prosocialidad como componentes útiles para el cultivo de la convivencia constructiva y la participación social son habilidades que pueden desarrollarse tal como las habilidades de leer o escribir y no son cualidades propias únicamente de algunos sujetos que nacen con ellas.

Actualmente existen mecanismos específicos y confiables que ya han sido estructurados en protocolos de entrenamiento o formación para desarrollar gradualmente estas habilidades y actitudes.

Una de las líneas de investigación más rigurosas del impacto de estos programas se orienta a identificar los cambios que generan en áreas del sistema nervioso asociadas a la prosocialidad, el cuidado, el altruismo, la convivencia pacífica, la autoconciencia y autoregulación emocional entre otras.

Las líneas de investigación asociadas a estos protocolos denominados programas de neuroplasticidad autodirigida son la neurociencia de las emociones y la neurociencia contemplativa.

En esta presentación se pretende plantear de qué forma la neuroplasticidad autodirigida es una vía útil y efectiva para favorecer la convivencia y la participación social mediante el desarrollo de habilidades y actitudes como la compasión y la prosocialidad, entre otras.

PALABRAS CLAVE: Cultivo de la compasión, atención plena, prosocialidad, convivencia, protocolos de entrenamiento, neuroplasticidad.

*****

I. La neuro-plasticidad

Hasta antes de los años sesentas se afirmaba que nacíamos con un número definido de neuronas que no aumentaba con el tiempo, sino que más bien morían a lo largo de la vida por diversas causas como la edad, factores ambientales, hábitos alimenticios, ingesta de diversas sustancias, traumatismos, etc.

Sin embargo actualmente existe el consenso de que el sistema nervioso cuenta con una característica denominada neuro-plasticidad (Pascual-Leone, 2011) la cual se refiere a que durante toda la vida se están creando nuevas redes neuronales, están cambiando las estructuras nerviosas y están naciendo nuevas neuronas.

Existe evidencia que sugiere que esta plasticidad ocurre en función de las distintas experiencias por las que atraviesan los individuos y algunos investigadores del área de las neuro-ciencias han llegado a afirmar que el cerebro es el órgano diseñado para transformarse de acuerdo a la experiencia.

II. La neurociencia de las emociones

En los últimos veinte años con el surgimiento de la neurociencia de las emociones aumentó el interés y la profundidad en el estudio de las bases neuro-fisiológicas de las emociones, lo cual también fue posible debido al desarrollo de tecnología que permitía la medición más precisa y en tiempo real de la actividad del sistema nervioso.

Una de las líneas de estudio de la neurociencia de las emociones se ha centrado en identificar qué variables se relacionan con la presencia de las emociones asociadas al bienestar mental, físico y a las relaciones constructivas y la pro-socialidad (Davidson, 2012)

Esta línea de investigación es particularmente relevante debido a que previo a su surgimiento la mayor parte de la investigación se había centrado en emociones como el enojo, la tristeza, el miedo y otras emociones que frecuentemente las personas describen como emociones "difíciles"

Esta línea de estudios siguió un método habitual de este tipo de estudios el cual consiste en estudiar a los sujetos que tienen características emocionales sobresalientes o fácilmente identificables, de forma que es más fácil identificar si existen correlaciones entre dichas características emocionales y las estructuras o el funcionamiento de su sistema nervioso.

III. La neuroplasticidad y la neurociencia de las emociones

Basado en las premisas de la neuroplasticidad la Universidad de Wisconsin en esta línea de investigación de la neurociencia de las emociones buscó sujetos que hubieran estado expuestos durante miles de horas al cultivo de las emociones que les interesaba investigar.

Fue así que reclutó como sujetos de experimentación a practicantes expertos de estrategias de entrenamiento mental que habían dedicado de 10,000 a 40,000 horas a desarrollar actitudes como la compasión, la bondad amorosa, la atención sostenida, la gratitud, entre otras.

Uno de los primeros y más sobresalientes hallazgos de esta línea de investigación en practicantes expertos fue un nivel sobresaliente de actividad en zonas de su cerebro asociadas a las emociones positivas, la planeación del movimiento y el amor maternal (Lutz, A, Davidson, R. J., et al. 2008)

Debido a que se encontraron evidencias similares en otros practicantes de largo plazo de estas estrategias denominadas contemplativas, a partir de estos estudios se acuñó el término neurociencias contemplativas para estudiar a estos sujetos que generaban cambios sobresalientes en la estructura y funcionamiento de su sistema nervioso a partir del entrenamiento sostenido de dichas estrategias.

IV. La neuroplasticidad autodirigida

Estos hallazgos de la ciencia por una parte corroboraron los principios de la neuroplasticidad en cuanto a que la experiencia de los sujetos transforma las estructuras y el funcionamiento del sistema nervioso y por otro lado aportaron el hallazgo de que este proceso puede ser dirigido voluntariamente por los individuos.

Esta premisa es relevante debido a que sugiere que se puede transformar voluntariamente uno de los sustratos biológicos más relevantes de las emociones; que es el sistema nervioso, abriendo la posibilidad a cultivar no solo emociones o estados emocionales saludables y constructivos, los cuales duran por periodos cortos, sino que también se pueden desarrollar rasgos emocionales más positivos y constructivos, los cuales acompañen a los individuos a lo largo de toda la vida.

En otras palabras estos hallazgos de la ciencia sugieren la posibilidad de cambiar el estado base de la propia experiencia emocional, el cual es el "ánimo" o estado emocional al que regresan los individuos una vez que ha pasado el efecto emocional de los eventos agradables y desagradables de la vida cotidiana.

Esta estrategia de cambiar el sistema nervioso de forma que el bienestar emocional base sea impactado gradualmente ha sido denominada neuroplasticidad autodirigida (Hanson, R., 2009)

V. La neuroplasticidad autodirigida es dependiente de la dosis

Una vez que se encontraron cambios relevantes en el sistema nervioso de sujetos que habían practicado estrategias contemplativas durante miles de horas, la siguiente pregunta de investigación de la neurociencia contemplativa era si los cambios ocurrían únicamente después de miles de horas de práctica.

Esta pregunta era importante en términos prácticos debido a que no todos los individuos tienen estilos de vida que les permitan dedicar años enteros u horas enteras de cada día a las prácticas contemplativas.

Un indicio que permitía intuir que un menor número de horas de práctica generaría un cambio en el sistema nervioso en menor escala era que ya se habían encontrado diferencias en los cambios que presentaban los cerebros de practicantes expertos con diez mil horas de práctica con respecto a los practicantes expertos que contaban con cuarenta mil o más horas de práctica.

De esta forma los científicos comenzaron a estudiar los efectos de estos entrenamientos en personas con ninguna experiencia en éstas prácticas a partir de protocolos científicos de entrenamiento contemplativo, lo que llevó a la confirmación de que en programas de entrenamiento de ocho semanas ya se puede encontrar algún cambio en el sistema nervioso y la magnitud de este cambio depende del tiempo efectivo de práctica de cada individuo (Hölzel, Britta, et al., 2011)

VI. El primer protocolo de entrenamiento de la neuroplasticidad autodirigida: Programa de Reducción del Estrés Basado en Atención Plena

A la fecha existen diversos protocolos de entrenamiento de la neuroplasticidad autodirigida, siendo el primero en haberse diseñado el Programa de Reducción del Estrés Basado en Atención Plena (MBSRP por sus siglas en inglés) que fue diseñado en la facultad de Medicina de la Universidad de Massachusetts a finales de los años setenta, siendo su principal creador el Doctor Jon Kabat-Zinn.

Este programa es un entrenamiento de ocho semanas con una reunión grupal semanal y una sesión intensiva de cuatro a seis horas durante las cuales se realizan prácticas

de atención sostenida, de "escaneo" corporal, atención a distintos estímulos y movimientos con atención plena e indagación dela experiencia de los participantes.

Un aspecto importante de este y otros protocolos es que entre una sesión y la siguiente se solicita a los participantes que realicen prácticas informales y prácticas formales, las que tienen una duración de veinticinco a cuarenta y cinco minutos por día y consisten en ejercicios de atención sostenida, atención a diversos estímulos y movimiento con atención plena.

Este protocolo está orientado al cultivo de una relación particular con la experiencia de distintos fenómenos tanto corporales como mentales y externos la cual es denominada atención plena y que ha sido descrita como "poner atención de forma voluntaria en el momento presente, sin juicios, momento a momento, a la experiencia conforme ésta se desenvuelve" (Kabat-Zinn, 2004)

Algunos de los impactos de este programa incluyen la disminución de la ansiedad la depresión, la rumiación mental y el estrés, el aumento de la empatía, la autorregulación y la autoconciencia emocional, así como el cultivo de mayor atención, el fortalecimiento del sistema inmune y aumento en los marcadores de telomerasa, los cuales están asociados a mayor longevidad (Shapiro, S., 2010)

VII. Otros protocolos científicos de entrenamiento de la neuroplasticidad autodirigida mediante la Atención Plena

En buena medida basada en el diseño del MBSRP han surgido otros protocolos también con duración de ocho semanas que incluyen una sesión semanal de una y media a dos horas y media y una sesión intensiva de cuatro a seis horas.

Algunos de estos protocolos son los programas: Terapia cognitiva Basada en Atención Plena (MBCT por sus siglas en inglés) y Prevención de recaídas (de consumo de sustancias intoxicantes) Basado en Atención Plena (MBRP por sus siglas en ingles).

Como se puede ver en su título, algunos estos protocolos son aplicaciones de la atención plena a diversos propósitos tales como la terapia cognitiva o la prevención de recaídas. Sin embargo actualmente se pueden encontrar programas científicos de entrenamiento contemplativo orientados al cultivo de otras habilidades o actitudes saludables que son complementarias a la atención plena, de los cuales hablaremos más adelante.

Más recientemente también se han desarrollado programas para una población más joven como el protocolo denominado ".b" para enseñar las bases de la atención plena a adolescentes, o el programa que aún se encuentra en sus primeras fases de investigación denominado Haciéndote amigo de ti mismo de la Universidad de California en San Diego orientado al cultivo de la compasión hacia uno mismo en adolescentes.

VIII. La atención plena y otros factores asociados

En las investigaciones sobre los efectos del MBSRP reiteradamente se encontró que los participantes desarrollaban habilidades como la empatía, o actitudes como la compasión, la amabilidad y la gratitud, a pesar de que el protocolo del MBSRP no cuenta con ejercicios explícitos para el desarrollo de dichas habilidades (Shapiro, S., 2013)

Por otra parte los principales componentes de las estrategias de atención plena tienen su origen en la tradición contemplativa Budista, la cual hace un énfasis en el cultivo de una motivación altruista y compasiva que guía u ordena toda su tecnología contemplativa (Goldstein, J., 2013)

La atención plena tal como es presentada en los protocolos científicos representa una parte muy pequeña de todas las herramientas orientadas al desarrollo de los potenciales

humanos que componen el modelo de cultivo de la felicidad y de la búsqueda de trascendencia espiritual del budismo.

Así que una vez que se encontraron evidencias científicas de los impactos de la atención plena al ser presentada independientemente de cualquier supuesto religioso, era lógico experimentar con otros componentes del modelo que estuvieran libres de supuestos religiosos y que además cuentan con una larga historia en el cultivo del bienestar humano.

IX. Protocolos de neuroplasticidad asociados a la convivencia y la participación social

El siguiente factor asociado a la atención plena para el cual se desarrollaron protocolos de entrenamiento fue el de la compasión, mediante los programas Entrenamiento para el Cultivo de la Compasión (CCT por sus siglas en inglés) y posteriormente Atención Plena y Compasión Hacia Uno Mismo (MSC por sus siglas en inglés)

El CCT fue diseñado por el Centro para la Investigación y la Educación de la Compasión y el Altruismo (CCARE por sus siglas en inglés) de la Universidad de Stanford. El MSC fue diseñado por psicólogos de las Universidades de Harvard y Texas.

Estudios realizados en estos dos programas han hallado evidencia de que los participantes disminuyen el sesgo racial, el miedo a dar y recibir compasión, disminuyen su reactividad emocional, disminuyen el hábito de enjuiciarse a sí mismos y a los demás, disminuyen la experiencia de soledad y carencia de recursos para responder a las amenazas a sí mismos y a otros.

Por otro lado aumentan la experiencia de humanidad compartida (el saber que los demás quieren ser felices y estar libres de malestar justo igual que ellos), aumentan la calidez y amabilidad hacia sí mismos, tienen a dar más en experimentos realizados mediante juegos financieros, están más predispuestos a ayudar a otros, cuentan con mayor autoregulación emocional y con una sensación de más recursos para afrontar amenazas a sí mismos y a los demás (Jinpa, T., 2015)

X. Caracterización del término compasión

En el Entrenamiento para el Cultivo de la Compasión de la Universidad de Stanford la compasión se entiende como "la aspiración de que los seres que experimentan malestar se liberen del malestar" y se describe como un constructo con cuatro componentes.

Un componente es la empatía cognitiva o la capacidad de intuir o reconocer el estado emocional del otro, en particular en la capacidad de reconocer cuando el otro está experimentando malestar. Otro componente puede ser denominado empatía emocional o resonancia emocional, el cual consiste en la capacidad de experimentar el malestar del otro sin ser secuestrado por ella.

El tercer componente es la intención de liberar el malestar del otro, ya que en este modelo se entiende que la empatía no forzosamente va acompañada del deseo o intención de hacer algo al respecto. El cuarto componente es la predisposición o prestancia a hacer algo respecto al malestar del otro, la cual favorece la acción altruista en la presencia del malestar del otro (Jinpa, T., 2015)

XI. Qué no es la compasión en estos protocolos de entrenamiento

En este modelo se diferencia a la compasión de la lástima, el malestar empático, el heroísmo y el sacrificio.

La diferencia con la lástima es que en esta el individuo que la experimenta se percibe como poseedor de mayores recursos que aquel en el que ve la experiencia del malestar, se podría decir de forma vertical. En la compasión del modelo, el que percibe el sufrimiento

percibe al que experimenta el malestar como un igual con la misma capacidad, de forma horizontal.

La diferencia con el malestar empático es que en este solamente se sufre por el sufrimiento del otro, sin necesariamente experimentar la intención de liberarle del malestar o tener una predisposición a la acción. Por lo tanto esta caracterización de compasión no solo significa "sufrir con" (Ricard, M., 2015)

La diferencia con el heroísmo, tal como es definido por Philip Zimbardo (2007) es que el acto heroico implica poner en riesgo el propio bienestar personal y en el caso de la compasión que se presenta en este modelo, se puede actuar compasivamente y de forma altruista sin necesariamente poner en riesgo la propia integridad.

Se diferencia del sacrificio en el sentido de que el la compasión no forzosamente implica un malestar personal, o la pérdida de algo que se considera valioso. Puede haber compasión sin experimentar pérdida personal.

XII. CÓMO PUEDEN ESTOS PROTOCOLOS FAVORECER LA CONVIVENCIA CONSTRUCTIVA Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Una de las principales dificultades para la convivencia constructiva es una poca capacidad de autoregulación de impulsos y emociones, que dificulta el acceso a las habilidades cognitivas de orden superior (pensamiento ético, creativo y crítico), por lo que las estrategias de atención plena y compasión que favorecen la autoconciencia y autorregulación emocional pueden ser una aproximación efectiva para acceder a estas habilidades que favorezcan la convivencia (Rosenberg, 2006)

Otra aportación que pueden realizar estos protocolos a la convivencia es mediante la disminución de la mala voluntad entre grupos debida el sesgo grupal que favorece la experiencia de ver al otro como el diferente.

Un componente que comprende estos protocolos es el cultivo de la experiencia de humanidad compartida la cual gradualmente desarrolla en el individuo la percepción del otro como un ser humano que aspira a ser feliz y a liberarse del malestar por vía de las estrategias de las cuales dispone, justo igual que él mismo.

Esto puede llevar a una búsqueda de acuerdos a niveles de estrategias con el entendimiento de que en principio las motivaciones son las mismas y que justo igual que las estrategias empleadas por el otro son imperfectas y pueden afectar los intereses propios, las propias estrategias son imperfectas y pueden afectar los intereses del otro.

Por otro lado el constructo mismo es un modelo para el desarrollo de la participación social ya que implica la conciencia del malestar del otro a los niveles cognitivo y emocional y el desarrollo de la intención y la predisposición de los propios recursos para disminuir su sufrimiento.

A pesar de que el proceso de desarrollo de la compasión es gradual y cuenta con sus propios obstáculos tales como la experiencia habitual de miedo, competencia, ira, etc. en la vida de los individuos, el que hay estrategias concretas que poco a poco van transformando la base biológica misma de estas experiencias ofrece una ruta de desarrollo prometedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIDSON, R. Y BEGLEY, S. (2012). *The emotional Life of Your Brain*. Nueva York: Hudson Street Press

GOLDSTEIN, J., (2013). *Mindfulness: A practical Guide to Awakening.* Colorado: Sounds True

HANSON, R., (2009) *The Buddha´s Brain.* California: New Harbinger Publications, Inc.

JINPA, T., (2015). *A fearless heart*. New York: Hudson Street Press

KABAT ZINN, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairós

LUTZ, A., DAVIDSON, R. J., ET AL., (2008). k PLoS ONE.

PASCUAL-LEONE A., FREITAS C., OBERMAN L., HORVATH J. C., HALKO M., ELDAIEF M. ET AL. (2011). "*Characterizing brain cortical plasticity and network dynamics across the age-span in health and disease with TMS-EEG and TMS-fMRI*". Brain Topography

RICARD, M. (2015). *Altruism: The power of compassion to change yourself and the world*. New York: Hachette Book Group

ROSENBERG, M., (2006). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de Vida*. Buenos Aires: granAldeaeditores

SHAPIRO, S. Y CARLSON, L. (2010). *The art and science of mindfulness into psychology and the helping professions.* D.C.: Springer

HÖLZEL, B., CARMODI, J., VANGEL, M., ET AL. (2011). *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density.* US National Library of Medicine National Institutes of Health Washington

ZIMBARDO, P., (2007) *The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

[i] Contacto con autor:
Valentín Méndez Rodríguez.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

EDITA, OBTURA Y ACTÚA. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO SOCIAL

CLAUDIA LORENA GÓMEZ
CAMILO ANDRÉS FORERO
LINDA KATHERINE QUIROGA NIETO[i]

RESUMEN:

El siguiente artículo reflexiona sobre la Pedagogía Social como un enfoque teórico y práctico en contextos de fragmentación y conflicto social. Postular al arte en los procesos pedagógicos y sociales como transformador de los silencios que deja el conflicto y la violencia, abre canales de comunicación para fortalecer lazos sociales, y también la transformación simbólica en lo comunitario. Por ello es que, la pedagogía social y el arte en situaciones de violencia dan una posibilidad para trabajar en comunidades fragmentadas.

Una sociedad fragmentada por las dinámicas sociales y el conflicto, donde se desgasta la institución escolar, posiciona la pregunta por el qué hacer pedagógico. En consecuencia, la escuela como institución queda limitada por su dimensión histórico-social y por las experiencias sociales y culturales del contexto inmediato, que en el caso colombiano, no alcanza a atender los efectos de la violencia a causa del conflicto armado y los rezagos de exclusión social.

Este documento es una reflexión sustentado en un ejercicio de conceptualización de una experiencia pedagógica en el año 2012, en la Institución de Benposta Nación de Muchachos en Bogotá D.C. Ésta se realizó con 25 niños, niñas y jóvenes entre 12 a 18 años de edad, algunos de ellos, pertenecientes a grupos étnicos, indígenas y campesinos, desvinculados o en riesgo de integrase a grupos armados y pandillas urbanas.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, infancia, juventud, tejido social, Pedagogía Social.

*****

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas que conciernen al campo de la educación, es la necesidad de considerar el qué hacer pedagógico en una sociedad fragmentada por las dinámicas de la globalización donde la escuela como institución de socialización se desgasta, pues el panorama cultural, económico y social le demanda pensar y cambiar sus procesos educativos; en esta medida la pedagogía debe reflexionar sobre otras propuestas educativas que den cuenta de las necesidades específicas de cada contexto.

Durante el siglo XX los procesos políticos y sociales han modificado las ideas constitucionales de los Estados – nación, que junto a las tendencias económicas del capitalismo avanzado y las políticas neoliberales, han transformado las instituciones sociales como la familia y la escuela. Este fenómeno trasciende las barreras educativas donde la enseñanza y los saberes escolares, son permeados por los diferentes cambios en los procesos comunicativos, la accesibilidad e intercambio de información a través de los medios y nuevas tecnologías, que reconfiguran los espacios de socialización. Así mismo estos procesos van acompañados de políticas internacionales expresadas en patrones de normalización para la educación, legibles en conceptos como estándares, competencias y currículos que son diseñados para el fortalecimiento de una formación para el mundo del trabajo que responda a las exigencias globales del capitalismo. La escuela actual se soporta en la alianza eficacia-eficiencia, determinando su rendimiento en relación con las prioridades productivas, financieras y tecnológicas.

Estos procesos son evidentes en la política educativa Colombiana, la cual es resultado de un ciclo de reformas neoliberales que han transformado la condición de la escuela pública a la mercantilización y privatización. El nuevo sistema escolar está enmarcado en el discurso a favor de la cobertura y calidad a partir de la ley 115 de 1994, el acto legislativo 01 del 2001 y el estatuto de profesionalización docente (decreto 1278/2002), los cuales ponen al descubierto el vínculo de las políticas de Estado y política educativa como servicio, ya que imponen la capacidad de gerencia propia de recursos financieros y ubica a la escuela en la directriz de tres políticas básicas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad y la eficiencia en concordancia con los modelos neoliberales.

En consecuencia, la escuela no alcanza a atender los efectos de la violencia en realidades de marginalidad a causa del conflicto armado y los rezagos de exclusión social, debido a los límites que tienen los currículos y las dinámicas escolares al estar pensadas por políticas globalizantes que generan procesos de homogenización cultural, de modo que quedan ausentes las problemáticas y singularidades que se hacen presentes en las esferas micro-sociales.

Bajo este marco se problematiza la experiencia pedagógica que se desarrolló en un contexto marcado por la fragmentación, generada por el conflicto armado y las problemáticas sociales de diferentes regiones del país. Niños, niñas y jóvenes en situación de riesgo llegan a Benposta Nación de Muchach@s, una ONG que se encarga de garantizar y proteger derechos que han sido violentados; la institución de Benposta los acoge mientras que se dan garantías de retorno a sus lugares de origen.

Sin embargo, al interior de la comunidad las relaciones cotidianas se tornan conflictivas, ya que en éstas también se expresa la fragmentación social como consecuencia de la violencia y la exclusión, ocasionando una desconexión entre los sujetos frente a sus realidades y sus experiencias, por lo cual se desconoce la historia del Otro, a pesar de que se comparte un mismo espacio con problemáticas comunes. En este sentido, se puede decir que la fragmentación social se evidencia como fenómeno que impacta macro y micro socialmente.

Ésta reflexión práctica y teórica a partir del enfoque crítico de la Pedagogía Social, condujo a estructurar la experiencia desde la necesidad de fortalecer tejido social como acto de comunidad, en contraste con la fragmentación que se visibiliza en varias escalas: aquella provocada por las lógicas consecuentes a un sistema global que impacta en las instituciones; la violencia del contexto colombiano que genera una descomposición de relaciones sociales con la familia y el territorio produciendo la herida social; y por último, la dificultad de construir lazos sociales dentro de la comunidad de Benposta con individuos en situaciones similares, ya que los canales de comunicación no son lo suficientemente fuertes para crear un tejido social estable.

Desde ésta problemática, la intervención pedagógica se hizo pertinente con el fin de contrarrestar éste fenómeno que se evidencia de manera inmediata en la niñez, adolescencia y juventud colombiana. La creación de un espacio de trabajo comunitario y de comunicación a partir de herramientas artísticas tales como el teatro, la fotografía y la producción audiovisual, en espacios autónomos y voluntarios, fueron el objetivo fundamental del proceso.

I. PEDAGOGÍA SOCIAL: TEORÍA Y PRAXIS

La escuela ha sido el centro de atención de la mayoría de investigaciones educativas a causa de la relevancia que tiene esta para la sociedad como institución, además porque debe acoplarse a las transformaciones mundiales, lo cual ha provocado que se priorice la ejecución de los estándares de calidad desdibujando las necesidades de los contextos. Es desde acá que se reconoce los vacíos que deja una escuela que no es pensada en una sociedad en conflicto, dónde la educación pública básica-media queda reducida a la instrucción y transmisión.

Ello convoca a los docentes e investigadores para desarrollar propuestas pedagógicas que trabajen sobre los vacíos educativos sin desconocer la función social de la escuela, asumiendo el riesgo que implica esta línea de acción que ha tenido poca construcción teórica en comparación a la educación formal. Se parte entonces de entender que toda intervención educativa apunta a modificar la realidad del Otro desde una perspectiva teórica que señala un camino y un fin, buscando propiciar escenarios que puedan incidir en lo individual y colectivo.

Si bien la pedagogía social ha tenido problemas en establecerse como una disciplina científica clara y con su propia identidad por la influencia que recibe de diferentes campos del saber, ésta da un carácter de intervención social desde donde se puede orientar cualquier proceso de reconstrucción colectiva, el cual se ubica desde la oposición a la reducción de la educación a la escuela y a la mera transmisión de conocimientos; Además puede adaptarse a los cambios y re conceptualizarse, a diferencia de otras líneas de trabajo pues busca fundamentarse práctica y teóricamente desde el campo de la acción social (Martínez, 2006). La pedagogía social fundamenta la intervención educativa ya que se dirige a la dimensión social del sujeto, es decir la construcción de sociabilidad en situación de conflicto social.

Se ha catalogado a la Pedagogía Social como una teoría que se dedica a estudiar los fenómenos de manera descriptiva, incluso su carácter flexible es criticado, se pone en cuestión la rigurosidad investigativa y su fundamentación epistemológica, siendo reducida a una metodología de intervención, pero los avances en este campo han dado respuesta a estas lecturas contribuyendo a fortalecer esta disciplina en construcción; Autores como Serrano (2004) y Caride (2005) retoman a Kuhn cuando este postula una noción de paradigma de carácter abierto como crítica a dar un fundamento último al conocimiento científico, adicionalmente resaltan la postura de Popper frente a entender que la ciencia no

busca respuestas definitivas, como si es la pretensión de las religiones e ideologías, esto resalta la connotación de provisionalidad que tiene la Pedagogía social.

En esta medida cabe recordar que la Pedagogía Social se gesta en un proceso de fractura a partir de la necesidad de trabajar en espacios de emergencia, como consecuencia de situaciones de posconflicto y de cambios estructurales en las sociedades, como un requerimiento inmanente al desarrollo del sujeto y/o comunidades en estos contextos, centrando su intervención desde la Educación Social, por la capacidad de adaptarse a los diferentes escenarios conflictivos o no.

Entonces hay que entenderla como ciencia práctica que parte de un conocer - transformando, teniendo en claro que no pretenderá resultados absolutos, donde la provisionalidad es un elemento que guía la reconstrucción de los postulados sobre las realidades en las que se trabaja, permitiendo ampliar la participación de diferentes actores sociales y pedagógicos junto con el campo de conocimientos en los que se referencian. La finalidad es poder integrar la investigación social y la acción educativa desde métodos y técnicas que respondan a ello, Caride (2005) se apoya en la escuela de Frankfurt cuando ésta propone un saber sobre los contextos que fortalezcan la autorreflexión de la investigación social, además de ubicar lo metodológico en función de la realidad que se quiere estudiar

En esencia se quiere potencializar las relaciones sociales desde la acción social, viendo en las prácticas educativas la posibilidad de entablar un análisis crítico de valoración de sus efectos en situaciones de fragmentación, para la construcción de diversas acciones pedagógicas. Reconociendo esto, se da paso a sustentar cómo desde esta disciplina se puede fortalecer el lazo social con la importancia teórica y práctica antes mencionada; debe verse el proceso educativo como sensibilizador, accionándose en sujetos con sentidos colectivos.

II. EL TEJIDO SOCIAL EJE CENTRAL DE LA EXPERIENCIA

El tejido social es una categoría compleja dentro del marco de las ciencias sociales; su riqueza no sólo se debe a su concepción teórica, sino también a su posibilidad de praxis. De esta manera se perfila desde varias aristas la concepción que ayudará a tener una mirada holística frente a esta.

En primera instancia es necesario comprender que el individuo esta en relación al Otro y es en esta medida, que la relación social se convierte en el fundamento primigenio del tejido social, como lo afirma Manuel Herrera Gómez: "la relación es la célula del tejido social" (Herrera, 2010, pág. 37). Es importante señalar que se parte de las relaciones inmediatas que sintetizan la sociedad, permitiendo significar la realidad como un campo semántico en donde se racionaliza significando el mundo.

La sociología relacional que rescata Herrera (2010) se propone como una forma alternativa de análisis y reflexión sobre la base fundamental de la relación, ya que parte de la crítica de los modelos positivistas como en el caso de Durkheim, pasando por la visión estructuralista de Parsons a la visión ambientalista de Luhman, quienes postulan una sociedad no humana, en el sentido en que no se reconoce el sujeto relacional más allá de los factores externos que dicta el contexto, la estructura o ambiente social. Esta visión catapulta que, la relación social es una construcción humana en constante movimiento de significaciones, que se ha perdido entre las diversas teorías sociológicas abriendo una brecha al sujeto cotidiano en su contexto social.

En consecuencia a lo anterior, se enfatiza que la relación es una parte fundamental para el tejido social de cualquier tipo de sociedad. La sociología relacional sostiene que la relación es el "átomo" del análisis sociológico, mientras la psicología social comprende

dicha categoría como vínculo, siendo éste su mínima unidad de análisis. Es entonces la relación y el vínculo categorías equivalentes en estos dos campos, que ayudan a comprender como se construye lazos y tejidos sociales.

Por consiguiente el vínculo se establece como contingente y cambiante, porque con el sólo hecho de entrar en relación, hay una modificación constante entre los sujetos, definiendo una relación de comunicación y aprendizaje. Por ello se afirma que, la relación tiene que estar mediada por una constante afectación ya no del sujeto como un objeto, sino del sujeto como Otro, estableciendo vínculos cambiantes mediante a lo que desde Pichón Riviére denomina la comunicación y aprendizaje, como modos de establecer y fortalecer un lazo social duradero desde la proximidad de los sujetos, en donde el encuentro de dos Objetos (es decir sujetos que no se comunican) puedan establecerse como una afectación bidireccional, mutua y reciproca para entablar en primera instancia una relación comunicacional, que permita ahora establecer relaciones de Otredad (ahora reconociendo sujetos) en donde su relación constituya un aprendizaje colectivo (Bernal, 2012). Así el tejido social se establece como:

El proceso entre un sujeto y un objeto, que mediante una relación recíproca y bidireccional desde la comunicación y aprendizaje, que en un primer momento es objetual, pasa a ser entre Sujetos estableciendo un vínculo que constituye la relación como otredad, siendo esta la base y columna vertebral de la constitución del tejido social.

Así como lo sugiere Galindo, M y Vargas, L. (2003), la intervención que propende al tejido social se sitúa como el reconocimiento de " (…) 'las diferentes realidades subjetivas construidas mediante las representaciones y la comprensión interna de los hechos, tanto desde perspectivas particularizantes, como desde teorías sociales que aportan a la fundamentación de los procesos y de los resultados' " con el fin de fortalecer el tejido social como " (…) una metáfora, o sea un lenguaje figurado que representa la forma de relacionarse de los sujetos en la realidad."(Galindo & Vargas, 2003, pág. 32).

De esta manera el tejido social como praxis se basa en la relacionalidad y vincularidad para la "(…) creación de diversas elaboraciones subjetivas y percepciones, o sea 'el escenario de construcción de nuevas y renovadas identidades y la apertura de estas identidades a sentidos de mayor amplitud de apuestas solidarias intersubjetivas'" (Galindo & Vargas, 2003, pág. 33).

III. TRANSFORMANDO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Los ámbitos pedagógicos son espacios que pueden estar interconectados con la actividad artística, básicamente porque el arte hace parte de los pilares que construyen cultura y por tanto sociedad, ejemplo de ello son las obras que hablan del pensamiento de la época, de los procesos estéticos, sociales y políticos. Esto permea lógicamente la vida escolar puesto que valora el carácter formativo que tiene el arte y su vínculo con otro tipo de saberes en donde la acción creativa de los sujetos es determinante, Augustowsky (2012) retoma en este sentido los planteamientos de Nelson Goodman cuando señala que las obras de arte son maneras de interpretar, de conocer y significar debido a que intervienen emociones, que buscan trascender lo sensorial para transformarse en un agente de experiencia estética.

Se considera entonces el carácter esencial de la educación estética como camino para la vida en sociedad, que se alimenta de generar espacios de creación en los procesos educativos, los cuales tienen mayor peso social cuando salen de la escuela porque responden a necesidades que los espacios institucionales no pueden suplir. En este sentido cuando se generan procesos comunitarios las prácticas artísticas posibilitan encuentros reflexivos que parten de cuestionar los lugares comunes y proponer formas de entender, ver y conocer (Severino C., 2009).

Si un proyecto artístico nace en respuesta a las necesidades de una comunidad y de sus condiciones históricas, puede situarse desde un lugar común que propenda a romper con los significados totalizadores y, encontrar el camino para resquebrajar la "verdad" en la aparente armonía de los diferentes contextos sociales.

El arte puede ser el comunicador de los diferentes testimonios, porque está en la capacidad de ser una construcción colectiva por la intervención de las diferentes percepciones de mundo, donde la verdad es expresión estética; teniendo en cuenta que la percepción sensorial está condicionada históricamente (Severino, 2009). De tal manera es que la expresión artística y su articulación con la Pedagogía Social se convierten en eje fundamental, como forma reflexiva y analítica de dichos trabajos hechos en comunidades con conflictos sociales, ya que brindan herramientas conceptuales que aportan al diseño de las diversas estrategias para la intervención pedagógica, de igual forma ayudan a potencializar el trabajo conceptual y la experiencia.

La pedagogía social y el arte como práctica, permiten el encuentro e incita a trabajar con el Otro desde lo diverso, poniendo en escena las diferentes realidades ocultas en la cotidianidad, convirtiéndose en un espacio para la inclusión e integración desde la creación individual a la comunitaria, potencializando a su vez, el cambio desde una acción social dotada de sentidos bajo la pretensión de convertirse en trascendente para todos sus integrantes. La articulación del arte con el trabajo comunitario logra abrir la dimensión de lo plural a lo singular en el descubrimiento de lo profundo y doloroso para transformarlo en una acción simbólica que rompe con el prejuicio, poniendo a los integrantes en relación a sí mismos y a los demás (Balerio, 2010).

En este orden de ideas, los enfoques artísticos que contribuyeron a modificar la fractura social a partir de la comunicación y el aprendizaje con el Otro, y que permitieron hacer realizable la intervención pedagógica fueron la fotografía, el video y el teatro. De esta manera a continuación se hará una presentación de cada uno de estos enfoques y como se proyectaron en el trabajo pedagógico.

3.1. El teatro y el juego escénico: El tejido de Historias

El teatro se toma en este proceso como lenguaje artístico que facilita el desarrollo de procesos educativos a partir de su enfoque social desde la pedagogía teatral, la cual es un mecanismo para ser un agente integrador y de aprendizaje con base en la capacidad expresiva para la participación y la realización individual, pues propone diferentes formas de interacción dentro de la preparación y presentación de un trabajo escénico; es también un dinamizador que ayuda a desarrollar diferentes contenidos, dónde la prioridad es el proceso de aprendizaje como individuo y colectividad.

La pedagogía teatral es aplicada como el centro bajo el cual se ejecuta una parte de la intervención pedagógica, específicamente un área de formación que propicia escenarios de encuentro como acontecimiento, es decir no es el resultado artístico sino el proceso de construcción y creación, pues el énfasis está en la acción más no en el aprendizaje de la técnica, cabe aclarar que no se desconoce, al contrario se parte de ella para consolidar un grupo (Knébel, 1991).

La pertinencia y necesidad de esta área abre paso a ser un recurso educativo que puede impactar o modificar las relaciones de lejanía a partir del juego escénico, explorando formas diferentes de comunicar y relacionarse con el Otro, tratando de romper con los esquemas habituales de interacción desde la corporalidad. Por tal motivo el cuerpo es el lugar que abre las puertas para el descubrimiento de las capacidades creativas.

El juego escénico no se deja suelto como mero ejercicio de ocio, para que funcione cada ejercicio tiene un objetivo; el progreso de las sesiones fortalece el desarrollo de

habilidades comunicativas a partir de elementos técnicos y se conjuga con el proceso de construcción colectiva, es decir que se parte como individuo que tiene herramientas escénicas, pero halla sentido en el encuentro con el Otro, desde la colectividad.

3.2. ENTRE LA IMAGEN FIJA Y EL MOVIMIENTO

Se planteó dirigir la fotografía y el video como formas de explorar subjetividades en contextos fragmentados para ser transformados, construyendo nuevas formas de relación a partir de la apropiación y el trabajo creativo, sobre todo con éstas expresiones que hoy por hoy y de manera contradictoria generan "cierta anorexia de la mirada, cierta saturación que anestesia y banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar en una nueva pedagogía de la mirada" (Dussel & Gutiérrez 2006. Pág. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, y para contrarrestar los efectos de fragmentación que generan estas tendencias de los medios de comunicación conjunto con los contextos de violencia y marginación que influyen en los participantes, se re direcciona la fotografía y el video como formas de ver, crear y contar sus propias experiencias individuales y colectivas fortaleciendo canales de comunicación afectivos. Es importante recalcar que el acercamiento con la sensibilización del participante creativo, y a la vez, como crítico frente al trabajo del Otro intentan decantarse en vivencias, logrando no sólo confluir la experiencia cotidiana de cada uno, sino que también ayuda a construir una identidad propia frente a lo que se vive.

Relatar situaciones, momentos y emociones a través de la imagen es de gran relevancia, ya que desde allí se comprende la fuerza que tiene en tanto producción y mensaje, haciendo que cada participante pueda expresarse cuando las palabras son insuficientes; comprender la imagen a través de su construcción fue canalizador y receptor del trabajo pedagógico. De esta manera se empleó la fotografía y la imagen, queriendo no sólo un resultado artístico, sino lo más importante, la experiencia de reconocer al Otro por medio de lo que tenía que decir sin necesidad de las palabras.

Además, esta sensibilización enlazó de manera definitiva y profunda la importancia que tiene el cine y su creación; no fue la sola lectura de la imagen o el análisis de cierto material audiovisual en lo que se insistió durante el proceso, sino la idea de la creación en sus dos versiones: la fija y la del movimiento. La búsqueda de proyección en los dos ejes didácticos y en el caso específico, el audiovisual, contribuyó no sólo a ver, analizar, complejizar y comprender la imagen como construcción social, sino que aportó sin duda a la necesidad de creación, en donde la realización de los productos hacen considerar que el trabajo común, establece parte importante en los procesos pedagógicos en sociedades fragmentadas.

El cine tiene gran preponderancia, ya que éste ayuda de manera directa a establecer la relación entre teoría y praxis, en este caso el de ver y el hacer, ya que ésta relación tiene un valor significativo en lo que se aprende para la vida, en contraste con la fractura en el ámbito escolar entre lo aprendido y la realidad (Serra, 2006). El cine no sólo es un elemento más del escenario educativo y pedagógico, sino es central para todo un desarrollo de construcción colectiva, que tiene como base la autonomía y confianza, siendo partícipes conscientes del compromiso individual y colectivo reuniendo historias de vida diferentes pero a la vez comunes, haciendo que se establezcan relaciones bidireccionales o de mutua afectación, que son las dinámicas bases para construir en primera instancia un vínculo y posteriormente formar el tejido social.

IV. EDITA, OBTURA Y ACTÚA: UNA EXPERIENCIA DE TEJIDO SOCIAL

A través de la misma experiencia se fueron estableciendo etapas, que a partir de la sistematización se pudo construir la propia historicidad del proceso. De esta manera la práctica pudo reconstruir etapas que ayudaron a identificar la tensión constante entre la fragmentación y el tejido social. Dichas etapas son:

1. Contextualización

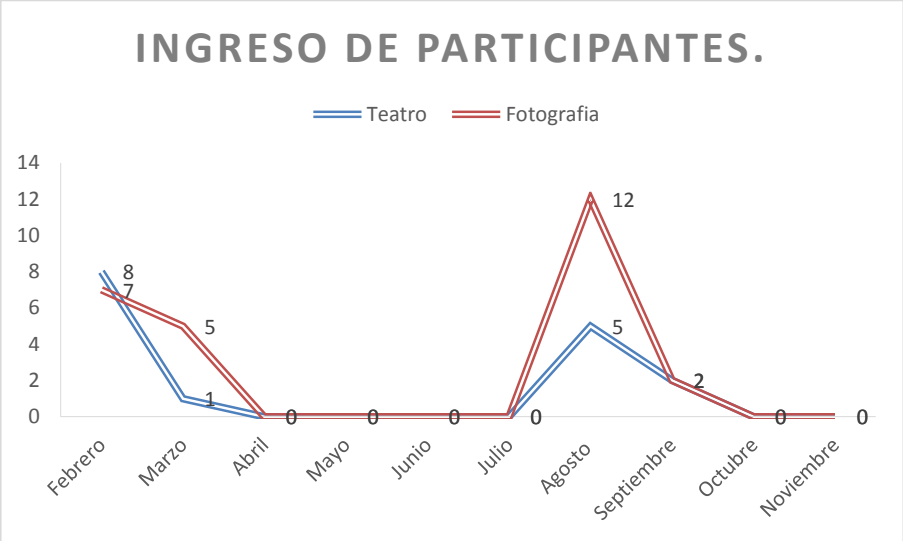
Esta etapa considera todos los factores que ayudaron a identificar el contexto general de la población, las dinámicas institucionales, los comportamientos y actitudes de los participantes dentro de la comunidad de Benposta y en el desarrollo de la intervención, al igual que sus condiciones particulares e individuales. Se plantea que esta etapa es dinámica durante todo el proceso, ya que constantemente se nutría, incluso al final de la intervención se mantuvo activa.

Es preciso señalar que en un primer momento la pretensión de la intervención, se diseñó en el trabajo en torno a la memoria. Sin embargo y como se reflexiona desde la Pedagogía Social, el objeto de estudio es dinámico y es prioridad del investigador leer las necesidades que emergen de las relaciones sociales para realizar una reflexión práctica y teórica adecuada al contexto. Es por ello que el trabajo en torno a la categoría de memoria fue perdiendo peso frente a la realidad emergente que se leía desde las primeras sesiones de los talleres, pues los docentes vieron de forma recurrente una falta de comunicación y agresividad entre los participantes. De esta manera, se fue perfilando la potencialización del tejido social y no la memoria como el fin de la intervención.

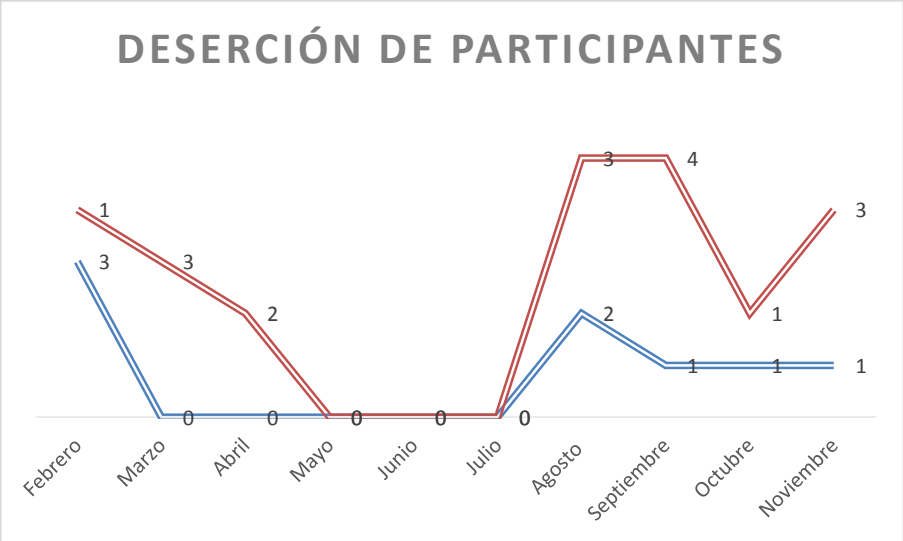
En el inicio, la práctica para los docentes no representaba más que la reproducción de actividades artísticas sin un fin lo suficientemente sólido, no había una clara delimitación del proceso sino la realización de talleres artísticos a jóvenes y niños como actividades exploratorias con objetivos a corto plazo. Bajo esta condición, el primer encuentro con los jóvenes fue difícil debido a la inexperiencia y falta de objetivos de largo alcance, y también porque se reflexionó que el trabajo de memoria no era en la realidad concreta una necesidad que se expresaba en las relaciones sociales del contexto inmediato.

Se pudo visibilizar que el problema central era la fragmentación social, ya que en el desarrollo de los talleres se fueron conociendo sus experiencias personales dentro de la comunidad y sus conflictos; así se fue evidenciando la falta de compromiso por parte de un sector del grupo, complicaciones al asistir por las responsabilidades con la comunidad y no organizar su tiempo, produciendo un desgaste que puso en crisis el proyecto. Se vieron los talleres como actividades para evadir responsabilidades dentro de la institución, pues la asistencia no era obligatoria, además que la carencia de un propósito claro implicó la reducción del grupo.

Por tal motivo se abren momentos de retroalimentación al finalizar cada clase permitiéndole al docente estar alerta frente a los cambios que se van experimentando; paralelamente varios niños abandonan el proceso en ambos talleres, y este hecho se constituyó como elemento problemático considerando la variable de deserción, siendo este un factor de riesgo para establecer un proceso continuo que genere un vínculo reciproco (ver gráfica 1 y 2).



Gráfica 1: Ingreso de Participantes



Gráfica 2: Deserción de Participantes

En el caso del proceso de teatro implicó que los diseños de clase se elaboraran con mayor tiempo de antelación para evaluar y reformular, evitando así no caer en la arbitrariedad. Paralelamente el grupo de fotografía tuvo la ventaja de que los participantes restantes apreciaron el taller como refugio; desenvolviéndose en este espacio con amplia libertad para expresarse sobre su vida, desarrollando a su vez creatividad sin reservas y permitiendo establecer canales de comunicación y confianza. Con lo anterior los docentes vieron la necesidad de crear mecanismos para evitar la deserción, y cuestionaron si su desempeño era un factor determinante en este fenómeno, a pesar de que el abandono del proceso como ocurrió posteriormente, no era un caso aislado sino que se presentó de manera general en toda la comunidad.

Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo y se lograba establecer poco a poco un grupo continuo de trabajo, más niños, niñas y jóvenes provenientes de varios sectores en conflicto del país llegaron a la institución y se integraron a los talleres. Esto supuso saber manejar el constante cambio que afrontaba el proceso y que dependía también del contexto

que se vivía en esos momentos en los conflictos regionales. Los participantes que se mantuvieron desde el inicio de los talleres querían cerrar el espacio a la participación de nuevos integrantes, lo cual expuso y visibilizo la dificultad que se tenía a nivel general en la socialización con nuevos jóvenes que llegaban a Benposta huyendo de la violencia. Así, los docentes corriendo el riesgo de generar inestabilidad el grupo conformado, acogieron nuevos participantes y vieron la preponderancia de construir vínculos sociales de solidaridad en situaciones de fragmentación.

Con dinamismo y proyecciones definidas, el proceso obró con mayor voluntad, certidumbre y ambición, logrando trabajar con un grado importante de confianza y compromiso con los participantes, a su vez con un reconocimiento dentro de la comunidad. Por ello se hicieron posibles la gestión, financiamiento y aumento de recursos para los talleres, así como la búsqueda de fuentes, además de asesorías teóricas y pedagógicas concernientes al trabajo comunitario, artes visuales y artes escénicas, las cuales llevaron a la visibilización de un objetivo claro y contundente como lo era la construcción de lazos sociales, todo en beneficio del proceso evidenciándose posteriormente en la adquisición de identidad como grupo, la creatividad, la reflexión sobre su espacio, la solidaridad, el fortalecimiento de la práctica y la experiencia en ella.

Los grupos se ampliaron con varios jóvenes que la comunidad veía problemáticos, componente a tener en cuenta por ejemplo: El grupo audiovisual (fotografía y video) se constituyó de muchachos de los barrios periféricos de la ciudad y de regiones tan diversas como el Cauca, Los Llanos Orientales, Medellín, el Catatumbo, el Pacifico y Córdoba, desempeñándose algunos de ellos en el cultivo de coca y otros residentes de zonas con presencia de grupos armados o con familiares en los mismos. El proceso se postuló entonces como medio adecuado por el cual estos contrastes se orientaron a propiciar además de la creatividad, el mutuo reconocimiento entre los jóvenes y los docentes, aportando solidaridad, comunicación y unión en el grupo.

La vigencia e importancia de la narrativa fue esencial para fortalecer el objetivo puesto que se hizo necesario a través del arte y la participación, hacer perfilar rasgos representativos de sus personalidades para tejer un lenguaje en común, buscando establecer una relación comunicativa y de confianza. De esta forma el conocimiento de la historia del Otro, ayudó a percibirse y a acercarse entre sí, tanto en el montaje teatral, la galería fotográfica y el cortometraje, sin embargo la fluctuación de los integrantes se presentó hasta el final, además las relaciones no estuvieron exentas de tensiones menores, pues existieron en principio posiciones de rechazo a muchachos nuevos, prevalecieron algunos prejuicios entre ellos y el nivel de compromiso no fue representativo en unos pocos casos, pero a medida en que se realizaban las diversas actividades en donde los resultados creativos eran producto de la escucha, el compromiso, la solidaridad y el respeto hacia el Otro se fue fortaleciendo el proceso.

2. Apropiación:

Se refiere a la apropiación de la forma técnica y teórica en el área que permitió la organización y el trabajo en grupo, como estrategia metodológica para conseguir una primera articulación con el proceso, por ende se marcan las pautas de compromiso con el área.

A. Apropiando el juego escénico:

Un factor importante en los talleres de teatro, fue el significado de este proceso como un espacio de intercambio y juego; la creación de la historia del montaje escénico, el gusto por el área, la consolidación progresiva de un grupo, el respeto por su propio trabajo; manejo y dominio de elementos técnicos del área junto con la capacidad para ser autocríticos y resolver dificultades.

Fue importante dinamizar el trabajo escénico con el creativo a través de la construcción de máscaras, pues este trabajo artículo dos experiencias; por un lado el trabajo creativo individual y por el otro potencializó la experiencia comunicativa en el grupo que afianzando la confianza compartiendo sus historias cotidianas.

En términos generales, la comprensión y comunicación aún se daba de manera violenta, a pesar de que habitan un mismo lugar y están por las mismas condiciones permanecen distantes el uno del otro. Lentamente se van integrando los niños nuevos sin ser arbitrarios ni rutinarios con los antiguos, el manejo del juego escénico hace que se rompa con el prejuicio que se crea diariamente, en términos pedagógicos se hace complejo construir el montaje escénico teniendo presente el constante desequilibrio que produce la salida e ingreso de niños, pues este finalmente debe ser el resultado de un trabajo en grupo y de respeto por el compañero.

B. Etapa de apropiación del eje audiovisual

Debido a que la apropiación técnica en el área de fotografía en ocasiones era compleja, se fue deteriorando la continuidad de muchos participantes en el proceso. Esto se evidencia en el hecho de que durante todo el año estuvieron aproximadamente seis grupos intermitentes, cada semana se fue fragmentando, aunque el grupo nunca decayó por el ingreso de otros participantes.

Frente a lo anterior se hizo necesario entrar a explorar la fotografía como un recurso didáctico y creativo potencial. Se pasa de la noción técnica de la fotografía para la exploración del trabajo en grupo, en donde se pudiera dar una conexión con la apropiación del área y la creación. De esta manera el trabajo con herramientas y recursos caseros fabricados por los mismos participantes y que en muchas situaciones eran escasos, consolidaron un trabajo en grupo en donde cada uno de ellos al realizar sus ejercicios y al ver sus productos valoraron de manera más fuerte los resultados del trabajo.

A causa de la necesidad constante de estar trabajando en grupo alrededor de pocas cámaras para la práctica, esto ayudó a tener una buena disposición y apoyo frente al trabajo propio y el de sus compañeros, compartiendo espacios y siempre procurando que el material fuera suficiente para todos.

Aunque las dificultades presentadas por la intermitencia de los estudiantes en el taller y por el poco reconocimiento que tenía el grupo de fotografía en la comunidad, impidieron direccionar de manera más efectiva los talleres, las mismas relaciones construidas en estas dificultades y la afinidad por el núcleo hizo que se mejorara la práctica.

Fue importante para el proceso de fotografía, que los que participaron de él pudieran construir una muestra de lo aprendido. En este caso la galería fotográfica hecha para finalizar el trabajo del primer semestre, fue la muestra concreta de la apropiación creativa y técnica lograda en grupo. Para la realización de esta muestra hecha en la comunidad de Benposta, el apoyo de sus compañeros de teatro fue vital, pues con su proceso en la creación de máscaras en yeso ayudaron a construir un montaje fotográfico.

En el taller de video fue importante ver como la apropiación de la técnica y teoría, no sólo se tenía que nutrir de actividades prácticas, sino que era indispensable un trabajo en grupo. Para el núcleo fue importante el acercamiento que tuvo el área de video, ya que en esta se denotaba un gran entusiasmo por realizar los ejercicios, pero sobre todo fue fundamental que mediante estas actividades se pudieran arrojar lecturas de un contexto problemático, donde siempre era la violencia un eje central y fundamental para sus historias.

La calidad de la apropiación teórica estaba siempre pre dispuesta a que los resultados del trabajo en grupo estuvieran acompañados de una narrativa, pues los participantes asumían una naturalización y banalización de la violencia influida por sus contextos y por

los medios de comunicación; los docentes no intervinieron en el proceso en el cual los participantes, a través de la expresión que ofrece la herramienta artística, desplegaron una problematización importante para el proceso. A partir de esto, se trabaja con dichas lecturas para poder desviar el peso que la violencia como comunicación y expresión, se sintetiza en los ejercicios artísticos escuetos y poco sensibilizados, para dar lugar a un trabajo reflexivo de unión y comunicación, teniendo así posteriormente una mejor apropiación e identificación con el grupo en donde se plasmaran individual y colectivamente por medio del arte.

De igual forma, se vio pertinente que la apropiación tenía que estar enfocada en el uso de actividades prácticas; en el caso de fotografía se desarrolló una sesión en un estudio fotográfico con ejercicios de retrato, que implicó un trabajo entre ellos señalando la importancia de la comunicación frente al Otro para obtener un óptimo resultado que se evidenció en la galería final del proceso. Como resultado se pudo asumir que la etapa de apropiación se consolidaba para así decantar en una proyección y en un fortalecimiento para la construcción del tejido social a partir del arte.

3. Proyección:

Construir un trabajo en colectivo fue la parte fundamental que tejió este proceso pues se realizó y potencializo con las herramientas adquiridas en los diversos núcleos; se considera que durante el proceso de teatro, fotografía y posteriormente el iniciado en video, la apropiación teórica y técnica que se afianza en una práctica estuvo sustentada en un trabajo en grupo en donde se reconocen individual y colectivamente, basándose en la comunicación y el respeto, es decir, que la creatividad no dependa de una apropiación de contenidos sino de un trabajo afianzado en lazos comunicativos y sociales. Esto ayudó a demostrar que es a partir del trabajo como colectividad, lo que permite que el estudiante tenga confianza y pueda desenvolverse más en el área y en el grupo; del compañerismo y la reciprocidad.

Así las prácticas donde visiblemente los participantes se perfilaron más espontáneos y creativos fueron en las que hubo una disposición y necesidad de trabajar en grupo. De este modo, la escritura de historias, el trabajo corporal y escénico para la realización del montaje teatral, los talleres escritos y su socialización hechos en torno a las diferentes actividades en el área de fotografía; la Fotomaratón[1] y la consecuente creación de la galería, como el trabajo de escritura y formación colectiva de la historia del cortometraje, dejaron constatar dichas capacidades creativas representativas de esta etapa.

4.1. Los grandes Soñadores: Un montaje escénico

Incentivar, imaginar y construir una historia que es representada desde la escénica es un ejercicio constante que conduce a una transformación desde el acto mismo, donde cada muestra es diferente a la anterior, aun así resulta mucho más complejo suponer que todas las personas que hacen parte de este proyecto tienen las mismas cualidades y habilidades para representar. Teniendo en cuenta esto, es importante señalar que la historia tenía un hilo conductor que unió a todos los actores en la misma situación, y abrió un espacio para que cada grupo tuviera un momento para explorar y descubrir libremente su personaje, así mismo jugar con las habilidades que más fortalecieron.

Fue una historia enmarcada en lo mágico, pues todos los personajes se encuentran en un lugar común (el jardín) en el cual y desde el juego que se abre paso al conflicto, pues el

[1] La Fotomaratón, fue una práctica fotográfica que se hizo en la centro histórico de Bogotá, en donde los participantes del eje audiovisual retrataron individual y colectivamente otros espacios a los usuales, realizando cartografías sociales que ayudaron a comprender la reflexión de espacios para aquellos que venían de otros lugares de Bogotá y para resignificar los espacios conocidos para aquellos que son provenientes de la capital.

estar hechizados era consecuencia de tener prohibido el juego en dicho lugar; gracias a este suceso se justifica el espacio que cada cual tiene para jugar desde su individualidad, desde sus habilidades (acrobacia, malabares y teatro gestual) y sus gustos para transcenderlos en un montaje en el que cada personaje es fundamental para el otro. Además, cada acto se realizó de grupos de dos o tres personas, donde haber establecido la diferencia entre cada personaje era el elemento común, pues desde este hecho se construyó una unidad y un momento para que cada quien diera lo mejor de sí, es decir, se articularon en un todo con un motivo y una necesidad.

Pero no solo se trató de dar a conocer al público, familia, amigos y comunidad sus habilidades como un acto lejano, sino que son los asistentes quienes entraron a contribuir y jugar con ellos en la historia, pues eran quienes les otorgaban los elementos para deshacer el hechizo, rompiendo las fronteras habituales entre el actor y espectador, para jugar más desde lo incierto. Así mismo dieron cuenta de la capacidad de resolver los problemas que se les presentaron en escena sin ayuda del docente, ellos eran dueños de la verdad en la historia, por tanto podían jugar con ello e improvisar; está claro que los elementos técnicos proporcionados desde la herramienta artística les dio la seguridad para desenvolverse, pero es la fraternidad y la comprensión de que es una obra común, lo que hizo que cada cual sintiera la responsabilidad frente a su compañero.

Cada elemento en el montaje como: la escenografía, las máscaras, el vestuario y el maquillaje eran resultado del tiempo, dedicación, perseverancia y disposición para transcender las acciones comunes a una obra, que dejaba de estar en un espacio limitado por tres presentaciones, a pasar a ser significativa en la vida de cada cual, pues fue desde allí que los vínculos soportaron cada eventualidad y le dieron el impulso necesario para no dejar caer ninguna escena, para sobresalir desde si mismos a los demás, con un hecho (montaje escénico) en el que cada cual era protagonista.

4.2. Creación Galería fotográfica Revelándonos

La creación de la galería fotográfica, tuvo como objetivo principal que el proceso como tejido, construcción individual y colectiva revelará. Las diversas experiencias que se tuvieron durante el taller desde la imagen fotográfica.

A partir de una reflexión hecha del proceso y de las salidas pedagógicas, la preparación de la galería se inicia con la impresión del mejor material de cada estudiante, se denotó un gran entusiasmo y un verdadero sentido valorativo frente a las construcciones hechas de cada uno. De esta forma se abre un espacio para la escritura, donde cada joven observaba su material, y cada fotografía entregada se adjuntó una hoja en blanco en la cual tenían que evidenciar de manera escrita el título y la experiencia que tuvo cada uno al realizar la imagen.

En esta actividad, se pudo ver el impacto del contexto urbano en algunos participantes que no son provenientes de la ciudad y como se evidencia a través del mensaje de cada imagen. Por ejemplo, una participante decidió dejar una fotografía en donde se observaba contaminación y basura en el espacio, su preocupación y su primera imagen de la ciudad; también se puede ver como otro muchacho proyectó su fotografía desde el inicio de la actividad, con el fin de enviarla como postal de Bogotá hacia sus padres, quienes la reconocían por el transporte público de Transmilenio. Por otro lado, una participante escogió una fotografía hecha en la comunidad de Benposta, donde evoca el ambiente rural de su territorio, ayudando así a seguir identificándose dentro de sus tradiciones a pesar de que ya no estaba en su contexto.

Se da a entender los diferentes imaginarios y relaciones con las cuales los participantes de otros lugares identifican el contexto del que provienen y el uso de la

fotografía para enviar un mensaje de denuncia, rescatar su memoria o retratar un momento de evocación y unión familiar; asimismo se pueden encontrar diversas expresiones sobre el contexto urbano como referente estético y social; esto se dio en la relación fotografía-memoria donde los murales, grafitis, expresiones artísticas y retratos fueron asociadas a diferentes recuerdos de personas, animales, y paisajes.

Lo más importante de la preparación de esta galería no fue la pieza fotográfica, que si bien evidenció de manera contundente una gran apropiación teórica y técnica, sino las diferentes expresiones a través de la imagen, que en su socialización se abrió un espacio de reconocimiento frente al Otro desde su trabajo y no, desde el prejuicio y tensiones personales que se habían presentado.

Por tal motivo, el montaje fotográfico se planteó interactivo, para romper las lógicas del espectador pasivo al mensaje y que, a partir de la instalación se abriera un espacio dialógico entre la imagen y su mensaje; la galería contaba con una exhibición de los mejores materiales individuales desde retratos, paisajes y naturaleza entablados en un tamaño 40 x 50 cm, hechas en el transcurso de las diversas actividades como en los talleres dentro de Benposta, en el estudio fotográfico y la Fotomaratón.

Posteriormente se hizo una instalación que tuvo la siguiente dinámica: en la exposición y exhibición de las fotografías socializadas y reflexionadas en las clases, se encontraba a su lado la variedad de expresiones y mensajes que correspondía a cada una de ellas puestas al azar; la actividad consistía en que el espectador pudiera colocar el mensaje y/o título en la fotografía que creían. En otra parte de la sala, estaban las fotografías cubiertas con los mensajes de la imagen correcta, donde se confirmaba si el ejercicio había sido correcto o no; ésta dinámica implicaba un acercamiento más próximo hacía el trabajo realizado, de forma que el autor y el espectador pudieran tener puntos de encuentro a través de la pieza artística, abriendo un espacio de diálogo y comunicación.

Finalmente se generó una reflexión profunda del aprendizaje de la fotografía y se cerró el ciclo, entendiendo varias tensiones durante el proceso. Se observó cómo a través del aprendizaje y de la apropiación se pueden generar vínculos que van más allá de la asimilación de contenidos; de esta forma y por las constantes crisis en las que estuvo el taller y en sí mismo el proceso, se concluye que es fundamental una apropiación pedagógica más que técnica, frente a cualquier forma artística, ya que el proceso artístico puede carecer de sentido o reducirse a un activismo, si no se apropian objetivos pedagógicos frente a la práctica.

4.3. CREANDO UN MUNDO SIN MIEDO

La creación colectiva como se ha venido exponiendo en esta fase, indiscutiblemente tenía que ser soportada por el fortalecimiento de lazos comunicativos y solidarios. A pesar que el grupo audiovisual en los talleres de video, venían reflejando y narrando historias en su mayoría violentas, en alguna medida tenues y desarticuladas (puesto que hubo pocos espacios para el intercambio de apreciaciones, evaluación y reconocimiento de su trabajo entre sí) se planteó la necesidad de reorientar dicha capacidad creadora a un espacio más amplio en confianza, discusión y participación, para poder contemplarse y contrastarse sin dificultad las diversas perspectivas y nociones de todos, así el arte tendría la función vital en este proyecto.

La construcción de la historia colectiva del corto en el núcleo audiovisual tuvo como columna vertebral la apropiación audiovisual y la escritura de historias; se puede enumerar en los siguientes momentos, que a su vez, dan cuenta del afianzamiento como grupo:

1. Observación y reflexión en el cine (película El Laberinto del Fauno)

2. Expresión escrita, diálogo y exposición pública de las historias construidas inspiradas del filme.

3. Construcción de historias por grupos de trabajo a partir de los elementos considerados como valiosos en la exposición pública de los textos, que fueron creados individualmente inspirados en la película.

4. Consolidación del guion desde la articulación de las historias construidas por grupos.

4.4. PERSPECTIVAS DESDE EL FILME Y LOS ESCRITOS Y EL DIÁLOGO ENTRE AUTORES

La película y su exposición de la relación guerra y niñez como referente de la Guerra Civil Española, representó una fuente importante para propiciar la identificación entre los participantes y sus protagonistas. Consecutivamente se dio paso al debate y a la promoción de la escritura de historias, como forma importante de incentivar la expresión individual y el reconocimiento mutuo.

Se abrió paso entonces a un espacio de creatividad sustancial, el taller de escritura se estructuro con las siguientes preguntas que luego arrojaron obras intensas e importantes a articular: ¿Con cuál personaje de la película se identifica? ¿Por qué? y ¿Qué final alternativo propone para la película? Ello permitió conocer al Otro a través de sus creaciones personales tematizando niñez, conflicto y violencia, de manera que las historias generales tuvieron temas como el apoyo, la unión y la protección familiar, el perdón, el sacrificio propio por los seres queridos o por sus sueños, criaturas mágicas, transformaciones y también otras como el rencor, la venganza, la violencia, la autoridad, psicopatía, traumas, crueldad y perversión. Si estos temas se leen con cuidado dan cuenta de la personalidad de ellos como individuos pero a su vez como grupo, además de las características que resaltan de sus propias experiencias de vida.

4.5. LA CONSTITUCIÓN DE UN MUNDO SIN MIEDO

Antes de la consolidación de la historia final para el guion, se elaboraron tres historias diferentes que presentaron rasgos en común; niños incomprendidos y desahuciados que al final logran superar los duros obstáculos que se les anteponen; para el proceso pedagógico y artístico fue fundamental y significativo que lograran materializar un escrito en grupo, ello reflejó el fortalecimiento de lazos de confianza y de motivación para la realización del cortometraje. Incentivar la escritura colectiva fue así una acción que resultó siendo indispensable tanto para que se refuerce y prosperase la amistad, el compromiso, la organización, el trabajo en grupo y la creatividad.

Sin embargo, en la organización de grupos y tareas se presentaron prejuicios, rechazos, y faltas de respeto entre participantes, fue en la mayoría motivo de mofa y desagrado las funciones que implicaban la Producción, con ello postulaban a unos al servicio de otros dado el momento de la realización del corto. De las tensiones ya descritas muchos expresaron trabajar solos u organizar los grupos prescindiendo de otros por prejuicios personales, así se presentaron rechazos a uno de los participantes que más recientemente se habían integrado, no solo al proceso sino a la comunidad de Benposta.

Dichas acciones debieron ser identificadas y reguladas con inmediatez para no dar espacio a confrontaciones llevadas de manera excluyente, evitando afecciones considerables al fortalecimiento de los lazos pretendidos, sin embargo las jornadas posteriores de filmación del cortometraje, la construcción de la galería fotográfica y la socialización de estas piezas artísticas tanto en la comunidad como en otros espacios de encuentro y participación, repararon y orientaron estas tensiones a los términos de reciprocidad y compañerismo planteados.

4. Fortalecimiento: Edita, Obtura y actúa

Esta etapa es el resultado de la constante construcción y dialogo que se procuró establecer en la intervención, desde la insistente lectura del contexto, las diferentes sesiones de apropiación, el balance y la evaluación de la práctica, para depurarlo en la etapa de proyección y consolidación del trabajo comunitario como vínculo social, visibilizándose en la creatividad y la expresión artística.

La realización del cortometraje "Un mundo sin miedo" fue un punto central para el fortalecimiento del grupo que finalizaba el proceso. A pesar de las diversas dificultades que se presentaron a lo largo del mismo (deserción, dispersión, tedio y agresividad) éste trabajo fue un potencializador para que los grupos de áreas distintas, pudieran tener por medio del arte un punto de encuentro y trabajo constituyendo de manera significativa un vínculo social, apoyándose de manera sólida para que individual y colectivamente formaran una pieza artística que los representara.

4.6. "SILENCIO TODO EL MUNDO Y … ACCIÓN"

El rodaje comienza con una reunión general de todos los participantes, en donde los equipos de actores, de producción, de arte, de fotografía, de sonido y dirección estaban atentos a las responsabilidades que tendrían, demostrando de manera fundamental el proceso realizado en todo el año, donde la capacidad de comunicación fortalecería el trabajar en equipo con un resultado exitoso para todos. En el inicio de la jornada se expresan los objetivos que se querían lograr, tanto para los docentes que se encargaron de las actividades como para los jóvenes quienes expresaban de diversas maneras sus metas al respecto. Así varios estudiantes recalcaron su nerviosismo al verse enfrentados a tal reto, pero a su vez su motivación y curiosidad al hacer un trabajo que requería de tiempo y dedicación, haciendo énfasis en un trabajo colectivo.

De esta forma por ejemplo, la tensión proyectada en los actores, fueron amortiguadas por las acciones de sus compañeros del grupo audiovisual alentándolos y motivándolos al trabajo; también los mismos participantes se organizaron, gestionaron tiempos y espacios a sus demás compañeros en las actividades paralelas que tenían. De tal manera que entre ellos se relevaban para que el desarrollo de las grabaciones no se afectara, fortaleciendo solidaridades y relaciones de reciprocidad a partir de las responsabilidades distribuidas, siendo recursivos a la hora de solventar las limitaciones institucionales para desarrollar el cortometraje.

Estas circunstancias del primer día con la presión generada entre todos los estudiantes desemboco en varios conflictos; el que tuvo más relevancia fue el que protagonizaron dos estudiantes, uno de teatro y otro de audiovisuales, quienes en un espacio diferente al del rodaje tuvieron un altercado llegando a serias consecuencias físicas. El joven que resultó afectado era uno de los personajes principales del cortometraje quien no pudo participar del rodaje y de los posteriores ensayos en el montaje teatral. Este incidente alertó de manera preeminente a los docentes, puesto que a partir de este acto las metas no se estarían reflejando en el trabajo. Sin embargo, estas dificultades ayudaron a que el resto del grupo pudiera solucionar de manera autónoma los problemas más inmediatos, como fue relegar el personaje a interpretar en el cortometraje por otro compañero de teatro, quien compartió consecuentemente la responsabilidad como un acto de fraternidad. Ésta decisión fue tomada y consensuada autónomamente por el grupo, denotando confianza y solidaridad frente al hecho.

Gracias a las expectativas que emergieron a medida que se culminaban las escenas, hubo perseverancia en el grupo, permitiendo así que los participantes fueran persistentes en su trabajo a pesar del agotamiento frente a las jornadas largas y como muchas veces lo

mencionaron, al dejar a un lado los temores y preocupaciones, el corto sería una realidad. De modo que estas dificultades al ser mediadas con el dialogo y la comunicación permitieron como bien lo enuncian los participantes "dejar memoria y huella llegando a un afianzamiento importante del grupo, de sus expectativas frente al trabajo y también de su convivencia más allá los talleres".

Durante el rodaje del último día se pudo observar como los participantes dejaron de percibir este ejercicio como una actividad del núcleo para apropiarla y tomarla con toda la seriedad y responsabilidad, al ser una creación que reflejaba lo mejor de ellos. Se lograron evidenciar actitudes que soportan lo dicho como por ejemplo, el orgullo de hacer parte del proyecto y la persistente búsqueda de excelencia frente al trabajo con la expectativa de un buen resultado a partir de una labor exigente; también se puede ver la firmeza en el proyecto cuando en el despliegue técnico y actoral, se ve la colaboración de todos para tratar de conseguir los mejores resultados.

Hay una apropiación sobre el proyecto que dejó de ser percibida como ajena, para ser personal y comunitaria, puesto que trascendió de una actividad de cierre a una representación creativa y artística de sus personalidades, que logró dar pertenencia, identidad y seguridad frente al trabajo, ayudando a que los participantes se plantearan formas diferentes de relación al interior de su vida cotidiana en la comunidad.

5. Socialización del montaje teatral, la galería fotográfica y el cortometraje

El reconocimiento del trabajo hecho a partir de la autonomía, la constancia y el compromiso por parte de niños y jóvenes invisibilizados por los conflictos sociales del país, permitió que se fuera rompiendo con dicho estado para generar participación y hermandad, dado que por medio del trabajo artístico fue posible que se expresaran y dignificaran sus propias vidas.

De esta forma se exponen en primer lugar la galería fotográfica "Revelándonos" la cual mostró desde la imagen construida por cada uno; sus percepciones en los instantes fotográficos con las imágenes más representativas donde se dio a entender su individualidad creativa. En segundo lugar la expresión íntima de cada sujeto develada y expuesta en el escenario, fue tangible en el montaje teatral "Grandes soñadores", donde se evidencio la corporalidad, haciendo que lo que algún momento fue inimaginable fuera visible. Finalmente la proyección del cortometraje "Un mundo sin miedo", en donde el grupo total vería de manera predecible, pero a la vez sorpresiva la capacidad de su trabajo, constancia y esfuerzo.

Las tres muestras artísticas se expusieron en dos espacios diferentes al de Benposta, exhibiendo su trabajo a un público que no conocían. Esto produjo grandes expectativas, pues su capacidad creativa iba a ser expuesta a personas que sólo iban a juzgar su proceso mediante los resultados. Sin embargo la fraternidad y la superación de las expectativas frente a los resultaros, ayudaron a generar lazos de fraternidad, en donde el producto artístico (galería, obra de teatro y corto) fueron claves para reconocer en el Otro una reciprocidad en el trabajo colectivo.

También, se hizo esta socialización en la institución de Benposta, en la clausura del final del año. La experiencia fue totalmente diversa, pues a pesar que en los espacios anteriores el entusiasmo era evidente, en este espacio, los resquebrajamientos de la familia y de sus contextos se hicieron notar. Toda la animosidad y motivaciones adquiridas en las proyecciones y socializaciones pasadas se encontraban truncadas debido a diversas experiencias que en ese día tuvieron con sus familias. Conflictos y cierto desinterés por algunos de sus padres hacia las creaciones artísticas realizadas, hicieron que el ambiente de unión vivido alrededor del proceso estuviera cargado de frustración e incomprensión, y en algunos casos de cierta indiferencia. A pesar de ello, otras familias pudieron observar el

trabajo realizado por los estudiantes, quienes luego de la proyección del cortometraje y la obra de teatro, fueron a ver la galería fotográfica. En muchos casos, se pudo tener un mejor acercamiento a los padres de familia que apoyaron el trabajo hecho, apreciando las capacidades artísticas que desconocían de sus hijos; facetas diferentes a la indisciplina, la indiferencia, la desmotivación y la agresividad en las que se les encasillaba.

Con todo lo anterior, se pudo tener en cuenta que las relaciones de fragmentación que se encarnan dentro de la comunidad están directamente relacionadas por los conflictos familiares, y que aunque en muchos casos no sea este el motivo, en los que sí lo fueron, dejan ver la dificultad de construir una red de soporte familiar constante, debido a los diversos contextos y particularidades con los que se enfrenta cada niño y familia, haciendo que la labor tanto institucional como la de los diversos grupos de trabajo, se complejice.

4.7. Festival de cine, infancia y adolescencia de Bogotá 2013

La pertinencia de este trabajo se constituía como una muestra de autonomía, de expresión de sus vivencias que a partir del arte dejaron ver sus diversas perspectivas y realidades frente al mundo en que viven, permitiendo dignificar sus vidas a través de la creación y creatividad de sus propios ideales y sueños rompiendo las formas de percepción de vulnerabilidad de sus diferentes contextos.

Con esta premisa, la presentación del cortometraje a diferentes festivales fue una labor que transcurrió en el año posterior a la intervención, y de esta forma la pieza audiovisual fue aceptada a participar en el IV Festival de Cine, infancia y adolescencia realizado en el mes de octubre del 2013 en la ciudad de Bogotá. La proyección y difusión del cortometraje estuvo dirigida a público infantil y juvenil de la capital, y al mismo tiempo participó con trabajos semejantes a nivel nacional e internacional.

Después de un año de la intervención, se hizo necesario que los participantes siguieran reconociendo los logros alcanzados que se proyectaron incluso un año posterior a la realización. Empero que, más de la mitad de aquellos quienes hicieron parte de este proyecto, por diferentes causas salieron de la institución de Benposta, aquellos quienes aún estaban conviviendo en ella estuvieron presentes en una de las socializaciones, realizada en la Biblioteca El Tintal de Bogotá, que contó con público infantil y juvenil de diversos colegios distritales de la zona.

Esta experiencia logró poner en perspectiva el proceso llevado a cabo, ya que luego de un año posterior al trabajo hecho, estaban motivados y emocionados por la presentación como si fuera de nuevo el estreno de la pieza audiovisual. Con ansiedad y alegría recordaron aquellos momentos en los que estaban realizando el cortometraje y la satisfacción de que su trabajo se siguiera socializando en espacios diferentes con jóvenes de edades similares. Luego de la proyección de los distintos cortometrajes, se llamó a tarima al colectivo en general, donde cada uno de ellos habló de su experiencia vivida en retrospectiva, fomentando el ánimo de creación en los niños, niñas y jóvenes del auditorio, y cómo el qué hacer artístico había transformado sus formas de percibir el mundo a partir del trabajo cooperativo, solidario y constante dando resultados que lograban trascender a diferentes espacios y a diferentes espectadores, que como ellos soñaban e imaginaban a través del arte.

V. Reflexiones Finales: El Tejido Social en la Teoría y Práctica

Esta intervención contribuyo a la comunidad de Benposta con una propuesta que ayudó a fomentar vínculos sociales, construyendo relaciones de comunicación, participación, creación y re-conocimiento del Otro, aportando con esta experiencia de enfoque artístico a su visión y misión institucional, que igualmente se enfoca en el proyecto comunitario.

La construcción de valores, vínculos solidarios y la proyección de alternativas cooperativas y colectivas, se perfilaron y se fortalecieron en la práctica pedagógica con la articulación del teatro, la fotografía y la realización audiovisual, como herramientas asertivas que lograron desviar el peso comunicativo que tiene la fragmentación y la violencia en esferas micro sociales, como se expresó en la convivencia de los que hicieron parte del proceso, para fomentar y fortalecer en ellos la comunicación como puente de relación.

En consecuencia se afirma que el proyecto denominado Edita, obtura y actúa logró cumplir con el objetivo que se propuso, ya que a través de la herramienta artística logró consolidar formas de trabajo comunitario y tejido social durante el proceso. Este objetivo se construyó a medida que el proceso detecto continuamente relaciones de contradicción, que permitieron a los docentes en formación, pensar y cuestionar sobre su práctica para ser canalizadas por medio de la constante evaluación y balance, generando estrategias creativas que lograran fortalecer el proceso.

El indicador cualitativo de la realización del objetivo es el proceso de construcción de las piezas artísticas, como una representación concreta de lo que se propuso en un principio, ya que como se vio en el capítulo anterior, estas son la materialización de un compromiso con la apropiación del área en específica, que logró proyectar la capacidad creativa, fundamentada en relaciones de otredad y comunicación las cuales se construyeron desde las tensiones propias de los participantes, pasando de la relación individualista, o en lo que se afirma desde el esbozo teórico, una relación objetual a configurar un reconocimiento del Otro.

Esta experiencia abrió paso no sólo a la proyección individual, sino que al mismo tiempo logró construir, en una esfera microsocial, una comunidad que se define por los parámetros de la autonomía y comunicación, para la expresión de las diferentes problemáticas y situaciones, que eran escondidas e invisibilizadas hasta transformarse en un acto cooperativo de solidaridad. Se debe tener en cuenta que esta intervención social se guio y construyó desde una relación dialógica, entre la concepción ética y política con la que los docentes emprendieron el proceso, guiando una construcción teórica y pedagógica rigurosa.

Se considera que el tejido social, su comunicación y sus formas dialógicas deben de trascender como una categoría de análisis teórica que objetiva la sociedad, para pasar a la praxis transformadora de los contextos fragmentados. Así, se propone esta experiencia como un ejemplo que ayude a crear alternativas teóricas, políticas y pedagógicas a la fragmentación que se evidencia en las relaciones sociales actuales, buscando enfoques más amplios a los que se sugiere: por un lado como la restitución de una institucionalidad disuelta en sus mismas contradicciones de exclusión, y por el otro, la falsa ilusión de la noción de lo global en donde se supone se desgastan las divisiones sociales, culturales y políticas en la fluidez del consumo.

Como consecuencia de la constante tensión formulada desde la experiencia y la teoría, la sistematización conduce a definir que:

El tejido social se construye a partir de concebir en su núcleo central la relación como el vínculo social, que se genera a partir de puentes de comunicación y aprendizaje, constituyéndose desde una visión del Otro como sujeto. Es decir que, el tejido social tiene que estar basado en la Otredad para así construir comunidad, como alternativa ética, social, política y pedagógica para proponer nuevas formas de relación, que ayuden a superar las relaciones objetuales y alienantes, que se han dado en la sociedad moderna y que se han agudizado en el contexto de la globalización y del consumo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARO, D. (Marzo de 2010). www.identidadcolectiva.es. Recuperado el Abril de 2014, de www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf

ALVARO, D. (2013). *Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Sociales*. Recuperado el Abril de 2014, de El problema de la comunidad — Marx, Tönnies, Weber: www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Alvaro.pdf

AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El Arte En La Enseñanza*. Buenos Aires. PAIDÓS.

ÁVILA, P. R. (2007). *La Formación De Subjetividades: Un escenario de luchas culturales*. Bogotá.: Ediciones Antropos.

BALERIO, P. F. (2010). *Responsabilidad, Pensamiento y Acción: Ejercer Educación Social En una Sociedad Fragmentada*. España: GEDISIA.

BEDRIÑANA, F. T. (29 de Junio de 2012). *Pensamiento y Acción Socioeducativa En Europa y España: Evolución de la Pedagogía y Educación Social*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2013, de Red de Revistas Cientificas de América Latina y el Caribe, España y Portuga. Sistema de Información Científica.: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890006

BENPOSTA, N. D. (2010). *Benposta, Nación de Muchachos*. Recuperado el 10 de Octubre. de 2012, de http://www.benpostacolombia.org/es/benposta.html

BERNAL, H. (2012). www.funlam.edu.co. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf

BOLIVAR A., D. J. (S.F.). La Investigación Biografica- Narrativa En Educación.

CARIDE, J. A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social Perspectiva Científica e Histórica.* Barcelona, España: EGISA.

DE MARINIS, P. (Marzo de 2010). www.identidadcolectiva.es. Recuperado el Abril de 2014, de www.identidadcolectiva.es/pdf/58.pdf

DUSCHATZKY, S.& COREA, C. (2002). Instituciones en la pendiente. En S. Duschatzky, & C. Corea, *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidos.

DUSSÉL, I. &. FINOCCHIO, S. (2005). *Enseñando Hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de cultura económico.

ESTRADA, J. (2003). El momento actual de la política educativa; la educación básica y media según el "estado comunitario". En J. Estrada, *La contrarevolución educativa*. Bogotá, D.C: Colección espacio crítico.

GALINDO, M., & VARGAS, P. (2003). http://viref.udea.edu.co/. Recuperado el 8 de Marzo de 2014, de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/087-caracterizacion.pdf

GARCÍA, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista,* N° 2 Noviembre., 80-97.

HERRERA, M. G. (2010). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Recuperado el 12 de Marzo de 2014, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717877002

KNÉBEL, M. O. (1991). Poética de la Pedagogía Teatral. México: Siglo Veintiuno Editores.

LEWKOWICZ, I., & CANTARELLI, M. (2003). *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.

MARTÍNEZ., X. U. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social. En J. M. J. Ribiera, *La Pedagogía Social En La Sociedad De La Información* (págs. 233-271). UOC.: Barcelona.

MEJÍA, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la globalización. Tomo II.* Bogotá D.C: Ediciones desde abajo.

NUÑEZ, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogia social.* Barcelona: Gedisa.

NUÑEZ, V. (2006). Nuevos recorridos para la formación inicial de educadores en España. En V. NUÑEZ, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social.* Barcelona: Gedisa.

PAYA, J. G. (2013). Juego, Educación Y Aprendizaje. La Actividad Lúdica En La Pedagogía Infantil. *Bordón Revista de Pedagogía,* Vol 65, N° 1, 13-18.

RIAÑO, S. L. (2003). *Arte, Memoria y Violencia. Reflexiones sobre la ciudad*. Medellín.: Corporación Región.

RIPAMONTI, G. (S.F.). CINEP. Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de *Creatividad*: www.cinep.org.co/index.php?option=com_docman&task...

SANZ, M. L. (2009). *La intervención en Pedagogía Social: Espacios y Metodologías*. Madrid, España: Narcea, S.A .

SERRANO, G. P. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social: Construcción Científica e Intervención Práctica.* Madrid, España: NARCEA, S.A.

SEVERINO, C. (2009). Recolecciones Sonoras Y Visuales De Escenarios De Memorias De La Violencia. *ANTIPODA*, julio-Diciembre N°9., 165-197.

SOTÉS-ELIZALDE, A. R.-S. (14 de Diciembre de 2008). Universidad de La Sabana. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de *Integración, Familia y Solidaridad: Vías de Intervención en Pedagogía Social*: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/735/818

TORRES, A. (2010). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 10 de Febrero de 2014, *de Vínculos Comunitarios y Reconstrucción Social:* http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_05ens.pdf

TRUJILLO., G. R. (24 de Julio de 2012). *Interculturalidad y Pedagogía Diferenciada: Senderos Compartidos*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2013, de Red de Revistas Cientificas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Cientifica: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30523346023

ZAPATA, J. J. (2011). Por Una Escuela Sin fronteras: La Pedagogía Social En La Formación De Maestros y Maestras. *UNI-PLURI/VERSDIDAD*. Revista No 31/ Vol. 11 No 1, 59-70.

[i] Contacto con autores:
Claudia Lorena Gómez. e-mail: lorenitax2@gmail.com
Camilo Andrés Forero. e-mail: camiloforerodu@gmail.com
Linda Katherine Quiroga Nieto. e-mail: ktkateq@gmail.com
Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Bogotá, Colombia.

JUVENTUDES COMO SERES DE PEDAGOGÍA: POSIBILIDADES QUE ABREN OTROS ESPACIOS PARA SU PARTICIPACIÓN

YESICA ALEJANDRA ALZATE GALLEGO
DAYLIANA JIMÉNEZ SALINAS[i]

RESUMEN:

Considerando los contextos actuales de América Latina y las múltiples manifestaciones "del ser joven" que se dan en ellos, es posible hablar en términos de juventudes como categoría conceptual que reconoce la pluralidad de los y las jóvenes. Es a partir de este elemento característico de las juventudes contemporáneas que pueden identificarse nuevos escenarios de participación juvenil que trascienden los límites y las características asignadas tradicionalmente por las miradas adultocéntricas.

En este sentido, aparecen los procesos educativos como uno de los escenarios propicios para que los y las jóvenes, vistos ya no como quienes necesitan ser formados, sino como formadores, ya no como receptores de una cultura, sino como forjadores de la misma, en y para la participación, puedan asumirse como "seres de pedagogía", y desde allí contribuir al logro de transformaciones sociales positivas en los contextos en los cuales se desenvuelven.

Lo anterior plantea para las juventudes, por un lado, la exigencia de pasar por un proceso de concienciación y reflexión crítica sobre las potencialidades que les brinda su ser como jóvenes y las posibilidades que les otorgan los contextos en los que se desenvuelven, y por el otro, la oportunidad reconocer la potencialidad que tienen muchas de las acciones que adelantan como manifestaciones de lo juvenil en contextos participativos y de fundamentar sus prácticas educativas a la luz de propuestas teóricos y metodológicas garanticen una mayor incidencia en los territorios en que se desarrollan y que finalmente contribuyan a la construcción de nuevo conocimiento que pueda ser confrontado constantemente con los movimientos de la realidad y que por ello, en ningún momento pueda acotarse en posturas inflexibles y mecanicistas que niegan dichos movimientos. De esta manera pretendemos desarrollar una reflexión que de manera flexible se acerque a la complejidad que ello implica y que reconozca sus desafíos.

PALABRAS CLAVE: Juventudes en América Latina, seres de pedagogía, acción participativa.

*****

CONSIDERACIONES PREVIAS

Los seres humanos somos, a diferencia de los otros animales, seres históricos que nos sabemos inacabados y por tanto necesitados de forjar nuestra humanidad mediante un proceso en el cual participan "rasgos forjados por las condiciones sociales y culturales [...] y otros que apuntan al desarrollo de la capacidad de los sujetos individuales para reactuar ante las circunstancias" (Zemelman, 2007, pág. 163). Es aquí donde se abre la posibilidad a múltiples mundos, donde pueden reconocerse infinidad de subjetividades que son construidas por los sujetos desde la totalidad de sí mismos, con su inteligencia, emocionalidad, percepciones y las diferentes posibilidades que tienen para ubicarse frente al mundo, mundo cambiante en el cual el sujeto está siempre siendo desafiado a romper con las convenciones y los parámetros que le impiden trascender y saberse protagonista de su propia existencia (Zemelman, 2007, págs. 9, 21).

Así, cualquiera que pretenda reflexionar sobre algún aspecto que recaiga sobre los sujetos, debe hacerlo considerando ese mismo dinamismo que caracteriza a la realidad (sin limitarla, o en el peor de los casos, pretendiendo negarla) y considerándolos desde todas las posibilidades que se incluyen dentro de la construcción de su condición humana, e identificando los parámetros y las convenciones que impiden su total despliegue, en palabras de Zemelman (2007), se "requiere de un razonamiento que, como forma, reconozca como base de sustentación a lo indeterminado de lo real para evitar que se reduzca, en la construcción de sus significados, a simples determinaciones de objetos con una clara identidad" (pág. 10) .

Es pues con esta advertencia, que pretendemos aportar una reflexión sobre los y las jóvenes como protagonistas de prácticas educativas, quienes incluidos en ese dinamismo propio de la realidad que está en un constante "dándose" , están siempre "siendo" (Zemelman, 2007, pág. 9), sobre todo en contextos como el de América Latina, cuyas particularidades hacen que las siguientes líneas sean insuficientes para responder a la totalidad de inquietudes que emergen al hablar de este grupo poblacional.

Nuestros aportes surgen a partir de reflexiones de dos jóvenes que nos acercamos a propuestas pedagógicas desarrolladas por los y las jóvenes participantes del "Proyecto Semilleros Infantiles para la Participación" de la Alcaldía de la ciudad de Medellín (Colombia), como propuesta que busca incidir en la cultura política de los y las jóvenes, vinculándolos a través de la figura de "dinamizadores" y "dinamizadoras", a un proceso formativo en participación ciudadana dirigido a niños y niñas de 8 a 12 años de edad de la ciudad. La Alcaldía diseñó en el 2012, como esfuerzo por integrar las ofertas dirigidas a promover la participación ciudadana y el control social, un Sistema de Formación para la Participación Ciudadana, planteada para diferentes públicos. Es a partir de este sistema que se dotan de contenido las propuestas metodológicas de Semilleros Infantiles para la Participación, contenidos que son adaptados por profesionales sociales que se vinculan al proyecto y que son finalmente desarrollados por las y los jóvenes dinamizadores a través de diferentes estrategias pedagógicas en encuentros semanales de cuatro horas con los niños y niñas, en las distintas comunas de la ciudad.

Es así, como el acercamiento a este proyecto, nos significó la posibilidad de reflexionar sobre la potencialidad que reviste reconocer, en los contextos actuales y dentro de las múltiples formas del "ser joven", a este grupo poblacional ya no como quienes necesitan ser formados, sino como formadores, ya no como receptores de una cultura, sino como forjadores de la misma, en y para la participación. Con todo ello, no pretendemos caer en miradas generalizadoras ni particularistas, sino retomar algunos elementos de esta experiencia y de algunas reflexiones que han acompañado nuestro proceso formativo para dejar abierto el debate, el diálogo, la reflexión y la acción alrededor de este tema, sin

desconocer que dichas reflexiones no pueden trascender a la acción sino son discutidas con las y los mismos jóvenes.

Queremos plantear entonces un recorrido en el que abordaremos inicialmente la importancia de reconocer a los y las jóvenes dentro de la multiplicidad de manifestaciones juveniles en contextos particulares que pueden posibilitarlas o condicionarlas, para pasar a abordar los escenarios de participación donde es posible desplegar estas manifestaciones y lo que ello ha implicado para los y las jóvenes de América Latina. Siguiendo esta línea, continuamos abordando los procesos educativos como nuevos escenarios de participación donde los y las jóvenes tienen la posibilidad de asumirse como "seres de pedagogía", tesis central alrededor de la cual giran nuestros demás postulados.

Para ello retomamos las voces de autores como Dina Krauskopf (de quien resaltamos sus planteamientos frente al cambio de paradigmas políticos en la juventud), Gerardo Mondragón y Alfredo Ghiso (a los cuales consideramos por los aportes que hacen a la conceptualización de la educación social), Hugo Zemelman (con sus ideas frente a las determinaciones y la autonomía que están presentes en la construcción de la condición humana), Mario Margulis (de quien desde sus amplios aportes al tema de juventud, recogemos la crítica que hace a las miradas adultocéntricas), Paulo Freire (desde la diferenciación que establece entre la educación bancaria y la pedagogía del oprimido) y Solum Donas (quien propone una serie de desafíos que las juventudes deben enfrentar en el último siglo), autores a quienes ponemos a dialogar en un esfuerzo por respaldar teóricamente las reflexiones y aportes prospectivos que aquí proponemos.

I. POSIBILIDADES Y POTENCIALIDADES DE LAS JUVENTUDES

Considerando que, como dijimos anteriormente, los sujetos participan de un contexto que está "dado- dándose", en el que ellos están constantemente "siendo", se hace necesario ubicar una propuesta que considere la multiplicidad de opciones que en la actualidad encierra el "ser joven", y sobre todo, en contextos como el de América Latina, los cuales no son externos a los sujetos, sino que los permean estableciendo lógicas diferenciadas a las que podrían darse en otros contextos, configurados por cambios sociales e históricos que los hacen particulares y brindan distintas posibilidades de participación para que los sujetos trasciendan aquello que los condiciona. No pretendemos entonces, hacer un recuento de las intencionalidades que han sustentado las múltiples miradas que hay alrededor de la juventud y lo juvenil, pues si bien, éstas brindan un soporte que nos permite establecer una postura crítica sobre la manera en que entenderemos a los y las jóvenes, ya han sido abordadas ampliamente en otros momentos por autores como Margulis, Donas y Duarte (2001).

De esta manera, reconociendo y respetando a la amplia variedad de manifestaciones que en la actualidad tiene el "ser joven", optamos por referirnos en términos de "juventudes", como categoría que es dotada de significado por un grupo de personas que se identifica con ella. Dicha construcción de significado, es hecha por los sujetos a partir de sus potencialidades y las posibilidades que les brindan los contextos junto a las que ellos mismos crean, estableciendo diferentes manifestaciones que luego son procesadas socialmente por la cultura; lo anterior, nos exige reconocer que hay elementos dados por los contextos, pero que frente a ellos los sujetos también despliegan su capacidad de construcción, siendo entonces el contexto un elemento fundamental para acercarse a las realidades con todo y sus particularidades, pues como lo propone Hugo Zemelman (2007) "somos lo que queremos ser, querer con o sin poder, o poder con o sin querer, debido a estar siempre en el límite de perecer o nacer, o de nacer para trascender" (p. 184).

No hay definiciones fijas para las juventudes, pues no podemos olvidar las diferencias existentes dentro de la misma categoría, por ejemplo, no es lo mismo ser joven hombre a ser una joven mujer y más cuando se es madre, ser joven en el contexto rural y en el contexto urbano, ser joven con restricciones en el acceso a servicios educativos, deportivos y de salud, a no serlo, e infinidad de situaciones que se dan en contextos tan singulares como los de América Latina, en los que, es posible reconocer ciertas similitudes a pesar de las particularidades que pueden haber entre uno y otro territorio.

II. NUEVOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS JUVENTUDES

Una de las situaciones en las que converge la mayoría de países de América Latina tiene que ver con la apatía de los y las jóvenes frente a la participación política en espacios formalmente establecidos, situación que exige ser abordada considerando los diferentes actores y factores que la condicionan, es decir, observando los contextos, las intencionalidades y los rasgos culturales, que establecen dicha apatía política como una constante entre las juventudes. Así, el denominador común en los países de América Latina es la creación de espacios de participación integradores, mas no incluyentes, donde los y las jóvenes son vistos como depositarios de derechos mas no como sujetos que forman parte activa en la construcción de los mismos y no se logran fortalecer los puentes de articulación entre jóvenes y adultos, condicionamientos que limitan la construcción colectiva en los espacios de participación y que por ello mismo, dificulta la vinculación de este grupo poblacional.

Sin embargo, no se puede negar que, como propone Krauskopf (2000), existe "un diagnóstico general sobre la crisis de la política en las sociedades contemporáneas […] por la velocidad de las reestructuraciones sociales y económicas, la aparición de nuevos canales de representación y formación de identidades" (p. 155), negación que podría justificar el hecho de que, descargada la responsabilidad de esta apatía solo en las juventudes, sean otros sujetos diferentes a ellos quienes decidan políticamente en aquellos asuntos que refieren a este grupo poblacional.

A lo anterior, debe sumarse el reconocimiento de otros espacios de participación alternos que son construidos en ese esfuerzo por reactuar frente a lo predeterminado y recrear lo político con propuestas artísticas, culturales y deportivas que dan cuenta de la pluralidad característica de las juventudes. Y es aquí donde proponemos nuestra reflexión, refiriéndonos a las nuevas formas de participar que estamos construyendo los y las jóvenes a través de un sin número de colectivos y movimientos sociales que agrupan nuestros intereses y que tienen fuerte incidencia sobre los contextos en los que se desarrollan. Estas nuevas formas de participación transgreden las posibilidades que tradicionalmente se nos han ofrecido a los y las jóvenes, los cuales, al no reconocer los aspectos anteriormente mencionados resultan siendo obsoletos.

Cobran protagonismo los procesos educativos en estas nuevas formas de recrear la participación, pues las lógicas contemporáneas permiten que dentro de la amplia variedad de manifestaciones del "ser joven", los procesos educativos se convierten en escenarios que permiten visibilizar a los y las jóvenes en un lugar donde es posible el diálogo de saberes y el reconocimiento de las juventudes como un grupo poblacional que tiene algo que decir de sí mismo y de su mundo, contrariando aquella mirada adultocéntrica que nos ubica en una etapa preparatoria de la vida adulta donde estamos en condiciones de aprender o introyectar pasivamente la cultura, mas no de participar activamente en su configuración (Margulis, 2001, p. 60). Así, en dichos espacios, los y las jóvenes nos ubicamos como "seres de pedagogía", con acciones educativas, mediadas por el diálogo y la reflexión, que tienen incidencia en los contextos en los cuales se desarrollan, apuntando a la concreción

de una conciencia transformadora que repercute en el ahora, en un presente que no relega la potencialidad de nuestras acciones a un futuro esperanzador que generalmente, se descarga con todo su peso sobre nuestros hombros.

El desarrollo de estos procesos educativos, por parte de los y las jóvenes, abre importantes espacios para fortalecer los puentes de comunicación con las instituciones políticas, posibilitando el diálogo de saberes y experiencias y la visibilización de las juventudes como sujetos con voz en la construcción de un mundo incluyente donde tienen cabida las propuestas de individuos pertenecientes a diferentes generaciones; ello también contribuye al fortalecimiento de la convivencia , como ese "estar siendo" junto a otros. Así pues, se trata ya no de decidir por o para los y las jóvenes, sino de decidir junto a nosotros, en condiciones equitativas donde los sujetos involucrados en ese diálogo de saberes, nos reconozcamos, como bien lo expresa Freire, al mismo tiempo como educadores y educandos, como sujetos forjadores de la palabra y otorgadores de la misma, en ese reconocimiento de lo inacabado que caracteriza nuestra existencia, "ahora nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 2002, pág. 92).

III. LAS JUVENTUDES COMO SERES DE PEDAGOGÍA

El escenario propicio para ubicar estas reflexiones, se encuentra en la educación social, como aquella concepción que comprende todos los procesos educativos presentes en la práctica cotidiana que están cargados de imaginarios, percepciones, costumbres y contenidos que condicionan contextos y prácticas sociales específicas (Ghiso & Mondragón, 2010, pág. 65). Visto así, los procesos educativos no se limitan a los espacios formales a los cuales nos hemos referido, sino que tienen lugar en la cotidianidad a través de la construcción colectiva de la realidad, los procesos históricos que atraviesan a los sujetos y el reconocimiento de éstos como protagonistas en la construcción de conocimiento.

Tener esta visión de la educación social, dista de lo que Freire ha denominado "concepción bancaria de la educación", visión donde se superan las relaciones jerárquicas que se trasladan a los contextos educativos y se reconoce que todos somos seres protagonistas de nuestra formación y de la formación de otros y con otros, reconocimiento en el cual también puede incluirse a las juventudes como "seres de pedagogía", como acto de liberación que comienza por la concienciación y que significa humanización en proceso.

Sin embargo, asumirse como ser de pedagogía no es un proceso mítico, que pueda darse sin más, sino que debe incluir, como ya lo hemos nombrado, una reflexión consciente y crítica de la realidad, reflexión que quedaría inacabada si junto a ella no se adelanta una praxis liberadora que se vuelque sobre el mundo para transformarlo, transformación que es "de la existencia en sentido de existencia; de ésta en ideas; de las ideas en realidad; de realidad en mundo; y el mundo en horizontes de posibilidades: en campos para el despliegue del sujeto, que lo es en el hacerse" (Zemelman, 2007, p. 186).

Para los y las jóvenes, ello implica pasar por un proceso en el cual, reconociéndonos a nosotros mismos y nuestras posibilidades, consideremos lo que puede llegar a ser dentro de las circunstancias contextuales que nos rodean, y aún, fuera de ellas, lo que permite "pensar en la vida como voluntad de liberación; en la consciencia como postura ante lo posible y resistencia a lo imposible; en el conocimiento como alerta ante el movimiento de los límites" (Zemelman, 2007, p. 15); se trata ante todo, de una búsqueda, aquella en la cual el sujeto debe hacerse cargo entre lo que lo condiciona y la capacidad de trascenderlo.

Cuando las juventudes trascendemos estas reflexiones a la praxis y logramos cierta influencia sobre los contextos, se pueden abrir las puertas a otros mundos inéditos que

hasta entonces no podían ser siquiera pensados fuera de la conciencia de asumirse como "seres de pedagogía" y que se concretan en posibilidades como:

- La posibilidad de que las experiencias, saberes y posturas de las juventudes dialoguen y converjan con lo que ya está dado en la realidad para responder a las exigencias de su constante "dándose".
- Reflexionar sobre lo que para cada sujeto significa el "ser joven", ya que pensarse como "ser de pedagogía" pasa primero por una reflexión sobre el ser, con todo y sus potencialidades y limitaciones, fortalezas y flaquezas, convicciones e incertidumbres.
- Que las juventudes podamos pensar a cerca de las problemáticas que nos tocan e identificarlas, proponiendo y adelantando acciones para solucionarlas de manera acertada.
- Abrir paso al diálogo intergeneracional, que comienza por el cuestionamiento sobre la forma en que se están estableciendo diálogos con otros.
- Que los y las jóvenes podamos establecer una participación con más peso e incidencia en los contextos que nos rodean, puesto que el ubicarnos en contextos educativos, también exige de los sujetos reflexión crítica y el adelanto de acciones fundamentadas.
- La construcción de conocimiento comprensivo, donde las juventudes tenemos la posibilidad de contemplar la complejidad de lo real, ya que el ser pedagogía, es ser de pregunta e investigación constante.
- Desarrollar estrategias pedagógicas con un mayor alcance, donde las juventudes como seres de pedagogía y desde nuestra pluralidad, asumamos el reto de contextualizar nuestras prácticas.

Estas posibilidades no se agotan en las anteriormente mencionadas, sería ingenuo pensarlo y caeríamos en el riesgo de negar muchas otras que pueden surgir en medio de las reflexiones y apreciaciones de las juventudes. Así mismo, éstas no alcanzan a concretarse del todo fuera de unas intencionalidades, unos sujetos, unos contenidos y metodologías que las sustentan y orientan, y a su vez, como elementos que también condicionan lo que podemos o no hacer las juventudes al asumirnos como seres de pedagogía dentro de ese juego de posibilidades y potencialidades que se dan en lo real.

Las acciones que emprendemos desde el lugar de seres de pedagogía deben tener un horizonte de sentido claro que nos permita ser conscientes del por qué y para qué nos estamos asumiendo desde dicho lugar, y desde allí, establecer unas rutas que nos permitan acercarnos a estos horizontes. En este proceso se van develando motivaciones, recreando escenarios posibles de participación y descubriendo potencialidades en los y las jóvenes para adelantar procesos educativos que tengan real incidencia en los contextos.

Estas acciones se despliegan dentro de la complejidad de lo humano, donde participan sujetos diferenciados por los cuales también vale la pena preguntarse en un doble sentido que involucre tanto a aquellos individuos que se asumen como "seres de pedagogía" (educadores), como a los que participan de los procesos formativos facilitados por aquellos (educandos), además de indagar por el tipo de relaciones que se establece entre ellos.

Reconociendo que somos en la relación con otros, las interacciones educador-educando deben ser horizontales, suprimiendo las estructuras jerárquicas e individualistas donde algunos sujetos pueden prescindir de otros, y generando un espacio en el que cada individuo pueda preguntarse por la manera en que desea presentarse frente a los otros y cómo finalmente éstos lo ven. En el caso de las juventudes como "seres de pedagogía", estas preguntas marcan algunas exigencias tanto para educadores como para educandos y en algunos casos, establecen tensiones entre ellos.

Enfrentadas a la complejidad que reviste los procesos educativos, las juventudes debemos preocuparnos por la manera en que lograremos, desde las posibilidades de nuestro propio ser como jóvenes, acompañar a los sujetos que participan de los procesos educativos en el camino hacia su autonomía y liberación, en un recorrido que debe hacerse al ritmo de las necesidades y exigencias que dichos sujetos demandan y en una construcción dialógica donde los aportes de ambas partes tengan el mismo nivel de importancia, puesto que, como advierte Freire (2002) " nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" (pág. 37). Por lo anterior, la pregunta sobre sí mismo como ser de "pedagogía" también es una pregunta por las formas en que estamos concibiendo al otro como ser sentí-pensante atravesado por intereses e intencionalidades, experiencias, sentires, sueños y utopías particulares.

En ello, las juventudes pueden encontrar algunas tensiones, dada las miradas adultocéntricas que algunos sujetos siguen introyectando y que para ellos anula la posibilidad de aprender de sujetos que solo son leídos desde una etapa vital inferior, pero no desde sus potencialidades.

Finalmente desde esta mirada, que retoma elementos de la educación social y de las propuestas freirianas, y en el reconocimiento de los diferentes lugares que pueden tomar los sujetos en los procesos educativos, queda claro que todo individuo es a la vez educador y educando. Ello también pasa por la consideración de que nadie es una tabula rasa, sino que en el espacio de construcción cotidiana, vimos que era posible formar y saberse transformado en ese proceso. Esta mutua transformación de educadores y educandos, también se da a partir de unos contenidos concretos, los cuales deben ser contextualizados para evitar que se reduzcan a la mera transmisión de contenidos y trasciendan a la aprehensión de un conocimiento que es construido colectivamente.

V. A MODO DE CONCLUSIÓN

Dentro de las múltiples posibilidades del "ser joven" que hemos considerado a lo largo de nuestra reflexión, el reconocerse como "seres de pedagogía" es tan solo una de ellas. Así, puede darse que dentro de las variadas formas de participación a las que actualmente podemos acceder los y las jóvenes, para algunos, ésta no constituya una opción atractiva o que, como afirma Zemelman (2007), dentro de las múltiples situaciones que componen la realidad "muchos, demasiados quizá, niegan la esperanza o la domeñan a los límites de un sentirse en un presente sin más que ese simple estar, a veces jubiloso, pero siempre dormido" (p. 188).

Sin embargo también puede darse la particularidad de jóvenes que acompañan propuestas educativas y que habiendo pasado por un proceso de conciención, crítica reflexiva frente a las posibilidades y potencialidades que se construyen en el contexto y en sí mismos, y transformación de la realidad a través de procesos que están transversalizados por la reflexión y el diálogo, no se consideran como "seres de pedagogía", negando la potencialidad que reviste el nombrarse a sí mismos de esta manera, pues el nombrar marca para los sujetos posibilidades de ser y estar en el mundo.

De esta manera, nuestra propuesta gira alrededor de la visibilización de los y las jóvenes como seres de pedagogía, pretendiendo, por un lado, llevar esta reflexión a escenarios donde seamos los mismos jóvenes los que podamos reconocerla, validarla o criticarla en ese proceso que nutre toda reflexión teórica; y por el otro, a escenarios donde promueva la reivindicación de las juventudes frente a las miradas adultocéntricas.

Llevar estas reflexiones a dichos espacios posibilita que las juventudes puedan reconocer la potencialidad que tienen muchas de las acciones que adelantan como formas de expresión de lo juvenil, en contextos participativos que propenden por el desarrollo de

transformaciones sociales positivas; además que, permite fundamentar las prácticas educativas que adelantan los y las jóvenes, considerándolas como acciones susceptibles de ser pensadas a la luz de fundamentos teóricos y metodológicas que les provean un mejor sustento, garanticen una mayor incidencia en los territorios en que se desarrollan y que finalmente contribuyan a la construcción de nuevo conocimiento que pueda ser confrontado constantemente con los movimientos de la realidad y que por ello, en ningún momento pueda acotarse en posturas inflexibles y mecanicistas que niegan dichos movimientos.

Con todo ello resulta evidente que los escenarios educativos, pueden ser pensados como posibles espacios de participación, que mediados por el diálogo de saberes, la reflexión crítica y el reconocimiento de los sujetos, abren las puertas a la concreción de otros mundos posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

DONAS, S. (2001). *Juventud y Adolescencia en América Latina.* Cartago: Libro Universitario Regional.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GHISO, A., & MONDRAGÓN, G. (2010). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali: Unidad de Artes Gráficas Facultad de Humanidades.

KRAUSKOPF, D. (2000). Cambio de paradigmas y participación política. *Jovenes. Revista de estudios sobre juventud* (Año 4, No 11), 142-157.

ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona: Anthropos Editorial.

[i] Contacto con autoras:
Yesica Alejandra Alzate Gallego. e-mail: yeka1155@hotmail.com
Dayliana Jiménez Salinas. e-mail: dayli3003@hotmail.com
Estudiantes de Trabajo Social .
Universidad de Antioquia, Colombia.

ASAMBLEAS DE ADOLESCENTES: ARMAR LA TRAMA PARA EL ENCUENTRO Y LA PARTICIPACIÓN; UNA EXPERIENCIA DE COOPERATIVISMO EN EDUCACIÓN

MARÍA VICTORIA ALMIRÓN
MARÍA CECILIA DURÁN[i]

RESUMEN:

«La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.» (Larrosa, 2007)

El presente trabajo propone dar a conocer la experiencia de la Cooperativa Hincapié y las líneas cooperativistas que se desarrollan en sus proyectos, centrándonos en la experiencia del dispositivo de asamblea de unos de sus proyectos: Centro Juvenil Comunitario Capurro.

El objetivo es dar a conocer este tipo de experiencias, permitiendo introducirnos en un ejercicio reflexivo que pone en diálogo la experiencia concreta, la práctica y la teoría. Ésta ponencia será acompañada de un audiovisual que aportará otros elementos narrativos a la misma, siendo las ponentes, educadoras sociales, trabajadoras en dos de los centros juveniles de la Cooperativa Hincapié, de la cual también son socias cooperativistas.

PALABRAS CLAVE: Cooperativismo, educación, participación, asamblea.

*****

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2013 en los diferentes proyectos que gestiona la Cooperativa Hincapié, se vienen desarrollando diversas líneas de acción que ponderan el trabajo cooperativista como espejo del modelo organizacional. En los tres proyectos educativos sociales, bajo el programa Centros Juveniles en convenio con el INAU (Instituto del niño y el adolescente de Uruguay), órgano rector en materia de políticas de infancia y adolescencia dirigidos a adolescentes entre 12 y 17 años de edad, se desarrollan asambleas semanales en las que se promueve la gestión participativa y colectiva de los proyectos.

Por otra parte, en dos de éstos proyectos existen emprendimientos cooperativos tales como: cooperativa de productos naturales (medicinas, cremas, artículos de belleza) y cooperativa de joyería.

Con el objetivo de realizar recortes en la exposición a presentar, nos concentraremos en la experiencia concreta del proyecto Centro Juvenil Capurro donde desde el año 2012 se realizan asambleas semanales.

I. ANTECEDENTES

Durante el año 2012, un colectivo de trabajadores del área educativa-social de una OSC (Organización de la Sociedad Civil) que gestionaba varios proyectos educativos-sociales en convenio con diferentes organismos estatales, decidió agruparse, generando diferentes caminos de resistencia al mal funcionamiento que dicha organización producía a nivel laboral (impago de sueldos) así como también, a nivel de la gestión de sus proyectos (mal versación de fondos, escasos recursos destinados a los proyectos, entre otras).

Las medidas de lucha incluyeron paros y asambleas permanentes, las que derivaron en el fortalecimiento del colectivo de trabajadores, que ante negociaciones con diferentes actores del Estado, produjeron que en el año 2013 la gestión de los seis proyectos, que en ese momento gestionaba la OSC, pasaran a ser gestionados por la cooperativa de trabajo formada por las y los trabajadores. Así, en enero del mismo año, nace la Cooperativa Hincapié, como forma de resistencia al modelo hegemónico de gestión de los proyectos educativos sociales no formales en convenio con diferentes organismos estatales.

En un principio, la forma organizativa que representaba el cooperativismo no fue un elemento seductor. Ésta elección no fue signada por el convencimiento, sino que representaba una opción de preservar las fuentes laborales y los proyectos en los que las y los trabajadores estaban insertos. De cualquier manera, tampoco fue una decisión aislada del contexto social, político y económico de nuestro país, sino que formaba parte del surgimiento y la formación de cooperativas de educación en Uruguay, dentro del movimiento cooperativista uruguayo. Surgimiento éste, que aparece como síntoma del agotamiento de las OSC en Uruguay, entendidas como socias exclusivas y privilegiadas del Estado para la ejecución de la política pública.

En la actualidad, en Montevideo, ascienden a diez las cooperativas de educación que gestionan proyectos sociales en convenio con el Estado, las que al igual que Hincapié, con diferencias de matices, lograron la gestión de los proyectos, expropiándoselos a las OSC. Hoy en día, Hincapié es una cooperativa integrada por treinta y seis trabajadores del área social (educadores sociales, educadores populares, trabajadores sociales, psicólogos), gestiona siete proyectos educativos-sociales.

II. CENTROS JUVENILES

Los Centros Juveniles se desarrollan en un convenio tripartito entre la Cooperativa Hincapié, el Programa Adolescentes de la Secretaría de la Juventud de la Intendencia de Montevideo (IM), y el Instituto del niño y adolescente del Uruguay (INAU). Los mismos

están dirigidos a la niñez, adolescencia y juventud urbana, que se encuentran en condiciones de exclusión social, o en tránsito hacia ella. Procuran a través de varias estrategias, superar diferentes dimensiones de las desventajas identificadas, con el propósito de mejorar y/o fortalecer las condiciones para la inserción social. Tienen como fin, la promoción de derechos desde centros de referencia, creando sistemas de apoyos básicos, operando sobre los factores materiales, sociales, culturales y educativos que traban el desarrollo de la población objetivo. Existiendo tres centros en Montevideo: Bella Italia, Ciudad Vieja y Capurro.

Objetivos:

- Crear espacios de referencia barriales, de acogida, escucha y apoyo personalizado.
- Desarrollar estrategias de orientación y formación en sentido amplio, que integren aspectos básicos de alfabetización, capacitación laboral, productiva y de desarrollo social.
- Sensibilizar a la población y a las instituciones públicas y privadas sobre diversas dimensiones del problema, así como también, capacitar técnicos y referentes comunitarios para la gestión de acciones de prevención y/o tratamiento de la situación de exclusión socio- cultural.
- Brindar un espacio físico para el encuentro entre adolescentes y jóvenes.
- Promover alternativas en el uso del tiempo libre.
- Apoyar iniciativas de los propios adolescentes y jóvenes.
- Promover la participación activa de los adolescentes y jóvenes en los diferentes espacios de la comunidad y como ciudadanos.
- Generar ámbitos de capacitación y formación en diferentes áreas.
- Promover y apoyar a las familias y las redes comunitarias.
- Promoción de la salud sexual y reproductiva y la equidad de géneros.

Para la gestión de los centros, existe un marco conceptual y metodológico único, así como áreas de intervención, mientras que la planificación de cada centro toma las herramientas ya construidas y factibles de ser replicadas o define sus propias estrategias de acuerdo a sus necesidades y a la zona donde se encuentra ubicado.

Actividades que se desarrollan:

- Capacitación e inserción laboral.
- Apoyo educativo y alfabetización digital (TICS)
- Espacios de expresión y creatividad.
- Cultura y recreación.
- Atención y orientación familiar.
- Continentación y seguimiento personalizado.
- Promoción de hábitos saludables y atención en salud.
- Actividades comunitarias.
- Espacios de género.
- Espacios de promoción de la participación y circulación social.

Centro Juvenil Comunitario Bella Italia, zona este:

El centro juvenil comienza sus actividades en año 1995, en la zona de Bella Italia, departamento de Montevideo, desde una financiación de la fundación Portuguesa OIKOS. Desde 1996 se firma convenio vigente de gestión con INAU. Se ejecuta el proyecto de aprendizaje y capacitación para el empleo y género En Tránsito, cogestionado conjuntamente con Comisión de Juventud y Casa de la mujer de la Unión, con una duración de cuatro años. A partir de 2001, el Centro Juvenil pasa a ser integrante del Programa Adolescentes de la IM, Red de Centros gestionados por ONGs, en cogestión con Comisión de Juventud, Comisión de la Mujer, y División Salud. En el año 2013 el

centro continúa su actividad siendo gestionado por la Cooperativa Hincapié, manteniendo el equipo técnico y las líneas de trabajo desarrolladas anteriormente.

En sus dieciocho años de ejecución continua en la zona como centro de referencia y promoción adolescente y juvenil zonal, ejecutando desde este centro, estrategias y proyectos de mediano alcance, orientados a la capacitación e inserción laboral, así como a la promoción cultural social cultural de los jóvenes participantes.

Centro Juvenil Comunitario Capurro, zona oeste:

Este centro juvenil inicia sus actividades en el año 1996, instalándose en el barrio Capurro, departamento de Montevideo, en un local cedido por la IM, ubicado en el ex hotel Capurro, en el Parque del mismo nombre. En la actualidad se ubica en el local de la ex fábrica Campomar, una fábrica textil fundada en 1900 que cierra en el año 1994, cuya historia recorre el siglo xx y da cuenta de los orígenes el desarrollo y el apogeo de la industria textil uruguaya. La fábrica Campomar fue recuperada mediante distintas acciones del gobierno municipal local. Hoy en día se concibe como un espacio cultural donde el Centro Juvenil Comunitario Capurro convive junto a una escuela de circo, El Picadero, y una escuela de capoeira, Mucumbé.

En el marco de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, el Centro Juvenil se constituye como un espacio de protección, encuentro y socialización que contribuye al tránsito de los y las jóvenes por la adolescencia, apoyando y fortaleciendo a las familias en su rol.

Entre sus principales objetivos, se despliegan acciones orientadas a promover y desarrollar actividades en espacios organizados, de encuentro, referencia y participación con los y las adolescentes, que les posibilite la construcción de su identidad y elaboración de proyectos personales integrales y colectivos.

El Centro Juvenil se constituye en un espacio de referencia barrial en temas de adolescencia, articulando recursos, proyectos y programas a nivel territorial y departamental, que converjan hacia la construcción de redes institucionales y comunitarias de protección y promoción de la población adolescente.

Desde hace diecinueve años ininterrumpidos, el Centro Juvenil Capurro ha desarrollado actividades dirigidas a adolescentes entre 12 y 17 años de edad de diferentes barrios de la zona oeste, constituyéndose en un centro de referencia en la comunidad, así como para los adolescentes y sus familias.

Centro Comunitario El Puente, zona centro:

El centro juvenil se constituye como un centro de fuerte referencia barrial desde el año 1987. La propuesta está dirigida adolescentes entre 12 y 17 años de edad, así como a sus familias y a la comunidad donde el proyecto está inserto, ya que se desarrollan actividades artísticas a contra turno abiertas a dicha comunidad.

Su principal característica es el trabajo coordinado con el Aula Comunitaria Nº 22, en la que participan cuarenta adolescentes, la cual funciona en el mismo local, brindando una atención de tiempo completo a los adolescentes que transitan por ambas propuestas. Si bien se trabaja fuertemente en la línea educativa formal, también se realiza un acompañamiento individualizado de los jóvenes en los diferentes centros de educación formal a los que concurren, en pos de su continuidad educativa. Así como también, se generan dispositivos de asesoramiento en relación a la oferta educativa para aquellos que se encuentran por fuera del sistema educativo, apostando a la inclusión de estos en la sociedad. En conjunto con ello, se realizan talleres tales de ritmos latinos, acrobacia en telas, circo y expresión plástica.

Aula Comunitaria Nº 8. Piedras Blancas, zona este:

Este programa se desarrolla en el marco de zona de influencia de la Regional Este INAU. El Consejo de Secundaria, conjuntamente con el Ministerio de Desarrollo Social y la Cooperativa, desarrollan un modelo de intervención para adolescentes entre12 y 17 años que facilite el acceso y permanencia de los y las jóvenes en el sistema educativo formal, como principal factor de socialización e integración.

Su objetivo principal es la re-incorporación de adolescentes residentes en las zonas que han desertado, que no registren matriculación en educación media, o que se han desvinculado y/o presenten riesgo de deserción (inasistencias reiteradas, dificultades en el vínculo entre pares y con adultos en la convivencia en el aula, asociadas a bajo rendimiento).

El PAC (Programas de Aulas Comunitarias) promueve un acompañamiento integral de los adolescentes con historias de fracaso escolar, deserción y desvinculación con la institución liceal. Dicho programa se desarrolla en la zona desde el 2009, y a partir del año 2013 a la actualidad, gestionado por la Cooperativa Hincapié, funcionando en la Quinta de Batlle Ordoñez, en comodato CES/MEC. En la actualidad presenta convenio por sesenta adolescentes, siendo la zona de influencia de donde provienen los mismos: Piedras Blancas, Jardines del Hipódromo, Manga, Punta de Manga, Cerrito, Bella Italia, Cerrito.

ETAF Bella Italia, Manga y Cerro:

La Cooperativa Hincapié gestiona también tres ETAF (Equipos Territoriales de Abordaje Familiar) en tres de las zonas más vulneradas y carenciadas de la ciudad de Montevideo. Estos ETAF forman parte de la estrategia nacional de fortalecimiento de las capacidades familiares desplegada por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el cual participan, y es llevado adelante por diferentes entes del estado, con el cual nuestra cooperativa convenía.

Dentro de sus principales objetivos están: el empoderar a las familias para el cumplimiento de las funciones de cuidado, desarrollo y sostén de los niños, niñas y adolescentes. Así como también, posibilitar que las familias puedan lograr una concientización de los derechos con los que cuenta y habilitar espacios de acceso a dichos beneficios y derechos sociales generando una red comunitaria que los contenga.

A un nivel más específico, con los niños, niñas, adolescentes y sus familias, se propone detectar, acompañar y abordar desde un dispositivo técnico de proximidad, las situaciones familiares con derechos vulnerados en sus niños, niñas y adolescentes.

A nivel de la comunidad y el territorio, impulsar redes locales de sostén y protección de carácter interinstitucional, enlazadas en abordajes familiares. Mientras que con las diferentes instituciones, se intenta garantizar el acceso pleno a los derechos sociales de las familias involucradas.

III. CONTEXTUALIZANDO

La sociedad actual ofrece diferentes modelos de gestión para los centros educativos y para los proyectos vinculados al área social. Creemos que el modelo cooperativo, en el que los trabajadores deciden el rumbo que ha de seguir la empresa desde los principios del movimiento cooperativo, es la mejor manera de conseguir que el ámbito empresarial y el educativo-social, tengan un objetivo común: el desarrollo integral de las personas.

En este sentido, la misión de la Cooperativa Hincapié es trabajar para contribuir al desarrollo integral de todos las personas que transitan por nuestras propuestas y que participan en nuestros centros a través de una formación integral y de servicios de calidad en todas sus vertientes, que garanticen la satisfacción de todas las necesidades y expectativas, actuales y futuras, tanto de quienes son receptores del servicio, como de las

familias, del personal de sus centros, de sus cooperativistas y de otras partes externas interesadas; asegurando así, la sostenibilidad de la Cooperativa en concordancia con los fines planteados.

Principios y Valores:

Principio de implicación: para la cooperativa, el compromiso y el sentido de responsabilidad, son las dos formas que mejor definen lo que entendemos por implicarse en una labor colectiva que beneficia al individuo, en tanto que la cooperativa crece y se desarrolla para provecho de todos.

Autonomía e independencia: las cooperativas son organizaciones autónomas de ayuda mutua gestionadas por sus socios. Intervienen en acuerdos con otras organizaciones, incluidos los gobiernos, o captan financiación de fuentes externas, lo hacen en términos que aseguren el control por parte de los socios y mantienen su autonomía cooperativa.

Control democrático por los socios: Cooperativa Hincapié es una organización democráticamente gestionada por sus socios, quienes participan activamente en la fijación de políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidas como representantes son responsables ante los socios.

Participación económica de los socios: los socios contribuyen equitativamente a la formación del capital de su cooperativa y lo gestionan democráticamente. Destinan los excedentes a todos, o algunos, de los siguientes fines: el desarrollo de la cooperativa, posiblemente mediante la constitución de reservas de las cuales una parte al menos, debe ser indivisible; la distribución a los socios en proporción a sus operaciones con la cooperativa y el apoyo a otras actividades aprobadas por los socios.

Principio de transparencia: el clima de convivencia y buena relación suele ir unido a la política de transparencia y lucha contra la opacidad informativa. En la era de las nuevas tecnologías, la información ha dejado de ser un privilegio del poder para convertirse en una oportunidad para avanzar juntos y crear sinergias valiosísimas para toda la organización.

Educación, capacitación e información: las cooperativas brindan educación y capacitación a sus socios, representantes elegidos, administradores y empleados, de manera que puedan contribuir efectivamente al desarrollo de ellas.

Principio de participación y colaboración: por normativa estatutaria, pero sobre todo por convicción, nosotros impulsamos la participación y la colaboración como una forma de trabajar y de ser que nos define como asociación cooperativa.

Principio de liderazgo compartido: entendemos la dirección como una combinación entre el gestor competente y directivo que ejerce un liderazgo capaz de implicar a sus colaboradores en proyectos de futuro que proporciona seguridad y estabilidad a los socios.

Principio de reconocimiento y valoración: la valoración y el reconocimiento del éxito personal y del logro son el incentivo más eficaz para que todos nos sintamos integrados de forma gratificante en una comunidad de bienes y de trabajo.

Principio de equidad de género y de no discriminación: partimos del principio de que todos los seres humanos somos iguales en derechos y deberes. Desde esta perspectiva, asumimos como valor incuestionable la equidad en el trato, responsabilidades, beneficios, privilegios y compromisos, sin discriminación por el hecho de ser mujer u hombre.

Principio de eficiencia: entendemos la necesidad de ser eficientes en la gestión de nuestros recursos, lo que implica conseguir los objetivos que nos propongamos con los recursos materiales, económicos y funcionales necesarios y crear entre nuestros socios, trabajadores y participantes la cultura del «no al despilfarro» en el uso y manipulación del material desechable, energía y de la tecnología.

Principio de calidad: nuestra organización de servicio se plantea ofrecer prestaciones de calidad que satisfagan tanto a los socios y trabajadores como a los contratantes.

Principio de sostenibilidad y respeto al medioambiente: consideramos un deber ineludible educar con el ejemplo y la palabra, en el respeto y amor por la naturaleza, para sentar las bases de un mundo que pueda seguir siendo disfrutado por las generaciones futuras.

Principio de consideración del socio y del trabajador sobre otros intereses: tenemos siempre presentes los valores del humanismo, como una forma de convivencia que prioriza la persona sobre otros intereses económicos, materiales, o de poder.

Compromiso con la comunidad: las cooperativas trabajan para el desarrollo sostenible de la comunidad donde funcionan.

En el recorrido que supuso, y aun supone, la gestión cooperativista los trabajadores de Hincapié, nos fuimos convenciendo del modelo cooperativista. En primer lugar, por la posibilidad de injerencia institucional y de los proyectos gestionados vinculadas a la autogestión y la participación democrática.

Desde el año 2013, Hincapié se organiza a través de asambleas quincenales posicionando a la Asamblea como el órgano decisor por excelencia. Asimismo, se ha conformado un organigrama integrado por seis comisiones (Directiva, Fiscal, Electoral, Comunicación, Educación y Fomento) donde se han construido ejecutado propuestas que han fortalecido la identidad de la cooperativa y de sus trabajadores para con ella (revista tri-mestral Ha-Siendo, encuentros de cooperativistas), así como acuerdos colectivos devenidos en estatutos internos que han fortalecido a los trabajadores en tanto contemplan sus derechos laborales.

En el año 2013, se vota la licencia por lactancia materna hasta los seis meses de edad del niño/a, así como la extensión de la licencia paternal a quince días. Hecho que en Uruguay para el sector privado se decretó recién en el año 2014.

Por otra parte, se realizó una nueva política económica que ascendió los salarios más descendidos, congelando aquellos más elevados, comenzando a transitar el camino a la equiparación salarial.

La apropiación del modelo de gestión cooperativista también imponía desafíos a nivel de cada uno de los territorios donde Hincapié gestiona proyectos.

La perspectiva de crecimiento y desarrollo que la gestión cooperativista produjo en cada uno de los proyectos fue sustancial, pero no solo se trataba de mejorar la calidad de las propuestas educativa sociales, sino de poder mostrar un modelo de organización horizontal, participativo y solidario. Espontáneamente, y quizás sin visualizar en la globalidad de la cooperativa como institución, cada uno de los proyectos de Hincapié ha desarrollado espacios autogestionarios y emprendimientos cooperativos en cada uno de los proyectos que gestiona. Asambleas de adolescentes, cooperativa de productos naturales, cooperativa de joyería, cooperativa de bloques, son algunas de las líneas cooperativistas que en la actualidad se desarrollan en los diferentes proyectos.

De esta manera, participación y autogestión, irrumpen en el discurso, pero también en la práctica educativa social que Hincapié desarrolla, permitiendo el diálogo y la retroalimetación entre modelo de gestión institucional y de cada uno de los proyectos, entre institución-proyectos-participantes y comunidad desde una perspectiva horizontal, solidaria y de derechos. Es intención de éste trabajo abordar los desafíos y los beneficios del camino recorrido.

IV. CUERPO DEL TRABAJO

Como expusimos anteriormente, nos focalizaremos dentro de las líneas cooperativistas desplegadas en los proyectos de la Cooperativa Hincapié en el dispositivo de asamblea,

específicamente en la experiencia del Centro juvenil Comunitario Capurro, dónde desde el año 2012 se vienen desarrollando Asambleas de centro semanales.

Para la presentación de éste trabajo partimos de la narración de algunos integrantes del equipo técnico del Centro Juvenil Capurro, hilada con reflexiones en cuanto a la experiencia vivida. Se exponen aquí la narración de la experiencia en torno a las Asambleas en un ejercicio que intenta poner en diálogo la práctica y la teoría.

Antes de comenzar nos parece pertinente señalar algunas características del Centro Juvenil Comunitario Capurro:

El Centro Juvenil Comunitario Capurro está ubicado en el barrio Capurro en la zona oeste de Montevideo, caracterizada por ser una zona fabril y obrera. El proyecto tiene un cupo para cincuenta adolescentes, asistiendo diariamente entre veinte y veinticinco, en su mayoría varones.

El equipo técnico ésta compuesto por tres educadores sociales, un psicólogo, un trabajador social, una coordinadora y cuatro talleristas.

La atención del proyecto es de lunes a viernes de 14 a 18 horas y en la agenda semanal que conforma la propuesta se despliegan diversos talleres tales como: cocina, capoeira, percusión, apoyo a los estudios, medicina natural y huerta, que se articula con la Cooperativa de productos naturales y las asambleas.

Dentro de la agenda semanal, las asambleas funcionan los días lunes. Tienen una duración de dos horas. Participan en ellas adolescentes y adultos con voz y voto. La organización de la misma es establecida a través de una mesa integrada por tres adolescentes con diferentes roles:

-Moderador: se encarga de solicitar los temas que conformaran el orden del día, dar la palabra para la presentación del tema a quien lo haya incorporado al orden del día, organizar la discusión y proponer la votación.

-Actas: se encarga de llevar el registro de los temas y los acuerdos generados.

-Lista de oradores: se encarga de llevar la lista de oradores y dar la palabra.

Al inicio las asambleas se instalaron en la agenda semanal del centro juvenil por impulsos de algunos integrantes del equipo técnico conformadas y denominadas como Espacio de Asambleas. Esta denominación daba cuenta de la intencionalidad de dicha práctica, en la acción educativa del Centro Juvenil.

Se visualizaba la necesidad de generar un espacio de participación para los adolescentes, donde trabajando de forma horizontal se reconocieran las necesidades individuales y grupales abordadas desde la acción colectiva, propiciando un espacio pedagógico donde leer la realidad y actuar sobre esta. Es decir, en un primer momento las acciones del equipo estuvieron orientadas a «dar lugar» al espacio, a transmitir los contenidos necesarios para el funcionamiento de la asamblea y mediar en ésta.

Los contenidos seleccionados por el equipo de trabajo fueron: conceptualización de asamblea, modo de funcionamiento, roles y estilos de asamblea.

En su comienzo las asambleas fueron una «imposición» de los adultos, es decir, un espacio convocado por los adultos y resistido por los adolescentes. Resistencia dada por los escasos espacios de participación que hoy, y a lo largo de la historia, han tenido los jóvenes en diferentes ámbitos de la sociedad y la falta de cultura democrática en las instituciones educativas fórmales por las que transitamos los individuos desde la niñez.

No solo identificamos resistencia por parte de los adolescentes, sino que también los adultos empezamos a interpelar y reflexionar sobre las concepciones de los adolescentes a partir de las «resistencias» que estos manifestaban con respecto a las asambleas. Problematizando así las representaciones sociales del ser adolescentes que nos impregnan

«adolescentes que no participan, adolescentes en conflicto, adolescentes desinteresados, adolescentes desmotivados», es decir, sujetos que solo pueden «adolecer».

Por otra parte, la posibilidad de encuentro horizontal entre adultos y adolescentes que propone el dispositivo de asambleas desestabilizaba la relación educativa asimétrica que propone el modelo educativo imperante, el cual coloca al educador como transmisor y al adolescente como receptor, es decir, una relación de transmisión unilateral.

La asamblea como lugar de encuentro, dialoguicidad, y construcción introducía al adulto en un territorio incierto, vinculado al lugar de poder que ocupamos. En este sentido, identificamos una tensión-contradicción entre el objetivo que perseguía el equipo técnico, de potenciar un espacio grupal para la discusión y toma de decisiones colectivas, sin abdicar al lugar de adultos que desde los mandatos institucionales se espera.

En relación a esto, la instalación de las asambleas en el proyecto implicó aprendizajes y desafíos no solo para los adolescentes sino también para los adultos. Surgiéndonos algunas preguntas ¿Qué modelo de asamblea pretendíamos instaurar?, ¿Qué tipo de responsabilidad y toma de decisiones se le conferiría a este espacio?, ¿Era éste un espacio de pseudo participación?

En este proceso de pienso y acción colectiva se ha logrado generar un espacio de aprendizaje donde se ensayan formas de participar, así como también, resolver conflictos desde la horizontalidad, la escucha y la reflexión.

En el transcurso de éstos tres años, es posible afirmar que el grupo de adolescentes ha vivido un proceso de aprendizaje-apropiación-re-significación en relación a la estructura organizativa planteada en torno a las asambleas. Esto se ve reflejado en la adaptación de las denominaciones clásicas de la estructura de una asamblea, a un lenguaje más coloquial y cercano a los adolescentes. Por ejemplo la lista de oradores pasó a ser la lista de habladores, orden del día pasó a ser lista de temas.

Por otra parte, se incorpora la palabra «vínculo», utilizada por los adolescentes para interrumpir las conversaciones interpersonales que se puedan dar durante la asamblea. También se reinventó un estilo de registro para llevar las actas de asamblea que tiene que ver con armar la lista de temas y registrar solo los acuerdos que la asamblea hace en torno a los temas planteados.

Al comienzo, la asamblea era visualizada como un espacio de traspaso de información y de problematización de algunos aspectos de la convivencia en el centro juvenil. Generalmente los temas eran planteados por los adultos y existía una escasa capacidad de discusión y toma de decisiones en referencia a los temas planteados.

Paulatinamente vinculado al aprendizaje-apropiación-resignificación del espacio, el orden del día está básicamente conformado con temas que proponen los adolescentes, donde no sólo se discute en relación a la temática planteada, sino que la asamblea presenta propuestas contenidas en acciones concretas que inciden en la propuesta del centro. Éstas propuestas también denotan el lugar en el cual se coloca al dispositivo de asamblea y la responsabilidad que se le otorga a este.

A continuación se destacan algunos de los mandatos más relevantes que ha elaborado la asamblea del Centro Juvenil Comunitario Capurro.

En referencia a la autogestión:

-Problematizar y restituir materialmente el celular de un compañero quien fue robado en el Centro Juvenil. Para ello se organizaron diversas rifas hasta cubrir el monto del equipo.

-Administración de una caja chica de la asamblea destinada a gastos especificados por ésta, por un valor total de mil pesos uruguayos. Designación de una dupla de tesoreros para el control y la rendición del mismo.

- Proponer y organizar un campamento de fin de año, a través de una comisión organizadora. Que se encargó de la presupuestación del mismo (locomoción y alimentación).

-Organización de un baile de Inauguración del nuevo local en el que participaron adolescentes del programa centros juveniles de la Cooperativa Hincapié.

En referencia a la cogestión:

-Reglamento interno de convivencia.

-Elección de los talleres que componen la agenda semanal del proyecto, tales como capoeira y cocina.

Podemos afirmar que en la actualidad el espacio de asamblea se instala en la dinámica del proyecto como el espacio de participación privilegiado donde se discute, negocia, construye y organiza la vida cotidiana del centro juvenil.

V. CONCLUSIONES

La Implementación de las líneas cooperativistas condensadas en el dispositivo de asamblea y la experiencia concreta del Centro Juvenil Comunitario Capurro, nos permiten realizar una serie de afirmaciones, las que expondremos a continuación:

Consideramos que para la construcción de conocimientos y la generación de aprendizajes significativos son vitales las interacciones, los vínculos creados no sólo entre adultos-adolescentes, sino también entre adolescentes- adolescentes.

En este sentido la incorporación de espacios de participación y de emprendimientos autogestionarios, posibilitan una modalidad de aprendizaje, de transmisión, que nos animamos a denominar «Pedagogía Cooperativista».

La pedagogía cooperativista introduce, en primer lugar, la noción de aprendizaje mutuo; del intercambio mutuo de ideas, conocimientos, reflexiones desde el que emerge la concepción de grupalidad, de un nosotros.

Se forja entonces una identidad colectiva signada por el tipo de interacción que la participación democrática determina en los vínculos entre sujetos.

Dada por la horizontalidad, la escucha, el respeto, la solidaridad y la toma de decisiones colectivas.

El vínculo adulto-adolescente está signado por el encuentro en el discurso y en la acción. Este encuentro produce fundamentalmente el reconocimiento de ambos, de su existencia como actores que co-participan y co-construyen dentro de un espacio político (la asamblea). No significa esto que el adulto abdique a su lugar "como adulto", o que se ignore la asimetría en el vínculo educativo, sino todo lo contrario, el adulto se preocupa y ocupa de propiciar el escenario educativo donde estén las condiciones para garantizar los espacios de participación.

En referencia al adolescente, éste adquiere un rol protagónico no meramente como consumidor o destinatario final de la política social condensada en el proyecto al que asiste, sino como constructor de su lugar. Irrumpe aquí la noción del adolescente como sujeto político, una mirada contrapuesta a la imagen del sujeto consumidor-beneficiario-destinatario. Esto nos interpela acerca de la visión que se tiene del sujeto "adolescente" y desde donde partimos para el trabajo con este.

Sostenemos que la pedagogía cooperativista permite el desplazamiento hacia una concepción de los adolescentes como sujetos políticos, es considerar a priori que el adolescente es un sujeto con posibilidades creadoras infinitas, es decir, alguien capaz de construir un mundo y de actuar en él, reflexionando, negociando, dialogando y accionando.

Consideramos que la introducción de prácticas educativas cooperativistas permite un diseño de la acción educativa social que se aparte del modelo educativo imperante individualista y competitivo.

Más allá de que el modelo organizacional de la Cooperativa Hincapié sea un modelo económico-político que impregna las prácticas educativas desarrolladas en sus proyectos, estas no se constituyen solamente como un espejo del modelo cooperativista, sino que posibilitan experiencias significativas que son fundamentales para la construcción de subjetividad, la construcción de una identidad política y la adquisición de habilidades y saberes para la acción y la transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARROSA, J. (2007). Experiencia y pasión. *Instituto de Formación Docente, Revista digital,* 2011, 01.

[i] Contacto con autoras:
María Victoria Almirón. e-mail: victoriaalmi@gmail.com
María Cecilia Durán. e-mail: cecidur@gmail.com
Cooperativa Hincapié, Uruguay.

LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL ABORDAJE DE CUATRO ÁMBITOS PROBLEMÁTICOS DE LA SOCIEDAD MEXICANA: LAS RELACIONES DE PODER, LAS RELACIONES INTERCULTURALES, LOS VALORES Y EL TRABAJO

ROGELIO SOSA PULIDO[i]

RESUMEN:

La ponencia pretende abordar un relato problematizador de las relaciones de poder, las relaciones interculturales, los valores y el trabajo, como ejes destacados de la dinámica contemporánea en nuestro país y ofrecer líneas de acción factibles sobre ellos a partir de un posible papel epistemológico y de intervención desde la perspectiva de la Pedagogía Social. Se pretende contribuir así al debate internacional sobre el proceso de construcción de la Pedagogía Social en tanto disciplina de crucial interés en nuestro tiempo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, poder, interculturalidad, valores, trabajo.

*****

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende plantear un conjunto de ideas y elementos de problematización que sustentan la construcción de una línea de investigación sobre la Pedagogía Social como referente epistemológico y de intervención en cuatro aspectos centrales de la dinámica social del México contemporáneo: las relaciones de poder, las relaciones interculturales, los valores y el trabajo. A través de la exposición se hacen planteamientos y posibles respuestas pertinentes a la dinámica social que debe y puede aportar la Pedagogía Social. En la última parte se propone el papel epistemológico y el perfil de praxis que puede ofrecer esta disciplina en construcción.

No se trata aquí de polemizar sobre el contenido del concepto de Pedagogía Social sino de aportar propuestas sobre las dimensiones onto epistemológicas que puede asumir como herramienta del pensar y hacer del ser humano ante la evidente crisis sistémica que atraviesa la humanidad. Se trata entonces de una modesta contribución al proceso de construcción de los elementos que habrán de dar estatuto científico y bioético a este cuerpo teórico.

Es de esperarse que en el marco de esta serie de congresos y en su presente y futuras ediciones se avance en la dirección planteada mediante el diálogo de pares y el esfuerzo colectivo de los colectivos académicos y científicos involucrados.

I. ANTECEDENTES

La idea de construir una línea formal de investigación que aborde aspectos prioritarios de la problemática social mexicana desde la Pedagogía Social, surgió en el seno del colectivo académico responsable del programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores ha sido diseñado en la región centro norte del país y con la aprobación del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se imparte a la fecha en la región centro occidente que comprende a los estados de Colima, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Guanajuato y Aguascalientes. (UPN Unidad 25A, 2011).

Se planteó la pertinencia del abordaje de este campo como un nuevo espacio de diálogo académico y científico pertinente en la búsqueda de redimensionar socialmente la formación de profesores buscando que la misma arribe a un encuentro y la comprensión de los procesos sociales y los ámbitos educativos no escolarizados en los que se forman las nuevas generaciones.

II. JUSTIFICACIÓN

Para quien suscribe esta ponencia queda claro que la crisis contemporánea de la sociedad mexicana se corresponde con la crisis educativa que se expresa en la disfuncionalidad del sistema educativo respecto a su tarea central de educar para la vida y para el trabajo. Desde el espacio de la dinámica que experimenta la sociedad michoacana destacan graves problemas relacionados con la ausencia de una vida democrática, con arraigadas formas de discriminación social y choque entre las culturas de los pueblos originarios, las poblaciones productos del mestizaje y los grupos migrantes, principalmente los que mantienen una relación sistemática con las culturas de la sociedad norteamericana; igualmente, destaca la creciente descomposición social asociada a la extensión y arraigo del crimen organizado en medio de un desempleo estructural que deja sin opciones de vida digna y trabajo a las nuevas generaciones.

En este contexto se plantea la necesidad de realizar investigaciones que generen propuestas y alternativas viables que contribuyan a replantear los términos de la formación de las nuevas generaciones desde una perspectiva integral que trascienda los esquemas de la educación escolarizada y convoque al esfuerzo de la sociedad en su conjunto para la

construcción de una convivencia democrática, dialogante culturalmente, sustentada en los valores fundamentales de respeto a la vida y a la dignidad de las personas y capaz de abrir a las nuevas generaciones la opción de un trabajo socialmente válido.

Como señalan diversos autores, la educación como función social fundamental asume un papel subordinado en el marco de las relaciones de poder dominantes y de las políticas de Estado pertinentes a los procesos de acumulación de capital y de legitimación y conservación del consenso social que requieren esas relaciones por parte del Estado (Bowles & Gintis, 2011; Manacorda y Suchodolsky, 1980; 1981; Labarca, 1984, Robles, 1981; Calvo, 1989).

En los últimos decenios se observa un evidente rezago teórico en las ciencias sociales. Ello se expresa no sólo en su incapacidad explicativa de los procesos operados en la sociedad, sino en el ritmo de las transformaciones del mundo objetivo que lo presentan en ruptura con el pasado; vuelto hacia un futuro indefinido marchando sobre la incertidumbre, carente de utopías y sin modelos seguros que lo orienten (Sacristán: 2000). Se advierten pugnas permanentes sobre cual contenido ontológico se reproduce, en función de a quienes representa más fielmente y a cuáles sectores se dirige. En esta tensión se desarrollan, por ejemplo, los debates sobre la cientificidad de la Pedagogía y de las denominadas ciencias de la educación.

Las características de la fase larga recesiva actual, no permite afianzar pronósticos sobre su desenvolvimiento en el largo plazo. Sin embargo, son palpables los profundos cambios que ha ocasionado en todas las esferas de la vida. Se trata de una notable mudanza en la cultura humana. Las tesis neoliberales de hoy, evidencian una gran fragilidad frente a su contrastación empírica, pero se siguen enarbolando, se dice, ante la ausencia de alternativas correctas. (Easton y Klees, 1990).

Resulta importante señalar el encuentro de dos factores que han provocado la expulsión de grandes masas de asalariados de los espacios de la economía formal (Gómez, 1985). Por un lado, los efectos directos de la depresión general que experimenta el sistema con sus recurrentes períodos de crisis de corto plazo y por el otro, la revolución tecnocientífica ha tenido un efecto expulsor neto de fuerza de trabajo en el ámbito general.

En las teorizaciones sobre el período actual, se ubica el enfoque sugerente de Alain Lipietz de perspectiva regulacionista. El planteaba en 1991 que la crisis del fordismo se asoció con la crisis del Estado del Bienestar y con la crisis del Estado Nacional (incapaz éste de regular una economía cada vez más internacionalizada). Le asigna Lipietz al modelo emergente (el "Liberal Productivismo") una carencia sustancial de objetivos sociales que le permitieran legitimarse y reproducirse. El paradigma de este modelo sería una tautología: ser competitivos porque la libre empresa exige ser competitivos.

En el campo de la formación de las nuevas generaciones, los problemas anteriores son cruciales porque el sentido de las respuestas determina los parámetros axiológicos y teleológicos que la orientan. Estamos inscritos evidentemente en el razonamiento que asigna a la educación en general un papel no sólo de instrumento tradicional, reproductor y difusor de la cultura, sino de fuerza que se abre a lo nuevo; a la creación de los sujetos, la sociedad y la cultura con metas de desarrollo y bienestar para mejorar la condición humana (Sacristán: 2000).

III. EL PROBLEMA DE LAS RELACIONES DE PODER

La aspiración al mejoramiento general de la sociedad no puede tener una expresión mayor que el reclamo por la democracia. Paradójicamente, este reclamo fue la coartada que legitimó y dio el triunfo ideológico y político a los sectores que desde el poder capitalista

occidental y de las sociedades rebeldes de Europa del Este dieron fin al ensayo socialista de forma prácticamente incruenta.

Ahora, el problema de la democracia es, después del derrumbe de la URSS, un arma que puede revertirse por diversos frentes contra el pretendido orden unipolar del capitalismo global. En realidad, la lucha por la democracia es la puerta por la que se introduce toda utopía emancipatoria. El comunismo y el anarquismo apuestan al desarrollo de la democracia hasta sus últimas consecuencias, por ello, el contenido de la reclamación democrática de nuestros días tiene al final un sentido subversivo y es en ese campo donde el poder de las clases hegemónicas busca establecer acotaciones claras. La más importante de ellas es la que pretende circunscribir la práctica democrática a la esfera de la reproducción del estado por las vías electorales y los mecanismos de representación, al margen de lo que sucede en las relaciones sociales de producción.

Resulta entonces vital el debate sobre la concepción de democracia que se enarbola en cada caso. Desde los espacios del poder, pero también desde amplios referentes intelectuales, se levantan explicaciones y propuestas que subrayan la importancia de juzgar y plantear el avance de la democracia desde la perspectiva superestructural ya señalada. (Huntington:1994, Gunther, Diamandouros y Pule, 1995). Las teorizaciones y propuestas sobre el desarrollo de la democracia en el mundo se refieren a los problemas propios de la esfera del estado; de los avatares de la reproducción del poder y de los diversos grados de legitimidad y consenso sobre los que se ejerce, o como en el caso de Huntington, de la sincronía con la que se realizan movimientos regionales y mundiales hacia la democracia formal.

La destacada pensadora húngara, Agnes Heller diferencia claramente los contenidos de la democracia formal que se distingue por la relativa separación del estado respecto a la sociedad y que se sujeta a una Constitución que formula las libertades democráticas; los derechos del hombre (libertad de palabra, asociación, organización, creencias, propiedad), el pluralismo, el sistema de partidos. Sin embargo, este tipo de democracia no prevé soluciones a los conflictos que se generan en el ejercicio de diversas libertades ni determina lo que antecede y lo que continúa después del ejercicio electoral.

El principio de la representación asegura la legitimidad de los gobiernos por la participación de los ciudadanos (Heller, 1979, 42; Heller, Feher, 1981) y de hecho, la duración prolongada de las democracias modernas en los países centrales se debe al carácter formal de las mismas; sin embargo, se trata de prescripciones que no resuelven el conflicto social que deriva de sus postulados. Por ejemplo, nadie, por principio democrático formal queda excluido del derecho a la propiedad privada en una sociedad capitalista; pero el ejercicio de ese derecho, en la realidad, desemboca en la paradójica situación de que la única propiedad que posee la mayoría de la población es la de su fuerza de trabajo. Es decir, esa mayoría se encuentra incapacitada de ejercer un derecho garantizado formalmente.

Los despojados de un poder económico se encuentran desfavorecidos igualmente en el plano político, ya que aquel tiene influencia determinante sobre éste. La igualdad teórica da lugar a una desigualdad de hecho.

Por otra parte, habría que plantear dos cuestiones centrales sobre esta problemática: por un lado, que en los períodos de crisis económica, aún en países capitalistas avanzados, se restringen los espacios del ejercicio democrático, como lo prueba la experiencia del fascismo clásico, las experiencias del cono sur americano durante los setenta y los repuntes de fascistas y xenofóbicos en algunos países europeos. (Bruna:1979,33) La segunda cuestión se refiere a que en los avances de la democracia formal juegan un papel determinante las luchas de los de abajo y ello hace que el sostenimiento de la misma

requiera de la legitimación de esas clases. Paradójicamente tal continuidad democrática representa el sostenimiento de la dominación estructural sobre las clases subalternas. Estos problemas estructurales ¿pueden ser omitidos válidamente del discurso educativo de la sociedad actual?. ¿Puede la Pedagogía Social generar nuevas opciones y respuestas a los problemas cruciales que se plantan?.

El eje básico de la discusión sobre la democracia en nuestros días se ha trasladado de las relaciones contradictorias entre las clases sociales, al conflicto entre la preeminencia del estado o del mercado como parámetros que determinan las reglas del desarrollo económico y de los términos en que se reproduce el poder.

Se pretende desde el pensamiento conservador crear un nexo causal entre democracia y mercado, según el cual, a mayor libertad de mercado corresponderá mayor convivencia democrática. La acción del estado, desde la crítica a los antiguos regímenes socialistas, pero, también desde la crítica de los clásicos del viejo liberalismo, es visto como un obstáculo al ejercicio de la libertad de elegir por parte de los ciudadanos. Se pretendería ver a éstos, carentes de vínculos grupales, de clase o de comunidad, ya que existe una mano invisible que convierte los egoísmos privados en bienestar general (Estay: 2000). La crítica teórica a esta postura viene de desde el siglo XIX, pero, en nuestros días se desarrolla desde diversos frentes, uno de ellos, es -dentro de Estados Unidos y Europa- el medio académico. Desde ahí se advierten las falacias sobre las que se pretende construir un modelo hegemónico que deja sin alternativas a las mayorías; que confunde crecimiento con desarrollo (Goodland:1996) y que se asienta sobre una lógica de depredación devastadora.

Carece también de solidez la perspectiva de la cuasi eliminación del estado, cuando éste tiene un origen evidentemente provocado por el nacimiento mismo de la civilización de base clasista. Como señala Clastres (1999), el estado es el destino de toda sociedad. Por ello, el arrasamiento por la vía de los hechos de los referentes jurídicos, políticos y culturales de los estados en función de la libertad de comercio, (Racheline: 1998) ha provocado reacciones de diverso tipo en amplios sectores de la población mundial, entre ellos, los mal llamados en tiempos de Zedillo en México, "globalifóbicos". Quienes, más que oponerse a la vinculación de las culturas, rechazan la imposición de los intereses del capital financiero como determinante central de esa vinculación.

La democracia se distorsiona extraordinariamente cuando se trata de los intereses económicos que regulan las relaciones humanas en la sociedad actual. Por ello, es posible señalar como Chossudovsky que "En los países en vías de desarrollo la represión económica como la negación de los derechos de los trabajadores, constituyen el principal obstáculo a una verdadera democratización y el FMI hace de la desindexación de los salarios (frente a los precios) la condición de la renegociación de la deuda externa." El actual caso de Grecia es paradigmático en este aspecto.

Desde la perspectiva anterior, resulta polémica la caracterización como transición democrática de los procesos actuales por los que atraviesa América Latina desde el término de las dictaduras militares. Se habla por ello de transiciones políticas; entendiendo por ellas, (Cansino: 2000), como el intervalo entre un régimen político y otro, asumiendo por régimen político, dice, el conjunto de patrones, explícitos o no que determinan las formas y los canales de acceso a las principales posiciones gubernamentales, las características de los actores que son admitidos y excluidos de este acceso, y los recursos y las estrategias que pueden usarse para tener acceso. Como se ve, este contenido resulta intrascendente para efecto de evaluar los cambios democráticos en el conjunto de una sociedad determinada.

La reflexión sobre las democracias formales de América Latina de hoy, es inseparable por los argumentos aportados, del análisis sobre la estructura y dinámica del capitalismo de la región.(Borón: 1997). Por ello, es necesario recordar que el capitalismo latinoamericano

tiene profundas raíces en la época colonial articuladas posteriormente con la modalidad de desarrollo dependiente y reaccionario desde el cual estos países se integraron al mercado mundial. Hasta el presente, según Borón se conserva la tradición política autoritaria en estos países. Quizá por ello, dice este autor, para posiciones neoconservadoras y aún segmentos de la izquierda latinoamericana, la democracia sería un proyecto que se agota en la "normalización" de las instituciones políticas, superando las formas dictatoriales.

El sentido último de los grandes procesos actuales puede y debe ser abordado desde el concepto vital de la democracia. Este parámetro central evidencia si las relaciones humanas en cierto período y lugar conllevan justicia y libertad para dar lugar al verdadero desarrollo sustentable.

Por su parte, diversas fuerzas, organizaciones e intelectuales de izquierda han intentado recuperar la iniciativa por construir una alternativa eficaz frente al poder neoliberal. Se han sostenido ya por varios lustros las ediciones del Foro Social Mundial; la concertación de acciones de amplios sectores sincronizados mediante las redes sociales desde diversas regiones y países que tratan de unir en una respuesta global a los sectores y grupos más heterogéneos opuestos al Neoliberalismo y en América Latina igualmente se ha sostenido la resistencia regional en el campo de las ideas y la generación de propuestas el Foro de Sao Paulo. En él confluyen pensadores de izquierda reconocidos por su seriedad y rigor. Ellos coinciden en el valor central de la democracia como la reivindicación fundamental de nuestro tiempo y parten que el capitalismo funciona bien en diversos tipos de sociedades represivas pero es antagonista de la democracia real (Heredia, Pierre Charles, González Casanova:1992, Aguilar, Petras:1995, Dieterich y otros:2000). ¿Tienen estas corrientes y autores espacio y pertinencia en el campo de la reflexión e investigación de la Pedagogía Social?

En México, el ejercicio del voto exige en las condiciones de la debacle de la credibilidad de la llamada clase política, un proceso de formación de conciencia crítica en quien lo practica, sin el cual, tal mecanismo puede revertirse contra él. Precisamente porque la vía electoral ha transitado de esta manera, se puede afirmar que el privilegiado espacio de la educación formal y no formal ha incumplido el papel que tiene asignado en cuanto a la formación de las conciencias críticas que permitieran al ciudadano-trabajador identificar entre las opciones electorales, aquellas que son afines a sus intereses estratégicos y a sus expectativas de mejoramiento inmediato y sobre todo, emerger como sujeto político autónomo, con un programa político reivindicativo frente a partidos y candidatos en las coyunturas electorales.

En el caso de México, sus características obligan a pensar en la recuperación de un modelo de desarrollo que incorpore el ejercicio de la democracia en todos los espacios de reproducción de la sociedad; la cultura y los avances tecnológicos universales, recuperando simultáneamente el acervo propio de conocimientos tradicionales y que incorpore las formas de poder popular que se han gestado secularmente en los pueblos originarios y en las formas colaborativas y solidarias que promueven la democracia autogestionaria. Esa síntesis es una de las premisas fundamentales a considerar en la formación de las nuevas generaciones.

IV. CULTURA, CIUDADANÍA Y TRABAJO

En el decenio de los noventa se registró en la educación latinoamericana (Venezuela, México, Chile, Perú) un movimiento de reformas pedagógicas que pretendían superar las inercias conservadoras y visiones autárquicas de los sistemas educativos. La tendencia estuvo marcada por los rasgos siguientes (ICCP, 1999,42):

> "Creación de un sistema educativo verdaderamente articulado, en niveles, que a partir de concebir una lógica unidad de intereses nacionales, posibilite un espacio vital para incluir variantes regionales, que acojan las formas culturales específicas que se manifiestan en unas zonas y en otras no, pero también, puedan ajustarse a la realidad histórica concreta de cada zona de desarrollo de un mismo país.
> El desarrollo del papel del trabajo actividad en el proceso de aprendizaje y del trabajo productivo como una forma pedagógica de contribuir al desarrollo del hombre nuevo.
> La dimensión social y política de la participación es el derecho del alumno a la toma de decisiones y de participar en la construcción de la sociedad.
> La dimensión educacional se expresa en el hecho de que este proyecto educativo pone al educando como sujeto y centro de la educación. El conocimiento es producto de una construcción colectiva, de una búsqueda común en la que todos los alumnos aportan, participan, a partir de sus experiencias, de su saber y de una investigación o búsqueda que es también asumida participativamente.
> Las tres dimensiones de la participación: la educacional, la comunicacional y la social y política, tienen, pues una clara dirección convergente como ya se vio más arriba: la democratización."

Para diversos autores ha entrado en proceso de liquidación el trabajo estable, de por vida (Gamus, 1997; Almeira, 1997). Las grandes empresas transnacionales han despedido en los últimos lustros y continúan despidiendo a segmentos muy importantes de su planta laboral. Es conocido, por ejemplo, el caso de la IBM, en la cual, simultáneamente a su pérdida de competitividad eliminó desde 1986 a más de 171 000 trabajadores, pero, el fenómeno se ha agudizado, la crisis de 2008 y 2009 ha evidenciado la profundidad y amplitud del fenómeno

Los programas formativos deben transformarse considerando que el destino de la mayoría de los egresados no está cifrado fundamentalmente en ocupar, en el sentido tradicional, un puesto de trabajo en una gran empresa, sino insertarse, como es el caso de Michoacán mayoritariamente en las micro, pequeñas y medianas empresas (que dan ocupación a más del 95% de los trabajadores en los empleos formales) en las comunidades, ejidos y cooperativas y en la actividades económicas informales.

Progresivamente, la educación formal y la no formal deberá cumplir un papel fundamental en preparar al ser humano para una multiplicidad de actividades que ya no estarán limitadas al trabajo en una organización ni a actividades propiamente productivas, sino a una nueva forma de servicios personales, comunales o sociales y al autoempleo.

En la perspectiva señalada, se podrán reducir los riesgos de que los trabajadores menos capacitados sean marginados de un mercado laboral cada vez más restringido en el que las calificaciones elevadas son más exigidas; ante un sistema educativo cada vez más segmentado y excluyente. Queda claro que los perfiles de egreso de un gran número de carreras tradicionales son impertinentes frente al mercado real de trabajo.

¿Qué opciones se pueden explorar desde la Pedagogía Social para articular la formación para el trabajo desde la cultura de producción y consumo reales de las familias y las comunidades? ¿Quién, cómo, dónde y con qué medios se enseña y forma a las nuevas generaciones que sólo tienen como opción el trabajo en la economía no formal? No se tienen aún las respuestas, pero, será sin duda la sociedad y sus formas de organización desde donde se generarán las mismas y será en un lapso históricamente corto dada la trascendencia de este reto. No es el problema saber cuál es la función social sino qué fuerzas sociales concretas acaban estructurando determinada escuela y espacio formativo de prácticas educativas (Frigotto, 1989). Sólo partiendo del análisis de esas fuerzas es posible plantear formas pertinentes de estructuración de una nueva función educativa.

La estafeta de la tarea por la promoción de una educación de masas de calidad e inserta en los retos del cambio tecnológico, la globalización y la crisis que envuelve los

procesos productivos pasará a sectores organizados de la sociedad y resultará exitosa frente a la inoperancia del modelo neoliberal, a partir, como se ha dicho, de un renovado protagonismo político de la sociedad civil. Ello, anuncia sin duda también un prolongado período de tensiones sociales, dada la inflexibilidad demostrada para hacer modificaciones en ese modelo por parte de las instancias del poder que han encauzado su marcha.

En la nueva participación social es factible el surgimiento de nuevas identidades en los sujetos. Con el desarrollo de la democracia formal en las naciones europeas ha tomado centralidad el viejo concepto de ciudadano. La vida en las megalópolis hace vigente esta cuestión; sin embargo, un elemento a incorporar es el del esencial papel laboral que ejercen los sujetos como base de su condición: ser también ciudadano con derechos y responsabilidades plenas. De ahí surge la pertinencia del concepto de ciudadano-trabajador.

El concepto de ciudadano-trabajador ha sido inicialmente desarrollado (Spring, 1988; Ginsburg, 1998) y converge con la idea de que en el centro del análisis sobre el ciudadano y la sociedad, está el papel económico y productivo que aquel ejerce en la lucha por la tierra, los recursos, las unidades de producción industrial, los mercados, el trabajo y, en general, las formas concretas de acumulación de capital

La noción de Ciudadano-Trabajador (CT), permite contribuir entonces a un redimensionamiento del análisis del papel del ciudadano. En efecto, si hoy se cuestiona la idea de niñez y adolescencia, con determinados rasgos biopsíquicos que se corresponden con una cultura juvenil y cuya preparación para integrarse en una sociedad se realiza en el ámbito de la escuela, (Garretón: 1996), ello se debe a la creciente transformación del papel de la educación formal de las mayorías en una etapa de formación de ciudadanía, que incluía la construcción de la identidad política del sujeto en una gama de niveles que comprende su inserción familiar, escolar, institucional y en los planos del género, la raza y la ubicación local, estatal, nacional y universal (Ginsburg, 1998).

En efecto, ¿cómo se puede concebir ahora la conquista de la ciudadanía sin asumir el perfil económico y productivo al que se ve compelido el sujeto en el sistema escolar actual y bajo la refuncionalización que ha experimentado éste en el modelo neoliberal? A partir del doble carácter de la identidad de los sujetos como ciudadanos y como trabajadores, Ginsburg propone el análisis de las siguientes dualidades contradictorias:

- ciudadano vs trabajador
- ciudadano trabajador activo vs ciudadano trabajador pasivo
- ciudadano trabajador conservador vs ciudadano trabajador orientado al cambio.
- ciudadano trabajador individualista vs ciudadano trabajador orientado a la colectividad
- ciudadano trabajador al servicio de la clase dominante vs ciudadano trabajador comprometido con los intereses de los grupos subordinados

La mayor tensión producida por las contradicciones anteriores no se encuentra en la modificación de las prioridades educativas operadas hacia la formación de fuerza de trabajo en la sociedad industrial, respecto a la perspectiva anterior de formación ciudadana más ligada a la polis.

Desde la perspectiva anterior, es una tarea esencial del sistema educativo mexicano restablecer pedagógicamente la integridad del vínculo educación-realidad social. El modelo de la escuela rural mexicana de las primeras décadas del siglo pasado es un ejemplo sobre como la educación incide en la marcha de la realidad social sin pretender sólo prescribir curricularmente la formación "desde afuera". Se puede afirmar por ello que no se ha resuelto la necesidad de educar para la vida inmediata y para la vida futura.

V. El papel de la Pedagogía Social

La crisis general que comprende a las sociedades de nuestro tiempo y a sus instituciones ha planteado un emplazamiento de fondo a las instituciones educativas similar al que se produjo en otros momentos cruciales de cambio de época de alcances civilizatorios. La educación que sirvió al desarrollo de la modernidad y al entronizamiento del sistema capitalista toca a su fin.

La formación escolarizada para miles de millones con sus estructuras curriculares y organizativas rígidas y costosas se muestran ya ineficaces para formar a las nuevas generaciones frente a los retos vitales de la existencia individual y colectiva en un sistema en crisis que porta a su vez, un emplazamiento a la vida humana y al conjunto de la biósfera.

La especialización pedagógica de la educación formal debe dar paso a una reasignación de la función educativa en la sociedad en la que la acción educativa se asiente en todas las instancias de organización social empezando por la familia. Los sujetos que intervienen cotidianamente en los procesos de la educación formal y no formal deben abrir y mantener un diálogo pedagógico permanente orientado por la agenda prioritaria de nuestro tiempo que integra ámbitos formativos centrales: la democracia, la interculturalidad, los valores y el trabajo. Esa es la tarea de la Pedagogía Social.

VI. Formar para las relaciones de poder democrático

Es claro que la crisis actual en los valores se expresa de manera generalizada en el conjunto de la sociedad. Prevalecen: en primer lugar como ya se vio, un esquema de reproducción de la vida material crecientemente excluyente de las mayorías, pero también, la apatía hacia los mecanismos de acceso y alternancia en el poder político expresada en la baja credibilidad y en la desconfianza hacia los políticos tradicionales y en los bajos índices de votación en las elecciones; los elevados índices de criminalidad y violencia, la agresión y discriminación contra las mujeres y contra las minorías, la corrupción burocrática y de sectores privados; la drogadicción y el exacerbamiento de la confrontación, discriminación, inequidad de género, la intolerancia religiosa, racial y étnica y como contraparte, un creciente malestar e insurgencia social. Todos ellos son signos de sociedades en conflicto que expresan la ausencia de los valores que supuestamente le permiten al ser humano individual y colectivo desarrollarse en plenitud.

En las condiciones actuales de crisis y descrédito de las instituciones y la descomposición social, son reservas de respuesta la familia, la comunidad y los espacios de la educación formal. Sin ser instancias de respuesta rápida a tales problemas, ellas son parte esencial de la reproducción y desarrollo de la cultura de cualquier pueblo y se espera que contribuyan a regenerar el funcionamiento armónico de la sociedad. Pero, si ellas mismas, como sucede actualmente se ven atravesadas por la crisis que experimenta el conjunto social, su respuesta no sólo es limitada, sino que requieren de una acción renovadora desde su propio seno y desde el entorno en el que se insertan; tal es la tarea de la Pedagogía Social como espacio de reflexión y sistematización de la acción formativa que privilegia la autogestión pedagógica de los sujetos sociales.

El concepto de democracia inserto en una perspectiva de ciudadanización abstracta va dejando poco espacio a la idea de ciudadanización concreta que se nutre, como ya se mencionó, de las determinaciones de clase social, raza, género. Sólo bajo un sentido abstracto de ciudadanía pierden vigencia viejas consignas como la zapatista de "la tierra es de quien la trabaja", las cuales resultan subversivas igual que los añejos postulados sobre la autogestión y el poder de base o la democracia directa. Por lo anterior, el problema del poder y de la democracia, pueden y deben ser referentes epistemológicos centrales de la Pedagogía Social en tanto que ciencia como tal.

En México el sistema escolar expresa correspondientemente las deformaciones del sistema social y ello expresa el grado de despolitización y aislamiento que en este terreno tiene el sistema educativo y su papel de eficiente mediatizador de la reflexión y la acción política de las nuevas generaciones. La Pedagogía Social puede plantear nuevas relaciones de interacción sociedad educación en las que la educación formal no sea coto cerrado de las prescripciones políticas e ideológicas del régimen. Las escuelas dejan de ser en ese sentido entes que someten a las comunidades a las prescripciones verticales del Estado.

VII. FORMAR PARA LA CONVIVENCIA Y DESARROLLO INTERCULTURAL

La desarticulación e invasión de las culturas por el omnipresente mandato del consumo, la competencia, la exclusión y marginación de los individuos y grupos no pertinentes según los estándares del sistema global, es –como ya se vio- uno de los grandes problemas. Quizá por ello, en medio de las recurrentes crisis económicas y confrontaciones militares y de la degradación moral y espiritual provocada por los paradigmas vigentes en este sistema, múltiples individuos, grupos y pueblos se refugian (a veces patológicamente) en sus fundamentalismos religiosos y étnicos.

Nuevamente la Pedagogía Social por sus postulados de inclusividad, respeto y tolerancia en el conjunto de la vida cotidiana, puede contribuir a la superación de los prejuicios raciales, religiosos y étnicos.

¿Qué debe plantear la Pedagogía Social sobre los derechos de las minorías, la discriminación racial, la interacción cultural entre pueblos de diversa raíz y el actual avasallamiento de la señalada cultura del consumo compulsivo?.

En una experiencia altamente aleccionadora se observa un resurgimiento de las reivindicaciones de las culturas nativas. Tal vez la alternativa levantada por los indios de Chiapas represente lo más avanzado de dichas reivindicaciones; -en términos claros, se trata de una experiencia que muestra de los alcances que puede tener la Pedagogía Social-. No se trata de una propuesta o reclamación defensiva o coyuntural, sino de un verdadero programa de rearticulación histórica de todos los pueblos y las culturas del planeta en un esfuerzo por superar la negación de sus valores básicos y del derecho a una vida digna para las mayorías sometidas a los designios del poder financiero y mercantil hegemonizado por minorías.

Propuestas como ésta, tienen un alto valor pedagógico porque dejan a la vista la otra realidad, la que expresa la existencia de propuestas de un destino distinto para la humanidad, incluyente, plural y solidario, opuesto a la uniformizante opción hegemónica, la que ha aparecido por mucho tiempo para millones como si fuera la única vía del desarrollo humano.

VIII. FORMAR EN VALORES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La recuperación del casi perdido valor de la solidaridad es otro reto fundamental de los sectores mayoritarios de la sociedad. Frente a una minoría vuelta hacia su propio bienestar y hacia la conservación del poder económico y político, los espacios articulados en los que se forman los individuos, pueden desde una perspectiva de Pedagogía Social recuperar el valor de la solidaridad como principio elemental de convivencia.

En el ámbito de la educación formal, la evidencia de una creciente violencia dentro de los espacios escolares del nivel básico expresan la tensión y el conflicto cotidianos en los que conviven millones de educandos y profesores. La exacerbada competencia individual que impone como valor explícito e implícito el currículo formal y el vivido, ha creado a través de varias décadas, mentes exacerbadamente competitivas en el marco de un paradigma prescrito en el currículo para todos los espacios de la vida social y escolar.

Aquellos que no logran adaptarse a ese régimen de competencia total, pueden ser excluidos en alguno de los espacios y esa exclusión puede adquirir rasgos patológicos, lo cual causa estragos en los individuos y en los grupos escolares y en sus entornos sociales.

En la perspectiva de la Pedagogía Social, la solidaridad es un valor que reivindica la diferencia como algo natural e inevitable, la diversidad en la unidad que identifica a todos los seres humanos y a todos los seres vivos con el postulado incuestionable de la inclusividad. En el conjunto social, la solidaridad como valor primigenio de nuestra especie, permite la identificación y la aproximación, la tolerancia, el respeto y la ayuda mutua para alcanzar fines comunes. Sin embargo, es precisamente en este aspecto que la solidaridad es combatida sistemáticamente, presentando al semejante como un rival a vencer ante determinados bienes o símbolos a alcanzar versus la perspectiva evidente: los bienes más importantes sólo son alcanzables mediante la cooperación y el trabajo colectivo y solidario.

Pero, no hay ilusión en la búsqueda del desarrollo compatible de los individuos porque ello justamente forma parte del patrimonio colectivo y es lo que potencia la acción del conjunto. Desde esta perspectiva, el apoyo a los individuos y grupos desprotegidos o en desventaja es asumida como una tarea del conjunto social. En un ambiente de solidaridad grupal, nadie se siente o está excluido. Todos tienen un espacio de participación y reconocimiento. Las fallas y los defectos individuales en este escenario, se asumen por el grupo con tolerancia.

IX. Formar para el trabajo desde la Pedagogía Social

El reto de formar para el trabajo en nuestro tiempo implica tener presentes cuando menos dos escenarios posibles para los alumnos como futuros trabajadores: por un lado, su posible inserción en el empleo formal modernizado de los circuitos de la economía globalizada y otro, su inserción factible en los espacios de la actividad informal y en nuevos espacios ocupacionales locales. En todo caso, es necesario transformar la pedagogía hacia la formación de nuevos perfiles de ciudadano trabajador en los que se priorice el trabajo colectivo colaborativo, la creación y acción grupal y el trabajo con información y conocimiento de frontera, desde una perspectiva de eticidad que reivindique el bien colectivo y la preocupación por la suerte y los derechos de los demás.

Pero, la Pedagogía Social debe articular horizontalmente los procesos formativos para el trabajo. En la educación escolar es posible ver interactuando a los padres de familia con los grupos de educandos dialogando sobre sus respectivas ocupaciones como trabajadores y empleadores y sobre sus derechos y obligaciones ciudadanas. La diversidad de las relaciones de clase, grupo, condición física, género y cultura deben ofrecerse como referencia pedagógica en condiciones que fomenten el respeto y la tolerancia. los medios de comunicación masiva y los problemas cotidianos del entorno deben pasar a ser elementos didáctico críticos esenciales.

X. Conclusiones

En la perspectiva de la crisis social global, profunda de nuestro tiempo, los sistema escolares como espacios de la formación transgeneracional se han mostrado limitados, ineficaces y altamente sometidos a los designios de los grupos de poder que instauraron el modelo llamado neoliberal de rapacidad extrema de acumulación de capital que agobia a la humanidad. Se requiere del replanteamiento profundo de los procesos formativos que preparan a las nuevas generaciones para la vida y para el trabajo. La Pedagogía Social debe enfrentar esos retos vitales.

Desde el cuerpo teórico de la Pedagogía Social, es posible abordar verdaderas respuestas estructurales para enfilar en otra dirección la dinámica de la realidad actual: la

única solución de fondo a la crisis es claramente la instauración de la democracia en el conjunto del tejido y de las actividades humanas. Tener claridad sobre el alcance de este problema permite advertir el alcance que debe tener el replanteamiento de la existencia y papel integral y concurrente socialmente de la educación de nuestro tiempo.

Se requiere construir teoría pedagógica que sin negar el papel del Estado en la educación formal, lo enjuicie desde los resultados que alcanza para el bienestar social y que a la vez permita construir espacios, mecanismos y procesos de participación social autogestionarios desde la autonomía de los sujetos frente al poder del Estado en un marco de política educativa democrática que contribuya a la generación de alternativas frente a los graves problemas que se expresan en los ámbitos de las relaciones de poder, la cultura y el diálogo de culturas, los valores y el trabajo.

Los espacios abiertos por el desarrollo tecnológico como es el caso de las redes sociales, se convierten en foros y canales de comunicación especialmente favorables para hacer de la Pedagogía Social una ciencia altamente participativa en su construcción y desarrollo.

La Pedagogía Social puede contribuir significativamente al alcanzar el objetivo de lograr una educación de calidad en tanto que relevante, pertinente, equitativa, eficaz y eficiente y por su sentido participativo y de promoción de la conciencia, la organización y la acción social, adhiere al sentido liberador que plantea Freire.

Los planteamientos presentados en este trabajo pretenden ser una contribución dirigida a la construcción de la línea de investigación planteada desde el inicio del documento y alojar, por lo tanto, a aquellos proyectos que se inscriben en los elementos explícitos que constituyen la misma: Relaciones de poder, Interculturalidad, Valores y Trabajo, desde la Pedagogía Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, A. (1993). *Crisis y reestructuración del capitalismo en América Latina*, en revista América Libre, No. 2, Buenos Aires.

AGUIRRE, C. (1984). *Los procesos de trabajo capitalistas contemporáneos, una revisión bibliográfica, textos para discusión en el Seminario de Economía Política de la Ciencia y la Tecnología,* DEPFE-3, Facultad de Economía de la UNAM, México.

ALMEYRA, G. (1997). *A dios rogando...* Periódico La Jornada, 27 de julio. México.

ALVAREZ, I. (2002). *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo.* IFIE/MADE, México.

ARNAUT, A. (1996*). Historia de una Profesión, Los Profesores de Educación Primaria en México 1887-1994*. México, D.F., Ed., CIDE.

BADIE, B. Y BIRNBAUM, P. (1991). Sociologie de l'Etat, París, Pluriel. Citado por Tedesco, Juan Carlos en El Rol del Estado en la Educación*, revista Básica,* Número 0, noviembre-diciembre de 1991.

BANCO MUNDIAL, (1995). *Informe sobre el desarrollo mundial 1995. El mundo del trabajo en una economía integrada.* Ed. Banco Mundial, Washington, D.C.

BANCO MUNDIAL, (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Ed. Banco Mundial, Washington, D.C., 1996.

BERNSTEIN, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, Bogotá, Colombia, 1er. semestre de 1985.

BORON, A. (1997). *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*, Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1997). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España, ed. Laia (col. Papel 451) núm. 39)

BOWLES, S. & GINTIS, H. (2011). *Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.*

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, ed. Siglo XXI.

BRAVERMAN, H. (1975). *Trabajo y capital monopolista*, ed. Nuestro Tiempo, México, citado por Aguirre, R. Carlos, op. cit.

BRUNA, S. (1979). Democracia burguesa y democracia socialista, en *revista Historia y Sociedad,* No. 22, segunda época, México.

CALVO, B. (1989). *Educación normal y control político.* Ediciones de la Casa Chata, CIESAS, 31.

CAMPOS, R. Y ALANÍS, F. (1998). *Aspectos económicos de Michoacán. Documento interno, Facultad de Economía,* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

CANSINO, C.(2000*). La transición mexicana 1977-2000*, edición del Centro de Estudios de Política Comparada, A.C., México, 2000.

CARNOY, M.(1984). *Enfoques marxistas de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos (C.E.E.)

CASTAÑEDA, F. (1987), La crisis de la epistemología, en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX/Vo./XLIX, número 1, enero, marzo.

CASTAÑEDA, F. (1987). La crisis de la Epistemología, en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 1, México, enero-marzo de 1987.

CHOSSUDOVSKY, M. (1988). *La Mondialisation de la pauvreté*, Les Éditions Ecosociété, Montral.

CLASTRES, P. (1996). *La société contre l'état,* Les éditions de minuit, París.

COLLINS, R. (1977). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, en Karabel, Jerome and Halsey, H. (edit) *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA SOCIAL –CONEVAL- (2012) *Pobreza y rezago social.* Michoacán, en www.coneval.gob.mx/

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (2005). *Índice de Intensidad Migratoria,* México Estados Unidos, México.

COOMBS, P. (1968). *Enfoque de estudio, en La crisis mundial de la educación,* Barcelona, España, ed. Península, (Historia, Ciencia y Sociedad, núm. 82).

CORONA, L. (1993). Problemas científicos y tecnológicos de la agenda contemporánea (versión preliminar), ponencia presentada en la Mesa 1: La ciencia y la tecnologia en la agenda contemporanea, en el *Seminario de Actualización: Innovacion y Ventajas Competitivas* realizado del 26 al 28 de mayo de 1993, (fotocopia), México.

CORONA, L. (1993).*Tecnología y Ondas Largas*, fotocopia, DEP/FE. UNAM, México.

CORONA, L. (COORDINADOR) (1997). *Cien empresas innovadoras en México*, ed. UNAM-M.A. Porrúa, México.

DELGADO, J. (1995). *El cambio tecnológico y el Sistema Educativo Nacional,* (fotocopia), Universidad Pedagógica Nacional, México.

DELORS, J., ET.AL. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, ed. UNESCO.

DIETERICH, H. Y OTROS, (2000). *Fin del Capitalismo Global. El Nuevo Proyecto histórico,* Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

EASTON, P. Y KLEES, S. (1990). Educación y Economía, Otras Perspectivas. *En revista PERSPECTIVAS*, No. 76, UNESCO.

ESTAY, J. Y OTROS, (2000). *Alternativas de izquierda al Neoliberalismo en América Latina,* mimeo, Puebla, México.

ESTEVE, J. (2005). *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación.* Consultado en www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesores_europa_esteve.pdf, el 14 de agosto de 2005.

FREIRE, P. (1996). *La pedagogía de la esperanza.* Siglo XXI, Editores. México.

FRIGOTTO, G. (1989). *Revoluçao, Eduçao e Realidade*, Ed. Porto Alegre.

GALLART, A. (1995). Educación básica y formación para el trabajo, en *revista Básica*, año II, número 7, México.

GAMUS, E. (1997). Los desafíos en la relación Educación y Trabajo hacia el siglo XXI, ponencia presentada en el *XX Congreso de Latin America Studies Association*, Guadalalajara, abril 17-19.

GINSBURG B. (1998). *Mark Global, National/Provincial, and Institutional Levels in Analizing Teacher Educational Reform*, paper prepared for Author at the University of Pittsburgh, 8-11 August.

GOMEZ, L. (1985). *Revolución Microelectrónica. Nueva acumulación originaria, en 1. Reestructuración productiva y clase obrera. Testimonios de la crisis*, coordinado por Esthela Gutiérrez Garza, Siglo XXI editores, México.

GONZALEZ CASANOVA, P. (1992). El socialismo como alternativa global. (Una perspectiva del sur), en *revista América Libre*, No. 1, Buenos Aires.

GOODLAND, R. (1996). *Growth Has Reached Its Limit, en, Mander y Goldsmith, The Case Against The Global Economy,* Sierra Club Books, San Francisco, USA.

GUNTHER, R. Y OTROS, (1995). *The Politics of Democratic Consolidation. Southern Europe in Comparative Perspective,* The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

HELD, D. (1995). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita,* Editorial Paidos, Barcelona-Buenos Aires.

HELLER, A. (1979). Democracia formal y democracia socialista, en *revista Historia y Sociedad,* No. 22, segunda época, México.

HELLER, A. (1981). Marxisme et démocratie. édit. Francois Maspero, Paris.

HUNGTINGTON, S. (1994). *La tercera ola.- La democratización a finales del siglo XX*, Editorial Paidos, Barcelona-Buenos Aires.

INEGI (2009*). Michoacán, actividades económicas. Principales sectores de actividad.*

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS (ICCP), COLECTIVO DE AUTORES, (1999). *Problemas Contemporáneos de la Pedagogía en América Latina, ponencia en Pedagogía 1999, Ed. del ICCP*. Ministerio de Educación de Cuba, La Habana.

LABARCA, G., Y OTROS (1984). *La educación burguesa.* Editorial Nueva Imagen.

LINDBLOM, C. E., (1997). *Politics and Markets*, Nueva York, Basic Books.

LIPIETZ, A. (1991). Posfordismo y democracia, (trad. de Consuelo González y Sergio Cabrera), en *revista Economía Informa*, Facultad de Economía, UNAM, México.

MALLET, S. (1975). *Essays on the new working class, ed. Telos Press, St. Louis*, citado por Aguirre, R. Carlos, op.cit.

MALO, S. (1992). Las nuevas políticas y las estrategias en materia de ciencia y tecnología, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, no. 3, México.

MANACORDA, M., SUCHODOLSKY, B. (1980). La crisis de la educación. Ediciones de Cultura Popular.

MARI, J. (1995). *ESTUDIO-TRABAJO, esencia del proceso socializador de la educación, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"La Habana, Cuba.*

MAYOR, F. (1997). *Ha comenzado ya un nuevo renacimiento*. Entrevista publicada en La Jornada, el 30 de junio.

MOCTEZUMA, M. Y GASPAR, S. (2013). *Población, migración internacional mexicana y remesas familiares.*

MORENO, P. (1993). *Educación, cambio tecnológico y economía: su aplicación en el nuevo concepto de vinculación productiva en México*, ponencia presentada en el Seminario de Actualización INNOVACION Y VENTAJAS COMPETITIVAS, 26-28 de mayo, México.

OCDE, (1996). *Panorama educativo. Análisis 1996. Centro para la investigación e innovación en la enseñanza, indicadores de los sistemas de enseñanza*. OCDE, París.

OCDE, (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México, Educación Superior. OCDE, París.

ONU-CEPAL, (1992). Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa, Doc. LC/G (SES, 23/4), Santiago de Chile, 19 de marzo de 1990, 185 p. Citado en Urquidi, V., La educación: eje para el futuro desarrollo de la potencialidad latinoamericana, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, no. 3, México.

ORPWOOD, G. Y WERDELIN I., (1988*). Ciencia y tecnología en la enseñanza primaria del mañana. Estudios y encuestas de educación comparada.* UNESCO, París.

PETRAS, JAMES, (1995). Alternativas al Neoliberalismo en América Latina, en *revista América Libre,* No. 8, Buenos Aires.

PIERRE-CHARLES, G. (1992). La post-guerra fría y la problemática del cambio social, a la luz de la crisis haitiana, *en revista América Libre*, No. 1, Buenos Aires.

PORTER, M. (1990). *The competitive advantage of nations*, The MacMillan Press Ltd.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2011*). Informe sobre desarrollo humano.* México.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2012). *El Índice de Desarrollo Humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas*.

RACHELINE, F. (1998). Economie mondialisée et souveraineté etatique, en *Les Temps Modernes*, 53º Année, juillet-aout-septembre 1998, No. 600, París.

ROBLES, M. (1981). *Educación y sociedad en la historia de México.* Siglo XXI Editores, 4ª edición.

SACRISTÁN, G. (2000*). ¿La educación sin proyecto?, en revista formación Docente, Dirección de formación Docente, Secretaría de educación en el Estado de Michoacán,* Vol. 1, No. 1, México, enero de 2000.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, MÉXICO (2014). *Programa especial de migración 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación 30 de abril de 2014.

SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL-INEGI (2014). *Perfil del empleo en Michoacán*.

SOSA, R. (1993). *Resumen del análisis sobre el Tema 1: Educación, Cultura y Capacitación, del Seminario de Economía de la Ciencia y la Tecnología, (fotocopia)*, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Economía, UNAM, México.

SOSA, R. (1997). Educación: crisis de modelos y alternativa democrática, en: Calva, J.L., *Formación de recursos humanos, desarrollo tecnológico y productividad. Situación y perspectivas*. Editorial Juan Pablos, México.

SOSA, R. (1997). *Enseñanza temprana de la ciencia y la tecnología, fotocopia*, UNAM, Facultad de Economía, México.

SOSA, R. (2000). *Informe preliminar del proyecto de investigación Estudio comparativo de la formación de maestros para la educación básica en los países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, Fortri.,* Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, Mich., México.

SOSA, R. (2015). *Análisis curricular comparativo sobre las reformas de la formación inicial de maestros de primaria en México 1997-2012*. Informe de Investigación.

SPRING, J. (1997). *The American School, 1942-1996*, Fourth Edition.

TARDIF, MAURICE, Y OTROS, (1999) La formación de los maestros según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza en Europa y América del Norte, fotocopia, Québec, Canadá.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 25A (2011). Doctorado en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores. Diseño curricular. Culiacán, México.

URQUIDI, V. (1992). La educación: eje para el futuro desarrollo de la potencialidad latinoamericana, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, no. 3, México.

YOUNG, J.G. (1985). What is creativity?, en *Journal of Creative Behavior*, Vol. 19, No.2.

ZEGVELD, W. (1989). Tecnología, empleo y trabajo, en Corona, L., (Coordinador), *Prospectiva científica y tecnológica* en América Latina, ed. UNAM, México.

ZIMAN, J. (1985). *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, ed. Fondo de Cultura Económica, México.

[i] Contacto con autor:
Rogelio Sosa Pulido e-mail: rumbo5000@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México

PARTICIPACIÓN Y CULTURA ESCRITA

ELIZABETH VÁZQUEZ RAMOS
NORMA I. OROPEZA LÓPEZ[i]

RESUMEN:

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la BUAP ha realizado desde 2001 proyectos de alfabetización que, conforme ha pasado el tiempo, se han ampliado y enriquecido gracias a la experiencia y creatividad de los alfabetizadores voluntarios y de los alfabetizandos que buscan hacer de la lectura y la escritura una experiencia cultural. Es común que los proyectos de alfabetización y promoción de la lectura se centren en los aspectos instrumentales, formales o cuantitativos de la lengua escrita y que se desarrollen a través de dinámicas que privilegian lo individual. Se olvida que la lectura y la escritura son prácticas que se aprehenden en la interacción con los demás, en relación con la realidad y el contexto. En esta ponencia se presentan algunas experiencias de participación social y su relación con la alfabetización de adultos en contextos rurales.

PALABRAS CLAVE: Participación, alfabetización de adultos, bibliotecas comunitarias.

*****

INTRODUCCIÓN

Nuestra Universidad, por su carácter de institución pública, tiene entre sus funciones promover el desarrollo social a través del conocimiento y la participación. Esta función social de las universidades públicas es la que precisamente busca generar espacios en los que dicha participación se dé con el objetivo de contribuir a la solución de problemas sociales.

Si bien es cierto que lo anterior está plenamente aceptado, por lo menos a nivel de discurso, también es cierto que aún es necesario trabajar en las estrategias y mecanismos para que tales políticas se hagan efectivas y para impulsar los proyectos o esfuerzos universitarios que van por este camino: el de la transformación social.

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la BUAP desarrolla proyectos diversos en los que estudiantes, docentes, voluntarios y comunidades contribuyan con su conocimiento y participación en proyectos comunes para transformar realidades. Dos de los principales espacios de participación social son el de la alfabetización de adultos y el de Bibliotecas Comunitarias en contextos rurales. A continuación, profundizaremos en cada uno de ellos.

I. ENSEÑANDO Y APRENDIENDO

Cada año el CUPS visita las preparatorias de nuestra Universidad para invitar directamente a los estudiantes a que se conviertan en alfabetizadores; para que, durante sus vacaciones de verano, vivan en una comunidad rural de nuestro estado y enseñen ahí a leer y escribir a adultos; y para que, al mismo tiempo, conozcan y aprendan de una realidad distinta a la suya pero que finalmente les concierne como ciudadanos y universitarios.

Los estudiantes que así lo deciden, empiezan su proceso de formación para convertirse en alfabetizadores, entre otras cosas, leen y discuten a Paulo Freire, conocen el método de alfabetización que emplearán y aprenden diversas estrategias didácticas para alfabetizar, pero, principalmente analizan una realidad injusta y asumen el compromiso de contribuir para transformarla.

Mientras se capacitan en los aspectos técnicos y didácticos, los alfabetizadores realizan visitas a las comunidades en las que probablemente alfabetizarán, en estas visitas se realizan entrevistas para conocer la pertinencia de la alfabetización y otros aspectos de la comunidad. Estas visitas contribuyen mucho a la formación de los alfabetizadores, ya que aprenden desde cómo hacer una entrevista y cómo es recomendable conducirse en un contexto rural, hasta la dinámica de trabajo colaborativo del proyecto; para muchos, es el primer contacto con una realidad visiblemente distinta a la suya pero en la que tiene oportunidad de incidir.

Después de cinco meses de preparación, los alfabetizadores llegan a la comunidad y se instalan en lugares que puedan albergar a grupos de 20 o 30 jóvenes. Además de organizar su nueva 'casa', los alfabetizadores enfrentarán el gran reto de invitar y convencer a los adultos analfabetas para que asistan al curso ya que no siempre basta con que los horarios de clase sean los más convenientes para los adultos o que el lugar de la clase sea en sus propias casas, habrá que enfrentar el desánimo, la incredulidad o la idea de que ya no tiene sentido aprender algo de lo que se ha prescindido: la lectura y la escritura.

Todos los días, durante 9 semanas, los alfabetizadores irán a casas particulares o espacios públicos a enseñar a leer y escribir a quien haya decidido asistir al curso. En la dinámica diaria, los jóvenes comprenden que pueden aprender mucho de los alfabetizandos, de sus compañeros alfabetizadores y del contexto; se cuestionan a sí mismos y a su práctica alfabetizadora.

Después de dos meses de intenso trabajo en las comunidades, y sin haber recibido puntos extra o una remuneración económica, los jóvenes vuelven a la ciudad para incorporarse de inmediato a sus actividades escolares de la preparatoria. Son cientos de estudiantes los que a lo largo del tiempo han decidido comprometerse y participar solidariamente con este proyecto.

II. LECTURA Y ESCRITURA COMUNITARIA

Como se sabe, la alfabetización es un proceso complejo que va mucho más allá de la adquisición y dominio del código escrito; desde una perspectiva amplia, es un proceso en el que se articula lo social, cultural, cognitivo, lingüístico y político. La alfabetización, desde una perspectiva social y comunicativa, señala a la comunidad como el espacio natural de aprendizaje de la lengua escrita, aprendizaje que es, desde esta visión, apropiación de la lectura y la escritura no como instrumentos sino como prácticas sociales.

Entendiendo así la alfabetización, buscamos ampliar y modificar nuestra práctica alfabetizadora, con el afán de sacar las letras del cuaderno que sólo se abre a la hora y en el lugar de la clase, observamos, averiguamos y reflexionamos ¿qué se lee y escribe en la comunidad?, ¿para qué?, ¿en qué espacios y situaciones se lee y escribe?, ¿quiénes leen y escriben? Naturalmente las respuestas que hemos ido encontrando son tan complejas como las preguntas mismas, no es posible (ni es nuestra intención) tomar todas las prácticas sociales del lenguaje observables y convertirlas en contenidos de un curso de alfabetización. Lo que sí es posible es cambiar el enfoque desde el cual se enseña a leer y escribir y modificar las actividades de manera que no sean actividades escolares sino prácticas de la lengua escrita y que estas surjan de los intereses y expectativas de aprendizaje de los alfabetizandos.

Como parte del curso de alfabetización, hemos incorporado el desarrollo de proyectos de lenguaje oral y escrito, estos proyectos articulan ciertas prácticas sociales, provocan la construcción colectiva del conocimiento y buscan generar experiencias relevantes de aprendizaje pero también socializar la lengua escrita fuera del contexto escolar. A continuación describimos brevemente un par de proyectos que ilustran cómo es posible transformar estas nociones conceptuales y teóricas en prácticas de enseñanza y aprendizaje reales:

- Periódico comunitario. En las comunidades rurales no circulan periódicos con regularidad, sin embargo, hemos encontrado en este tipo de texto una provocadora función social y comunicativa de la escritura que desde las clases de alfabetización se puede explotar. Los alfabetizadores llevan a las sesiones periódicos diferentes para explorarlos y discutir a partir de su lectura, se reflexiona sobre la función de un periódico en relación con la comunidad y, eventualmente, se propone hacer un periódico en el que aparezcan textos de la gente de las comunidades de la zona. En distintos momentos los alfabetizadores animan a los alfabetizandos a escribir y apoyan en la revisión y corrección de los textos, poco a poco, no sólo los alfabetizandos escriben para el periódico, también niños y vecinos. Cada quien escribe sobre lo que quiere y como puede, ya sea una leyenda más o menos extensa o un breve anuncio de venta. Cuando hay una cantidad considerable de colaboraciones, los alfabetizadores se encargan de digitalizarlas y confeccionar el periódico de manera que se pueda reproducir en copias legibles que posteriormente se distribuyen en las clases de alfabetización pero también en espacios públicos como tiendas, plazas o bibliotecas. La sinergia que provoca la circulación y lectura del periódico es muy interesante: la gente se sorprende mucho al ver impreso el texto que escribió, la foto que tomó o el dibujo que hizo días antes; hay un deseo visible por leer lo que otros escribieron y de opinar sobre ello; lo que contiene el periódico es relevante y significativo porque

hablan de la comunidad los que viven en la comunidad; los conocimientos por todos compartidos posibilitan aprender o conocer más sobre los temas de la zona pero también de otras y; finalmente, el próximo ejemplar es un gran motivo para escribir más. El proyecto del periódico comunitario es provocador no sólo para los alfabetizandos y vecinos sino también para los alfabetizadores quienes observan cómo se materializa el esfuerzo de diferentes personas en un ejemplar y cómo en él es posible contener, de forma escrita, tal diversidad de saberes, visiones y experiencias.

- Mapa comunitario. Los alfabetizadores presentan los mapas del país, el estado y el municipio, explican la organización política del territorio y algunos aspectos geográficos del mismo. Eventualmente surge la inquietud de ubicar ciudades y estados conocidos y de la comunidad en la que se vive. Como en los mapas que se utilizan la escala menor que se maneja es de municipio, no se pueden ubicar las comunidades con exactitud porque muchas no aparecen. El alfabetizador anima a los alfabetizandos a realizar el mapa de la comunidad y así ubicar también las que están alrededor. Se realizan varios bocetos y cuando el grupo está de acuerdo con alguno se comienza a detallar. Primero se localizan los límites entre comunidades y se escriben sus nombres; después, se ubican los principales puntos de referencia que ellos consideren como la casa de salud, escuelas, paradas de transporte o tiendas. Enseguida se ubican las casas de los participantes, después se continúa con la de los familiares y conocidos. De manera gradual se van incorporando más detalles al mapa como zonas de cultivo o de bosque, montes, cerros, ríos, barrancas, tomas de agua, veredas, etc. Durante el proceso, participan alfabetizandos de diferentes edades lo que genera una constante discusión sobre los cambios que ha sufrido la comunidad y cómo se ha ido modificando el territorio, surge entonces la necesidad de marcar en el mapa esos cambios, ubicar por ejemplo por dónde pasaba antes el río o dónde estaba antes la iglesia, sin embargo, la simbología y de los rótulos que tiene el mapa resultan insuficientes para explicar lo que ha sucedido. Por ello el alfabetizador propone redactar un texto en el que se narren los cambios de la comunidad; se decide de manera colectiva escribir sobre los aspectos que consideran más importantes: la red de agua potable, la iglesia y su imagen religiosa; los cambios en las zonas de bosque y de cultivo, y el origen del nombre de la comunidad. Como resultado final de este proyecto, se tiene un mapa y varios textos que muestran la percepción del territorio y parte de la historia de la comunidad. El alfabetizador trabaja durante todo este proceso aspectos formales de la escritura y además, presenta distintos tipos de textos (informativos y descriptivos) de disciplinas como geografía e historia.

Durante este proceso el alfabetizador aprovecha para trabajar algunos aspectos formales de la escritura (uso de mayúsculas, abreviaturas) y se elabora la simbología del mapa.

Otro proyecto de lenguaje consiste en escribir letreros o anuncios que en verdad se coloquen en la comunidad, por ejemplo: placas con el nombre de la calle, rótulos en tiendas o negocios, avisos del gobierno sobre próximas reuniones o trámites, anuncios de venta o servicios, carteles de invitación a eventos culturales, religiosos o institucionales, etcétera. Aunque aquí sólo exponemos estos ejemplos, los alfabetizadores se han encargado de proponer otros proyectos en los que se leen y escriben poemas o canciones, historias o leyendas locales, quejas o denuncias, listas de compras o cartas.

Como se puede observar, el desarrollo de estos proyectos de lenguaje exige comunicación y diálogo, plantean la posibilidad de participar mediante la lengua escrita en una actividad social dada y da oportunidad de trabajar los aspectos formales y rudimentarios de la lengua escrita sin desarticularse del contexto social, cultural y comunicativo.

Por estas características, los grupos de alfabetización se van convirtiendo en pequeñas comunidades de aprendizaje ya que en ellos hay personas con distintos niveles de experiencia y conocimiento que buscan aprender más y que participan colaborativamente en actividades reales con objetivos comunes. Nos parece que estos procesos de alfabetización promueven la participación social precisamente porque se trata de procesos, procesos que generan acciones concretas pero también relaciones y vínculos entre las personas mediados por el contexto.

III. De la alfabetización a la participación social

Mientras el proceso de alfabetización se da, tanto en alfabetizadores como en alfabetizandos, se va generando la necesidad de hacer más, de aprender cosas distintas a leer o escribir. Así, se van buscando los espacios para los talleres comunitarios en los que no sólo los alfabetizandos sino cualquier interesado de la comunidad puede participar y aprender, por ejemplo, a hacer pan, a aprovechar la fruta de la zona en conservas o a bordar; del mismo modo, la comunidad organiza talleres para que sean los alfabetizadores quienes aprendan a hacer comales de barro, a hacer esferas de navidad o a usar el telar, por ejemplo.

Otra actividad que de manera natural se va generando a partir del proceso de alfabetización es el de la participación del grupo de alfabetizadores en las dinámicas comunitarias tales como faenas, asambleas o fiestas. Todo este crisol de actividades, involucra a alfabetizadores, alfabetizandos, vecinos e instituciones, provoca encuentros entre los diversos actores sociales que convergen por un momento para un bien común.

Si bien este proyecto de alfabetización dura sólo dos meses, permite iniciar procesos de transformación diversos, por ejemplo, en los propios alfabetizadores que, a partir de la participación directa en una comunidad determinada, tienen la posibilidad de comprender su propia realidad desde perspectivas que antes no habían considerado y que frecuentemente modifican sus actitudes, posiciones y prácticas. Este es uno de los fines u objetivos de nuestro proyecto, que el proceso de alfabetización incida en el desarrollo de los alfabetizadores, que genere en ellos, en nosotros, una actitud de responsabilidad social y, por qué no decirlo, que haga universitarios más solidarios y sensibles.

Por otro lado, este tipo de alfabetización detona vínculos importantes entre las comunidades y la Universidad, vínculos que son valiosos no sólo porque las propias comunidades podrían "beneficiarse" con la presencia de los universitarios, sino porque la Universidad tiene oportunidades reales de educar a sus estudiantes no para la sociedad sino en la sociedad.

IV. Bibliotecas

El CUPS desarrolla, de manera paralela a la Campaña de alfabetización, el proyecto de Bibliotecas Comunitarias que consiste en crear bibliotecas en las comunidades en las que se trabaja y no cuentan con alguna.

Una biblioteca comunitaria es el resultado del esfuerzo y compromiso de la gente de la comunidad y del CUPS, en el que cada uno asume diferentes responsabilidades; la comunidad elige el lugar, consigue el mobiliario y asigna a un encargado; el CUPS, junto con el grupo de alfabetizadores, realiza colectas de libros, clasifica y organiza los materiales que se obtienen, además, capacita al encargado de la biblioteca sobre la atención a los usuarios, el mantenimiento y cuidado de los libros.

Desde su creación, la biblioteca comunitaria genera la participación de la Universidad con la comunidad. A grandes rasgos podemos describir el proceso de la siguiente manera: la etapa inicial es en la que se consiguen y se clasifican libros para construir el acervo. En

ella intervienen distintos sujetos como editoriales, escuelas o facultades (pertenecientes y ajenas a la Universidad) que hacen donaciones, y alfabetizadores que clasifican los materiales.

Después, sigue la etapa de trabajo en y con la comunidad en la que se conforma un equipo para decidir los pasos a seguir para abrir la biblioteca (conseguir lugar, elegir bibliotecario, identificar necesidades); aquí las personas de la comunidad planean y organizan las tareas necesarias y el grupo de universitarios gestiona los recursos (mobiliario, computadoras, etc.)

Hace tiempo, pudimos creer que abrir la biblioteca era la culminación de este proyecto porque nuestro objetivo inicial era dejar libros para que la gente siguiera leyendo, sin embargo, ahora sabemos que no es suficiente llevar libros a donde no los hay, eso sólo los pone al alcance pero no significa que se vaya a leer. Lo que se logra hasta este punto es abrir un espacio, un espacio de participación comunitaria, que no es poca cosa, pero que es apenas el comienzo.

Por lo anterior, se considera una etapa permanente de animación a la lectura y de capacitación a los bibliotecarios voluntarios. Para continuar con ella, la colaboración de otras dependencias de la Universidad y de otros grupos de la sociedad civil es de suma importancia porque a través de otras experiencias y miradas el proyecto se enriquece.

La biblioteca es un espacio que puede facilitar a los alfabetizandos continuar con su proceso de alfabetización por la variedad de materiales y diversidad de contenidos que hay en ella. Además de ofrecer a los estudiantes de la zona recursos para realizar tareas o trabajos escolares y a la comunidad en general acercarse a otros saberes. Por ello una parte del trabajo de campaña está dedicada al trabajo en la biblioteca.

Se trabaja en las bibliotecas de la zona, tanto en las que pertenecen a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas como en las comunitarias. En ambas, las actividades que se desarrollan son muy parecidas, sólo en las bibliotecas comunitarias se incluye una parte de capacitación para el bibliotecario sobre la operación de la biblioteca y la animación de la lectura.

Las actividades que se desarrollan presentan distintas opciones para la diversidad del público al que están dirigidas, pues se busca trabajar con toda la comunidad, no sólo con estudiantes o con alfabetizandos. Así, se han realizado proyecciones de cine, lectura en voz alta, talleres de pintura y dibujo para niños, elaboración de manualidades, experimentos científicos, observaciones en telescopios, música y otras expresiones culturales.

Una de las actividades que llevamos a cabo con regularidad, durante campaña, son las clases en la biblioteca. En ellas, alfabetizador convoca a su grupo o grupos de alfabetizandos para explorar los materiales que ahí se encuentran; según su nivel de adquisición de la lectura y la escritura, algunos podrán leer los títulos de las portadas, otros reconocerán algunas letras, y habrá otros que podrán leer párrafos.

La intención de estas clases es que los alfabetizandos a partir de la exploración, conozcan los materiales que hay y las temáticas que abordan, y al mismo tiempo que reconozcan que, sin importar las habilidades de lectura y escritura que hayan desarrollado hasta ese momento, ellos son capaces de leer y de conocer otras cosas a partir de la lectura.

En la primera clase que se hace en la biblioteca los alfabetizadores animan a los alfabetizandos a hojear los libros de manera libre. Para ello, sacan los libros de los estantes y los acomodan en mesas o sillas, se intenta que la mayoría de los libros estén abiertos para que el adulto se anime a tomarlos más fácilmente. En cada mesa se hace una colección temática que incluya libros de distintas áreas del conocimiento. De esta manera, en la colección del universo y sistema solar podremos encontrar libros no sólo de astronomía y geografía, si no también, de leyendas y mitos del cielo, fotografía, arte y tecnología.

Como parte de esta clase, también se motiva al alfabetizando a buscar libros de temas no incluidos en las colecciones preguntándole, por ejemplo: ¿dónde cree que podamos encontrar algo sobre…?¿qué libro tendrá información de…?¿dónde habrá fotos de…? Con esta actividad además de promover la independencia en el uso y consulta de materiales, se intenta que poco a poco el alfabetizando se pregunte él sólo sobre qué buscar.

Durante todo el tiempo de la clase se van leyendo fragmentos de los libros que resultan de interés. La lectura puede ser en pares, individual o grupal, donde una persona (alfabetizador o alfabetizando) lee para todos. Después de cada lectura el alfabetizador hace algunas preguntas con la intensión de problematizar y discutir sobre el texto, por ejemplo: ¿había escuchado eso antes? ¿será verdad lo que ahí dice? ¿ha escuchado algo distinto? Etc.

La discusión sobre los textos genera nuevas preguntas y muestra otros temas de interés para los alfabetizandos; como no es posible responder en ese momento a todas las dudas que surgen ni encontrar todos los materiales necesarios se propone hacer otra clase para tratar todo lo pendiente. Los alfabetizadores abordarán los temas pendientes procurando llevar diversidad en los materiales y actividades, evitando en todo momento una clase sólo expositiva.

Otra finalidad de las clases en la biblioteca es que los alfabetizandos escriban sobre algún tema de su interés y que dejen esos textos ahí para que alguien más pueda consultarlos. Éstos surgen a partir de las clases sobre alguna temática específica, propuesta por los mismos alfabetizandos, en los que se identifica como una necesidad producir algún texto. Dependiendo de los intereses de la gente y de la extensión del tema, se elaboran de manera individual o en grupo; los alfabetizadores trabajan la actividad a manera de proyecto durante varias sesiones en las que se revisan los aspectos formales de la escritura, redacción y ortografía, y se diseña la presentación del material. Cuando se tiene el texto final se deja en la biblioteca para su consulta pero, como todo se hace de manera rústica con los materiales que se tienen a disposición, es difícil que se haga más de una copia del texto.

Los materiales que se han producido son diversos en extensión y formato y, sin duda, los temas que abordan también lo son, por ejemplo: conocimientos sobre cultivo de maíz y frutas; historias de vida; leyendas, tradiciones y costumbres populares; historia y vida de la comunidad; religión; fenómenos naturales, entre otros. Enseguida, describiremos una de las experiencias más recientes que hemos tenido.

- Clase sobre fenómenos de la naturaleza. Los alfabetizadores explican fenómenos como: lluvias, tormentas eléctricas, huracanes, heladas, arcoíris, eclipses, erupciones volcánicas, temblores y terremotos. Para ello utilizan, además de libros, periódicos, revistas, fotografías, láminas, mapas, videos y realizan experimentos. Se trabaja con cada fenómeno de la misma manera: primero se pregunta a los asistentes lo que saben al respecto y un alfabetizador va concentrando todo lo que se dice. Después, se leen las preguntas que se quedaron pendientes en la clase anterior sobre ese mismo tema y si es posible, se da una primera respuesta con lo dicho al inicio. Posteriormente, el alfabetizador, apoyado con los materiales que lleva, da una descripción y explicación; luego, se lee y se discute algún texto y, si es posible, realiza algún experimento. Nuevamente se revisan las preguntas y a partir de lo trabajado hasta este momento y de manera colectiva se construye una respuesta. Los fenómenos generan más la participación de la gente son las lluvias y las tormentas eléctricas porque en la comunidad han tenido problemas relacionados con ellos, inundaciones e incendios. Los alfabetizandos cuentan lo que vivieron o lo que les contaron de cada una de esas catástrofes y en algún momento las versiones no coinciden, lo que la cada vez se animan más personas a contar lo que saben, en este momento los alfabetizadores moderan las intervenciones y escriben los puntos que consideran importantes. Durante la discusión,

la gente se da cuenta de que hay muchas cosas de la comunidad que no todos saben o no saben bien, y se preguntan por qué no hay un libro que tenga todo eso. El alfabetizador propone que ahora que entre todos están completando la historia se ponga por escrito para que más gente pueda conocerla. Se recapitulan los puntos discutidos y se forman equipos para que en cada uno se escriba sobre alguno. Como resultado se espera una descripción completa de la inundación de 1999 que cuente quiénes fueron los afectados, cómo fue aquel día, cómo se organizó la gente para arreglar los daños y cómo cambió la comunidad a partir de ese suceso.

Otra actividad durante campaña, y con frecuencia también realizada después, son las ferias de lectura que consisten en hacer varias actividades en la biblioteca durante todo un día. Entre alfabetizadores, voluntarios de la comunidad y de otras organizaciones, además de otras dependencias de la universidad, hacemos talleres de animación a la lectura o de divulgación de la ciencia y muestras culturales.

Este es un evento abierto a toda la gente de la comunidad por lo que se consideran actividades para niños, jóvenes y adultos. Hemos hecho actividades con objetivos muy específicos para dar a conocer la organización y funcionamiento de la biblioteca, pero también otras más libres, con la única intención de provocar encuentros con los libros, como sacarlos de los estantes y disponerlos sobre mesas o tapetes.

Una actividad regular en las ferias de lectura es la observación en telescopios, siempre resulta muy interesante y sorprendente para todos poder ver la luna o las estrellas de cerca. En esta actividad, los estudiantes se encargan de explicar el funcionamiento del telescopio, el sistema solar y las características de cada cuerpo celeste. También se cuentan o se leen algunos mitos sobre el origen y el nombre de las constelaciones. En esta actividad ocurre un intercambio extraordinario, porque en la comunidad también sabe del cielo, de la luna y sus ciclos, y los estudiantes aprenden otros nombres y mitos de las constelaciones y otra manera de interpretar la bóveda celeste.

Ha sido un trabajo complejo; hemos tenido buenas y malas experiencias que nos han hecho cuestionarnos sobre la manera de hacer las cosas y nos hemos dado cuenta de los aciertos y desaciertos que hemos tenido. Así, al comienzo del trabajo en bibliotecas nos interesábamos principalmente por hacer actividades en las bibliotecas comunitarias y en abrir nuevas pero, a partir de la experiencia, nos dimos cuenta de que si importar el origen de la biblioteca era necesario e importante trabajar en ella.

Nos interesa promover la biblioteca como un espacio abierto a todos: estudiantes, amas de casa, alfabetizadores, niños, campesinos, adultos y jóvenes que están aprendiendo a leer y escribir, universitarios; como un lugar de encuentro con otras ideas, conocimientos y experiencias donde todos tenemos algo que enseñar y aprender del otro.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Como se sabe, la alfabetización y la mediación a la lectura son dos estrategias que posibilitan el acceso a la cultura escrita, pero la naturaleza de las prácticas alfabetizadoras y de la mediación a la lectura suponen asumir una posición frente a los distintos sujetos involucrados, así, en tanto sean proyectos que conciban a alfabetizadores, mediadores y alfabetizandos como sujetos que construirán y aprenderán colectivamente, serán entonces proyectos de acción comunitaria.

De este modo, el extensionismo o la extensión universitaria se hace a un lado para que sea la participación universitaria la forma de contribuir no dando o llevando sino haciendo y construyendo por medio de la fuerza, del conocimiento y del compromiso de los universitarios que aprendemos y nos educamos en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 10, 61-84.

[i]Contacto con autoras:
Elizabeth Vázquez Ramos. e-mail: tenepa2@gmail.com
Norma I. Oropeza López. e-mail: norma.oropezal@gmail.com
Centro Universitario de Participación Social
BUAP, México.

CONSTRUYENDO COMUNIDADES SALUDABLES: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

BARTOLA MORALES JUÁREZ
GRACIELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ
DAVID SÁNCHEZ GONZÁLEZ[i]

RESUMEN:

El presente trabajo es el resultado de una experiencia de trabajo comunitario, a partir de la implementación de un programa de investigación- intervención desde la Psicología Social Comunitaria, que tiene el propósito de generar espacios de acción y reflexión desde una perspectiva participativa-dialógica en el ámbito comunitario, a través de diversas estrategias que favorezcan el diálogo, la cooperación y el respeto de todos los actores sociales y, de esta manera, impulsar proyectos de desarrollo comunitario que propicien la construcción de entornos comunitarios saludables. Con una clara postura ética y en diálogo interdisciplinar con otras ciencias complejas que comparten los mismos paradigmas y buscan generar un conocimiento pertinente para sustentar la vida, la participación y la inclusión social.

El Programa Psicología Social Comunitaria en la Construcción de Entornos Comunitarios Saludables, se basa en una metodología participativa de tipo cualitativo, y tiene como principios: la construcción participativa de saberes de los actores sociales, la investigación-intervención basada desde la perspectiva histórica-concreta específica y considera a la comunidad con carácter procesal y relacional.

En esta experiencia han participado diferentes actores sociales: estudiantes de la Facultad de Psicología y profesionales de distintas disciplinas, niños, adolescentes, madres y padres de familia, profesores de las escuelas de la comunidad y en laque la construcción del conocimiento se ha dado de forma gradual y participativa.

Esta experiencia ha sido muy enriquecedora para todos los actores sociales, a los agentes externos nos ha permitido reconocer la importancia que tiene el saber de la comunidad, su unicidad e historicidad y la búsqueda de estrategias que nos permita comprender y proponer acciones alternativas de desarrollo a partir del diálogo. Parte de lo que hemos pretendido aportar en esta formación comunitaria es una mirada compartida, en la que se proponga una comunidad saludable orientada hacia una mayor justicia social, basada en el respeto de todos quienes forman parte de ese ambiente: el suelo, las plantas, los animales y los seres humanos. Estos han sido los principios que se han pretendido fomentar en cada una de las acciones realizadas desde la investigación, en la promoción de la lectura, la pintura, hasta la siembra y el cuidado de los huertos.

PALABRAS CLAVE: Comunidad, participación social, diálogo.

*****

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe una experiencia de investigación-intervención en el marco de la Psicología Social Comunitaria realizado en una comunidad rural del Municipio de Tepeaca, Puebla en el período comprendido del mes de mayo 2013 al mes de mayo 2015.

Esta experiencia surge a partir de la implementación del Programa Psicología Social Comunitaria en la Construcción de Entornos Comunitarios Saludables, de la Facultad de Psicología, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; mismo que se ha desarrollado en distintas comunidades del Estado de Puebla; en particular, para este trabajo describiremos la experiencia de la comunidad antes mencionada.

El programa se ha propuesto como punto de partida, generar espacios de encuentro y diálogo continuo con los miembros de la comunidad, desde la perspectiva de la participación comunitaria, considerando el carácter complejo, dinámico y en constante transformación de los procesos psicosociales de la comunidad; por lo que se busca construir un proceso de reflexión y análisis del trabajo, con una clara postura ética sobre el hacer en la comunidad, así como el fortalecimiento de vínculos y acciones que favorecen una conciencia colectiva.

Por lo tanto, el propósito de este programa es lograr que la comunidad se asuma como responsable y capaz de actuar frente a sus condiciones de vida, construyendo así una comunidad saludable, en donde la relación que se establezca entre los participantes tenga como punto de partida el diálogo, entendido como la relación de comunicación existente entre los seres humanos, así como entre éstos y la naturaleza y que desde allí se gesten acciones colectivas que tengan como base el respeto a sí mismos, entre los integrantes de la comunidad y a su entorno, la resolución no violenta de conflictos, la empatía, la cooperación y con una actitud abierta a la negociación y la reconciliación.

Desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria el trabajo de investigación e intervención en la comunidad implica un gran compromiso y reconocimiento hacia ésta, ya que dicha labor requiere de una actividad planificada y sistematizada, pero que fundamentalmente sea incluyente, abierta, dinámica y creativa, pues precisa reconocer la historia, creencias, saberes, dinámica, formas de organización y de relación en la comunidad.

Desde esta perspectiva, en la comunidad, el trabajo que se ha desarrollado forma parte de un proceso que se ha ido construyendo a partir de la colaboración de diferentes generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, como prestadores de servicio social, prácticas curriculares y voluntariado, con diversas acciones de investigación e intervención: evaluación de necesidades con adolescentes de la Escuela Telesecundaria Gral. Lázaro Cárdenas a partir de la que se proponen y desarrollan talleres de autoestima, pintura, creatividad y ecología, inteligencia emocional, proyecto de vida, estrategia de aprendizaje, lectura y escritura; otra acción realizada fue el de talleres ecológicos con mujeres que pertenecían al Programa de Oportunidades, además, se abrió el servicio de atención psicológica. Estas actividades, dentro de la estrategia participativa fueron parte del primer contacto con la comunidad y la familiarización.

A partir de la evaluación y reflexión de estas actividades se plantearon para el período de mayo a noviembre de 2013, las siguientes propuestas:

A) Desarrollar un proyecto piloto de Centro Comunitario desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria, en donde se ofrecieran talleres diversos.

B) Iniciar una investigación de las costumbres y tradiciones de la comunidad.

C) Recopilación de información faltante de un censo de la comunidad iniciado el año anterior, para la familiarización con la misma

D) Continuar bridando el servicio de Atención Psicológica

En la siguiente etapa que correspondió a los meses de enero-mayo 2014 se realizaron las siguientes acciones.

a) Convocar a la comunidad para que continúen participando en los talleres de Lectura y Escritura, Dibujo y Cuidado del Medio Ambiente.

b) Convocar a padres de familia a participar en talleres de acuerdo a sus intereses y necesidades.

c) Continuar con el servicio de Atención Psicológica.

d) Análisis de los datos del censo.

En la tercera etapa que corresponde al periodo mayo 2014-mayo 2015 se desarrollaron las siguientes acciones.

a) La realización de talleres de Lectura y Escritura.

b) Realización de talleres de Agroecología.

c) Atención Psicológica.

d) Apoyo psicosocial a escuelas de la comunidad: Jardín de Niños turno vespertino y en la Escuela Telesecundaria, a petición de las autoridades de dichas instituciones.

I. Objetivos

Generar procesos desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria implica plantearse objetivos no sólo dirigidos a la comunidad sino también a aquellos que acompañan este proceso, quienes también aprenden y se transforman junto con la comunidad.

1.1. Generales

Investigación-Intervención

1. Desarrollar proyectos de investigación-intervención desde la perspectiva de la psicología social comunitaria, para propiciar el desarrollo de conocimientos teórico-metodológicos, que permitan impulsar la participación y organización de los miembros de la comunidad.

2. Generar procesos de participación y organización con los miembros de la comunidad, a través de experiencias que favorezcan el diálogo, la cooperación y el respeto mutuo desde una perspectiva de derechos humanos, y de esta manera, impulsar proyectos de desarrollo comunitario que propicien la construcción de entornos comunitarios saludables.

1.2. Académico

1. Generar espacios que favorezcan, en los estudiantes, la producción de experiencias significativas de investigación e intervención desde una perspectiva participativa-dialógica en el ámbito comunitario, que permitan la construcción de conocimientos teórico-metodológicos y técnicos para contribuir en su formación como psicólogos con la capacidad para responder a las demandas del entorno social-laboral en el que se inserten, con una actitud crítica, ética y participativa.

II. Perspectiva Teórica

El presente estudio tiene como ámbito de análisis a la comunidad, que entendemos como un grupo social, con una historia y desarrollo atravesados por las determinaciones de una formación económico social dentro del cual existe (Tovar, 2001). En este sentido, la comunidad es un grupo concreto, porque está ubicada dentro de las condiciones estructurales que le contextúan y, a su vez, es mediadora de la relación individuo-sociedad; de esta manera, posee su propia historia y desarrollo, que permite la integración de la vida

cotidiana en las dinámicas comunitarias. La comunidad tiene un carácter dinámico y emergente que genera una constante transformación de su trama relacional, estando ésta última conformada por dos ejes de organización: el informal primario, que sería la grupalidad al interior de la comunidad y, el formal secundario, integrado por organizaciones e instituciones que generan o prestan servicios en la comunidad, siendo esto expresión de su condición diversa y heterogénea, ya que comprende un cierto grado de organización variable, representada en la diversidad de grupos, instituciones y organizaciones que manifiestan dinámicas de exclusión-inclusión. Por ello, la interpretación de lo que sucede al interior de la comunidad, no puede hacerse desde una sola visión, de ahí que se hace necesario incluir la de los líderes naturales o las minorías (mujeres, niños, ancianos, adolescentes, etc.), los profesionistas y representantes institucionales y civiles.

La comunidad es un espacio instituido e instituyente de la individualidad y de la subjetividad de los grupos que la integran, dado que es un espacio de pertenencia grupal, de construcción de universos compartidos y construcción de identidades colectivas, de las cuales se derivan las tramas biográficas de cada uno de los individuos que la integran, por lo que consideramos que el ser humano es fruto de las relaciones que establece con su entornos y es capaz de transformar su manera de pensar y de estar en el mundo en el que vive (Cruz y Aguilar, 2002).

Toda esta comprensión de la comunidad, se deriva de un área de interés de la psicología social: la psicología social comunitaria que se ocupa de los fenómenos y procesos psicosociales de carácter comunitario tomando en cuenta el contexto cultural y social en el cual se producen (Montero, 2008), ya que desde esta perspectiva concibe a la comunidad como ente dinámico compuesto por agentes activos y actores sociales relacionados, que construyen la realidad en que viven; de esta manera, la psicología social comunitaria tiene como tarea el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, por lo que su intervención se caracteriza por establecer una relación dialéctica con las personas de la comunidad, en la que se considera que ambos son sujetos de conocimiento; de aquí que se requiere que el diálogo sea la vía preferente de conducción y construcción de los saberes de ambos (Montero, 2006), por ello, hace énfasis en las fortalezas y capacidades de dichos sujetos, tomando en cuenta la relatividad cultural y la diversidad orientada al cambio social encaminado al desarrollo de un proceso participativo de reflexión crítica y teórica con carácter complejo, inclusivo e integrativo basada en una visión pluridisciplinaria.

Desde esta perspectiva psicosocial de la comunidad, las intervenciones que realizamos están dirigidas a promover la salud y prevenir la enfermedad, incluyendo una diversidad de acciones, desde el fortalecimiento de los elementos que favorecen la salud, hasta el control sobre los factores de riesgo en diversos niveles: individual, familiar y comunitario. Para lograr esto, se hace indispensable impulsar la acción para modificar los determinante de la salud y generar entornos saludables (Córdoba, 2007) por ello, el presente programa tiene como objetivo la construcción de entornos saludables, esta categoría nos permite abordar la promoción de estilos de vida saludables y prevención de estilos de vida en riesgo, a partir de la problematización del concepto que la comunidad tiene de la salud y de las acciones que emprendan. La Organización Mundial de la Salud, considera que los entornos saludables son aquellos que "apoyan la salud y ofrecen a las personas protección frente a las amenazas para la salud, permitiéndoles ampliar sus capacidades y desarrollar autonomía respecto a la salud. Comprenden los lugares donde viven las personas, en su comunidad local, su hogar, los sitios de estudio, su lugar de

trabajo y esparcimiento, incluyendo el acceso a los recursos internos y las oportunidades para su empoderamiento" (2010).

Por ello, las intervenciones que se realizan están orientadas a la modificación de los determinantes sociales de la salud y de los entornos en donde las personas viven, trabajan, estudian se divierten y que les influye de manera directa, en este sentido, los determinantes sociales de la salud se refieren a las condiciones sociales, ambientales, económicas, culturales, políticas e institucionales que determinan el estado de la salud de los individuos o poblaciones; y, al actuar sobre éstos estamos incidiendo en la calidad de vida y el bienestar de las personas (Secretaría de Salud, 2007). Para el logro de esto, es condición indispensable la articulación de acciones, en las que se involucren los diferentes sectores de la población (educativos, sanitarios, laborales, civiles y gubernamentales) participando en la identificación de necesidades y recursos, así como en la realización de programas y planes. De esta manera, se apuesta a la acción colectiva, esto es, la participación como eje, ya que el aprendizaje de nuevas formas de organización y de participación depende de la posibilidad de poder experimentarlas en la vida cotidiana, pues en la medida que estas acciones son incluyente, libres y colectivas se hace posible que dichas acciones construyan una comunidad autónoma, responsable y organizada, por lo que se pretende orientar, dichas acciones, por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se produzcan transformaciones comunitarias e individuales, cuyos principios sean, por un lado, la colaboración, entendida como labor compartida por el grupo en diferentes grados de intensidad e involucración y, por otro, la correlación de ideas, relaciones, recursos materiales y espirituales.

Por todo lo anterior, entendemos que en la intervención desde la salud comunitaria los miembros de la comunidad reflexionan con los integrantes de los equipos de salud sobre los problemas de salud de ésta, sus aspiraciones y necesidades, y participan de manera activa en la elaboración de un plan de desarrollo social comunal, que se oriente a mejorar el nivel de salud de todos su miembros (San Martín, 1992). De este modo, el concepto de salud requiere ser abordado de forma transversal en la comunidad, la cual articulara aspectos individuales, sociales y culturales, en un proceso formativo integral que nos permite incluir la educación para la salud (promoción y prevención), la educación ambiental y la educación para la paz.

En toda labor educativa, es fundamental la aceptación del conflicto como algo consustancial a la condición humana y como motor de cambio y desarrollo; sin embargo, el conflicto y la forma de intervención en ellos, no sólo debe ser tratado como un contenido, sino como un procedimiento clave en las relaciones entre personas y grupos, por lo que se parte de los principios que se sustentan en los Derechos Humanos, lo cual implica el reconocimiento de la dignidad de las personas y respeto a la diversidad, así como la valoración de la diferencia y que reconoce la participación como uno de los derechos fundamentales que tienen las personas.

La educación para la salud basado en el modelo comunitario puede definirse como un proceso formativo participativo y permanente, en un marco integrativo que permita aumentar conocimientos, adquirir actitudes positivas y adoptar estilos de vida sanos, de modo que la salud sea considerada como un valor y una responsabilidad individual y social (Molina, 1998); en este sentido, la educación para la salud, incluye el dirigir nuestra atención al ambiente con y en el que se desarrolla nuestra vida por lo que la educación ambiental se refiere a "un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros".

(Martínez, 2010). En consecuencia, la educación ambiental desarrollará los conocimientos teóricos y prácticos, los valores y actitudes que puedan mejorar la calidad de vida de los habitantes de la comunidad y la calidad del medio ambiente, con carácter interactivo y desde una perspectiva de futuro. Por tanto, las acciones encaminadas para la promoción de la salud a través de la educación se basa en los siguientes principios: la participación, las implicaciones multisectoriales, el enfoque integral del concepto salud y un proceso formativo que abarca las etapas vitales que permita a las personas y a la comunidad afrontar las situaciones de la vida relacionadas con su salud.

La agroecología

El estudio de la problemática ambiental es un tema que múltiples disciplinas lo han abordado, sin embargo, los propósitos que cada una de ellas hace de manera aislada no ha dado los resultados esperados, sobre todo porque la crisis de la naturaleza implica diferentes crisis que incluye diversas dimensiones: la ecológica, lo social, la económica, la cultural, la política y la ética; un problema complejo que amenaza la supervivencia humana y el entorno planetario. El impacto que ha tenido el desarrollo científico y tecnológico a partir del enfoque antropocéntrico, donde el hombre es amo y señor del mundo, tiene como consecuencia, después de cinco siglos de modernización, un resultado desolador (Morales, 2011). Esta situación es un cuestionamiento muy amplio a la ciencia, sus métodos y el papel que ha tenido cómo sostén ideológico del modelo dominante de desarrollo.

Esta crisis civilizatoria afecta a todos los ámbitos de la sociedad, en el caso de la zona rural, es una de los sectores más afectados, en la producción de sus alimentos, en sus prácticas tradicionales de cultivo, la degradación de los suelos, en la contaminación de los alimentos, el agua, el suelo y el aire por los insecticidas, pesticidas, herbicidas entre otros, el abandono del campo por la pobreza y la necesidad de buscar el sustento diario en otros lugares, estas y otras problemáticas que requieren ser atendidas. Por lo que actualmente se requiere establecer otro tipo de desarrollo, orientado hacia una mayor justicia social y un mejor equilibrio con el medio ambiente, es decir requiere de relaciones más sustentables con la naturaleza, más equitativas entre los seres humanos y más justas entre el campo y la ciudad.

En la búsqueda de estrategias de desarrollo rural que incluya a la agricultura sustentable se ubica la agroecología. "Como parte de este proceso surge la agroecología, que se asume como una ciencia de la complejidad y reivindica la necesaria unidad de las ciencias naturales entre sí y con las ciencias sociales, para comprender las interacciones existentes entre procesos ecológicos, agronómicos, sociales y económicos. Se trata así de la vinculación esencial entre el suelo, la planta, el animal y los seres humanos" (Morales, 2011.p.90).

La agroecología es una alternativa de desarrollo rural, que busca recuperar los conocimientos históricos de los agricultores, teniendo como base la conservación de los recursos, de la agricultura local y familiar aunada a los conocimientos avanzados de la ciencia, por lo que tiene como estrategia la organización comunitaria, el fomento de procesos participativos de desarrollo endógeno.

La construcción del conocimiento de la agroecología comparte con la psicología social comunitaria, sus principios éticos, relacionales, estrategias y métodos. El dialogo de saberes como uno de los principios que permite trabajar entre actores sociales en la construcción participativa del conocimiento social y científico

La propuesta pedagógica de Freire y la pedagogía de la lectoescritura.

Una de las pedagogías alternativas es sin lugar a duda la propuesta freiriana. Paulo Freire en y desde América Latina continua siendo una alternativa educativa desde la dimensión filosófica, antropológica, gnoseológica, político-pedagógica y ética. Propone "el

diálogo, como recurso y condición antropológica y epistémica, será el dispositivo posibilitador de la coordinación de curiosidades entre profesores y alumnos" (Romo, 2004.p22). Al retomar el diálogo como medio de conocimiento, este encuentra una vinculación entre educación y comunicación, como un proceso en constante cambio, un proceso que incluye acción y reflexión, que son propiamente humanas. Por lo tanto el método de la lectoescritura, convoca a la participación, a la problematización y a la transformación en dónde el sujeto cognoscente se reconoce como parte del proceso y se apropia de su realidad.

La propuesta pedagógica de Freire nos muestra opciones metodológicas marcadas por una dinámica de diálogo y de toma de decisiones que posibilita que los estudiantes se asuman parte del proceso de aprendizaje, se apropien de él, en donde los roles del docente como del alumno se transforman. Quesada (2004) señala "el docente se proyecta como un provocador de la participación, que tiene como misión el desarrollo de habilidades que le permitan conocer con quienes trabajan, saber escuchar a los alumnos, para proponer –sin violentar las formas de ser, pensar y hacer de los estudiantes- estrategias que permitan escudriñar juntos la realidad del entorno, sabiendo mostrar las cosas que son relevantes" (p.59)

Por lo tanto, una experiencia desarrollada alrededor de la propuesta pedagógica de Freire deberá contemplar estrategias que generen una relación dialógica y concientizadora, así como espacios desde dentro de la comunidad, las cuales permitirán reconocer las potencialidades de la comunidad, de los participantes y de sus necesidades. Algunas estrategias que favorecen estos espacios son: el taller, la investigación participativa, la realización de entrevistas y la participación en actividades de la comunidad.

Un proyecto educativo que se plantea desde dentro de la comunidad y desde una perspectiva dialógica no lleva a considerar a todos los actores sociales que intervienen en la producción del conocimiento y de la vinculación con la realidad, niños, jóvenes, madres y padres de familia, docentes y en general todos los miembros de la comunidad y todos aquellos que participan en el proceso de producción del conocimiento.

III. Propuesta metodológica

3.1. Metodología participativa en la investigación cualitativa

El presente trabajo se orienta a través del enfoque de la investigación cualitativa, misma que toma en cuenta que, el conocimiento es una producción constructiva e interpretativa, la cual busca entender los fenómenos psicosociales en los escenarios naturales a través de procesos relacionales que se generan entre agentes internos y externos.

La propuesta en cuanto a la manera de abordar los procesos y fenómenos en la comunidad es abierta y flexible pues, en este sentido, el método sigue a lo estudiado y se va adaptando a la realidad estudiada, por lo que se pueden ir generando métodos alternativos(Montero, 1994)

La metodología propuesta coincide con los principios de la Investigación acción participativa:

a) Aborda la problemática de la comunidad desde una visión psicosocial de la realidad que privilegia la participación de los miembros de la comunidad en la construcción de un cambio social y desarrollo comunitario.

b) El papel activo de los miembros de la comunidad, en donde se genera un proceso de construcción de sí mismos y de su realidad.

c) La investigación-intervención basada desde la perspectiva histórica-concreta específica y que tiene como eje principal el estudio del hombre en su medio y en su tiempo.

d) La comunidad con carácter procesal y relacional.

En cuanto a la estrategia metodológica se propone abordar las siguientes fases:

1) Acercamiento a la comunidad y el proceso de familiarización.
2) Identificación de necesidades y problematización.
3) Acciones interventivas.
4) Evaluación y retroalimentación.

Esto implica un proceso en niveles y en espiral porque comprende trabajar con individuos, grupos y colectividades que se involucran de manera articulada y en un proceso de espiral porque estas fases no siguen un orden lineal o secuencial, sino que cada uno corresponde con un proceso que nos puede llevar a una fase anterior pero con cualidades distintas, derivadas de la experiencia, aprendizajes, sentimientos que se han visto involucrados en el proceso relacional, por lo que estaríamos hablando de un nivel distinto.

3.2. Estrategia metodológica y técnica

El taller como estrategia y técnica de intervención se utilizó en este programa con fines diagnósticos e interventivos. El taller "constituye una experiencia de aprendizaje, de producción de un saber en relación a este objeto –la comunidad- que es resignificado en el grupo" (Tovar, 2001, p. 174). El taller como técnica que favorece la relación dialógica y en la que los participantes analizan, reflexionan, construyen y reconstruyen su realidad.

La investigación psicosocial. Busca la indagación del conocimiento de los diferentes referentes que permitan la comprensión psicosocial de la comunidad desde la perspectiva de la investigación cualitativa. La indagación desde esta aproximación concibe de manera dialéctica el diagnóstico y la intervención. El marco interpretativo debe ser construido, para dar lugar a un contexto de análisis que tome en cuenta una aproximación histórico-concreta, un sistema de significaciones y un sistema interpretativo, sistemas donde se sugieren relaciones entre ellos y en sus configuraciones explicativas. (Tovar 2001)

La atención psicológica. Es un espacio dónde se atienden las necesidades psicosociales de las personas a nivel individual y grupal, el apoyo psicológico que se ofrece desde la psicología y en el que los y las participantes reflexionan, actúan, redimensionan, buscan alternativas de crecimiento y desarrollo, potencializan sus recursos, a nivel personal, de pareja, familiar y grupal. Los procesos psicosociales son fundamentales para la psicología comunitaria "son procesos que influyen en las relaciones sociales y que suponen subprocesos de carácter cognitivo, emotivo, motivacional que tienen consecuencias conductuales" (Montero 2008, p. 255); tales procesos afectan no sólo a los individuos, sino a las relaciones mediante las cuales esas personas se construyen a sí mismas y construyen su mundo de vida. La práctica interventiva en la comunidad aborda por lo tanto los distintos niveles el individual, el grupal y el comunitario.

V. Acciones realizadas

Periodo mayo-noviembre 2013

1. CENTRO COMUNITARIO

ACCIONES	LOGROS
Talleres de lectoescritura, dibujo y	- Asistencia puntual y constante de 30 niños y niñas, que oscilaban entre 3 y 12 años y dos jóvenes de 15 y 18 años. - Se logró la integración de los niños y una

cuidado de medio ambiente	identificación y apropiación del espacio. - Fue relevante y evidente el desarrollo de hábitos saludables. - Se desarrolló su interés por la lectura. - Se promovieron y fortalecieron habilidades y actitudes favorables para el trabajo en equipo.
Reuniones de evaluación y organización con madres y padres de familia.	Se realizaron 3 reuniones: - Las madres de familia expresaron que eran muy evidentes los cambios en sus hija(o)s tanto a nivel de aprendizaje como en su forma de relacionarse en su entorno familiar y escolar. Se notaban más asertivos, seguros de sí, extrovertidos y avances en la lectoescritura. Manifestaron que las maestras de la escuela a la que asisten sus hijo(a)s les habían también mencionado que reconocían estos cambios. - Además sugirieron aumentar el horario de trabajo en el Centro Comunitario de dos horas a tres. - La segunda sesión fue para organizar el cierre de los talleres en donde se acordó una participación más activa por parte de ellas. - La tercera fue la de cierre, en donde madres y padres de familia participaron no sólo llevando comida sino realizando actividades de integración y lúdicas en las que se incluía a toda(o)s: niña(o)s, madres y padres de familia y psicóloga(o)s.

2. INVESTIGACIÓN

ACCIONES	LOGROS
"Costumbres y tradiciones en la comunidad"	-Se indagó acerca de la organización y participación de las personas en la preparacióny celebración de sus fiestas: La fiesta "Grande", organizada para celebrar a San Nicolás de Bari, el 6 de diciembre de cada año, y

Se realizaron entrevistas a seis personas clave de la comunidad, en donde el criterio para definirlas como tal era que hubiesen ocupado un cargo público dentro de la comunidad o haber participado en alguna actividad relevante relacionada con las tradiciones de ésta.	la fiesta "Chica" para celebrar a San Nicolás Tolentino, el 10 de septiembre. - Se identificó que la forma de organización para éstas es lo que se conoce como sistema de cargos a través del nombramiento de la Junta eclesiástica conformada por: fiscales, mayordomos y topiles, que anualmente se hace, a través de ciclos que se repiten.
"El significado psicosocial que la comunidad va construyendo en torno a sus expectativas de vida y educación formal de los adolescentes" - Estudiante: Corina Sagrario Ramírez Hernández	- Desarrollar el interés en la estudiante, por realizar investigación derivado dicho interés de su experiencia de inserción, de conocimiento y contacto continuo con la comunidad a través del desarrollo de proyectos de intervención comunitaria. - Elaboración del protocolo de investigación de tesis de licenciatura.
CENSO - Se realizó la aplicación de 80 encuestas que faltaban por aplicar a vecinos de la comunidad en sus domicilios. - Captura de datos generales obtenidos a través del censo	- Conclusión de la fase de recopilación del censo iniciado en 2012 - Se logró sistematizar datos básicos iniciales de la comunidad como: total de población, número de casas censadas, estado civil, ocupación y nivel de escolaridad.

4. SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

ACCIONES	LOGROS
- Los casos que se atendieron fueron niños con problemas de aprendizaje, problemas familiares e individuales	- Promover el servicio dentro de la comunidad.

Período enero-mayo 2014

1. CENTRO COMUNITARIO.

ACCIONES	LOGROS
Talleres de lectoescritura, dibujo, cuidado de medio ambiente y derechos humanos.	- La asistencia de 45 niños y niñas, que oscilaban entre 3 y 12 años y dos jóvenes de 15 y 18 años. - La integración de los niños y niñas en sus mesas de trabajo y con todos los participantes. - Su participación en las actividades de equipo y colectivas. - El gusto por la lectura. - Promoción del reconocimiento de los derechos humanos.
Reuniones y talleres con madres y padres de familia.	Se realizaron 4 reuniones: - En la primera asistieron para abordaron las expectativas que tienen en relación a los talleres en la que sus hijos participan, quienes manifestaron su interés ya que de acuerdo a la experiencia del periodo anterior, les apoyo a sus hijos e hijas en su desempeño escolar y en su personalidad, motivo por el cual se habían interesado más madres de familia en que sus hijos participaran y por lo que se expuso la importancia de continuar con el proyecto del Centro comunitario y aprovechar la coyuntura del cambio de Presidente Auxiliar para formalizar el proyecto y

	solicitar un espacio propio de la comunidad - En la segunda sesión se presentaron los primeros resultados de la tesis "El significado psicosocial que la comunidad va construyendo en torno a sus expectativas de vida y educación formal de los adolescentes" lo que permitió generar un proceso de sensibilización y problematización sobre las expectativas que tienen con respecto a sus hijos. - La tercera y la cuarta sesión se desarrollaron los talleres para padres. El primer taller relacionado con la comunicación padres e hijos y el segundo taller la comunicación en la pareja. Con estos talleres se inicia un proceso nuevo de trabajo con personas adultas a partir de sus necesidades y de la sensibilización de las mismas.

2. INVESTIGACIÓN

ACCIONES	LOGROS
Trabajo de campo de la investigación "El significado psicosocial que la comunidad va construyendo en torno a sus expectativas de vida y educación formal de los adolescentes. Realizada por la estudiante Corina Sagrario Ramírez Hernández	- El acercamiento a personas clave y obtención de información con padres de familia, niños, niñas, adolescentes, directores de la escuela Primaria, Telesecundaria y Jardín de Niños.
CENSO:	- Procesamiento de la información de las encuestas del censo.

4. SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

ACCIONES	LOGROS
- Los casos que se atendieron fueron niños con problemas de aprendizaje, problemas familiares e individuales	- Se continuó con la promoción del servicio dentro de la comunidad.

Periodo mayo 2014- mayo 2015

1. CENTRO COMUNITARIO.

ACCIONES	LOGROS
Talleres período de primavera 2014: lectoescritura, dibujo y cuidado de medio ambiente.	- La asistencia de 45 niños y niñas, que oscilaban entre 3 y 12 años y dos jóvenes de 15 y 18 años de 50 que se inscribieron en este periodo. - La integración de los niños y niñas en sus mesas de trabajo y con todos los participantes. - Su participación en las actividades de equipo y colectivas. - El gusto por la lectura. - La práctica de valores en la convivencia
2. Talleres en el período de verano 2014: lectoescritura, con ciencia lectora (experimentos), siembra de plantas, elaboración de actividades manuales con material reciclado y pintura.	- La asistencia de 45 niños y niñas, que oscilaban entre 3 y 12 años y dos jóvenes de 15 y 18 años. - Los niños desarrollaron una perspectiva más amplia de la lectura y la importancia que tiene en el conocimiento de la ciencia y la creatividad, así como la valoración de la naturaleza. -Identificación de niños con problemáticas específicas de aprendizaje y escolares. -Visita domiciliaria y atención a 8 niños y niñas con dificultades en la lectoescritura y por lo tanto con problemas escolares.

3. Talleres en el periodo de otoño 2014	- La inscripción de 60 niños y niñas que oscilan de 3 años a 12 años y 2 adolescentes de 15 y 18 años. - Consolidación de los talleres de lectura y escritura, en el que se aborda valores, relaciones interpersonales, manejo de emociones y conflictos. - El reconocimiento por parte de la comunidad de la importancia que tiene el centro comunitario.
Talleres en el período de primavera 2015 Talleres de lectoescritura. Talleres de agroecología	- La asistencia de 80 niños y niñas, que oscilaban entre 3 y 14 años. - La integración de los niños y niñas en sus mesas de trabajo y con todos los participantes. - Su participación en las actividades de equipo y colectivas. - El gusto por la lectura. - La práctica de valores en la convivencia. En este período se inició el taller de agroecología que supuso los siguientes pasos: 1) Integración de equipos a quienes se les asigno un espacio del cual se harían responsables. 2) Reconocimiento del lugar y preparación de éste para sembrar. 3) La selección de las semillas. 4) Siembra y mantenimiento de los huertos. Este proceso generó por un lado, la conciencia sobre la necesidad e importancia del trabajo en equipo. Se propició un proceso de sensibilización sobre el impacto que tienen prácticas como el consumo irracional y la generación de basura a nivel global ambiental y que a su vez repercuten de manera

	negativa en el ámbito rural y de manera concreta en la vida de los campesinos.
Apoyo psicosocial al Jardín de niños y Telesecundaria de la comunidad.	- Inserción a los espacios escolares, lo que nos ha permitido un conocimiento más amplio de las dinámicas familiares y comunitarias. - Nos ha permitido el acercamiento a otros sectores de la población que no asisten al Centro Comunitario, en este caso los adolescentes. - Se logró sensibilizar a los adolescentes sobre las implicaciones que tiene la realización de comportamientos de riesgo, como el uso y consumo de drogas, además de que nos permitió aproximarnos al significado que tienen de éstas, de sí mismos y de las relaciones que tienen con sus iguales, sus familias y escolares.

VI. CONCLUSIÓN

Esta experiencia ha sido una aproximación que nos ha permitido reconocer la complejidad de la intervención comunitaria, ya que nos encontramos con un grupo social que se ha ido construyendo a través de un proceso histórico atravesado por determinaciones históricas, políticas, culturales, sociales dentro de un contexto más amplio que lo influye. Todo ello supone un acercamiento progresivo, una mirada abierta a esa dinámica, formas de organización y participación que la comunidad ha construido.

Hemos logrado reconocer en esta comunidad, prácticas y formas de organización tradicional, como la realización de sus fiestas religiosas, que mantienen su identidad y favorecen el sentido de pertenencia, en el que se manifiesta la participación de la mayor parte de los miembros de la comunidad de diversas formas y en diferentes niveles. Pero también identificamos una transición a otras maneras de organización, consideradas "modernas" por coincidir con las estructuras establecidas desde el aparato político y social del Estado que apuestan más por acciones individualizadas alejadas de la vida comunitaria, tales como: el pago de servicios y la vigilancia pública a través de la policía, cambiando las formas tradicionales de trabajo comunitario, generando procesos de fragmentación y alienación entre sus miembros.

Hemos aprendido que, con la intervención psicosocial comunitaria, no se trata sólo de propiciar nuevas formas de organización en la comunidad, sino también de recuperar y fortalecer aquellas que la comunidad ya posee, en las que se posibilitan acciones colectivas, libres, colaborativas e inclusivas que permitan a sus miembros hacer frente a las problemáticas que se van presentado en su vida cotidiana

Parte de lo que hemos pretendido aportar en esta formación comunitaria es una mirada compartida, en la que se proponga una comunidad saludable orientada hacia una mayor justicia social, basada en el respeto de todos quienes forman parte de ese ambiente:

el suelo, las plantas, los animales y los seres humanos. Estos han sido los principios que se han pretendido fomentar en cada una de las acciones realizadas desde la investigación, en la promoción de la lectura, hasta la siembra y el cuidado de los huertos.

Es fundamental destacar la importancia que tiene el diálogo de saberes entre actores sociales, los miembros de la comunidad y los profesionales, implicados en la construcción participativa de experiencias y conocimientos, principios que compararte la psicología social comunitaria desde el paradigma de la construcción y transformación crítica con otras ciencias y saberes, que le permite abordar su objeto de estudio, - la comunidad-y en el que requiere de un trabajo transdisciplinar que le permita comprender los diferentes procesos y sistemas que surgen en el trabajo comunitario: social, biológico, económico, antropológico, psicológico y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. A. (S/F). *Agroecología: principios y estrategias para diseñar una agricultura que conserva recursos naturales y asegura la soberanía alimentaria*. Universidad de California, Berkeley. Disponible en:Agroecología_principios-y-estrategias.pdf.

CRUZ, F Y A., M. J. (2002). *Introducción a la psicología comunitaria.* Madrid: Editorial.Editorial CCS.

CÓRDOVA, V.J.A. (2007). *Programa de acción específico 2007-2012 Entornos y Comunidades Saludables*. Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, Secretaría de Salud, México. Disponible en: www.promocion.salud.gob.mx/dgps/.../comunidades_saludables.pdf

MONTERO, M. (2006) *Hacer para transformar. El método en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, M. (1994). *Psicología social comunitaria.* México: Universidad de Guadalajara

MONTERO, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* (3ra. Reimp.)Argentina: Ed. Paidós

MORALES, H. J. (COORD.) (2011). *La agroecología en la construcción de alternativas hacia la sustentabilidad rural.* México: Siglo XXI

MARTÍNEZ, C. R. La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 97-111. Universidad Nacional Costa Rica.

MOLINA, G. M. C. (1998) *Educación para la salud en Enciclopedia General de la Educación.* España: Editorial. Océano.

OMS. *Entornos saludables*. Página recuperada el 12 de febrero de 2010. Disponible en: http://www.col.ops-oms.org/publicaciones/lineamientos.pdf

QUESADA,U.M. (2004) Esperanza y conciencia para la educación. La apertura de espacios para una participación crítica en Gadotti, M., Gómez, M.V. y Freire L. (comp.) *Lecciones de Paulo Freire.* Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO

ROMO, T.R.(2004) Contribuciones freirianas al pensamiento Latinoamericano en Gadotti, M., Gómez, M.V. y Freire L. (comp.) *Lecciones de Paulo Freire*. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO

QUINTAL DE FREITAS, M. DE F (1994). Prácticas en comunidad y psicología comunitaria. En: Montero M. (Coordinadora) *Psicología Social Comunitaria*. México: Universidad de Guadalajara.

SAN MARTÍN, H. (1992) *Tratado General de la Salud en las Sociedades Humanas. Salud y Enfermedad.* México: La Prensa Médica Mexicana

SERRANO, G. I, PÉREZ, J.D., RESTO, O.J. Y FIGUEROA, R.M (COORD.)(2012). *Psicología Comunitaria Internacional. Aproximaciones a los problemas sociales contemporáneos* Vol. II. México: Universidad Iberoamericana Puebla.

TOVAR, P. M. DE LOS A. (2001*). Psicología social comunitaria.* México: Plaza y Valdés.

[i]Contacto con autores:
Bartola Morales Juárez e-mail: moralesjbar@yahoo.com.mx
Graciela Sánchez Hernández
Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
David Sánchez González
Instituto Tecnológico Superior de Tepeaca, México.

CARACTERIZACIÓN DE UNA PERSONA PARTICIPATIVA POR PARTE DE JÓVENES QUE PARTICIPARON EN CONSEJOS INFANTILES EN SU CIUDAD

ANA MARÍA NOVELLA-CÁMARA
INGRID AGUD MORELL
ASUN LLENA BERÑE[i]

RESUMEN:

El objeto de esta comunicación es presentar la concepción de participación que tienen jóvenes que durante su infancia formaron parte del consejo infantil de su ciudad. Un Consejo Infantil es primariamente una forma de posibilitar la participación ciudadana. Un espacio de reunión donde los niños y niñas pueden ejercer su derecho como ciudadanos a implicarse activamente en su municipio; un escenario en el que, mediante el uso compartido de la palabra y la acción cooperativa, pueden recibir y demandar información, dialogar, reflexionar, criticar, proponer… en relación a todo aquello que, desde su perspectiva, contribuya a la mejora de la ciudad, tanto en lo que a ellos les concierne directamente como a lo que afecta a la población en general. En los consejos los niños y las niñas ejercen su ciudadanía a la vez que se forman como ciudadanos activos.

Se trata de una investigación evaluativa de carácter participativo, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, en la que se utilizó el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Los participantes son dos grupos de jóvenes de entre 18 y 22 años: uno formado por aquellos que vivieron las experiencias de participación infantil (n=277); y el otro por jóvenes que no formaron parte de ellas (n=400). Nos centramos en la submuestra de jóvenes que participaron en la ciudad (n=62). Los resultados que se presentan corresponden al análisis uni-variante y bi-variante de los ítems del cuestionario referidos a la percepción que tienen de que significa participar. Así como al análisis de contenido de las entrevistas sobre la caracterización de una persona participativa concebida por aquellos jóvenes que participaron en los consejos infantiles. Sus voces la describen como una persona cercana y abierta; activa y con iniciativa; responsable y comprometida; creativa y emprendedora; y que es inconformista. Participando en la ciudad niños y niñas tejen el sentido de la participación y la ciudadanía, la ejercen y la significan sintiendo que forman parte, sintiéndose reconocidos y activos en la ciudad.

PALABRAS CLAVE: Ciudad, participación infantil, consejo infantil, ciudadanía.

*****

INTRODUCCIÓN

La ciudad, del latín civitas, es un área urbana que presenta una concentración de población. Esta sería una definición de diccionario, una de las muchas definiciones de ciudad. Al concepto de ciudad se le vinculan otros que la dan sentido y la significan. Así se asocia a encuentro, intercambio, convivencia, diversidad, educación, ciudadanía, democracia, aprendizaje, participación… Es un constructo social, complejo y en evolución permanente.

Las ciudades son todo esto y mucho más. Las ciudades son aquello que sus ciudadanos y ciudadanas son y proyectan con su estar. Y los ciudadanos y ciudadanas son aquello que su ciudad teje y entreteje. En 1990, con la emergencia del movimiento de ciudades educadoras[1], las ciudades se alzan como agentes y espacios educativos que no sólo se reconocen como tales sino que se comprometen a ejercer intencionalmente estas funciones formativas que implican pensar y articular las políticas de forma diferente. Ser ciudad educadora implica transformar la ciudad desde la educación y con la ciudadanía. Trilla (1998) propone tres dimensiones formativas de la ciudad: como contenedor educativo desde el mapa de recursos educativos; como agente educador informal pero activo en la socialización y en acompañar en la construcción de unos valores compartidos culturalmente; y como contenido de aprendizaje desde el ejercicio democrático. Los consejos infantiles, ideados por Francesco Tonucci (1996), son un espacio de participación infantil, de ejercicio de la ciudadanía y de aprendizaje de la democracia, a la vez que un espacio de transformación y construcción de una ciudad más igualitaria, justa y comprometida con su ciudadanía.

I. CIUDAD, PARTICIPACIÓN E INFANCIA. LOS CONSEJOS INFANTILES

La Convención de los Derechos los niños es el primer documento donde queda reconocido el derecho del niño a ser escuchado (art.12). Desde su aparición en el año 1989, este artículo se ha popularizado como aquel que reconoce el derecho del niño a participar en todo aquello que le afecta. El movimiento de ciudades educadores, en su II Congreso Internacional celebrado en Boloña en el 2004, reconoció en su artículo 20 la responsabilidad de las ciudades por ofrecer a todos los habitantes prácticas de ciudadanía. No fue hasta esa fecha donde con motivo de la revisión de su carta de ciudades educadoras donde los niños y jóvenes eran reconocidos como colectivo activo y tenidos en cuenta en las prácticas de ciudadanía. Un año antes, UNICEF, en el informe del Estado Mundial de la Infancia (2003), identifica la ciudad como contexto donde tiene que tener cabida la participación infantil en la comunidad y en la toma de las decisiones políticas públicas. Pues, el nivel local o municipal es el espacio para la ciudadanía, incluyendo a los niños y niñas. La participación a nivel municipal aumenta el sentimiento de pertinencia y el nivel de implicación en la ciudad (Apud, 2005). UNICEF afirma que los proyectos de participación infantil en la comunidad promueven la educación cívica de la infancia, hace que los niños conozcan más su ciudad y se sientan "miembros activos" del desarrollo de ésta. También ayudan a aumentar el protagonismo de los niños en el sí de las comunidades.

En el Debate General de las Naciones Unidas de Ginebra (2006), Liwiski defendió además de los ámbitos de la familia y la escuela, como espacios importantes

[1] Movimiento iniciado por un grupo de gobiernos locales con el objetivo de trabajar en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia Ciudad (http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html.

para participación infantil, la comunidad y la construcción política. Según Liwski (2006), la participación infantil en la comunidad y la construcción política está directamente relacionado con el derecho de los niños a participar en la definición de las condiciones sociales en las que viven, cosa que implica decir, opinar y ser considerado cuando se definen políticas públicas, particularmente aquellas que afectan o influyen de manera directa o indirecta en el ejercicio de sus derechos.

La participación infantil en la vida local comunitaria pone en énfasis el derecho de los niños/as a: crear o unirse a organizaciones que actúan a nivel local; involucrarse en el desarrollo e implementación de iniciativas, proyectos y actividades en su comunidad; expresar y defender su opinión e ideas; contribuir a conseguir el apoyo de las autoridades, de políticos o expertos; asumir responsabilidades y actuar como representantes fuera y dentro de su organización; involucrarse en estructuras representativas (consejos o parlamentos infantiles) y contribuir a conseguir sus objetives a diferentes niveles (municipal, regional, nacional o europeo).

Existen diversos programas donde los niños aportan su voz y sus ideas a la comunidad, como por ejemplo las Child friendly Cities (UNICEF) o La ciudad de los niños (Tonucci). Con este segundo proyecto, Tonucci reivindica el papel de los niños como ciudadanos del presente y denuncia la concepción que tienen algunos adultos del niño como menor, como futuro adulto al que sólo hay que proteger, como alguien todavía no preparado para dar su opinión. Considera que se ha de armar a los niños y las niñas, dotarlos de herramientas con las que puedan hacer cosas en la ciudad, con las que desarrollen habilidades y sean ciudadanos autónomos.

Un Consejo Infantil es un organismo municipal formado por niños y niñas, creado por el Ayuntamiento para que éstos puedan hacer oír su palabra en relación a la ciudad en la que viven. Se trata de un espacio de encuentro donde se reúnen niños y niñas para, entre otras cosas, reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su ciudad que consideren necesario para que todos los habitantes mejoren sus condiciones de vida (Trilla y Novella, 2001).

Un Consejo Infantil es, como decíamos, un organismo municipal formado por niños y niñas, creado por el Ayuntamiento con el objeto de que éstos puedan hacer oír su palabra en relación a la propia ciudad en la que viven. Después ya nos referiremos concretamente a su composición y a su forma de actuar, pero antes de entrar en todo ello, conviene extendernos un poco más sobre su sentido y sus funciones.

El sentido de los Consejos Infantiles tiene, en cierto modo, dos dimensiones generales que se requieren mutuamente: facilitar la participación de la infancia en la ciudad y educar para la participación. Desde una perspectiva pedagogista, -y por el hecho de que aquí los destinatarios y los protagonistas son los niños-, podría pensarse, erróneamente, que esta segunda dimensión de los Consejos –la educativa- es la primaria o la esencial, pero lo cierto es exactamente al revés. Un Consejo Infantil es primariamente una forma de posibilitar la participación ciudadana. Un espacio de reunión donde los niños y niñas pueden ejercer su derecho como ciudadanos a implicarse activamente en su municipio; un escenario en el que, mediante el uso compartido de la palabra y la acción cooperativa, pueden recibir y demandar información, dialogar, reflexionar, criticar, proponer… en relación a todo aquello que, desde su perspectiva, contribuya a la mejora de la ciudad, tanto en lo que a ellos les concierne directamente como a lo que afecta a la población en general. Un Consejo es, por tanto, en primer lugar, un órgano de participación. Lo que ocurre es

que por medio de este órgano se participa y, a la vez, se aprende a participar. Por eso es por lo que los Consejos Infantiles adquieren simultánea e intrínsecamente una dimensión educativa. Se convierten en contextos educativos que generan experiencias comunitarias y que favorecen la construcción y la introyección de valores democráticos; lugares donde se aprende el sentido y el significado que tiene participar (implicarse en un proyecto), y desde donde usan lo aprendido para seguir aprendiendo y formarse como ciudadanos activos y comprometidos. Ambas dimensiones son como las dos caras, inseparables, de una misma moneda: la participación eficaz exige actitudes y competencias que han de ser formadas; y una educación eficaz para la participación requiere la práctica misma de la participación.

Desde estas dos dimensiones, son un órgano de participación ciudadana dentro de los Consejos sectoriales reconocidos por el reglamento de participación ciudadana. Pero, los Consejos Infantiles son más que un espació de reunión, de encuentro y de uso de la palabra. Los Consejos Infantiles (Novella, 2013) pueden ser definidos como:

- Espacio de observatorio de la ciudad donde la mirada de los niños y niñas permite detectar aquellos ámbitos mejorables de la ciudad, para alcanzar un mayor bienestar social. El objetivo es que los niños colaboren en la identificación de necesidades de la ciudad y de su ciudadanía, ayudando a construir una ciudad más próxima, más a la medida de todos (niños, mujeres, gente mayor, "discapacitados"…) y detectando aquellos aspectos mejorables del municipio que pasan desapercibidos por los adultos.
- Espacio de activismo político de carácter cívico donde los niños y las niñas ejercitan sus derechos civiles desarrollando los procesos necesarios para promover la transformación colectiva e implicarse en un proyecto de ciudad mejor. La defensa de unos derechos y necesidades de forma responsable favorece una realidad cotidiana mejor para todos y todas. También, nos lleva a movilizar a otros niños y niñas para fomentar, unirse y comprometerse en el activismo cívico.
- Espacio de formación ciudadana donde se aprende el sentido y el significado que tiene participar participando, y desde donde usar eso aprendido para seguir aprendiendo. La experiencia permite formarse como ciudadanos activos y comprometidos, mediante el uso de los procedimientos y de los valores democráticos. En palabras de Dewey, estaríamos delante de un gimnasio de la participación donde los niños y las niñas ejercitan su formación ciudadana participando.

El Consejo infantil es una experiencia educativa diseñada para la formación de ciudadanos activos que tienen la participación como principio, como procedimiento de aprendizaje y como construcción de valores. En definitiva, participar en un Consejo de Infantes es ser activista en la ciudad mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa, con la finalidad de optimizar la convivencia y el desarrollo comunitario.

Trilla (1998) propone las funciones de los consejos para que los niños y las niñas puedan participar de forma auténtica y significativa. Éstas son: que los niños puedan conocer la ciudad donde viven, que puedan leer críticamente esa realidad; que puedan comunicar sus opiniones y propuestas a técnicos y políticos; además, que configuren propuestas para la transformación; que los niños consejeros articulen su función de representatividad de los demás niños de la ciudad y por último, aunque el adulto inicia esta experiencia de participación, los niños desarrollan todas las acciones

mencionadas anteriormente, por tanto los adultos tienen que garantizar esta autonomía.

Este tipo de experiencias de participación infantil, aportan beneficios tanto a los propios niños y niñas como a la comunidad en la que participan. Roger Hart (1992) sostiene que los beneficios pueden ser de dos formas. En primer lugar aquellos que dan la oportunidad a los individuos a desarrollarse como miembros competentes de una sociedad y seguros de sí mismos, con responsabilidades sociales. En segundo lugar, aquellos beneficios que mejoran la manera de funcionar de la comunidad, a través de experiencias de grupo positivas. Además, estos espacios ofrecen la oportunidad para la reflexión crítica, la resolución de conflictos y la oportunidad de auto-determinarse políticamente.

Así mismo, Chawla (2001), asegura que la comunidad también se beneficia en tanto que se educa a la población adulta sobre los derechos de la infancia, por tanto desencadena actitudes públicas más positivas y mejora las relaciones entre infancia, adolescencia y edad adulta. Afirma también que incrementa el capital social y la calidad de vida.

Wright et al. (2011) acreditan en sus estudios que la participación infantil además, mejora la calidad de los servicios dirigidos a la infancia, los niños/as aprenden nuevas competencias, ganan experiencia; desarrollan seguridad y autoestima, aprenden como influenciar en las decisiones que afectan sus vidas, desarrollan red social, se sienten valorados y empoderados, y finalmente aprenden el funcionamiento de la democracia.

El presente trabajo se aproxima a la percepción que tienen jóvenes, que en su infancia participaron de un consejo infantil, de esa experiencia participativa y en la representación que tienen en la actualidad del que es una persona participativa.

II. METODOLOGÍA

El diseño metodológico ha sido una investigación[2] evaluativa de carácter participativo, con el objetivo de estudiar los efectos a medio plazo del hecho de haber vivido en la infancia alguna experiencia participativa intensa y genuina en el ámbito de la escuela, de la educación en el tiempo libre o en la ciudad (consejos infantiles). Se han utilizado instrumentos cuantitativos (cuestionario de preguntas cerradas) y cualitativos (entrevista semiestructurada).

El cuestionario contiene 18 preguntas de escala de evaluación y de preferencia (Ruiz, A. 2009), que corresponden a las siguientes dimensiones: 1) Experiencia de participación infantil vivida: recuerdo, grado de implicación y grado de incidencia en diferentes áreas de sus vidas; 2) Itinerario participativo posterior; y 3) Idea de participación y ciudadanía. En este artículo profundizaremos en el tercer bloque. Para cumplir con el criterio de validez de contenido (Hammersley, 2009), se revisó la literatura y se realizó una evaluación de expertos. Así mismo se aplicó una prueba piloto para validar la apariencia; es decir, para obtener una evaluación subjetiva de las premisas del instrumento por parte de personas con poco conocimiento sobre la temática, considerando el lenguaje utilizado y la formulación de las preguntas, así como el orden y el formato. La pregunta definitiva quedó de la siguiente forma:

[2] La investigación "La participación infantil y construcción de la ciudadanía" se llevó a cabo entre 2009 y 2013, por el equipo formado por J. Trilla (IP), A. Novella, A. Llena, E. Noguera, M.J. Morata, M. Gómez, I. Agud, C. Castaño y J. Cifre. Fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. Ref. EDU2009-10967

Participar puede querer decir cosas muy diferentes. De la siguiente lista señala las cinco palabras o frases que crees que mejor definen que quiere decir "participar":

O Actuar	O Luchar por tus derechos
O Asumir tus derechos	O Revindicar
O Comprometerse	O Responsabilizarse
O Cooperar	O Ser consultado/a
O Dialogar	O Ser solidario/a
O Expresar sus opiniones	O Tener capacidad de decisión
O Hacer uso de la libertad	O Tener iniciativa
O Implicarse	O Votar

El segundo instrumento de recogida de datos, ha sido la entrevista semiestructurada, basada en un guion de entrevista con temas que son tratados en un orden particular (Bernard, 1995). El guion estaba formado por 9 preguntas siguiendo los mismos tres bloques temáticos que el cuestionario, en este artículo, nos centramos en el análisis de la pregunta: "Si piensas en una persona participativa ¿qué características le atribuyes?"

Para la configuración de la muestra del cuestionario se ha utilizado la técnica de muestreo intencional, eligiendo a los individuos según los criterios establecidos en función de las características típicas que pretendemos estudiar (Ruiz, A. 2008). El criterio ha sido el siguiente: jóvenes que diez años atrás, participaron en una experiencia de participación infantil como las estipuladas antes, durante un mínimo de dos años. Asimismo, sumamos a esta muestra un conjunto de individuos que no habían participado en este tipo de experiencias para el contraste de los resultados.

	Fase 1		**Fase 2**
	Cuestionario		Entrevista en Profundidad
	Grupo Control	Muestra	Muestra
Escuela	288	103	7
Tiempo Libre	112	112	10
Consejo Infantil	0	62	12
Total	400	277	29

Tabla 1: Descripción de la muestra.

Se trata de una muestra intencional cuyo único criterio es haber formado parte o no en experiencias de participación infantil, no se pretende conocer las características de la población para que la muestra sea representativa, sino garantizar que los participantes en el estudio cumplen con el criterio de selección de la muestra establecido.

En la presente comunicación nos centramos en la muestra de los participantes en la experiencia participativa de los Consejos infantiles. Esta muestra está configurada por 62 personas de entre 18 y 22 años que durante su infancia (8 a 10 años) fueron miembros del consejo infantil de su municipio (27 mujeres y 35 hombres). En la siguiente tabla se muestra la distribución por nivel de estudios.

	Frecuencia	Porcentaje
Secundarios	19	30,6%
Universidad	42	67,7%
NS/NC	1	1,6%
Total	62	100,0%

Tabla 2. Descripción de la muestra de los consejos infantiles en función del nivel de estudios.

En una segunda fase de la investigación, se seleccionaron un total de 12 jóvenes con experiencia de participación infantil en la ciudad a partir de ciertos criterios de diversidad de muestra cualitativa tales como sexo, ámbito educativo del que provienen e intensidad de participación posterior a la experiencia como informantes clave a los que se les hizo una entrevista en profundidad, supeditada a la voluntad de los entrevistados de colaborar en el estudio.

Para el análisis de los datos cuantitativos, éstos fueron transcritos en el programa estadístico SPSS para su posterior tratamiento, en concreto, se realizó un análisis descriptivo de las variables utilizadas y un análisis inferencial mediante pruebas de chi-cuadrado. Para el tratamiento de los datos cualitativos, se ha realizado un análisis de contenido del cuerpo documental destinado a formular, a partir de los datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse en su contexto (Krippendorf, 1990). Este análisis se basa en un sistema de categorías, en nuestro caso, mediante la emergencia de códigos desde los datos y no desde una formulación teórica previa (Wimmer y Dominick, 2006). El proceso de análisis de contenido se ha realizado de forma sistemática y con ayuda del soporte informático Atlas.ti para su ordenación y categorización. La validación del sistema de categorías se realizó mediante la triangulación de investigadores.

III. RESULTADOS

En primer lugar mostraremos los resultados centrados en la muestra de jóvenes que en su infancia participaron en un Consejo Infantil Municipal. Comenzaremos mostrando los resultados en relación a la percepción subjetiva de los individuos sobre sobre el recuerdo, el nivel de implicación en la experiencia de participación y el grado de influencia en su vida. En una escala de cinco valores donde 1 significa nada y 5 mucho, encontramos los siguientes valores:

	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Tienes un buen recuerdo.	4,15	4,00	4	,865	1	5
Grado de implicación en la dinámica participativa	3,92	4,00	4	,816	1	5
Grado de influencia en tu vida	3,03	3,00	3	1,201	1	5

Total = 62

Tabla 3. Percepción subjetiva de la experiencia de participación infantil

Como podemos ver en la tabla 3, los jóvenes que participaron durante su infancia en un Consejo Municipal guardan muy buen recuerdo (X=4,15 puntos sobre 5), con una desviación típica muy baja (σ=0,86) lo cual indica que existe homogeneidad o acuerdo en esta afirmación entre los individuos de la muestra.

En cuanto al grado de implicación que manifestaron tener con las dinámicas participativas de la experiencia, encontramos una media de X=3,92 sobre 5. Los individuos perciben haber estado bastante implicados, también de forma homogénea entre la muestra.

Por último, reconocen que la experiencia de participación infantil ha tenido un poco de influencia en su vida (X=3,03), afirmación que también muestra un elevado grado de acuerdo entre los individuos (σ=1,2).

Si entramos a analizar los diferentes aspectos de la vida donde reconocen que la experiencia ha tenido alguna influencia, encontramos los siguientes resultados:

	N	**Media**	**Desv. típ.**	**Mínimo**	**Máximo**
En la manera de ser	62	2,58	1,313	1	5
En la vida familiar	62	2,15	1,278	1	5
En las relaciones de amistad	62	2,52	1,327	1	5
En la manera de relacionarme con la gente	62	2,85	1,389	1	5
En la manera de pensar	62	2,90	1,277	1	5
En la orientación política	62	2,13	1,324	1	5
En la conducta ciudadana o cívica	62	3,37	1,405	1	5
En las creencias religiosas	62	*1,23*	,638	1	4
En los estudios elegidos	62	*1,74*	1,085	1	4
En la orientación profesional	62	*1,77*	1,137	1	4
En las aficiones	62	2,15	1,377	1	5
En el uso del tiempo libre	62	2,35	1,392	1	5
En la vida asociativa	62	3,02	1,431	1	5
En el compromiso en cuestiones sociales	62	3,18	1,432	1	5

Tabla 4. Ámbitos de la vida en los que la participación infantil ha tenido incidencia.

Los datos desvelan que los aspectos de la vida donde los individuos reconocen más influencia de la experiencia de la participación infantil son: el compromiso en cuestiones sociales (x=3,18) y en la conducta ciudadana o cívica (x=3,37). Mientras que el ámbito donde se identifica menos grado de influencia por parte de los jóvenes, son las creencias religiosas (x=1,23), la elección de los estudios (x=1,74) o la orientación profesional (x=1,77).

Continuando con los resultados descriptivos, a continuación se muestran los relacionados con la atribución de significado a "participar" según los jóvenes que en su infancia participaron en un Consejo Infantil Municipal.

Concepto	**Porcentaje de asociación**
Implicarse	59,7%
Comprometerse	53,2%
Tener iniciativa	45,2%
Actuar	40,3%
Cooperar	40,3%
Responsabilizarse	40,3%
Dialogar	35,5%
Expresar las propias opiniones	38,7%

Luchar por sus derechos	27,4%
Reivindicar	22,6%
Votar	22,6%
Tener capacidad de decisión	*21%*
Asumir tus deberes	*21%*
Ser solidario	*17,7%*
Hacer uso de la libertad	*14,5%*
Otros	*12,9%*
Ser consultado	*3,2%*

Tabla 5. Conceptos que mejor definen "participar" según los jóvenes que participaron en un Consejo Infantil (n=62).

Tal y como puede observarse en la tabla de frecuencias, los conceptos más elegidos para definir "participar" por los jóvenes que participaron en un consejo municipal son: Implicarse (59,7%); comprometerse (53,2%); tener iniciativa (45,2%); actuar; cooperar y responsabilizarse (40,3%). Por otro lado, vemos que "ser consultado", "hacer uso de la libertad" o "ser solidario", son los conceptos menos asociados a "participar" según la muestra. Las palabras que vinculan a participación nos llevan a pensar que su experiencia les posibilito construir una representación de la participación asociada al hecho de tomar parte activa y comprometida en algo colectivo. Dejando de lado el ejercicio de la participación puntual vinculado a la consulta o incluso al ejercicio al voto.

A continuación, pasamos a mostrar los resultados cualitativos a la pregunta "Si piensas en una persona participativa ¿qué características le atribuyes?" de la entrevista en profundidad. A partir del análisis de contenido de las caracterizaciones que han elaborado los entrevistados de una persona participativa, se identifican cinco dimensiones.

- Activa, dinámica, con iniciativa, con ganas

Consideran que una persona participativa se mueve por alguna causa, que se interesa por el bien común, por la gente. Es desde ese interés a partir del cual genera un proyecto colectivo de actuación que implicará mejoras para otros y para uno mismo. El motor de la participación son las inquietudes, motivaciones e intereses de las personas, pero para que ésta se materialice necesita de un plus que va asociado al hacer. Aunque también señalan que hay mucha gente que dice interesarse y movilizarse por alguna cosa, y finalmente ese interés no se concreta ni materializa.

> Pues debería ser una persona muy dinámica, que debería tener ganas de hacerlo porqué aunque no tuviese el tiempo libre lo tendría que hacer porque es una cosa... y pues no lo sé. (CI10:15)
>
> Una persona participativa? Eh… que quiere hacer cosas, una persona con iniciativa, una persona con capacidad de decisión de discusión e inquieta, con ganas de saber (CI13:25)

Una persona participativa la caracterizan como activa, que se interesa, que tiene ganas de hacer cosas y que las lleva a la práctica.

- Sociable, abierta, cercana, con capacidad de tejer relaciones

A la persona participativa la caracterizan como aquella que tiene disposición a entrar en contacto con otros, y de establecer proximidad para hacer cosas juntos/ conjuntamente. La participación necesita de la relación con los otros, de una sensibilidad y disposición hacia los otros, del reconocimiento de necesidades que atender y por las que buscar soluciones conjuntamente. Pensar en el otro, ponerse en su lugar e identificar sus necesidades compartidas para que desde ese sentir más allá de la individualidad se piensen cosas. La participación se asienta en el encuentro con disposición a buscar una causa común. Una persona participativa no puede ser individualista ni egocéntrica, sino que piensa en todos.

> Suele ser una persona bastante sociable, es una persona que tiene capacidad de trabajar en grupo y eso que tiene buena capacidad y buena predisposición para relacionarse con las personas. Básicamente porque si no tienes esta capacidad de tejer complicidades con las personas, no puedes trabajar en grupo y por tanto no puedes participar en una experiencia participativa. (CI18:27)

En definitiva, la caracterizan como persona sociable, cercana y abierta con capacidad de establecer relaciones y tejer complicidades.

- Implicada, responsable, que asume el compromiso:

Son las palabras e ideas más repetidas en las voces de los doce jóvenes entrevistados. Conceptos que son sinónimos, pero que aparecen con alguna puntualización diferenciada. El adjetivo "implicada" se utiliza como meterse en…, tomar parte… mientras que "comprometida" vas más allá conlleva más profundidad y está más vinculado a una creencia y por último, "responsable" nos evoca una obligación autoimpuesta que se lleva hasta el final. Algunos entrevistados señalan cuando se participa, hay que ser consecuente y coherente, que no sólo basta con pensar o decir una cosa sino que hay que llevarlo a cabo. Describen a alguien participativo como aquel que desarrolla un proyecto de principio a fin, vinculándose y materializando lo que piensa y dice, como fruto de su compromiso. Encontramos también la percepción de la "responsabilidad" vinculada al compromiso e implicación hasta el final.

> Que esté implicada con lo que hace al máximo, que sea responsable de lo que hace, porque hay gente que se mete en cosas de… bueno, organizar y lógicamente no trabajas solo, trabajas en equipo. Si trabajas en equipo es necesario que todos sean responsables de las tareas que tienen que hacer. Si uno falla, yo fallo, porque el otro no lo ha hecho y todo se ralentiza. Entonces, ser responsable es fácil, no hace falta ser… que tengas muchas actividades, si no que en la que estés, seas responsable y lo hagas, sobre todo eso. (CI16:18)
>
> Implicada, que si participa de verdad, que participe. Que no diga sí y luego no. (CI20:21)

Según los jóvenes que participaron, una persona participativa se caracteriza por tener voluntad de implicarse y responsabilizarse completamente. La participación es compromiso.

- Curiosa, creativa, emprendedora, con capacidad de liderazgo

Otras características tienen que ver con la disposición a hacer cosas que parten de la curiosidad y con la iniciativa de emprender acciones. Hacer cosas en compañía de otros o para otros a partir de preguntarse por sus necesidades e intereses. Explorar oportunidades y retos que antes no se habían explorado o incluso que los otros no han identificado. Organizar el trabajo y el grupo es un elemento necesario

para que el grupo de participantes sea eficaz y resolutivo en sus tareas. El liderazgo para impulsar la participación, para llevar a cabo el trabajo en equipo.

> También tiene que ser curioso, mirar más allá de lo que tu ves, pensar que ven las otras personas y tal vez tu si te fijas, encuentras alguna cosa que otra gente no, o no había visto antes. (CI1:6)
>
> Muy importante que tenga capacidad de liderazgo, eso sí,… liderazgo, creatividad, o sea, que sean capaces de ver cosas que otros tal vez no ven. (CI2:12)
>
> Que quiere hacer cosas, una persona con iniciativa, una persona con capacidad de decisión, de discusión e inquieta, con ganas de saber (CI13:22)

Una persona participativa la describen como curiosa, creativa y que promueve la participación dentro del grupo. La persona participativa, se caracteriza por liderar la participación y por autogestionar su participación.

- Inconformista, reivindicativa, que quiere decidir sobre su futuro, reconoce que forma parte y se siente útil

Estas características están asociadas a un posicionamiento firme, a un convencimiento que la participación tiene sentido en su forma de estar en la ciudad, en el mundo. Esta mirada comporta una asociación a un aspecto ideológico, de convencimiento de que la participación genera transformación. Buscan cambiar las cosas, no se conforman con las decisiones de otros. Tienen el espíritu de ir hacia delante de perseguir el ideal de formar parte de la transformación de su cotidianidad y su entorno. La persona participativa tiene interés en cambiar, es un algo que da sentido a su estar en el seno de una comunidad y/o grupo. En esta ocasión, la motivación tiene una connotación más intrínseca que extrínseca, forma parte de un valor central de la persona. Tiene un punto de optimismo en relación a las posibilidades y potencialidades de la participación que genera cambios internos y externos.

> Hombre, que tiene inquietudes intelectuales, que le gusta pensar, le gusta participar, le gusta decidir sobre su futuro y pensar no sólo en sí mismo, si no en lo que puede hacer por el pueblo y lo que el pueblo puede hacer por él. (CI11:20)
>
> Pues emprendedora, que… extrovertida también, esto es muy importante, eh… que tenga, bueno, que tenga cosas que decir, que sea reivindicativa, esto es importante. Eh... que se involucra también con la sociedad o en el tema que sea, que sepa razonar también porque es importante, si no… y .. sí, en general que sea participativa (CI15:11)
>
> Pero quiero decir, el hecho de estar implicado y de creer en algo y de hacer algo porque esto... lo que tú creas o tu manera de pensar forme parte del funcionamiento de la sociedad sí que creo que son características de la persona participativa (CI27:37)

Una persona participativa la caracterizan como la que cree en la participación como elemento del cambio y forma parte de su matriz de pensamiento, de su "ser y estar".

El análisis de les entrevistas en profundidad de los jóvenes que a la edad de 10 y 12 años participaron en un consejo infantil caracterizan una persona participativa como:

- Activa, dinámica, con iniciativa, con ganas.
- Sociable, abierta, cercana, con capacidad de tejer relaciones.

- Implicada que participa de verdad, responsable, que asume el compromiso.
- Creativa, emprendedora, con capacidad de liderazgo.
- Inconformista, con inquietudes, que quiere decidir sobre su futuro, reconoce que forma parte y se siente útil.

IV. CONCLUYENDO SIN CONCLUIR

> También creo que el hecho de participar les transmite valores importantísimos como la responsabilidad, la igualdad, la colaboración, la empatía y la democracia" (CI1)

La participación en la ciudad no nos deja indiferentes. No sólo es una oportunidad de implicarse en el gobierno de la ciudad, sino que nos forma como ciudadanos y ciudadanas. Además facilita que construyamos nuestra imagen de ciudadanos en relación a la democracia participativa.

Todos y todas estamos de acuerdo en que "a participar se aprende participando", que la mejor manera formarse como ciudadano pasa por ejercer la ciudadanía en el aquí y ahora sin límites ni condicionantes de edad, género o grupo social. Es en la acción donde se construye un concepto de ciudadanía que facilitará un ejercicio comprometido y activo de ciudadanía. Todos y todas somos ciudadanos en activo, en el presente para diseñar y proyectar un futuro colectivo. Toda experiencia participativa incide en la formación de nuestra ciudadanía, pero no todas son oportunidades formativas que posibilitan el desarrollo del concepto de participación vinculado al ejercicio de la ciudadanía activa, comprometida, responsable, que se teje en la proximidad y relación con el otro, que piensa en la colectividad y ejerce la ciudadanía. Pero para que esta experiencia/ práctica/ acción sea un aprendizaje transcendente, significativo que incida en la configuración de la identidad de cada uno de nosotros como ciudadanos y ciudadanas es necesario que se dé en unas condiciones de autenticidad y genuinidad.

Podemos afirmar que participando en la ciudad, a través de un Consejo Infantil, niños y niñas tejen el sentido de la participación y la ciudadanía pero además ejerciéndolas las significan al tiempo que se sienten reconocidos y activos y que forman parte, de la ciudad. Esa experiencia les permite desarrollar competencias ciudadanas, valores democráticos y contenidos formativos de ciudadanía sobre todo de ciudadanía activa, responsable y comprometida. Toman conciencia de que forman parte de una comunidad en la que su opinión tiene valor y que también son protagonistas de las transformaciones y cambios que puedan llevarse a cabo en la ciudad. Una ciudad que forma ciudadanos y que estos forman y transforman la ciudad. Una ciudad que educa y forma en la ciudadanía participativa desde y para la participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APUD, A. (2005). *Participación infantil.* País Vasco: Enrédate con UNICEF.

BERNARD, R. (1995). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches.* Walnut Creek: Ca: AltaMira Press.

CHAWLA, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes,* 42, 9-13.

HAMMERSLEY, M. (2009). Assessing validity in social research. En P. Alasuutari, L. Bickman, y J. Brannen, *The Sage handbook of Social Research Methods.* (pp.42-53). London: Sage Publications.

HART, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF: Innocenti Essays.

KRIPPENDORF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

LIWSKI, N. (MARZO DE 2006). *Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas.* Obtenido de http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParaImprimir/2.liwski.pdf

NOVELLA, A. (2013). *Infants, participació i ciutat. El Consell d'Infants, un exercici de ciutadania.* Barcelona: Horsori.

NOVELLA, A., AGUD, I., LLENA, A., Y TRILLA, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108.

RUIZ BUENO, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75-88.

RUIZ BUENO, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 2, 96-110.

TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada-UNICEF Argentina.

TONUCCI, F. (2004). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

TRILLA, J. (1998). Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. *Temps d'Educació*, 12, 13-55.

TRILLA, J., Y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

TRILLA, J., Y NOVELLA, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos Infantiles. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

UNICEF. (2003). *The State of the World's Children 2003 - Child participation*. Recuperado el 20 de 04 de 2013, de Unicef.org: http://www.unicef.org/spanish/sowc/

WIMMER, R., & DOMINICK, J. (2006). *Mass media research: An introduction*. Boston: Wadsworth.

WRIGHT, P., TURNER, C., CLAY, D., & MILLS, H. (2011*). The participation of children and young people. Participation Practical Guide* 06. UK: www.scie.org.uk.

[i]Contacto con autoras:
Ana María Novella-Cámara e-mail: anovella@ub.edu
Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, España
Ingrid Agud Morell e-mail: ingrid.agud@uab.cat
Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona, España
Asun Llena Berñe e-mail: allena@ub.edu
Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, España

TRABAJANDO GÉNERO Y MASCULINIDADES. UN ACERCAMIENTO DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

CIRILO RIVERA GARCÍA
ELVA RIVERA GÓMEZ[i]

RESUMEN:

El presente trabajo aborda la experiencia de intervención con hombres a través de la sensibilización en género y masculinidades. El programa de intervención responde a la necesidad de generar procesos de prevención de la violencia contra las mujeres con estudiantes universitarios. Se realiza un acercamiento tímido a la pedagogía social como una propuesta que responde a la praxis o respuesta educativa a los problemas sociales de carencia, marginación y conflicto. Además se comparten reflexiones teóricas tomando la categoría de género para comprender y abordar a las masculinidades. Finalmente se aborda la metodología para la construcción de una propuesta de intervención social y educativa con hombres, así como algunos resultados de la misma.

PALABRAS CLAVE: Género, masculinidades, intervención social.

*****

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha encontrado algunos avances en materia de igualdad de género en los diferentes espacios de la vida cotidiana. Se ha trabajado en leyes federales y locales para hacerle frente a las desigualdades que viven las mujeres con relación a los hombres, sin embargo, el trabajo con hombres ha sido lento, por lo que algunos niegan la desigualdad o la ignoran.

Las complicidades masculinas son una barrera simbólica que detienen los avances en favor de la igualdad, los discursos ya establecidos se quedan como palabras sin sonido. Los hombres tienen la oportunidad de crear espacios alternativos y desarrollar otras formas de vivir sus masculinidades en favor de una democracia de género.

Para los hombres que buscan cambios significativos en la forma de su masculinidad, se están planteando una serie de propuestas para reducir y eliminar la violencia contra las mujeres; asumir su salud sexual y reproductiva responsable; ejercer su paternidad afectiva y democrática en las familias, así como mejorar su salud integral. De esta manera, al construir masculinidades alternativas permitirá mejorar la condición de vida de mujeres y hombres en una cultura no violenta.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de los procesos de intervención y sensibilización en género y masculinidades desde la perspectiva de la pedagogía social.

Este trabajo de intervención social se adecua a los diferentes espacios de socialización en donde se encuentran y relacionan los varones tales como familias, sector educativo, laboral, económico, etc. pues las distintas formas de ser hombres están íntimamente ligadas a los procesos socioculturales con los que se aprendió a relacionarse con las mujeres.

Además, contiene antecedentes que permiten identificar la necesidad de crear un programa de sensibilización para la prevención de la violencia contra las mujeres en los diferentes espacios donde se relacionan y conviven mujeres y hombres, también incluye la metodología para la realización del programa, de manera que quienes faciliten el programa tengan recursos prácticos que promuevan las reflexiones y acciones para generar cambios en los grupos de trabajo en la que los hombres participen.

Así mismo se presentarán algunos resultados obtenidos de la intervención con hombres.

I. UN ACERCAMIENTO AL TRABAJO CON HOMBRES, GÉNERO Y MASCULINIDADES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Para comenzar, es importante situar este primer acercamiento que la y el autor tienen sobre la pedagogía social y su relación con el trabajo en género y masculinidades con hombres.

Para Pérez (2002) la pedagogía social se ha configurado en tres dimensiones: epistemológica, tecnológica y profesionalizante. La primera de ellas considera tener presente: la educación como una dimensión educativa de la sociedad. La praxis o respuesta educativa a los problemas sociales de carencia, marginación y conflicto. La pedagogía social es una ciencia aplicada y surge para resolver conflictos socioeducativos en espacios extraescolares. Además tiene como elementos importantes la dimensión multidisciplinar pues los problemas que atiende son muy complejos.

Caride (2000) señala que desde la Educación Social se debe formar a los futuros profesionales en competencias que les haga capaces de proporcionar respuestas a las diferentes situaciones relacionadas con la igualdad/desigualdad, la inclusión/exclusión y la violencia, en materia de género. Por su parte Fullana y otras (2011) consideran que el educador y educadora social son profesionales que llevan a cabo una acción socioeducativa con personas y/o grupos, desde una línea normalizada o especializada, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social.

A partir de estos elementos conceptuales, el trabajo que se realiza con hombres en temas de género y masculinidades se fundamenta en estas ideas que conforman la pedagogía social pues las relaciones de género se construyen en lo cotidiano, se reafirman en las familias y las instituciones y se confirman en las relaciones entre mujeres y hombres. Estas relaciones de género son relaciones de poder, en las cuáles, ya que culturalmente, a los hombres se les ha enseñado expresar una vida emocional, mental y conductual desde una configuración masculina hegemónica teniendo como consecuencias, prácticas de violencia no sólo contra las mujeres sino contra otros hombres.

II. ANTECEDENTES DEL TRABAJO CON HOMBRES EN AMÉRICA LATINA

Los antecedentes de trabajo con hombres surgen en la década de los 90 como una resultante de los movimientos feministas y lucha por los derechos de las mujeres. En América Latina, nos encontraremos los trabajos de CANTERA, organización de Nicaragua que empezó a trabajar propuestas de sensibilización en hombres con el fin de reducir los niveles de violencia no solo familiar sino comunitaria y que ponía en riesgo a su población. También, se encontrarán diferentes iniciativas para trabajar sensibilización y atención con hombres en Costa Rica (Instituto WEM; ILANUD), Colombia, Perú, Argentina (Lazo Blanco), Brasil (PROMUNDO). En Centroamérica se han mantenido los trabajos de grupos de hombres en Honduras, Guatemala, El Salvador (Centro Bartolomé de las Casas, Equinoccio) y Nicaragua (REDMAS)

De estos grupos de hombres, a principios del año 2000 diferentes organizaciones coordinadas por PROMUNDO (Brasil) y sumándose de México Salud y Género AC, se llevó a cabo "El Proyecto H - Trabajando con hombres jóvenes para promover la salud y la equidad de género" que incluye cinco manuales y un video que forman parte de la serie "Trabajando con hombres jóvenes". Los temas y las actividades abordados en los manuales son:

a) Sexualidad y salud reproductiva.
b) Paternidad y cuidado de los hijos.
c) De la violencia a la coexistencia pacífica.
d) Razón y emociones.
e) Previniendo y viviendo con VIH/sida.

Este trabajo fue de mucha relevancia pues América Latina presentaba indicadores de contagio por VIH en población joven, así como paternidades a temprana edad, por lo que el esfuerzo realizado comenzó a trabajarse en muchos países latinoamericanos, entre ellos México.

III. MÉXICO

El marco del trabajo con hombres en México parte del movimiento feminista, el cuál cuestiona al sistema patriarcal y las formas de violencia generada por parte de la población masculina hacia las mujeres. En 1993 surge el primer grupo de trabajo con

hombres en nuestro país llamado el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias AC (CORIAC) el cual tendrá junto con Salud y Género un papel fundamental con los espacios académicos y con los organismos de la sociedad civil en trabajos de sensibilización con hombres, Así mismo, en 1994 se realizó la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo donde se colocó en la plataforma de acción el compromiso para involucrar a los hombres, tanto en la salud sexual y reproductiva como en la equidad de género:

"El objetivo es promover la igualdad de género en todas las esferas de la vida, incluida la vida familiar y comunitaria; alentar a los hombres a que se responsabilicen de su comportamiento sexual y reproductivo; y, a que asuman su función social y familiar."

Al año siguiente, se llevó a cabo la IV Conferencia Internacional de las Mujeres donde se señaló: "Fomentar la participación del hombre en todas las acciones orientadas a la igualdad y eliminar todas las formas de violencia hacia las mujeres. Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer" (Pekin, 1995).

A partir de ello, diferentes organizaciones de la sociedad civil iniciaron una serie de trabajos de sensibilización, prevención y atención dirigidas a hombres, entre algunos programas se encuentran, desde los principios de 1990 el modelo CECEVIM del Centro de Capacitación para Erradicar la Violencia Intrafamiliar Masculina creada por el Dr. Antonio Ramírez y Hernández y del cual se desprende el Programa de Hombres Renunciando a su Violencia (PHRSV). Actualmente siguen vigentes ambos programas de atención así como el Programa de Reeducación para Víctimas y Agresores de Violencia de Pareja por parte del Instituto Nacional de Salud Pública.

Este manual comprende técnicas grupales para la sensibilización durante el trabajo con mujeres y hombres de diferentes sectores de la población

De esta forma, el trabajo con hombres en sensibilización y prevención de la violencia contra las mujeres es un trabajo que necesita ser atendido pues la violencia de género en nuestro país es considerado un problema de salud pública que tiene costos económicos e impide el desarrollo de las mujeres en diferentes sectores de la población.

Con base en ello se han creado propuestas pedagógicas para la sensibilización con hombres, teniendo como base la educación para la paz y los derechos humanos.

En los programas de trabajo con hombres en temas de género y masculinidades se plantea la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades y la no discriminación hacia las mujeres, basados en los derechos humanos de las mujeres e incidir en las políticas públicas que atienden la violencia contra las mujeres, fomentando el liderazgo de las mujeres en diversos sectores; políticos, sociales, económicos y culturales para lograr la igualdad de género.

Se busca contribuir paulatinamente en el desarrollo de prevención de violencia contra las mujeres, generar una sociedad igualitaria entre géneros trabajando para trasformar las relaciones en los hogares, la educación de las y los hijas/os, el desarrollo social y el bienestar comunitario, en una ambiente de seguridad, corresponsabilidad y respeto para todas y todos.

IV. ¿POR QUÉ TRABAJAR CON HOMBRES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, LAS MASCULINIDADES Y PEDAGOGÍA SOCIAL?

Atendiendo a la recomendación emanada del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de 2012, que insta a México como estado para elaborar estrategias de acción que incidan en la generación de igualdad entre mujeres

y hombres y a la Plataforma de Acción de Beijing, la cual establece que es necesaria la participación de los hombres para alcanzar la igualdad sustantiva, y hace hincapié en que "las mujeres comparten problemas comunes que sólo pueden resolverse trabajando de consuno y en asociación con los hombres para alcanzar el objetivo común de la igualdad de género en todo el mundo".

Debido a que en los últimos años se ha reportado estadísticamente un alto índice de incidentes violentos en contra de las mujeres llevados a cabo por hombres, y reconociendo que muchos de ellos han ejercido esta violencia debido a la influencia que puede tener en su actuar, el haber crecido y desarrollado a lo largo de su historia de vida patrones de comportamientos, sentimientos y pensamientos estereotipados, que resaltan la competencia, la violencia y la represión como ejemplos de convivencia por su condición de hombres, es por ello, que resulta importante y pertinente llevar a cabo acciones preventivas enfocadas en los hombres, a través de programas estructurados que aborden la problemática desde el enfoque masculino y mediante el análisis de cómo es que estas características de desarrollo y género influyen en la violencia contra las mujeres.

En el marco latinoamericano, los datos sobre violencia contra la mujer en la Encuesta IMAGES en Brasil, Chile y México evidencian que existen asociaciones fuertes entre formas de violencia vividas por los hombres en su infancia y adolescencia – como también la sufrida en otros contextos – que se interrelacionan con la violencia hacia las mujeres. Se observa también una relación entre una "constelación" de actitudes y prácticas frente la masculinidad – como consumo excesivo de alcohol, pagar por sexo, uso de violencia en otros contextos – y el ejercicio de la violencia contra la mujer. (Barker, G., Aguayo, F. y Correa, P. 2012)

Con relación a las sugerencias que proponen los autores de la encuesta IMAGES se encuentra: "Implementar medidas socio-educativas que responsabilicen a los hombres autores de violencia contra sus parejas y que les ofrezcan información y competencias sobre cómo reducir conflictos y manejar su rabia sin ejercer violencia"

Además, el programa apuesta a la revisión y cambios en modelos de masculinidad que prevengan la violencia contra las mujeres y puedan compartir relaciones de armonía, espacios seguros y de confianza con otros hombres y mujeres en su vida cotidiana.

Los espacios de intervención de la pedagogía social incluyen espacios educativos dentro y fuera del escolar pues se busca construir, aprender y nutrir en conocimientos en las personas. La formación reeducativa desde la sensibilización en género y masculinidades se propone a contribuir en el desarrollo de condiciones de igualdad para una nueva ciudadanía que genere espacios saludables en la sociedad.

V. MARCO CONCEPTUAL: GÉNERO Y MASCULINIDADES

El género es un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades construyen en torno a la diferencia biológica entre hombres y mujeres. Este sistema organiza las relaciones entre lo femenino y lo masculino y lo hace a través de dispositivos punitivos de manera jerárquica y desigual. Es un sistema cuya finalidad es asegurar la reproducción social y la reproducción de sí mismo. Como construcción social, el género constituye tanto una realidad objetiva como subjetiva, es un orden social que se impone a los individuos, hombres y mujeres. A su vez, esos hombres y mujeres como actores sociales, reproducen continuamente esos

significados que les proporcionan el lenguaje, la historia y la cultura a través de sus experiencias, sus relaciones interpersonales y con las instituciones sociales.

La idea general mediante la que se diferencia "sexo" de "género", es que el sexo queda determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo, mientras que "género" se relaciona con los significados que cada sociedad le atribuye. (Burin, Meler, 2000)

Marta Lamas señala (2002) que el género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características "femeninas" y "masculinas" a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a la esfera de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo.

La teoría de género considera que las relaciones entre hombres y mujeres no sólo están determinadas por sus diferencias biológicas, sino por desigualdades sociales y que estas diferencias y desigualdades determinan la posición de dominación y subordinación, que hombres y mujeres ocupan en la sociedad. El enfoque de género considera que ser biológicamente diferente no significa ser socialmente desigual. La distribución de funciones a partir de las diferencias biológicas y de las desigualdades sociales derivadas de aquellas, sitúa a las mujeres en una posición subordinada, y con atribuciones circunscritas al ámbito privado y doméstico.

Usar la perspectiva de género (INMUJERES, 2008), implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. La perspectiva de género es una lente más para analizar las distintas realidades que viven mujeres y hombres en las sociedades pasadas y actuales, con el fin de visualizar nuevas realidades futuras.

La perspectiva de género permite identificar las relaciones de poder que se vuelven relaciones de explotación y de dominio, que pueden ser extra- genéricas, es decir de un género a otro o inter- genéricas, dentro del mismo sexo-género.

Cabe señalar también, que la perspectiva de género no hace referencia exclusivamente a las mujeres, sino a las relaciones desiguales establecidas entre los hombres, otros hombres, las mujeres, jóvenes, niños y niñas, además, están determinadas y tensionadas por el desigual contexto sociocultural, político y económico en el que se inscriben. En este mismo enfoque se considera también al género como una categoría política, y no sólo como instrumento técnico que facilite el engranaje de las funciones tradicionalmente atribuidas a las mujeres. Su condición de persona se desvirtúa también por el resultado de prácticas jurídicas, sociales y culturales amparadas en concepciones de género, que subordinan la mujer al hombre y a su rol en las familias.

5.1. LAS MASCULINIDADES

Connell (1997) define a la masculinidad hegemónica como "la configuración de la práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres".

Históricamente la masculinidad hegemónica ha disfrutado de muchas ventajas, privilegios y derechos en la sociedad, estos derechos están negados a las mujeres, a varones y a mujeres no heterosexuales, grupos indígenas, entre otros. La construcción de la masculinidad hegemónica está directamente vinculada con la

adopción de prácticas temerarias y de graves riesgos. Esta masculinidad es sexista y sus formas más relevantes son: el machismo, la misoginia y la homofobia. Ana Amuchástegui e Ivonne Szasz (2007) señalan que la masculinidad no es un sinónimo de hombres, sino de un proceso social, estructura, cultura y subjetividad. Este proceso social se basa en un conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas que son características del ser hombre en una sociedad determinada. Se le va atribuyendo elementos que fijan y se construyen discursos de los cuerpos de los varones con el objetivo de reafirmarse en términos de valor sobre las y los otros.

La clase, raza, orientación sexual (subjetividad) se han convertido en factores de diferenciación masculina por lo que en los estudios de género se hablan de "Masculinidades" (Burin y Meler, 2000). Los hombres necesitan pasar por una serie de rituales para ser considerados masculinos, su eje central es la violencia para ser calificados por otros como verdaderos hombres.

Por su parte, Kaufman (1997) expresa que lo clave del concepto de género radica en que éste describe las verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de tales relaciones, también hace mención que el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos y también entre diferentes masculinidades.

La doble moral masculina es una de las estrategias por excelencia de muchos hombres para cosificar el cuerpo, la vida emocional y sexual de las mujeres; es una forma de justificar su masculinidad a través de un orden de poder con el ejercicio de la violencia, validando entre otros hombres su subjetividad masculina.

Los hombres seleccionan en qué momento ser tiernos, amorosos, comprensivos, solidarios; la mayoría lo hace durante el cortejo, en ese proceso épico para conquistar a su "verdadero amor", después de la conquista son intermitentes las conductas amorosas, pues ya se poseyó lo que se quería, sin embargo, también existen hombres que demuestran ternura, afecto y solidaridad constantemente, lamentablemente la sociedad niega y censura estas formas de ser hombres. La sociedad y muchas mujeres ven en ellos signos, señales que indican una hombría minusválida. Ellos han aprendido a amar de acuerdo a los "deber ser masculinos", cuidar su imagen ante otros hombres que ejercen todas las formas de violencia, Victor Seidler (2000) señala que los hombres están tan acostumbrados a ejercer el control sobre la razón y el lenguaje que difícilmente reconocen las situaciones en que lo hacen. Lo mismo sucede con el amor, están tan acostumbrados al "así ha sido siempre" que se niegan la oportunidad de construir otras formas de intercambiar los afectos. Este deber ser confirma la racionalidad con que los hombres son socializados y la falta de recursos emocionales producto de ese proceso.

El deber ser es un conjunto de introyectos que la sociedad ha construido para mantener un orden jerárquico sobre determinada población, llámese niños y niñas, mujeres, adultos/as mayores, indígenas, personas discapacitadas, etc. La elaboración de estructuras discursivas y prácticas lleva consigo formas sutiles para mantener el dominio y control.

Para Pierre Bourdieu, la violencia simbólica es aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento; además consiste en un encarcelamiento efectuado mediante el cuerpo. Sin embargo, para que se lleve a cabo el consentimiento, es necesario construir simbolismos y prácticas que legitiman ese deber ser: Ser buena hija, esposa, madre y abuela; deber ser hombre. (Bourdieu, P.2000)

Es importante identificar los mandatos masculinos tradicionales y las prácticas sutiles que controlan y dominan, este es el primer camino para desarticular las prácticas de violencia contra las mujeres.

VI. ¿HACIA DÓNDE IR?

Los impactos de la violencia masculina en las relaciones de pareja tienen resultantes que generan daño paulatino y sistemático entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Daño físico entre las y los jóvenes.
- Afectación de su autoestima.
- Problemas cognitivos.
- Dificultades para realizar sus tareas y actividades.
- Depresión, enojo.
- Adicciones.
- Deserción escolar.
- Embarazos no deseados.

De tal manera que esta violencia física, emocional o sexual, desequilibra a las mujeres de sus espacios más seguros, que es su persona, y por otro lado confirma la situación de riesgo continuo en que los hombres han sido socializados.

Con el fin de mantenerse en un imaginario de poder, los procesos que los hombres tienen en relación con las formas de expresar sus masculinidades son dolorosos, es decir, representan un papel no propio, con máscaras que asustan a propios y ajenos creando una identidad que sea venerada, temida y "respetada" no importando que nuestros malestares emocionales estén por encima de la salud. Crear intimidad con uno mismo y con los demás hombres les brinda la oportunidad de reconciliarse con la esfera emocional (Giddens, A. 1992).

Algunos hombres aun viviendo esos malestares de su masculinidad, recurren a actos violentos y por lo tanto destruyen sus relaciones sociales, estas prácticas violentas tienen impactos que generan miedo y tristeza. Los hombres siguen viviendo en una cultura de competencia de alto impacto desde una masculinidad hegemónica, una masculinidad que busca derrotar al otro/a, por lo que es necesario revisarse emocionalmente para reconocer su vida emocional, mental y conductual y buscar cambiar sus percepciones, creencias y mitos sobre su ser masculino.

Crear la intimidad es hablar de la violencia que han generado y buscar alternativas para detenerla, crear nuevos vínculos íntimos entre los varones, nutriendo sus relaciones familiares y cercanas, aprender a escuchar-se, a sentir-se y a transformar-se.

Las masculinidades emergentes o igualitarias plantean otros significados, cuestionar la manera en que se ha enseñado y ha aprendido tradicionalmente los hombres, es darle orientación saludable buscando otras formas de actuar desde lo masculino.

Más que crear categorías de "nuevas masculinidades", es replantear las masculinidades, hacer una autocrítica asumiendo la responsabilidad y el compromiso de cambiar actitudes y conductas masculinas que han dañado a mujeres, niños y niñas, a otros hombres y así mismo

Dentro de las expectativas de los hombres, se requiere trabajar y desarticular los pensamientos de control y dominio sobre las parejas, sus identidades masculinas de poder sobre ellas y por lo tanto, construir una nueva cultura de los afectos.

El trabajo con hombres es necesario en los espacios escolares y en la sociedad civil, están en juego sus derechos humanos, la salud sexual y reproductiva y a vivir una vida libre de violencia, de seguir haciendo trabajo sin enfoque de género seguirán reforzando mitos, expectativas y temores en las relaciones de parejas y sobretodo refuerzan y legitiman los estereotipos tradicionales de género.

VII. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN EN GÉNERO Y MASCULINIDADES

Con el objetivo de construir un programa de sensibilización en género y masculinidades para la prevención de la violencia contra las mujeres desde el enfoque de las masculinidades, se recurrió a la revisión de aproximadamente 20 manuales que se han elaborado en diferentes países latinoamericanos como europeos. Lo que se pudo encontrar fue que la mayoría están enfocados en el trabajo de sensibilización de las masculinidades teniendo como puntos de encuentro, construir masculinidades alternativas al modelo hegemónico. También se recurrió a revisar técnicas o dinámicas desde la perspectiva de la educación popular. Éstas favorecen con técnicas participativas, lúdicas, de aprendizaje, cooperación y reflexión en el marco de los derechos humanos. Además se revisaron conceptos básicos desde la perspectiva de género, con el objetivo de que las personas que puedan facilitar este programa, tengan la posibilidad de tener los elementos conceptuales básicos.

Los programas de intervención social se generan a partir de un espacio vivencial y socio-afectivo, además estará basada en un enfoque de educación para la paz y los derechos humanos desde la perspectiva de género.

La educación para la paz y los derechos humanos tienen como objetivo desarrollar las capacidades en las personas para reconocer los derechos humanos, respetar la dignidad y construir alternativas para la resolución de conflictos. Esta propuesta pedagógica se realiza de forma vivencial a través de juegos y la reflexión personal.

La metodología está basada desde la perspectiva de género, que como categoría de análisis, es una herramienta teórica que permite hacer visible las desigualdades en acceso a recursos de todo tipo, materiales y simbólicos y apropiación de derechos, detecta los factores que intervienen en esas desigualdades e interviene para reducir y eliminar las pautas culturales que dominan y producen esas diferencias. Para este programa fue fundamental la participación del grupo a partir de técnicas grupales, lo que les permitió conocer cómo se construyen las identidades de género masculinas y su relación con la violencia contra las mujeres, al mismo tiempo generó propuestas para crear alternativas de prevención de la violencia y construir soluciones posibles para erradicar las desigualdades de género.

La propuesta que se desarrolló parte de la experiencia personal, la colectiva y posteriormente la construcción del conocimiento a partir de esas vivencias y se reforzará con la información documentada en las propuestas teóricas fundamentadas en los temas a desarrollar.

Esta metodología contiene técnicas de grupales desde la perspectiva de la educación popular, las cuales tienen como objetivo la reflexión y la experiencia de aprender a través de juegos para la cooperación y la paz, la no discriminación y la aceptación de las diferencias como nutrientes de lo humano, de tal manera que se puedan construir aprendizajes significativos con relación al uso de violencia y su prevención. Este proceso educativo permitirá que los hombres tengan una intervención con base a la ética respetando los derechos humanos de las mujeres.

VIII. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

Este programa atendió a una invitación del Instituto Jalisciense de las Mujeres y estuvo dirigido a 15 estudiantes del Centro Universitario UTEG en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. El tema de prevención de la violencia contra las mujeres responde ante la necesidad de reducir este problema de salud pública y que implica que los hombres se sumen a estas acciones. La educación superior juega un papel importante no solo en la formación de profesionistas sino en el desarrollo de las personas, si desde la perspectiva de la pedagogía social se interviene en procesos educativos que busque alternativas de solución en problemas cotidianos en nuestra sociedad, es también importante trabajar con estudiantes que cuenten con recursos prácticos en materia de equidad de género y derechos humanos. La pedagogía social incluye a partir de la formación de ciudadanos/as que se encuentran involucrados en todos los espacios y funciones públicas, de esta manera, se acompaña en el proceso reeducativo como un puente entre lo escolar y lo social y se crean comunidades cooperativas que desarrollarán la transmisión cultural basada en enseñanzas de igualdad de género.

La metodología está basada en los siguientes ejes estratégicos:

- El programa se compone de 1 sesión informativa y 9 sesiones grupales que estarán conformadas por 3 módulos de 3 sesiones cada uno. Cada sesión grupal tiene una duración de dos horas y se llevará 1 vez por semana.
- Metodología participativa de reflexión estratégica activa.
- Aprendizaje colaborativo en interacción grupal para la autoayuda.
- Vivencial y colaborativo.
- Fomenta el diálogo asertivo y respetuoso así como la escucha entre y con los hombres: comparten experiencias y/o vivencias personales y colectivas posteriormente se re-construye el conocimiento.
- Dirigido a un grupo de Hombres mayores de 18 años. Con los siguientes perfiles:
  - Que tengan o hayan tenido una relación de pareja.
  - Que convivan o no con pareja.
  - Que mantengan un compromiso personal de permanecer durante un módulo completo que consta de tres sesiones.

Se trabajó en sesiones de interacción grupal entre hombres, pues el programa vivencial busca lograr la convivencia basada en la no violencia, el trato igualitario y la corresponsabilidad como iguales en sociedad, aprendiendo y restructurando las masculinidades tradicionales.

Objetivo General del programa:

Sensibilizar a hombres en prevención de la violencia contra las mujeres, con el fin de proporcionar herramientas de análisis y reflexión sobre las identidades masculinas y construir relaciones justas y democráticas entre los géneros.

Objetivos específicos:

- Desarticular creencias y/o usos y costumbres tradicionales que refuerzan los estereotipos de género promoviendo las relaciones igualitarias entre Mujeres y Hombres.
- Reflexionar sobre los aprendizajes genéricos en el ejercicio de las masculinidades y su relación con la violencia hacia las mujeres.
- Conocer sobre la violencia, sus tipos y modalidades y su estructura legal.
- Promover el respeto por los derechos humanos de las mujeres desde la perspectiva de género.

- Construir masculinidades sensibles, expresivas, corresponsables y respetuosas, contribuyendo así al desarrollo individual, familiar y al fortalecimiento de una sociedad basada en la igualdad tanto en el ámbito público y privado.
- Coadyuvar al proceso de responsabilidad de los hombres en temas de paternidades, trabajo doméstico, salud, autoconocimiento y autocuidado.
- Promover la necesaria participación ciudadana de los hombres para alcanzar la Igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.
- Trabajar en la formación de hombres comprometidos con el cambio personal, reconstrucción de aprendizajes y/o hábitos y/o costumbres en el afrontamiento de situaciones específicas en la vida cotidiana..

IX. RESULTADOS

Se recogieron las experiencias de toda la intervención y los hombres pudieron realizar compromisos personales que favorecen la equidad de género con sus familias. Se pudo observar mayor impacto y mostraron un gran cambio en la forma en la que hablan de sí mismos, las reflexiones fueron más enfocadas al tema y más profundas en temas de violencia y cuidados de la salud. En esta sesión se anclaron los objetivos logrados con la expectativa que se vuelvan parte de la cotidianidad de cada participante.

Al analizar la construcción social de las masculinidades se pudo observar que los estudiantes identificaron costumbres, prácticas locales, presiones familiares y/o de pareja, que los aprisionan no dejándolos sentir y expresar libremente las emociones, no mostrar vulnerabilidad, rechazar la competencia física. Hacer(se) hombre implica reconocer que hay muchos espacios donde se educa y se refuerzan esas ideas y prácticas cotidianas como es la escuela, que es un espacio de socialización en el cual se norman determinados comportamientos y formas de pensar y sentir.

Relacionado a la violencia contra las mujeres, los participantes reflexionaron acerca de la manera que a los hombres les cuesta tanto identificar la violencia ejercida contra las mujeres. Esto sirvió de mucho para comprender cómo los hombres han naturalizado la violencia contra las mujeres, que es "difícil" identificarla y reconocerla. Fue importante ubicar las dificultades que llevó está técnica pues se busca mayor reflexión con base en la misma para asumir las responsabilidades en los hombres.

Los participantes también tuvieron la oportunidad de recrear, sentir y construir un primer acercamiento en la cultura de buen trato. Aprendieron a conversar y proponer otras formas de ser hombres y construir nuevas formas de relacionarse con las mujeres, además de socializar aprendizajes con otros hombres de su centro escolar para prevenir situaciones de violencia entre hombres.

X. CONCLUSIONES

El presente trabajo de intervención tuvo muchos matices, sobre todo que el facilitador tenga la sensibilización, conocimientos y trabajo personal para llevar a cabo esta serie de intervenciones, es decir, no basta con "saber" o conocer lecturas, la formación pedagógica también es integral, un primer acercamiento a la vida emocional como persona e ir generando cambios en la vida cotidiana.

Las metodologías de intervención con hombres han permitido tener una gama de recursos de intervención, que pueden generarse en espacios institucionales, en zonas rurales e indígenas, las cuales son necesarias para construir formas

democráticas y sensibles para los derechos de las mujeres, la infancia y las adultas mayores.

Los hombres que ingresan a este tipo de espacios transitan desde una resistencia y racionalización de "ser hombre" que no daña a otras y otras, hasta reconocerse vulnerables, afectivos y aprender a compartir el trabajo en casa, así como auto-cuidarse y apoyar en los cuidados en sus hogares.

La revisión en estudios de género y masculinidades incorporados en la pedagogía social transforma a las personas para un mejor desarrollo comunitario y social, cumple con los objetivos para lo que fue desarrollada la propuesta pedagógica: educar (nos) socialmente para la transformación de una mejor vida en las comunidades e instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMUCHÁSTEGUI, A. Y SZASZ, I. (2007), *Sucede que me canso de ser hombre*. Colegio de México.

BONINO LUIS, LEAL DANI, LOZOYA JOSÉ ÁNGEL, SZIL PÉTER , *Por cada mujer hay un hombre*... Texto alternativo España, julio de 2002.

CAMPOS, A. (2007) *Hombres Trabajando con Hombres,* San José, Costa Rica

CARIDE GÓMEZ, J.A. (2002). Construir la profesión: la EducaciónSocial como proyecto ético y tarea cívica. *PedagogíaSocial. Revista Interuniversitaria*, 9, pp. 91-125.Recuperado dehttp://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2009/06%20-%20caride.pdf

BARKER, G., AGUAYO, F. Y CORREA, P. (2012) Comprendiendo *el ejercicio de violencia de los hombres hacia las mujeres. Algunos resultados de la encuesta IMAGES (The International Men and Gender Equality Survey*. Rio de Janeiro: Promundo

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama: Barcelona

BURIN, M. Y MELER I. (2000). *Varones, género y subjetividad masculina*. Argentina: Paidós

CAMPOS, A. (2007) *Hombres trabajando con hombres*. 1a ed. San José, Costa Rica: Oficina de Seguimiento y Asesoría de Proyectos OSA, S.C.

CERVANTES, F. (2000), "Los hombres y la violencia hacia las mujeres". *Rostros y Voces de la Sociedad Civil.* Pp. 25- 29. Mayo- Junio.

CONAPRED. (2009). *Diez recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje. Textos del Caracol (Segunda edición.)*. México: CONAPRED, INMUJERES, STPS. Consultado en: http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=documentoyid=82yid_opcion=147

CONNELL, R.W. (1997) "La organización social de la masculinidad" en: Valdés T. y Olavarría J. (Eds.) *Masculinidad/es: poder y crisis, ISIS Internacional*/FLACSO, Chile.

DE KEIJZER Y AYALA (S/F) *Cuadernos de reflexión acción: Recursos para una convivencia democrática en las familias*. INMUJERES-MEXICO, PNUD, UNICEF

ESCUELA DE FORMACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA (2010). *Estrategias de educación popular*. On line http://escueladeformacion.com.ve/uploaded/estrategias_de_educacion_popular.pdf

FULLANA, J., PALLISERA,M. Y PLANAS,A. (2011). Lascompetencias profesionales de los educadores socialescomo punto de partida para el diseño curricular de la formaciónuniversitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*.

GENDES (2013) *Amores chidos guía para docentes: sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo con las y los jóvenes.* INMUJERES, IMJUVE: México

_____ (2013) *Hacia otras sexualidades masculinas. Una apuesta para reducir la trata de personas con fines de explotación sexual*. Guía de intervención.

GUZMÁN RAMÍREZ, G., Y BOLIO MÁRQUEZ, M. (2010). *Construyendo la herramienta: Perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos.* México: Universidad Iberoamericana.

GIDDENS, A. (1992*). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas.* Madrid: Ediciones Cátedra.

INMUJERES (2008) *Guía Metodológica para la sensibilización en género,* México

INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA (2007) *Programa de reeducación para víctimas y agresores de violencia de pareja. Manual para responsables de programa.* Cuernavaca, México.

KAUFMAN MICHAEL (1997), "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", En: Valdés Teresa y Olivarría José (eds.*) Masculinidad/es, Poder y Crisis, Chile,* Isis Internacional/FLACSO, Chile.

LAMAS, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género.* México: Taurus.pp.89-96

LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA (2007)

LEY DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA DEL ESTADO DE JALISCO (2008)

RAMÍREZ, A. (2000), *Violencia masculina en el hogar. Alternativas y soluciones*. Pax- México. México

RIVERA, C. (2002) *¿Violento yo? ¿Pues cuando te he pegado?* On line http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/hombresxigualdad/fondo_documental/Violencia_masculina/52.pdf

_____ *El silencio de los hombres* On Line http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/hombresxigualdad/fondo_documental/Violencia_masculina/49.pdf

RIVERA, E. Y RIVERA, C. (2010) "La Violencia masculina en parejas jóvenes" En *Varones, masculinidades y transformación*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

SALDÍVAR HERNÁNDEZ, G. J. (2010). "La prueba de tu amor": la coerción sexual como una forma de violencia en el noviazgo. *JOVENes Revista de Estudios sobre Juventud*, 31, 42–55.

SERRET, E. (2008). *Qué es y para qué sirve la perspectiva. Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior.* Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

SEIDLER, V. (2000). *La sinrazón masculina. Masculinidad y Teoría Social.* Paidós, México

TEPICHIN VALLE, A. M., TINAT, K., Y GUTIERREZ DE VELASCO, L. (2010). *Relaciones de género. Los grandes problemas de México.* México, D.F: El Colegio de México.

TORRES, MARTA (2001). *La violencia en casa*. Croma- Paidós. México.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH. (2008). *Salud Sexual para el Milenio: Declaración y Documento Técnico.* Minneapolis, MN, USA, World Association for Sexual Health. (WAS).

[i]Contacto con autores:
Cirilo Rivera García e-mail: ciriga73@gmail.com
Elva Rivera Gómez e-mail: elva.rivera@gmail.com
Benemérita Universidad de Puebla, México.

02 | INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

MODELO PROCEDIMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA UNIVERSITARIA EN ECUADOR

ILIANA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

En el trabajo se abordan los elementos conceptuales y metodológicos para el desarrollo de la competencia pedagógica inclusiva en los docentes de la Educación Superior en Ecuador. Se analizan las concepciones actuales del proceso de inclusión, así como las principales barreras que existen en la actualidad en este proceso. La implementación del modelo se realiza a partir de los procedimientos metodológicos estructurados en un mapa de procesos, lo cual ha permitido alcanzar resultados importantes en la formación de los docentes, así como en la atención de los estudiantes durante el proceso formativo.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, competencia pedagógica inclusiva, procedimientos metodológicos.

*****

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales la sociedad demanda una calidad de educación superior basada en la toma de una conciencia prospectiva, por su importancia fundamental que reviste en el desarrollo sociocultural y económico para la construcción del futuro. La universidad en el siglo XXI reclama las exigencias de una sólida formación cultural, como fundamento de la comprensión global de la época en que se vive. El proceso formativo se ha orientado hacia una amplia y profunda visión determinada por el impetuoso desarrollo de la ciencia y la tecnología, en estrecha interconexión con las diferentes esferas del saber, así como por su repercusión en toda la vida de la sociedad.

El trabajo desarrollado por la autora durante los años comprendidos entre el 2010 y el 2014 en la Universidad Ecuatoriana, así como la continuidad dada a los estudios de posgrados efectuados en cuba, han permitido constatar que el profesor universitario presenta limitaciones para la dirección del procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, dado en lo fundamental por limitaciones en el dominio de los contenidos relacionados con esta problemática, la presencia de mitos y prejuicios en el enfrentamiento de su labor, la falta, en muchos casos, de las herramientas que le permitan una organización, ejecución y control del proceso pedagógico, con la consiguiente influencia en la elaboración y puesta en práctica de estrategias interventivas que propicien el desarrollo del estudiante con necesidades educativas especiales. Resulta necesario destacar en este sentido, que dentro de los aspectos que no han sido tratados suficientemente en esta área se encuentran los referidos a la preparación metodológica del personal docente para la dirección del proceso de educar a las personas con necesidades educativas especiales y el de la capacitación teórica en los contenidos relacionados con estas áreas.

A partir de estos fundamentos, se determinó como objetivo:

- Elaborar un modelo pedagógico inclusivo basado en las políticas de acción afirmativas contempladas en la Educación Superior Ecuatoriana, que permita guiar trabajo teórico y metodológico de la educación de los estudiantes con NEE.

En el desarrollo del trabajo fueron utilizados distintos métodos y técnicas de investigación, así como distintos procedimientos que sirvieron de soporte a la aplicación de cada uno de ellos, dentro de los que se encuentran los relacionados con la estadística, histórico lógico, análisis, síntesis y generalización, la modelación, talleres de opinión crítica, entre otros. Este estudio se sustenta en el método general de la ciencia, bajo el enfoque histórico - dialéctico - materialista, lo cual permitió revelar las relaciones causales y funcionales que interactúan en el objeto de estudio, así como penetrar en su dinámica para descubrir los nexos que se establecen en su funcionamiento.

Como contribución a la teoría se destaca la fundamentación de los subsistemas y componentes del modelo, donde se hace una sistematización de las posiciones teóricas y metodológicas a asumir en la organización del proceso para atender en el proceso formativo universitario a los estudiantes con discapacidad, sobre la base del enfoque humanista crítico y la comprensión alternativa, participativa y desarrolladora de la educación inclusiva, logrando la coherencia entre los fundamentos teóricos, los metodológicos y la práctica pedagógica que permiten la potenciación de la preparación del docente universitario para el enfrentamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la base del enfoque sistémico de la concepción histórico cultural con un carácter optimista del desarrollo.

I. DESARROLLO

El desarrollo de la educación superior en los momentos actuales constituye una de las metas fundamentales de cada nación. Sin embargo, América Latina se caracteriza por tener sociedades, algunas desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala J. C. Tedesco, (1998b), una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. Es así que a partir de la década de los noventa se inició en esta región un proceso de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, no obstante, todavía persisten importantes desigualdades educativas.

En Ecuador la educación superior en se encuentra inmersa en profundos cambios para lograr la transformación de todos los procesos sustantivos universitarios a partir de lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), el Plan Nacional para el Buen Vivir (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior (Loes, 2010), donde los estudiantes deben asumir una posición activa, transformadora, productiva, que se involucre en la tarea, que adopte posiciones reflexivas en su actuación y se respete la diversidad.

A la Universidad le corresponde en la actualidad constituirse en un factor clave para el desarrollo científico. El modelo de universidad que se aspira en Ecuador conjuga fortalezas que son atributos únicos: una elevada concentración de hombres de ciencia y pensamiento, que hacen de la universidad una institución social con capacidad de generar nuevos conocimientos y habilidades para comprender el desarrollo tecnológico, con capacidad de difundirlo y socializarlo.

El estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), al comenzar una carrera universitaria se introduce en una dinámica totalmente nueva e incierta para él, porque emerge de un modelo donde en la práctica no están incluidos en un sistema todos los componentes de su formación, que comprende su edad de estudio y formación profesional, ya que en el modelo que se aplica se armonizan de forma coherente diferentes modalidades de aprendizaje, con el empleo de las nuevas tecnologías y la presencia de los profesores que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante situaciones de aprendizaje desarrollador, que tienen como centro el educando.

Esto sustenta la necesidad de estar más cerca de ese estudiante con NEE, conocer a fondo sus necesidades, intereses y motivos, así como la búsqueda de métodos que le permitan asimilar el contenido en todas sus dimensiones y potenciar al máximo el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, que lo preparan para asumir los retos, como futuros egresados de la educación superior.

Desde esta perspectiva, es importante asumir que los cambios educativos son necesarios para competir en el mundo del siglo XXI. Hay que romper con las ataduras que aún quedan de la enseñanza tradicionalista, en la que el docente ha sido sujeto del proceso enseñanza aprendizaje y los estudiantes son considerados sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se le ofrecen oportunidades para la reflexión y las interrogantes.

Alcanzar este propósito significa convertir al estudiante en sujeto de aprendizaje a través de las actividades de estudio, con un proceso de enseñanza aprendizaje participativo y dialógico, en el que educadores y educandos son productores del conocimiento y demandan su socialización mediante un intercambio permanente y científico, en el que todos en algún momento, son emisores y en otro receptores, por lo que el saber escuchar se convierte en un aprendizaje, tan importante como el saber expresarse, donde cada sujeto desde sus fortalezas, motivaciones, aspiraciones, vivencias, experiencias y estilo personal es capaz de intercambiar con otro u otros sus puntos de vistas y reflexionar acerca de los

criterios de los demás y de los suyos propios, asumiendo una posición personal desde un conocimiento científico.

1.1. BASES CONCEPTUALES DEL MODELO

El modelo procedimental para el desarrollo de la competencia pedagógica inclusiva universitaria se fundamenta desde el paradigma sistémico estructural de investigación. A partir de los fundamentos epistemológicos, se considera la teoría general de los sistemas y el método de investigación sistémico estructural; pues se parte del reconocimiento de que la totalidad constituye una unidad dialéctica de sus componentes, donde las propiedades del sistema son cualitativamente distintas a las propiedades de estos elementos constituyentes por separado, constituyen la integración de las relaciones entre los componentes o subsistemas del todo y sintetizan estos, caracterizando el sistema y su desarrollo.

Hoy, en todos los ámbitos educativos se discute qué se entiende por calidad de la educación con igualdad de oportunidades. Ese concepto puede ocultar discriminaciones si no se toman en cuenta los diferentes puntos de partida del proceso de aprendizaje ya que los estudiantes presentan diferentes saberes previos según lo que afirma C. Cullen (1992) acerca de que es necesario conocer ese marco previo para poder desencadenar procesos socio-educativos que promuevan una verdadera igualdad.

Ahora bien, la necesidad de poner el acento en la calidad y equidad educativa como señala D. Filmus (1995, 1996, 1997) evidencia, por una parte, el deterioro que ha atravesado el sistema educativo latinoamericano en las últimas décadas y por otra, que no toda la población ha alcanzado ciertas competencias, conocimientos y valores que la educación promete y de lo cual tanto los docentes, la familia y los miembros de la comunidad son responsables.

Para explicar esta segmentación, es necesario tomar en consideración el contexto socio-económico que impregna los sistemas educativos. Como señala J. C. Tedesco (1998 y 1999) la relación entre equidad y educación no es unidireccional ni estática, y sería pertinente preguntarse ¿cuánta equidad (desde lo social) es necesaria para que haya una educación con calidad?

Cada universidad por sí sola no puede generar estrategias para garantizar la calidad y neutralizar todas las diferencias. Es necesario detectar los factores problemáticos que existen al interior de cada institución y la necesidad de ampliar y legitimar los grados de autonomía, para que el personal docente no sea el único responsable de los resultados.

Entre las perspectivas de alcanzar una mayor calidad educativa para todos, como resultado de la 5ta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de Santiago de Chile en 1993, en síntesis, se incluyeron:

- Garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo de manera de favorecer el desarrollo equilibrado y la cohesión del cuerpo social en su conjunto.
- Determinar los objetivos y contenidos fundamentales de los niveles de enseñanza disponiendo mecanismos dinámicos y participativos para la articulación con las nuevas demandas de la sociedad.
- Lograr condiciones para que los ciudadanos y ciudadanas, tengan un desempeño eficaz, dotándolos de las competencias necesarias para participar en diferentes ámbitos y desenvolverse productivamente en la sociedad.

Por todo ello, para mejorar la calidad de la educación es necesario producir transformaciones significativas en el sistema educativo, profesionalizar la acción del

docente para atender la diversidad en la educación superior, la cual es considerada uno de los pilares que permite alcanzar un desarrollo integral para la sociedad.

En la investigación, la autora, al hacer referencia a la diversidad académica en la educación superior parte del hecho de que todo aprendizaje supone la interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos. La interacción con las personas y los objetos que subyacen en todo proceso de aprendizaje, pasa necesariamente por el filtro de la cultura común y está mediatizada por la utilización de un determinado lenguaje.

Esto significa que habrá de producirse un desajuste óptimo entre las competencias y conocimientos previos de los estudiantes con NEE en la universidad y la tarea propuesta, es decir, que ésta resulte lo suficientemente difícil como para constituir un desafío pero no tanto que resulte imposible de realizar y además, que los alumnos y alumnas accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.

En tal sentido, resulta importante buscar alternativas que den respuestas a estas necesidades, por lo que constituye una prioridad lograr que en el contexto educativo de la Educación Superior Ecuatoriana se atienda la diversidad, la cual remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo docente debe conocer para dar respuesta a la diversidad; en algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, ni se cuenta con la preparación de los docentes para asumir este desafío.

Los principales subsistemas que permiten fundamentar el modelo en función del desarrollo de la competencia inclusiva en la universidad ecuatoriana, constituyen el resultado del análisis crítico-valorativo de las fuentes bibliográficas, la experiencia derivada en el devenir de la investigación y de la reflexión en torno a los principales resultados obtenidos a través del diagnóstico realizado en el contexto del proceso formativo de los estudiantes discapacitados en la Universidad Técnica de Manabí. Los presupuestos teórico-metodológicos que se asumen como referentes para la elaboración del modelo, parten de la validación de otras investigaciones pedagógicas similares y en el caso particular, se han fundamentado desde un enfoque inclusivo:

- La unidad dialéctica del proceso formativo inclusivo.
- La formación profesional como un proceso eminentemente comunicativo e inclusivo.
- El estudiante como centro del proceso formativo inclusivo.
- Congruencia entre lo instructivo y lo educativo.
- Las relaciones teórico-prácticas en el proceso formativo.
- La diversidad como elemento a tener presente.

Estos subsistemas con su recursividad propia, se sometieron a consideración de profesionales expertos en la temática y se enlazan mediante relaciones de interdependencia para ser implementados a través de los procedimientos metodológicos estructurados en un mapa de procesos que responde a la realidad de la universidad ecuatoriana. (Figura 1).

REPRESENTACIÓN DEL MODELO PROCEDIMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PEDAGÓGICA INCLUSIVA UNIVERSITARIA EN LA UTM

II. CONCLUSIONES

El trabajo se presenta un modelo que permite la preparación del personal docente de la universidad ecuatoriana en función de dirigir el proceso de educación inclusiva. Este modelo posee características muy particulares, pues aborda por primera vez, en el contexto ecuatoriano, un área muy sensible en el accionar con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, así como que todas las acciones propuestas como parte del modelo se insertan armónicamente dentro del sistema de trabajo de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change,* 6: 109-124.

BAKER, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104: 663-703.

BELL RODRÍGUEZ, R Y LÓPEZ MACHÍN, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. Editorial Pueblo y Educación.

BERMÚDEZ MORRIS, R Y PÉREZ MARTÍN, L. (2004) *Aprendizaje formativo y crecimiento personal.* Editorial Pueblo y Educación.

PÉREZ MARTÍN, L.ET.AL. (2004). *La personalidad su diagnóstico y su desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.

INFANTE, M., P. ORTEGA, M. RODRÍGUEZ, C. FONSECA, C. MATUS Y V. RAMÍREZ (2008). (Co)Construcción de los discursos sobre diversidad. Trabajo presentado en *Primer Congreso Internacional La Universidad y la Atención a la Diversidad cultural. De la discriminación a la inclusión*, noviembre, Santiago, Chile.

TREGASKIS, C. (2006). Developing inclusive practice through connections between home, community and school. En S. Danforth y S. Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 201-235), NY, New York: Peter Lang.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All,* París: UNESCO.

[i] Contacto con autora:
Iliana Fernández Fernández.
Universidad de Camagüey, Cuba
Universidad Técnica de Manabí

IMPACTO SOCIAL DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

LORY ÁNGELES HERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

El presente trabajo está basado en la experiencia de la operación del programa "Sigamos aprendiendo…en el hospital" en el periodo comprendido de Agosto del 2007 a Julio del 2015. Este programa tiene los siguientes objetivos: que las niñas, niños y adolescentes que se diagnosticaron con alguna enfermedad crónico degenerativa que requieren de periodos prolongados de hospitalización, continúen con su educación básica, promover la reintegración de los pacientes que son dados de alta a sus escuelas de origen debidamente actualizados y atender adultos que no han terminado sus estudios de primaria o secundaria. Como podemos apreciar, es sustento legal no es ningún problema, a nivel internacional, México es de los países que mayores políticas en cuanto a inclusión ha implementado, no obstante que la historia de la Pedagogía Hospitalaria data de la Primera Guerra Mundial, en Francia, cuando surge la necesidad de dar una atención diferente en los hospitales a los niños que quedaron sin padres, más adelante en Barcelona España durante la segunda guerra mundial, en México la pedagogía hospitalaria llega mediante un programa llamado "Sigamos aprendiendo…en el hospital", hasta Marzo del 2005, dicho programa fue diseñado para operarse en hospitales de Alta especialidad, rápidamente se fue extendiendo a toda la república, en Tlaxcala se implementa en Agosto del 2007..

PALABRAS CLAVE: Inclusión, pedagogía hospitalaria, políticas inclusivas.

*****

INTRODUCCIÓN

El presenta trabajo está basado en la experiencia de la operación del programa "Sigamos aprendiendo…en el hospital" en el periodo comprendido de Agosto del 2007 a Julio del 2015. Este programa tiene los siguientes objetivos: que las niñas, niños y adolescentes que se diagnosticaron con alguna enfermedad crónico degenerativa que requieren de periodos prolongados de hospitalización, continúen con su educación básica, promover la reintegración de los pacientes que son dados de alta a sus escuelas de origen debidamente actualizados y atender adultos que no han terminado sus estudios de primaria o secundaria.

Como podemos apreciar, es sustento legal no es ningún problema, a nivel internacional, México es de los países que mayores políticas en cuanto a inclusión ha implementado, no obstante que la historia de la Pedagogía Hospitalaria data de la Primera Guerra Mundial, en Francia, cuando surge la necesidad de dar una atención diferente en los hospitales a los niños que quedaron sin padres, más adelante en Barcelona España durante la segunda guerra mundial, en México la pedagogía hospitalaria llega mediante un programa llamado "Sigamos aprendiendo…en el hospital", hasta Marzo del 2005, dicho programa fue diseñado para operarse en hospitales de Alta especialidad, rápidamente se fue extendiendo a toda la república, en Tlaxcala se implementa en Agosto del 2007.

I. METODOLOGÍA

Para la implementación del programa se utilizó en forma general el enfoque Ecológico sistémico de Urie Bronfenbrenner (1979), visualizando al alumno inmerso en todos sus contextos, pero sobre todo tomando la importancia de los vínculos entre ellos, si recordamos, se le llama sistema al conjunto de elementos unidos entre sí de tal manera que el movimiento en uno de ellos provoca el movimiento en todos los demás, así, las intervenciones se reducen pero se tiene un mayor impacto de las acciones. También utilizamos la teoría de las redes de apoyo de Braulio Montalvo rodríguez (1998), con la finalidad de garantizar desde el inicio el compromiso y la participación activa y constante de los principales actores institucionales de injerencia en el programa. Se llevó a cabo una elaboración cuidadosa de la red de apoyo, así como un análisis de los contextos en su vinculación para determinar la intervención a realizar.

Ya desde el inicio podemos notar la importancia de las políticas como un elemento clave para el impacto de las acciones, en la primera fase debido al momento político, las condiciones institucionales y la visión para su implementación se conformó una estructura que favoreció el impacto, se llegó a trabajar entre personal contratado por la institución y personal de Servicio Social y prácticas profesionales hasta con 15 personas en forma directa, por el enfoque la participación fue de muchas más personas, con ésta estructura se pudieron abarcar las siguientes líneas de intervención y de impacto: Trabajo Colaborativo, Investigación –acción, Formación, Creación de contextos inclusivos, llegando a observar los beneficios en la calidad de vida de los alumnos hasta en su comunidad.

En la segunda fase, la estructura cambió debido a las condiciones políticas, nuevo gobierno, nuevos funcionarios, algunas instituciones dejaron de participar en el programa y la visión de los funcionarios quedó reducida a la cuestión de cumplimiento político y administrativo, las líneas de intervención y de impacto que se redujeron a: Trabajo colaborativo, Formación e intervención, el impacto también se limitó a menos ámbitos.

La tercera fase corresponde al periodo más crítico, a nivel nacional desaparecen algunos programas en la SEP, en relación al programa se centralizan las acciones a cada estado lo que limita el apoyo a las voluntades políticas, en Tlaxcala se busca mantener la atención en el hospital mediante la estrategia de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, el compromiso institucional se reduce a algunas personas y por ende el impacto se

limita aún más, las áreas de intervención son: Trabajo colaborativo e Intervención, el impacto se ve reflejado solo al interior del hospital.

Si bien, debido al enfoque y la metodología en la intervención muchas acciones se han mantenido, es importante visualizar lo complejo que resulta implementar un programa de tales características, sobre todo si lo que se busca es el avance firme y consistente, se requiere de una estructura que responda a las necesidades, para esto podemos observar la importancia de contemplar la dinámica de las políticas en el contexto y el momento histórico, pues esto tendrá un impacto que determinará los avances y la permanencia del trabajo.

En el caso del programa "Sigamos aprendiendo en el hospital", teniendo este punto a favor, se podrían lograr los siguientes resultados: Ampliación a hospitales de segundo nivel, llegando a mayor población, Mayor impacto en la prevención al rezago educativo, la creación de contextos inclusivos, modificando pensamientos y actitudes, así se lograría una mayor participación en la aplicación de las políticas inclusivas, incidiendo de manera directa en la calidad de vida, con un impacto social importante.

II. CONCLUSIONES

Después de 8 años de trabajo, he podido ver el desarrollo de un programa social que no solo pretende mejorar la calidad de vida de muchas familias, sino que ahora sé, tiene la capacidad de lograrlo, pero como muchos programas se enfrentan a las condiciones políticas en las que se opera, puedo así compartir con ustedes las siguientes conclusiones:

Es de mucha Importancia la inclusión de la dinámica de las políticas en la creación de estructuras que favorezcan las acciones, pues no son suficientes las acciones aisladas. Las políticas oficiales en ocasiones limitan el alcance de los programas, aunque existan buenas intenciones, en éste caso la USAER ayuda pero no se tienen los mismos alcances.

No hay coherencia entre las voluntades políticas y el discurso oficial. Existen políticas pero la aplicación de las mismas se ve muchas veces limitada a voluntades políticas. Es prioridad profesionalizar la función pública para favorecer las voluntades políticas y con ello el alcance de los programas.

[i] Contacto con autora:
Lory Ángeles Hernández. e-mail: lory02_1@hotmail.com
Programa "Sigamos Aprendiendo…En El Hospital" Tlaxcala, México.

CALENDARIO SOCIO-CULTURAL DE ZUMPAHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO

JOSÉ JULIO ALBERTO ÁVILA AGUILAR[i]

RESUMEN:

Para que surja un genuino sentimiento y acción que impulsen a la responsabilidad social en los habitantes de una comunidad, primero debe haber un fuerte ideal de pertenencia, de este y de la iniciativa positiva devienen acciones que buscarán el bienestar de su lugar de vivienda, entonces gradualmente el habitante se convertirá en un ciudadano involucrado que idealmente pondrá al servicio del bienestar colectivo desde su quehacer profesional hasta habilidades y conocimientos particulares, es decir surgirá la pertinencia.

El ser llamado ciudadano, va más allá de pertenecer a un lugar, comunidad, barrio o municipio, de vivir dentro de sus límites geográficos, se trata de ser parte viva de su historia, de su desarrollo, impulsar y promover acciones. Quizás suene ideal, pero es posible, si algo puedo hacer notar luego de una temporada de vivir en la comunidad de Zumpahuacán, es que hay ciudadanos llenos de impulso y que a su vez buscan impulsar a otros.

Zumpahuacán (lugar donde se guardan los cráneos de los sacrificados) se trata de uno de los municipios del Estado de México con mayor diversidad y riqueza natural, así como un gran capital cultural que en su mayoría ha sido explotado por quienes no necesariamente son nativos de la comunidad. Esta historia, es la historia de muchas otras comunidades que en todo México y durante toda su historia se ha repetido; hace ya 8 meses un grupo de alumnos emprendió un camino de profundo descubrimiento acerca de lo que ser un ciudadano significa y de reconocer en su comunidad una valiosa fuente de emprendimientos.

Empoderar para tomar las riendas de un proyecto de tal naturaleza siempre conlleva un significativo crecimiento personal y luego de finalizar vimos grandes avances así como reflexiones llenas de significado y profundas en el camino hacia la ciudadanía responsable.

PALABRAS CLAVE: Pertenencia, pertinencia, diversidad, capital cultural.

*****

INTRODUCCIÓN

"A la tierra que nos alimenta le debemos cuidado y respeto", dicen algunos pobladores de Zumpahuacán, principalmente aquellos más longevos. Estas palabras resuenan aún en generaciones posteriores, pero no más en las más recientes. Hace ya 3 años, gracias a un proyecto universitario tuve la fortuna de conocer Zumpahuacán, desde aquel momento me percaté de la riqueza natural y cultural que ahí tiene lugar, nunca imaginé que tendría la oportunidad de regresar años después para vivir en la comunidad y verme inmerso en toda esa riqueza y mejor aún de poder interactuar con los jóvenes del municipio y trabajar mano a mano con ellos.

Ya a mi ingreso a Enseña por México y durante el proceso de reclutamiento de los alumnos para el programa LIFE (Liderazgo e Inglés para mi Futuro y Entorno), no pude evitar notar cuan ajenos eran los jóvenes a todo este patrimonio.

En aquel entonces, estaba por ser construido una nueva carretera que uniría a Zumpahuacán con Tenancingo (la cuidad más cercana), para que esto sucediera una importante zona y considerablemente grande de bosques debería de ser destruida, dicha zona guardaba importante patrimonio de Zumpahuacán, algunos vestigios de los primeros asentamientos humanos en este municipio así como especies vegetales nativas como el izote (del cual se extrae ixtle para elaborar diversos objetos) que ahora está en riego de desaparecer ante la tala y explotación desmesurada.

Pese a estas condiciones y la negativa de muchos habitantes la carretera fue construida. Ya con los grupos conformados y en clases, hablábamos acerca de esa noticia, me sorprendió ver posturas totalmente desinteresadas, a los alumnos el tema les pareció ajeno, sabían poco o mucho y no era de su interés involucrarse en ello. Si las comunidades de las que somos nativos son los lugares que nos han visto crecer, donde nos desarrollamos y es parte del patrimonio que heredaremos a nuestros predecesores y a futuras generaciones, en nuestras manos está que este patrimonio sea preservado, cuidado y perpetuado.

Supe entonces que había que trabar en fomentar una ciudadanía consiente, crítica y responsable, que toma acciones y que acepta su locus de control sin significar esto verse limitado ante la resolución de problemas.

I. MARCO TEÓRICO

Parte del compromiso que los Profesionales Enseña por México (PEM´s) tienen para con los estudiantes y que forman parte de una enseñanza transformadora es el reforzar y apoyar a fomentar mentalidades positivas en los estudiantes, con énfasis en cuatro rubros que se consideran como básicos para alcanzar la meta de alumnos empoderados, emprendedores y que deciden continuar con sus estudios pese a contextos de vulnerabilidad: Competencia, Ciudadanía, Pensamiento crítico y Vida plena.

A la llegada a Zumpahuacán, y con un mes para llevar acabo el reclutamiento de los dos grupos de alumnos con los cuales trabajaría por espacio de dos años, fue necesaria una etapa de entrevistas a los postulantes. En las entrevistas además de conocer los motivos por los cuales quisieran ser parte del programa LIFE, también ayudaron a atisbar poco de estas cuatro áreas de enfoque, así sorprendía ver cuán desvinculados estaban los alumnos de su contexto de vida, lo poco que conocían de su municipio y su desinterés por involucrarse.

Al iniciar actividades y ya establecidos con los grupos con los que trabajaríamos durante nuestro paso por Enseña Por México, aplicamos a los estudiantes la "Encuesta de mentalidades" en la cual los estudiantes califican del 1(Nada) al 5(Mucho) una serie de afirmaciones, de las cuales pertenecen a las 4 áreas (Competencia, Ciudadanía, Pensamiento crítico y Vida plena).

Encuesta Inicial

	Grupo	#Alumnos	ALTAMENTE COMPETENTES	% >3 CIUDADANÍA (como valor)	% >3 PENSAMIENTO CRÍTICO	% >3 VIDA PLENA
TOTAL		32				
Grupo	1	16	50%	15%	72%	45%
Grupo	2	16	52%	12%	70%	54%

Tabla 1. Concentrado de resultados de la primera encuesta de mentalidades aplicada.

Los resultados muestran claramente cómo el valor de ciudadanía es el más bajo con respecto a los otros tres, así se planteó la siguiente visión para los alumnos de LIFE Zumpahuacán:

"Promover y contribuir a que los alumnos del programa LIFE Zumpahuacán se conviertan en seres de gran calidad humana, sensibilidad ante las necesidades de sus coterráneos, pero también sean factores de cambio, emprendedores capaces de tomar iniciativas que sirvan al beneficio de su comunidad, se generará en ellos un alto sentido de pertenencia a la comunidad así como el ojo crítico que se requiere para detectar oportunidades de mejora."

Con esta ambiciosa visión por cumplir, era necesario tomar acciones que impactaran en el rubro de ciudadanía. Metodológicamente utilizamos la guía proporcionada por "Design For Change" una iniciativa global que opera en 24 países. Design For Change, busca cultivar el espíritu "Yo puedo" en los participantes para empoderarlos a expresar sus ideas acerca del cambio que les gustaría ver y promover en su comunidad.

El método de "Design For Change" propone cuatro pasos para culminar un proyecto: Siente, Imagina, Haz y Comparte. Dado que el trabajo comunitario conlleva a un riguroso proceso, la metodología de "Design For Change" es apropiada ya que sintetiza este trabajo y los adapta para niños y jóvenes, evitando profusas implicaciones teóricas, se trata de una forma de trabajo, lúdica, interactiva, sencilla y participativa, donde los estudiantes tienen la posibilidad de adueñarse del proceso gracias a la facilidad de este.

II. Metodología

2.1. Siente

La etapa "siente" busca sensibilizar a los involucrados ante los problemas de su comunidad para obtener un listado de problemáticas, priorizar y posteriormente proponer soluciones. En este caso, se trató de una etapa intensiva, donde por varias sesiones reflexionamos acerca de la importancia de preservar el patrimonio de nuestra comunidad y de involucrarnos en soluciones que se encuentren dentro de nuestro "locus de control".

En aquel entonces tuvimos la fortuna de contar con la ayuda de Daniel Sánchez Taza, empresario y fundador de la organización Play&Change, que utilizando la herramienta Lego Serious Play, guía a los alumnos en un proceso de reflexión a través de la construcción con legos. Se trató de una valiosa oportunidad de inicio y un muy motivante incentivo para comenzar a reflexionar.

En la sesión de 3 horas, los alumnos hablaron y reflexionaron acerca de lo que es un cuidando bueno y uno malo, que acciones y cómo actúa cada uno.

La sesión fue dividida en cuatro partes:

1. ¿Qué es un ciudadano?
2. ¿Qué es y que hace un mal ciudadano?
3. ¿Qué es y que hace un buen ciudadano?

4. ¿Qué tipo de ciudadano soy yo?
5. Conclusiones finales.

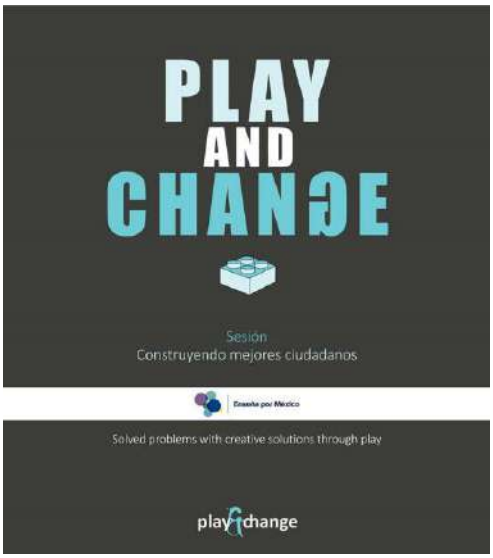


Figura 1. (Izquierda) Cartel del Taller "Construyendo mejores ciudadanos" de la organización Play&Change.Zumpahuacán, Estado de México, 7 de Noviembre del 2014.

Figura 2. (Derecha) Momento del taller "Construyendo mejores ciudadanos" de la organización Play&Change. Zumpahuacán, Estado de México, 7 de Noviembre del 2014.

Se trató de una forma lúdica y efectiva de reflexión, la acción de construir con legos sale directamente de sus emociones y entonces se trata de algo honesto. Este primer acercamiento y la gran sensibilización que permitió, constituyó una base sólida para el inicio de nuestro proyecto.

2.2. IMAGINA

¿Qué harías por tu comunidad?, Si estuvieras al mando ¿Qué cambiarías?, ¿Qué quieres para tu comunidad? Con estas retadoras preguntas iniciamos la etapa "Imagina" en la cual los estudiantes identifican una problemática principal y finalmente un objetivo de actuación.

Para concretar un proyecto y que fueran los alumnos eligieran que exactamente querían hacer para fomentar la ciudadanía responsable en ellos y en los demás, dedicamos 5 sesiones específicas para acordar de manera colaborativa que y como lo haríamos. Todos los viernes tenemos sesiones de "Taller de liderazgo" que son los espacios que podemos dedicar al desarrollo de proyectos o bien a tratar temas de interés de los alumnos.

En la primera sesión relativa a diversidad cultural, hablamos acerca del significado de este concepto, en las subsecuentes abordamos temas relacionados a la protección del patrimonio cultural y natural, la creatividad al rescate de los recursos nutuales y culturales y finalmente la importancia del respaldo de organizaciones y de los órganos de gobierno indicados para el éxito de los proyectos. Consideré importante primero tratar estos temas pues previo a iniciar el proyecto es importante dotar a los alumnos del vocabulario y de los conocimientos adecuados.

Figura 3. Momentos de las sesiones de "Taller de Liderazgo".

Con el tiempo invertido en el conocimiento de los conceptos básicos e importantes y significativas reflexiones alcanzadas por los alumnos respecto a la importancia del cuidado de su patrimonio, el trabajo que seguía se convirtió en autónomo. El objetivo planteado fue sencillo "Fomentar la pertinencia y pertenencia"

Así los alumnos plantearon su propio objetivo:

"Crear estrategias para el cuidado del patrimonio cultural y natural de Zumpahuacán que impacten a mediano plazo en fomentar el conocimiento de este en la misma comunidad, así como sensibilicen respecto a la importancia de su cuidado y preservación, y a largo plazo fomenten la difusión de esto fuera de la comunidad como una posibilidad para el crecimiento económico al atraer el turismo".

Con un objetivo general ambicioso, decidieron que la clave era la difusión, entonces se propuso la elaboración de una campaña visual para dar a conocer el patrimonio, así se llegó a que una herramienta inicial adecuada es el "Calendario Socio-Cultural". Así este pequeño proyecto se trata de una pieza para lograr un objetivo mayor y con el cual seguiremos trabajando.

Los alumnos asignaron cada una de las actividades así como un tiempo específico, en la tabla siguiente se muestran tales fechas, agregando toda la preparación que antecedió el proyecto.

No.	Actividad	Involucrados	Fechas clave
1	Taller "Diversidad Cultural"	Alumnos/PEM	14 de Noviembre del 2014
2	Taller "Yo soy parte de la diversidad cultural"	Alumnos/PEM	21 de Noviembre del 2014
3	Taller "Haciéndome presente"	Alumnos/PEM	28 de Noviembre del 2014
4	Taller "Creatividad y expresiones culturales"	Alumnos/PEM	5 de Diciembre del 2014
5	Taller "Mi comunidad y mi patrimonio: mi riqueza"	Alumnos/PEM/Comunidad	12 de Diciembre del 2014
6	Plenaria de objetivos	Alumnos/PEM	9 de Enero del 2014
7	Plenaria de líneas de acción	Alumnos/PEM	16 de Enero del 2014
8	Asesoría de trabajo	Alumnos/PEM	23 de Enero del 2014
9	Presentación de proyecto.	Alumnos/PEM/Comunidad	30 de Enero del 2014
10	Inicio de talleres en Escuela "Adolfo López Mateos"	Alumnos/PEM/Comunidad	Febrero del 2015
11	Inicio de difusión externa	Alumnos/PEM/Comunidad	Marzo del 2015

Tabla 2. Cronograma de actividades y de sesiones del "Taller de Liderazgo".

2.3. HAZ

Ya con el proceso de reflexión, entonces pasamos a la fase más técnica, se trató de un proceso autónomo donde los estudiantes trabajaron por su cuenta en tiempo extra clase con una asesoría previa a la fecha de entrega establecida. Por un sistema de commitment (compromiso) action (acción) los alumnos hacían un compromiso para cada semana, luego al finalizar la semana con acciones concretas y evidencias mostraban el avance realizado, para luego renovar el compromiso de trabajo para la siguiente semana.

Figura 4. Calendarios Socio-Culturales elaborados.

Se obtuvieron al final 4 calendarios Socio-Culturales, que han sido dados a conocer a más de 300 personas, en Zumpahuacán y en espacios foráneos. Este primer escalón forma parte de un proyecto que los alumnos buscan día con día engrandecer.

Finalizado el calendario Socio-Cultural, estábamos un paso más cerca de lograr el objetivo de incentivar en los alumnos interés hacia el cuidado y preservación de su patrimonio cultural y el sentimiento de pertinencia. Los momentos de investigación y el proceso en general llevaron a los alumnos a reflexionar acerca de cuan rico es su municipio, cuan bastas son las posibilidades, pero también del riesgo que corre.

2.4. COMPARTE

Comenzamos a darlo a conocer en las escuelas donde por 5 días tuvimos la oportunidad de dar una serie de talleres de diversidad cultural en la Escuela Secundaria Adolfo López Mateos, a la cual gran parte de los alumnos están inscritos, en los 5 días atendieron a 125 jóvenes. Luego de esta experiencia emprendimos entonces el camino de la búsqueda de espacios externos para presentar la labor que realizaron, sin perder de vista seguir atendiendo a la comunidad misma.

Recuerdo muy bien que al ser estudiante universitario tuve la oportunidad de socializar algunos proyectos en espacios diversos, (académicos y comerciales), estos momentos contribuyeron más que cualquier otra práctica a un significativo crecimiento personal y entonces, quise que mis estudiantes ahora en este proceso de crecimiento, tuvieran acceso a estas mismas oportunidades y entonces contribuir al desarrollo de su liderazgo.

La primera oportunidad surgió cuando en Marzo fuimos invitados a participar en el 6° Campamento Jóvenes ante la Emergencia Nacional (14,15 y 16 de Marzo del 2015, Cuernavaca Morelos). En el 6° Campamento JEN tratamos durante tres días varias de las problemáticas que aquejan a México (vistas desde su impacto nacional y local), así como medidas para desde las diversas localidades que asistieron poner en marcha soluciones. El ambiente de gran amor hacia el patrimonio mexicano en general, hiso de este espacio perfecto para la presentación del proyecto, así que durante la apertura del evento los alumnos tuvieron la oportunidad de presentar el fruto de su trabajo, así como de ofrecer talleres respecto a temas como violencia en internet, secuestro y extorción y alimentación saludable.

La segunda oportunidad llegó en Abril 22, durante el Tianguis Cultural de la Universidad Autónoma del Estado de México. Hace cuatro años un grupo de estudiantes iniciamos este festival, dos años luego de nuestra salida es un gusto saber que continúa, la emoción de que mis estudiantes conocieran la universidad que me vio crecer, no tiene comparación y que sean parte de un patrimonio que hemos heredado a esta ha sido una de las mejoras experiencias. Ya con más experiencia en ofrecer talleres y conferencias su

presentación mostró gran mejoría. A la par nuevamente ofrecieron talleres de prevención de alcoholismo y drogadicción y la brecha educativa en México.

Estas experiencias que mucho han promovido el desarrollo de habilidades de manejo de grupo y autoestima, han reforzado también el sentido de pertenencia y de urgencia para el rescate y difusión del patrimonio. Ahora es una responsabilidad conjunta la búsqueda de nuevos espacios donde podamos seguir con esta labor.

Ya conociendo el gran entusiasmo con el que los alumnos utilizan las redes sociales, así como su habilidad para las mismos, un grupo de estudiantes proponen difundir este patrimonio utilizando estas herramientas. Evaluando la idea, parece factible y seguimos en proceso de la puesta en marcha de esta iniciativa.

Ahora, recibo con mucha emoción propuestas de alumnos que hablan de que la semilla del emprender y hacerse cargo de la protección y difusión de su patrimonio comienza a germinar. Cuando Anayeli me contaba con gran emoción su interés en iniciar un pequeño museo con piezas que su familia ha recolectado, Carlos su entusiasmo por iniciar una colaboración con un grupo de mezcaleros, Yahir preocupado por limpiar los ríos y cascadas de su municipio, lo que escucho es el eco del esfuerzo realizado, el cómo el mensaje de la pertenencia y pertinencia han causado en ellos impacto y como poco a poco buscan y exploran nuevas oportunidades.

Figura 5. Momentos de "Comparte" (Izquierda) 6° Campamento Jóvenes ante la Emergencia Nacional, Cuernavaca, Morelos. (Derecha) Universidad Autónoma del Estado de México, Campus Zumpango.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tenemos por resultado cuatro calendarios Socio-Culturales, más significativo aun el profundo proceso de descubrimiento que implicó saber cuan rico y diverso es el municipio que habitan y entonces descubrirse también como parte de esta riqueza y reforzar su identidad como ciudadanos.

Aquellos intangibles, son inmensurables, pues se trata de fomentar actitudes y un nuevo interés. Para obtener datos concretos y cuantitativos para medir el impacto de las acciones realizadas sobre el rubro de ciudadanía, utilizamos el comparativo entre la primera encuesta de mentalidades realizada al inicio de actividades del programa en Zumpahuacán (Septiembre 2014) y la realizada luego de finalizado el proyecto (Febrero 2015).

Encuesta Inicial

	Grupo	# Alumnos	ALTAMENTE COMPETENTES	% >3 CIUDADANÍA (como valor)	% >3 PENSAMIENTO CRÍTICO	% >3 VIDA PLENA
TOTAL		32				
Grupo 1	1	16	50%	15%	72%	45%
Grupo 2	2	16	52%	12%	70%	54%

Encuesta Final

	Grupo	# Alumnos	ALTAMENTE COMPETENTES	% >3 CIUDADANÍA (como valor)	% >3 PENSAMIENTO CRÍTICO	% >3 VIDA PLENA
TOTAL		32				
Grupo	1	16	61%	42%	79%	54%
Grupo	2	16	59%	35%	75%	78%

Tabla 3. Comparativo de resultados de encuestas de mentalidades. Septiembre 2014-Febrero 2015.

Para el grupo 1, observamos un paso del 15% al 42% (27% de crecimiento), para el grupo 2 un paso del 12% al 35% (23% de crecimiento). Con un crecimiento significativo, que cumple con la expectativa planteada (esperábamos un crecimiento del 20%), podemos determinar que en términos numéricos aportados por la encuesta de mentalidades, se logró el objetivo de incrementar la ciudadanía responsable como valor en los estudiantes.

Más allá de lo que esta herramienta arroja en términos de crecimiento, las acciones y actitudes que vemos en el día a día son más significativas aún, sabemos que la chispa de la responsabilidad y de la ciudadanía surgen cuando se escucha a los estudiantes hablar acerca de nuevas ideas que les ha surgido para continuar con esta labor, si bien el proyecto se ha concluido, estas iniciativas que se plantean a mediano y largo plazo son muestra de su interés genuino y de un aprendizaje significativo.

IV. CONCLUSIONES

Alcanzamos significativas acciones y reflexiones que sientan la base para empoderar a los alumnos a continuar con un camino cuyo final es incierto, pues en materia de preservación y difusión del patrimonio, mucho más se puede hacer. En un proceso tan profundo como el que la elaboración de un Calendario Socio-Cultural representa, es fácil que los alumnos pierdan de vista el objetivo principal y por tanto la motivación, sin embargo la principal incitación a seguir, viene de saber cuan importantes pueden ser los resultados de un proyecto y saber que este es solo el primer paso para llegar a algo más grande, el hacer de ellos líderes comunitarios.

En el proceso de consolidar este tipo de liderazgo, habremos de llevar a cabo acciones que impacten en la forma que se involucren en su comunidad, hoy vemos con gusto, que de la semilla plantada comienzan a ser visibles los cambios en la superficie y con gusto recibo propuestas de alumnos interesados en emprender nuevos proyectos de manera autónoma. Desde instalar un museo, hacer viajes para conocer puntos de interés de Zumpahuacán y guiar grupos de turistas a estos, hasta iniciar un movimiento en redes sociales para limpiar la imagen del municipio, son todas propuestas que ya atestiguan interés, involucramiento y empoderamiento.

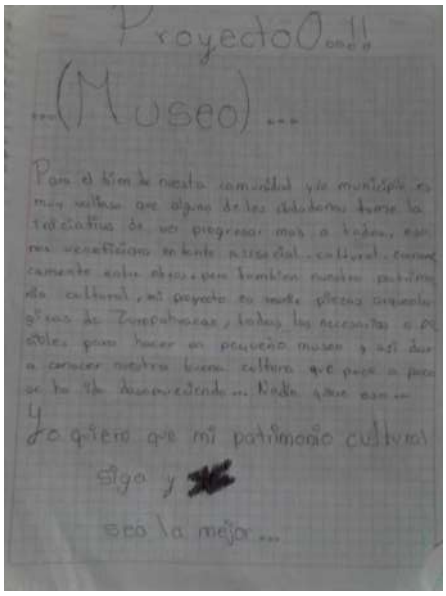


Figura 6. Propuesta para elaborar un museo por AnaYeli Andrade Nieto.

Cada una de estas propuestas que a futuro se convertirán en más proyectos, abonan en mucho para difundir y preservar el patrimonio, así como en el objetivo de incrementar el liderazgo comunitario de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASAL, ENRÍQUEZ, I. (2003). *Una estrategia didáctica para la aplicación de métodos participativos*. 4 de Mayo del 2015, de Redalyc Sitio web: http://www.redalyc.org/pdf/311/31100707.pdf

GIMÉNEZ ROMERO, C. (COORD). (2008). *Educación, ciudadanía e inmigración*. España.: Fundación Esplai.

OTTONE, E. (2007). *Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* . 4 de Mayo del 2015, de CEPAL Sitio web: http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf

FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO, RED EUROPEA ANTIPOBREZA PORTUGAL, CCPST Y NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION (ESLOVAQUIA). (2003). *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural. Orientaciones y estrategias para centros educativos.* Madrid, España: Programa Sócrates. Comisión Europea.

[i] Contacto con autor:
José Julio Alberto Ávila Aguilar. e-mail: jose.avila2014@ensenapormexico.org
Enseña por México, México.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: BAJO UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EDUCACIÓN INICIAL

GABINA IBARRA JUÁREZ
CARMEN ARLENE CASTILLO FLORES[i]

RESUMEN:

El propósito del siguiente trabajo es presentar por primera vez en un congreso de esta talla la experiencia del Circulo Infantil BUAP en lo que respecta a la inclusión educativa basada en un modelo de aprendizaje activo, en el marco de la educación inicial.

En esta exposición explicaremos los fundamentos, elementos y principios del aprendizaje activo, al mismo tiempo presentaremos algunas experiencias exitosas, los desafíos, las fortalezas de un modelo de aprendizaje activo vinculándolo como puente hacia la inclusión educativa con niños de educación inicial. El manejo de un modelo de aprendizaje activo y participativo en educación inicial tiene como resultado una amplia gama de habilidades desarrolladas en los niños que están expuestos a esta experiencia educativa.

La atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE) en educación inicial dentro de una escuela regular apenas está cobrando importancia en nuestra sociedad, la aplicación de las políticas de atención a esta población está determinada por los recursos con los cuentan las instituciones que atienden a niños de educación inicial. Cabe mencionar que la puesta en práctica del MAEI (Modelo de atención con enfoque integral) apenas está cobrando importancia en las instituciones que atienden este nivel educativo.

En el Circulo Infantil BUAP se cuenta con un modelo educativo que se centra en los intereses de los niños, considera sus iniciativas y tiene como eje rector el aprendizaje activo y participativo, desde el nivel de lactantes, maternales hasta preescolares. Las experiencias de éxito con niños con NEE apenas están siendo documentadas y es aquí donde queremos mostrar nuestros alcances en esta materia. Sabemos que la tarea es difícil pero si somos constantes y compartimos nuestras experiencias podemos unir fuerzas para lograr una conciencia en nuestra sociedad para desarrollar de forma integral a cualquier niño que manifieste una NEE.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje activo, estilo no directivo, ambiente de apoyo, rutina diaria.

*****

INTRODUCCIÓN

En nuestro sistema educativo apenas se está tomando conciencia de la importancia de la educación inicial, la propuesta de trabajo en este nivel educativo tiene como fundamento al MAEI (Modelo de Atención Con Enfoque Integral) documento concluido apenas en el 2013, marcando una guía en la titánica labor de las educadoras a cargo de los niños en este nivel.

En Circulo Infantil BUAP trabajamos desde hace 40 años con los hijos de los trabajadores universitarios, los niños que atendemos son pequeños que cursan su educación inicial, sus edades oscilan entre los 45 días y los 6 años. La propuesta metodológica de nuestro centro esta encausada hacia la aplicación de un modelo basado en el aprendizaje activo dentro de un currículo de orientación cognoscitiva.

Algunos de los efectos del programa basado en el aprendizaje activo en la educación preescolar y en este caso la educación inicial, están relacionados con un mayor nivel de iniciativa, mantienen relaciones sociales significativamente mejores que las de otros niños en otras escuelas, muestran un mayor nivel de interacción social y de cooperación con sus compañeros, así como una mayor capacidad para solucionar problemas sociales, lo que lleva a tener una mayor facilidad en la inclusión de niños con alguna necesidad educativa especial creando un ambiente de apoyo en nuestro centro.

Los fundamentos teóricos del modelo de aprendizaje activo que trabajamos en nuestro centro educativo destacan un énfasis en los aspectos psicológicos del desarrollo, base de sus fundamentos pedagógicos, con el propósito de crear una educación válida para el desarrollo infantil, a partir de la teoría formulada por Jean Piaget, que se resume en tres criterios básicos: el ejercitar y desarrollar las capacidades del aprendiente que están surgiendo en la etapa de vida en que se encuentra; estimularlo y ayudarle a desarrollar sus patrones personales de intereses, capacidades y aspiraciones; y presentarle las experiencias de aprendizaje cuando está en condiciones de dominar, generalizar y retener. Para esto es necesario un aprendizaje activo, al cual se considera una condición necesaria para la reestructuración cognitiva y por lo tanto, para el desarrollo.

I. ANTECEDENTES

En lo que respecta al modelo que manejamos en el Circulo Infantil BUAP en los niveles de lactantes y maternales, podemos decir que es un modelo cognitivo de educación infantil, que comenzó a estructurarse en los años sesenta del siglo XX, en sus inicios fue dirigido a niños en edad preescolar, al comprobar la eficacia de modelo se comenzó el proyecto con Lactantes y Maternales, capacitando a profesionales para trabajar como visitantes en los hogares con niños entre tres y once meses de edad. En 1992 se forma un programa para lactantes y maternales con necesidades especiales, este proyecto lo basan al descubrir que los niños con NEE se involucran de manera más activa y alcanzan niveles más altos en lenguaje y funcionamiento cognitivo cuando sus padres se comprometen en un estilo no directivo, sino centrado en las acciones del niño, ya que con la capacitación que recibían tendían a ser más sensibles a las señales e intereses de los niños apoyándolos así el desarrollo de sus hijos.

En este modelo educativo el adulto debe conocer las características básicas del niño o niña de la primera infancia, entre las que se destacan su carácter activo, la representación simbólica, el lenguaje, las características generales del pensamiento preoperacional y el egocentrismo; a lo cual se añaden los cuatro factores que Piaget considera importantes en el desarrollo mental: la maduración biológica, la experiencia física y lógico–temática, lo social, la transmisión cultural, y la equilibración o mecanismo interno de regulación.

En este modelo el papel del educador, consiste en ofrecerle a los niños y niñas diversas experiencias para que estas les permitan aprender activamente: ser activo física y mentalmente; reelaborar experiencias y conocimientos; ser autónomo al solucionar problemas y en la iniciativa respecto a su persona, lo cognitivo y lo social.

Cabe mencionar que en nuestro centro sabemos que la inclusión educativa no es solo la oportunidad de acceder, es también, como lo define la UNESCO en 2005: "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación" ya desde 1994 en la declaración de Salamanca se reconoce a la Inclusión Educativa como una política mundial.

II. Las Necesidades Educativas Especiales y la necesidad de la inclusión

El tema de las Necesidades Educativas Especiales tiene un gran abanico de posibilidades que podríamos describir en este trabajo, es bastante extenso y podríamos abarcar diversas áreas. Pero es imprescindible plantear la necesidad de entender y aclarar la importancia de la inclusión y el camino que aún seguimos recorriendo de la integración a la inclusión educativa.

Debemos hacer la justa aclaración de términos, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002), "una escuela inclusiva es aquella que establece un trabajo centrado en la resolución de conflictos de una colaboración de equipos multidisciplinarios". A su vez se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, cimentando la potencialidad que tiene las diferencias, como una oportunidad para el enriquecimiento de una sociedad que debe tener como prioridad la atención a la diversidad.

Una escuela integradora es aquella que se basa en el diagnóstico, que dirige sus apoyos solo a las NEE y deja de lado lo diverso que también requiere atención. Además se basa en principios de igualdad y competición no de equidad, cooperación y solidaridad. La inserción es parcial y condicionada, solo exige transformaciones de manera superficial y no de manera profunda. La integración se centra en el trabajo con el alumno aplicando programas específicos y poco centra sus apoyos al aula.

Para llevar a cabo una inclusión en nuestras aulas es fundamental mantener un trabajo constante con todos los agentes educativos cambiando visiones, actitudes y creencias día a día. No solo los y las educadoras son aquellas que deben recibir sensibilización y capacitación de las NEE y diversidad, sino bien toda la comunidad educativa.

Como ya lo mencionábamos la inclusión se centra en el trabajo dentro del aula donde se encuentra algún niño con alguna característica diversa. Bronfenbrenner destaca la importancia que posee el estudio de los ambientes en los que el individuo se desarrolla. Él menciona que "el desarrollo se constituye como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él". (Orengo; J:6)

Hoy en día todavía nos encontramos caminando hacia los principios de la inclusión, aún tenemos resistencia de algunos agentes educativos hacia el trabajo con personas con NEE dentro de sus aulas, buscan a toda costa que la atención del niño sea individualizada y fuera del aula; sabemos a lo largo de la historia que lo diferente genera poca aceptación, rechazo, baja tolerancia y exclusión. Aun luchamos con las prácticas disfrazadas de inclusión, las cuales hacen tener al niño dentro del salón pero no integrado con sus compañeros en las mismas actividades, si bien hay que hacer adaptaciones curriculares es importante que niño aprenda junto con su contexto.

Pasa a veces que como profesores nos enfocamos únicamente en el niño que tiene una NEE o bien en el niño que nos genera "problemas" y se deja de atender y visualizar que alrededor se tiene una diversidad de alumnos con capacidades diferentes, que pueden contribuir al aprendizaje del compañero con NEE y al aprendizaje propio.

Algunos principios que debemos seguir al trabajar la inclusión educativa deben esta encaminados a: el trabajo colaborativo de agentes educativos y especialistas que apoyaran las atenciones específicas y particulares de cada caso, las estrategias de enseñanza aprendizaje desde una visión ecológica sistémica (tomando en cuenta todos los contextos que interactúan con el individuo haciéndolos participes de su aprendizaje), mantener una atención a la diversidad desde el currículo, establecer una organización interna del centro donde se establezca claramente el trabajo que realizara cada miembro del equipo colaborativo y darle el peso que merece a la colaboración escuela familia.

Cabe destacar la importancia de atender no solo las NEE sino también es importante realizar una concientización de trabajar la diversidad. Hay que entender a la diversidad como una serie de características individuales y/o sociales relacionadas con la capacidad, interés, ritmos de aprendizaje, aspectos étnicos, religiosos, lingüísticos, etc. debemos entender que nuestra sociedad no es homogénea y uniforme, que lo diverso es complejo siendo esa complejidad lo que a muchos espanta dentro de las escuelas.

Finalmente hay considerar que actualmente debemos atender las NEE como parte de atención a la diversidad dándole importancia a: la conformación de un equipo multidisciplinario que apoye el desarrollo integral del niño, la constante capacitación de los educadores así como la revisión de sus prácticas docentes, superando mitos y métodos que transgredan el desarrollo del niño y por ultimo destacar la importancia de la participación de los padres y la familia en los proyectos educativos.

III. Modelo de Atención con Enfoque Integral (MAEI) y las NEE

El Modelo de Atención con Enfoque Integral fue constituido para dar cumplimiento al Programa Sectorial de Educación 2007- 2012, considerando la participación de personal académico de Educación Inicial de diversas partes del país analizando los diversos programas de atención que habían implementado, el MAEI define orientaciones generales para la atención educativa de los niños menores de tres años de edad. Actualmente a nivel mundial se han establecido acuerdos internacionales que reportan el valor que tiene la educación inicial, en términos de inversión a futuro.

En el MAEI se plantean tres principios rectores:

1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad.
2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza
3. Centrarse en el desarrollo de habilidades

Algunos de los propósitos en tema de Educación Inicial destacan la importancia de crear sinergias entre las instituciones involucradas en la atención de los niños pequeños, garantizando el respeto de los derechos de los niños, al mismo tiempo que buscan crear vínculos de participación con las familias.

Se hace un énfasis particular en atender a los niños basándose desde un enfoque de derechos que promueve la concepción de un niño que tiene capacidades, que participa activamente en la vida social, piensa y expresa libremente su opinión, toma decisiones sobre sus creencias y su asociación pacífica con otros grupo; esta perspectiva deja de lado la concepción del niño como un sujeto pasivo que recibe lo indispensable para satisfacer sus necesidades básicas, donde lo único que requiere son cuidados y acciones de protección que los adultos deben ejercer sobre ellos. Desde esta perspectiva el Modelo de Atención

con Enfoque Integral para la Educación Inicial tiene una orientación inclusiva considerando a la educación como un compromiso que va más allá del acceso al servicio asistencial, brindando el apoyo necesario de acuerdo con las características y necesidades de cada pequeño. Considera también la importancia que desde edades tempranas los bebés y los niños pequeños encuentren ambientes enriquecidos y estimulantes dónde se aprecien sus logros, respetando sus estilos y ritmos de comunicación y de aprendizaje.

IV. FUNDAMENTOS, ELEMENTOS Y PRINCIPIOS DE UNA METODOLOGÍA BASADA EN EL APRENDIZAJE ACTIVO

En el modelo de aprendizaje activo, con el que operamos en el Círculo infantil, los adultos y niños comparten el control, se reconoce que la capacidad de aprender reside en el niño y de ahí que nos centremos en prácticas de aprendizaje activo y participativo. El papel del adulto consiste en apoyar al infante y guiarlo en sus aventuras y experiencias de aprendizaje.

El fundamento psicológico que lo avala, deriva de una teoría del desarrollo, específicamente de Jean Piaget, con la cual se estructura el currículum ya que así se crea "una educación válida para el desarrollo", de esto destacan planteamientos, como "que el hombre desarrolla capacidades en secuencias predictibles a través de las diferentes etapas de su vida" y que" en cada nueva etapa de desarrollo emergen nuevas capacidades, para los cual es básico, en función a un mejor desarrollo, el medio que participa". (Homán, Mary, entre otros. Young, children in action, pág., 1, 2,3).

El planteamiento de una educación valida se desarrolla en tres criterios básicos:

• Se debe ejercitar y desarrollar las capacidades del niño que están surgiendo en la etapa de vida que se encuentran.

• Se debe estimular y ayudar al niño a desarrollar sus patrones personales de intereses, capacidades y aspiraciones.

• Se deben presentar las experiencias de aprendizaje cuando el niño está en condiciones de dominar, generalizar y retener.

Para su efecto es importante destacar los cuatro factores que distingue Piaget en los niños pequeños tales como: la maduración biológica, la experiencia física y lógica matemática, el factor social y transmisión cultural también el factor de equilibrio o mecanismo interno de regulación. Además es vital la intervención del agente educativo en relación a los factores de experiencias sociales, puesto que ofrece a los niños y niñas que aprendan activamente, es decir física y mentalmente a reelaborar experiencia y conocimientos para expresar y comunicar de manera autónoma con el fin de solucionar problema respecto a su persona tanto en lo cognitivo como en lo social.

En los fundamentos pedagógicos podemos observar que se utiliza como un método de marco abierto, ya que no corresponde a un currículum de contenidos preestablecido, sino viéndolo desde una perspectiva teórica donde el educador crea un programa propicio para su grupo de niños y niñas, teniendo en cuenta sus características, su medio ambiente y sus intereses. Por lo cual para que el currículum sea válido debe existir una coherencia entre los aspectos teóricos y la práctica, enfatizando los siguientes aspectos a considerar, una secuencia natural en el desarrollo que es la misma para todo ser humano, que es único y debe respetarse como tal, ya que su forma de aprender es en contacto directo con su entorno, esto quiere decir que el niño aprende a través de sí mismo, pero este debe respetarse como un ser único y que va evolucionando.

Los principios que guían a una metodología activa son los siguientes:

• Aprendizaje Activo: Por medio del aprendizaje activo (que implica experiencias directas e inmediatas y un significado que se deriva de ellas por medio de la reflexión) los niños construyen un conocimiento, que los ayuda a encontrarle sentido a su mundo. Esto proviene de la iniciativa personal. Mientras obedecen a sus intereses los niños

invariablemente se involucran en experiencias significativas (interacciones continuas y creativas con personas, materiales e ideas que fomentan el crecimiento mental, emocional, social, y físico de los niños) estas experiencias deben involucrar a los niños pequeños, por ejemplo, en la simulación y representación de roles, y la diversión con el lenguaje, la construcción de relaciones con otros niños y adultos, la expresión de la creatividad con movimientos y cantos, la clasificación y seriación, así como contar, juntar y separar objetos y prever consecuencias. El grado en el cual, los adultos apoyen la iniciativa de los niños y entiendan sus acciones en términos de las capacidades que se van favoreciendo, determinará el éxito de los adultos en la implementación de una metodología activa.

- Interacción Adulto – Niño: El aprendizaje activo depende de interacciones positivas entre adultos y niños. Los adultos en un ambiente activo se esfuerzan por brindar apoyo cuando conversan y juegan con los niños. Los adultos practican estrategias de interacción positiva (en estas actividades, comparten el control con los niños, se enfocan en las fortalezas de los niños, forman auténticas relaciones con ellos, apoyan sus juegos y adoptan un método de solución de problemas al conflicto social). Este estilo de interacción habilita al niño para expresar con libertad y confianza sus pensamientos y sentimientos, le permite decidir sobre la dirección y contenido de la conversación y experimentar un verdadero compañerismo con el dialogo.
- Ambiente para el aprendizaje: Debido a que el escenario físico tiene un notorio impacto en la conducta de niños y adultos, la metodología activa pone un marcado énfasis en la planeación de la disposición de una escuela y en la selección de los materiales adecuados. Un ambiente de aprendizaje activo adecuado, proporciona a los niños oportunidades continuas para elegir y tomar decisiones. Por tanto, los adultos organizan espacios de juego en áreas de interés específico para mantener la atención de los niños en actividades tales como, juegos con arena y agua, construcciones, simulación y representación de roles, dibujo y pintura, "lectura" y "escritura", contar, clasificar objetos, trepar, cantar, y bailar. Las áreas de interés contienen un extenso y abundante surtido de materiales, fácilmente accesibles, que los niños pueden elegir y usar para llevar a cabo sus intenciones e ideas para el juego. Todos los días los materiales naturales, encontrados, comerciales y hechos en casa proporcionan muchas oportunidades para que los niños se involucren de formas creativas e intencionadas.
- Rutina diaria: La rutina diaria permite que los pequeños anticipen los sucesos y les proporciona un gran control sobre lo que hacen durante cada parte de su día escolar. Durante el día esta rutina está periodos de plenarias donde el adulto lleva el control de las actividades, esta actividades pueden ser en espacios abiertos, cerrados, siempre basado en los intereses de los niños, también tenemos periodos en grupos pequeños o quipos de trabajo, así como un periodo muy importante de juego libre donde ellos escogen el área en el que trabajaran, juegan y al final hacen un recuento de las actividades que realizan. Para entender mejor hay que puntualizar que durante las actividades con el grupo completo, los niños y los adultos inician actividades de música y movimiento, representaciones de cuentos, conversaciones, juegos y proyectos en grupo. En los periodos de grupos pequeños los niños se ubican por equipos de trabajo y el adulto guía su actividad, promoviendo la resolución de problemas y el pensamiento crítico y creativo del niño. El periodo que realizan de juego libre en las áreas está estructurado ya que antes de jugar en el área que deseen el niño tiene que planear que va a jugar, jugar y recordad lo que hizo, siguiendo una secuencia que cimentará la construcción de esquemas cognitivos más complejos en el niño. Mediante una rutina diaria común enfocada en las oportunidades para el aprendizaje activo, los niños y los adultos construyen sentido de comunidad.

- Evaluación: En una metodología de aprendizaje activo, la evaluación incluye un abanico de tareas que emprenden los agentes educativos para asegurar que la observación de los niños, la interacción con ellos y la planeación de actividades para los pequeños. El trabajo en equipo construido sobre relaciones de apoyo, forma una base sólida para que los alumnos realicen juntos este trabajo. Cada día los integrantes del equipo de enseñanza recopilan información precisa acerca de los niños, observando e interactuando con ellos y llevando un registro de anécdotas basadas en lo que ven y escuchan. Periódicamente, el equipo utiliza las observaciones anotadas para completar una evaluación enfocada en una descripción cualitativa, que aporte elementos para observar objetivamente el desarrollo del niño.

Cuando llevamos a práctica una metodología alterna de aprendizaje y educación también debemos considerar los siguientes principios:

- Principio de individualidad: Dice que cada niño y niña es diferente en cuanto a capacidades, ritmos, estilos e intereses, ejemplo: educadores que brindan atención en forma individual a cada uno de los niños.
- Principio de realidad: Se refiere a que la vida del niño transcurre en un medio humano, cultural que es el más próximo al niño y que se encuentra llenos de significados, y que posibilita un sin número de aprendizajes. Ejemplo: El educador debe ser observador activo y participe al evaluar, apoyar y crear.
- Principio de actividad: En la niña y el niño deben ser efectivamente protagonista de sus aprendizajes a través de procesos, apropiación, construcción y comunicación que propicia el crecimiento por medio de su experiencia personal, el principio integra todo su ser, es decir cognitivo, sicomotor y afectivo. Ejemplo: Niños que buscan información, sugerencia, soluciones y respuestas.
- Principio de autonomía: Apunta avanzar en el dominio de sí mismo, desarrollo en el que va adquiriendo cuando actúa y ejerce su libertad es decir el niño es consiente a través de su ejercicio de voluntad y capacidad, teniendo en cuenta la consecuencia, implicaciones, responsabilidad que implica ser independiente.
- Principio de socialización: Apunta al hecho de considerar el ser social del párvulo, por lo tanto generar situaciones educativas que tomen en cuenta y desarrollen esta condición que los prepara para una mejor vida en comunidad, por ejemplo: niños que inician al interactuar con los adultos, con otros niños, materiales y naturaleza.

Los elementos del aprendizaje activo y participativo sirven de guía a toda experiencia y actividad que emprenden los adultos y los niños durante el tiempo que pasan juntos, ponen en práctica una metodología que utilizan los como guía para observar a los niños, planear sus experiencias e interactuar con ellos en cualquier área curricular.

Los elementos del aprendizaje activo se aplican a experiencias y actividades con los niños y las oportunidades de aprendizaje activo están presentes en diferentes vivencias de los niños educativas y no educativas.

Es importante entender proceso de aprendizaje como una interacción entre las acciones orientadas hacia un objetivo de quien aprende y las realidades del ambiente que inciden sobre esas acciones. Los niños construyen sus propios modelos de la realidad, que con el tiempo se transforman, como respuesta a nuevas experiencia y a su contacto con otros criterios.

El aprendizaje activo se define como un aprendizaje en el que el niño, al actuar sobre los objetos e interactuar con las personas, ideas y sucesos, construye un nuevo conocimiento. Siendo un proceso físico y mental, y este, está formado por cuatro elementos y cinco ingredientes.

Elementos:

1. Acción directa sobre los objetos, personas y el mundo que los rodea.
2. Reflexión sobre sus acciones.
3. Motivación, invención, y generatividad interna.
4. Solución de problemas

Ingredientes:

- Libertad de elegir
- Materiales
- Manipulación
- Lenguaje y pensamiento del niño
- Apoyo del adulto.

V. EL TRABAJO DIARIO CON LOS NIÑOS CON NEE EN UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE ACTIVO

Actualmente el Circulo Infantil se trabaja con algunos niños con NEE en sus áreas de lactantes, maternales y preescolares, algunos de los casos atendidos en nuestro centro, por ejemplo, se centran en la atención a algunos niños con Síndrome de Down que ingresaron en el nivel de lactantes y actualmente están en el nivel preescolar próximos a ingresar al nivel de primaria. Estos niños se integraron a nuestra estancia en el nivel de lactantes con dificultades motoras relacionadas con la hipotonía propia del síndrome de Down, dificultades de lenguaje, cognitivos y de autonomía.

Los padres de los niños que llegaron a nuestro centro educativo solicitaron su ingreso a nuestra estancia como todos los padres que tienen hijos de cuarenta y cinco días de nacidos hasta los seis años de edad, trabajadores de nuestra universidad. A su ingreso se establece un trabajo interdisciplinario, ya que contamos con los servicios de pediatría, nutrición, pedagogía y psicología. Desde el ingreso se hace una entrevista y posteriormente una valoración, que sirve para establecer los apoyos que se darán en cada caso detectado durante su estancia en el ciclo escolar.

Cada uno de los casos atendidos se trabaja en el marco del mismo modelo de atención que se establece con todos los niños inscritos, no hace distinción dentro o fuera del aula con los niños, pero si se buscan todos los apoyos necesarios para el bienestar de los mismos.

El trabajo que se establece desde el departamento de psicopedagogía radica en proporcionar apoyos psicopedagógicos dentro del aula, sin alterar la rutina diaria del grupo, además se establece un vínculo con cada educadora para trabajar a la par, apoyando en la adaptaciones curriculares que se harán con el niño si es que lo requiere ya que como se menciona anteriormente, siempre se está observando el desarrollo del niño, respetando sus intereses y tomando en cuenta sus iniciativas.

Además del trabajo psicopedagógico que se establece, tenemos el apoyo a padres de familia en sesiones de orientación educativa individual, en donde se plantean las ayudas que el niño debe recibir en casa y también recibimos algunas recomendaciones que los padres nos hacen en el trabajo del niño en la estancia, logrando una colaboración con la familia que crea un vínculo centrado en el desarrollo de sus hijos.

La experiencia de trabajar dentro de una institución con un modelo de pedagogía activa ha sido una experiencia grata como maestra y como psicóloga, los resultados que se han tenido con distintos niños son simbólicos para el aprendizaje por el simple hecho de ser un modelo que atiende las diversidades, aún más en el caso de niños con NEE, los logros han sido notable en los avances y la incorporación de estos pequeños en las aulas regulares no solo para ellos si no para el resto de grupo de tener aceptada la idea de que

todos somos diferentes y compartimos el mismo espacio para aprender, para jugar y para convivir.

Creemos firmemente en que la inclusión cabe muy bien en un modelo como el que llevamos, ya que ofrece la posibilidad de ofrecer ambientes múltiples para todos, donde se pone énfasis en aquellos niños con menores posibilidades de desarrollo por diferentes causas contextuales, siendo estos niños con NEE o sin ellas.

Las rutinas son de suma importancia y eje del modelo, y estas favorecen la incorporación de reglas, actividades, y hábitos que definitivamente conllevan a aprendizajes, la experiencia que se tiene con niños con Síndrome de Down es que la incorporación de estos niños en las aulas desde el nivel de lactantes, con una rutina establecida, favoreció en gran cantidad los procesos de regulación de la conducta y las actividades dentro de un tiempo y un espacio determinado.

Planteamos en este escenario el trabajo con dos pequeños inscritos a nuestra institución desde el nivel de lactantes. En ambos casos su desarrollo fue paulatino y fue necesario ser perseverante y paciente con los resultados pero sobre todo la consistencia y permanencia de actividades rutinarias para su incorporación, ofreciendo diversidad en la riqueza de experiencias y actividades que fortalecieran determinada habilidad de desarrollo. También fue necesario trabajar con los diversos agentes educativos que se encontraban directa o indirectamente relacionados con el cuidado de los pequeños, sensibilizando y capacitando de forma específica la forma en que se debería trabajar con los pequeños.

Establecer una rutina con uno de los niños, en nuestro caso no fue complicado, en uno de los casos el niño permanecía atento a las indicaciones, además de que tenía un año previo de trabajo de estimulación en nuestro centro, venia incorporando a través del tiempo las actividades que comúnmente hacemos teniendo estas una regularidad cíclica, empezando por el desayuno, un grupo de bienvenida y después de ellos periodos específicos que siguen uno a otro con la misma regularidad, incluyendo habilidades de danza, música, psicomotricidad, trabajo en equipo, y actividades recreativas; ello a los niños en general otorga confianza, y van formando nociones cognitivas básicas de tiempo, espacio, anticipar eventos, entre otros.

Notamos que las actividades programadas para estimular determinada área de desarrollo fue obteniendo resultados con el paso del tiempo, sobre todo para adquirir habilidades necesarias para las primeras etapas de desarrollo no obstante formando la base de aprendizajes posteriores. El pequeño incorporaba hábitos constantemente, inicialmente era complicada por cuestiones de regularidad, con el apoyo constante de padres y departamento de psicología se fue dando que comenzara a poner atención, a regular ligeramente su tolerancia, y trabajar con el control de impulsos, esto le fue dando la seguridad de saber cómo dirigir su atención a determinada actividad preestablecida con fines de estimular el trabajo específico, logrando pequeños avances con la regulación del pequeño. De esa forma ir integrando normas y reglas para determinada actividad. Él se adaptaba comúnmente a las actividades generales del grupo solo con un pequeño apoyo o guía para reforzar actividades, a veces más y otras menos; claro debido al retraso en el desarrollo motor característico, su proceso fue paulatino al del resto del grupo y sus avances no eran al ritmo de los demás pero generaba cambios significativos para incorporarse y continuar enriqueciéndose de un contexto donde encontraba niños con diferentes características, habilidades y se relacionaba con contextos diferentes lo cual me parece de suma importancia para logra avances con niños con estas características.

Algo que consideramos muy importante en los logros de estos pequeños fue que desde su ingreso a nuestra estancia siempre se consideró importante aplicar en todo

momento el modelo de aprendizaje activo. Ya que resulta ser una base fundamental aplicable en la educación en la primera infancia y en el desarrollo de la vida en general.

Siendo el aprendizaje activo un elemento para el desarrollo de las potencialidades humanas y este ocurre de manera mucho más efectiva en entornos que brinden oportunidades de aprendizaje adecuados para el desarrollo. De aquí que el objetivo de la educación bajo esta perspectiva es establecer un modelo operativo y flexible.

Desde el punto de vista pedagógico este modelo es considerado como un método de marco abierto, que sirva de apoyo para la educación adecuada para el desarrollo en diversos escenarios. Su propósito es brindarle a la educadora una perspectiva teórica para que pueda elaborar un programa que se adecue a las características de su grupo de niños y niñas y a su medio ambiente. Es aquí donde los niños con NEE son tan bien recibidos y sobre todo integrados en esa interculturalidad diversa, donde se practican las habilidades parara la tolerancia, la diversidad de cualquier índole y se dan las herramientas para que la inclusión suceda como un proceso natural de aceptación de la diversidad humana, ofreciendo habilidades sociales, cognitivas, emocionales, no dejando de lado la perspectiva que debe tener la educadora de que los niños con NEE requieren cierta estimulación incrementada para el desarrollo de habilidades óptimas y así para tener un impacto favorable en su desarrollo integral.

El aprendizaje activo permite al niño acercarse de manera personal con intereses particulares que van construyendo el camino a andar por la educadora de la mano de cada niño para ofrecerle los aprendizajes que resultan significativos para su desarrollo. Con uno de nuestros niños se procuró trabajar bajo sus interese ofreciendo algunos retos importantes para estimular niveles de desarrollo secuenciales.

Cabe destacar que una experiencia significativa, o procedimiento o un método educativo es adecuado al desarrollo siempre y cuando se priorice la iniciativa que se tenga como adulto o como niño, por lo que es necesario tener en cuenta para trabajar con niños con NEE en particular, es necesario un ejercicio constante y que además ofrezca un desafío de las capacidades de los niños, las cuales van surgiendo a un nivel de desarrollo según la edad y las características de cada uno.

Es importante tener en cuenta que se trabajó con ayudas programadas y estrategias guiadas a estimular los aprendizajes para desarrollar la expresión de iniciativas y de intereses para favorecer sus metas y promover sus talentos. A nuestros niños se les motivo para ofrecerles un aprendizaje activo basado en sus intereses y el reconocimiento era importante en el momento ya que ello le daba pauta para continuar ejercitándose o expresando sus intereses. Era necesario ofrecer también ciertos conflictos que los condujeran a resolver sus problemas probando y corroborando diferentes alternativas, eso comúnmente se realiza con todos los pequeños que atendemos por ello el método es demasiado significativo para los niños y una riqueza a la diversidad de los niños con NEE ya que en un ambiente inclusivo donde la observación de lo que hace el otro y como resuelve sus problemas, lleva a la creación de una Zona de Desarrollo Próximo, bastante clara ya que si bien los adultos proporcionamos herramientas que promuevan ciertos aprendizajes, son las relaciones que se establecen durante el proceso en sus contextos, lo facilita la construcción de conocimientos.

¿Por qué la necesidad de hacer hincapié en el desarrollo de un ambiente e aprendizaje activo? Porque el adulto genera situaciones donde los niños tienen la necesidad o la iniciativa de realizar actividades que surgen particularmente de sus intereses e intenciones personales lo cual lo carga de material es altamente significativo, ya que conlleva la riqueza que tienen sus acciones y pensamientos en determinados momentos de su desarrollo. De igual forma ello concede a los niños a seleccionar los materiales y deciden qué hacer con

ellos invitando al adulto a ser partícipe de su juego, para los niños con NEE es muy importante el aprendizaje que entra y se conecta con sus sentidos y los niños son motivados a manipular y explorar los materiales activamente con todos sus sentidos, en este modelo se otorga la facilidad de integrar el aprendizaje desde diferentes fuentes sensoriales. Ya que a través de esta manipulación directa entre los objetos y sus sentidos los niños descubren y afianzan relaciones con los objetos. Y ello los lleva a hablar o hacer explícito en su lenguaje lo que van descubriendo y es aprendizaje que se reafirma sobre las primeras bases de desarrollo.

Para el trabajo con nuestros niños con Síndrome de Donw fue necesario seguir el trabajo de la interacción en este tipo de escenario donde el aprendizaje es activo, los niños y los adultos son activos e interactivos, ya que ambos actúan, piensan y solucionan problemas a lo largo del día en diferentes situaciones. Los niños son activos desde el momento en que se les permite seleccionar, y ese trabajo además de hacerlo con todos los niños, tiene un gran impacto en el desarrollo con niños con NEE ya que esa libertad les permite ir descubriendo sus propios límites, riesgos y los anima a lograr pequeños retos que se ponen ellos y el contexto que se les otorga par air alcanzando logros esperados, muy necesario en todo ello el trabajo de los padres en casa de la información que se tenga y la disponibilidad abierta para el apoyo y el trabajo integral. La colaboración es un aspecto fundamental en estas interacciones sanas y necesarias entre el adulto y el niño, nuestro punto de partida para el trabajo con estos pequeños es encontrar un punto de enganche donde ellos nos permiten ser parte de sus juegos, de trabajar en conjunto por lograr habilidades que se trabajan a lo largo del tiempo. Es necesario generar una relación de compañerismo por parte del adulto hacia el niño ya que ello nos permite indagar sobre sus intenciones y apoyarlo para lograrlo, poner en práctica su actividad y ampliarla enriqueciéndola con actividades de refuerzo. Ello nos permite generar un ambiente de complicidad, lo cual nos lleva a dar y recibir, y entender esta relación como recíproca, siendo una relación de compañerismo que apoya más el desarrollo infantil que emplear una alternativa de dominio y pasividad ante el niño y sus deberes, ya que no solo se va en busca de un objetivo planteado a un contexto ajeno y tal vez sin tomar en cuenta la observación del trabajo y necesidades particulares de cada niño omitiendo su juego, el cual hace explicito su nivel de desarrollo. En cambio la actividad de interacción en un ambiente favorable para ellos vendría a colocar al adulto en un nivel físico a la par, en que siguen las ideas e intereses de los niños y conversan con ellos en un estilo de dar y recibir.

Por todo esto es muy importante trabajar sobre los climas de apoyo que se ofrecen a los niños para realizar sus intereses y alcanzar junto con ellos los retos y desafíos que se proponen. La existencia de estos climas es esencial para el aprendizaje activo pues la meta es establecer y mantener escenarios en los que interactúen positivamente con los niños, de manera que estos puedan trabajar y jugar con personas y materiales libres de temor, ansiedad, aburrimiento y desatención.

En un escenario de climas de apoyo estratégico, los niños gozan de libertad para manipular materiales, elegir y planear, tomar decisiones. Hablar y reflexionar sobre lo que hacen y aceptar el apoyo de los adultos y de sus compañeros cuando lo necesitan.

El interés de nuestra institución es generar estos escenarios todos los días en diversos espacios y actividades ofreciendo mayores herramientas que surgen del mismo niño para apoyarlo a enfrentarse a nuevos aprendizajes, en el caso de los niños con NEE resulta un gran apoyo este tipo de interacción y ambiente ya que genera andamiajes con otros niños y las situaciones de aprendizaje los ayuda a poner en práctica sus esfuerzos para desenvolverse en un contexto multicultural rico en diversidad de contextos y de habilidades que todo el grupo posee.

Durante la infancia es importante darle importancia a las reacciones que se establecen con los niños así como a las experiencias de los niños con las personas significativas en sus vidas ya que ello repercute en la manera en que se ven a sí mismos y en consecuencia en cómo interactúan con las personas en situaciones diversas.

En el trabajo con diversos niños, la percepción de sí mismo se desarrolla gradualmente durante esas interacciones a medida que avanza por una serie de etapas.

Es necesario ofrecer un ambiente cálido que posibilite el desarrollo de la autoconfianza, y cuando las experiencias entre adultos y niños conducen al desarrollo de la confianza, la autonomía y la iniciativa y no a la desconfianza, la vergüenza, la duda y la culpa, los niños desarrollan sentimientos duraderos de esperanza, aceptación, voluntad y propósito. Es así como hemos obtenido resultados para el desarrollo social, cognitivo, físico de estos niños con NEE; creemos que es realmente importante practicar esta percepción de los niños que lo conducen a una aceptación real de sus posibilidades y hacerlas funcionales en el contexto en el que se desenvuelven. Tenemos claro que con aquellos niños con necesidades especiales la percepción de cada niño se desarrolla en colaboración con otros. Y que el objetivo de nuestra labor consiste en colaborar con el niño y la familia en el desarrollo de un "Yo" que sea valorado y ser así verdadero y trascendental.

En este modelo el papel del educador, consiste en ofrecerle a los niños y niñas diversas experiencias para que estas les permitan aprender activamente física y mentalmente; reelaborar experiencias y conocimientos; ser autónomo al solucionar problemas y en la iniciativa respecto a su persona, lo cognitivo y lo social.

Algunos de los resultados observados con estos pequeños en su desarrollo están relacionados con los logros de habilidades y capacidades que les proporcionaron un desarrollo integral, considerando siempre sus características. Su socialización, lenguaje y acercamiento a la solución de problemas que enfrentaban día a día, siempre sorprendía a las educadoras y a quienes los observábamos ya que podían en algún momento idear la solución a un problema generado en su juego, ponerlo en práctica y comunicarlo para conseguir el apoyo necesario de sus compañeros y lograr que esa solución al conflicto creada por alguno de ellos fuera imitada por el resto del grupo. La participación de sus padres resulta trascendental ya que en muchas ocasiones eran ellos los que nos apoyaban en ciertas situaciones, ya que sabemos que ellos son siempre los primeros especialistas en el conocimiento de su hijo y la disposición a colaborar en equipo siempre ha estado presente.

Sabemos que el camino no ha sido fácil ya que nuestros pequeños aún se enfrentan y se enfrentaran a dificultades en su contexto. A partir del trabajo con ellos podemos identificar nuestras debilidades y hacer un énfasis en la promoción de lo importante que es la atención a la diversidad, la capacitación y cambio de prácticas docentes en nuestros agentes educativos, seguir cimentando un trabajo en equipo de forma colaborativa, fomentar el trabajo escuela- familia y realizar concientización del contexto en el que el niño se desenvuelve.

VI. CONCLUSIONES

El trabajo que realizamos día a día en el Círculo Infantil está bajo un marco de aprendizaje activo el cual es abierto y flexible, en un ambiente enriquecedor lleno de vivencias que proporcionan una amplia gama de experiencias. Estas experiencias están al alcance de todos los niños ya que consideramos que todos ellos son aprendices activos desde que nacen, a partir de las relaciones y vínculos que establecen con los adultos que los rodean de la misma forma lo hacen con las exploraciones de los materiales de su contexto inmediato discerniendo diversas cosas, por ejemplo como comunicarse e interactuar con las personas

que los cuidan. En este contexto el trabajo exitoso de niños con NEE es una realidad en nuestro centro de trabajo que ha comenzado a transitar de la integración a la inclusión, así como el desarrollo de habilidades que van adquiriendo según la estimulación que se les proporciona.

Los efectos positivos de exponer a un niño a diversas experiencias desde su educación inicial que tienen como fundamento el aprendizaje activo son enormes y es en este trabajo podremos ver que la importancia de las interacciones positivas entre adulto-niño, los ambientes físicos, los horarios y las rutinas así como la observación sistemática del niño arrojan resultados sorprendentes en la inclusión de niños con alguna NEE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.

MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

POST JACALYN. (2003). *Bebés en acción. El programa de High Scope para lactantes y maternales*. México: Trillas

HOHMANN. MARY (2010). *La educación de los niños pequeños. Manual de High Scope para los profesionales de la educación infantil.* México: Graciela Borja

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas, Salamanca.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion.* Francia: Workshop of UNESCO.

ORENGO;J (s,f). "*Urie Bronfenbrenner teoría ecológica*" Facultad de educación; UMET; revisado el 8 de Abril en sitio web: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_educ_173/Urie_Bronfenbrenner.pdf

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013). *Modelo de Atención con enfoque Integral. México* por la SEP, 23, 29.

.

[i] Contacto con autoras:
Gabina Ibarra Juárez. e-mail: gaby82s03@yahoo.com.mx
Carmen Arlene Castillo Flores. e-mail: psicoarlene@gmail.com
Circulo Infantil.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

SABERES INDÍGENAS PARA LA PLANIFICACIÓN URBANA DE PUEBLOS ORIGINARIOS

SABINO MARTÍNEZ JUÁREZ[i]

RESUMEN:

En este artículo se aborda el tema de los pueblos originarios como una sociedad en condiciones de precariedad ante el actual proceso de desarrollo. Se argumenta que los saberes indígenas son un factor clave para transformar los asentamientos urbanos de pueblos originarios ante el proceso de modernización planteado por parte del estado. La falta de interés por los saberes indígenas, por parte de los tomadores de decisiones, genera grandes riesgos de desastre urbano y ambiental. Se aborda como caso de análisis el pueblo originario de San Marcos Tlacoyalco, comunidad ngigua en la región Tehuacán y sierra negra al sureste del estado de Puebla.

PALABRAS CLAVE: Saberes indígenas, planificación urbana, interculturalidad.

*****

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es un marco que posibilita el dialogo entre las culturas. Este enfoque busca ser transversal en la construcción de sociedades caracterizadas por la diversidad cultural para dirigirnos a una nueva organización social más equitativa. La condición cultural de las sociedades define la morfología urbana de sus asentamientos y sus formas de vida. En este artículo, abordamos el caso de los pueblos originarios y la importancia de generar nuevos paradigmas en el proceso de construcción del territorio.

Los pueblos originarios se caracterizan por tener vínculos fuertes con comunidades de la llamada tradición mesoamericana[1], o quienes habitaban las tierras del continente americano antes de la llegada de los españoles y el proceso de colonización. Las comunidades indígenas, condensan formas de vida singulares, configuradas por una larga tradición heredada. Puede entenderse la identidad de los pueblos originarios si se observa la cosmovisión de cada pueblo y en su lengua originaria, estos son elementos esenciales para comprender la carca cultural que aún se preserva hoy en día. Las formas de vida indígena, cuyo proceso de convivencia en comunidad (humano y del medio natural), ha generado conocimientos profundos acerca de la vida, y estos conocimientos que han sido heredados de generación en generación son los saberes indígenas. Fundamentalmente, en conocimientos que se reflejan en saberes acerca del tiempo, la agricultura, nombres de plantas y animales, formas de construir vivienda y emplazamiento urbano, formas de apropiación del territorio en tiempo y espacio, todos esos saberes están condensados en su lengua originaria.

La noción de saberes indígenas en pueblos originarios está basado en un vínculo fuerte entre el ser humano y su entorno natural. Es a través de la práctica y experiencia de cientos de años lo que ha constituido un bagaje de saberes que orientan las formas de vida cada pueblo originario. Estos saberes configuran una organización social que orienta la vida en comunidad y que permite las relaciones dentro del territorio. Así por ejemplo, dentro de la organización social, los abuelos son los principales agentes que transmiten, a las nuevas generaciones, los conocimientos de temas específicos.

En el caso de los asentamientos urbanos, los saberes indígenas se basan en elementos con gran contenido simbólico para la construcción del territorio. El contenido simbólico es la manera de comprender y apropiarse del territorio, esto configura el asentamiento humano. Por ejemplo, la vivienda no puede emplazarse cerca de las barrancas, puesto que son espacios que pertenecen a entidades, quienes habitan y son guardianes de esos espacios. Estos seres además, protegen al agua de lluvia y garantizan el espacio de movilidad en la tierra. Se genera un gran respeto por los seres naturales, desde una cosmovisión estructurada y organizada.

Ante la globalización y los procesos de desarrollo, hoy en día, los pueblos originarios abandonan sus saberes indígenas. Las condiciones educativas, sociales, religiosas y políticas reconfiguran el aspecto cultural día a día. La tendencia global de homogeneización cultural, cuyo agente principal son los medios informativos y los programas de educación, están logrando su objetivo homogeneizador. En el caso de asentamientos urbanos, las políticas de desarrollo urbano (modernizadoras), se orientan por indicadores netamente económicos y físicos, pero no se flexibilizan ante las condiciones locales. Sin embargo, el principal problema es que no ha habido acompañamiento local, es decir, organizaciones ni acciones a nivel local que impulsen los saberes indígenas en los pueblos originarios. Ese es uno de los desafíos que se enfrentan actualmente.

[1] Las comunidades con tradición mesoamérica se caracterizan, fundamentalmente, por tener lengua originaria, organización tradicional, prácticas culturales, y todo un modelo de desarrollo y conocimiento basado en la agricultura vinculado fuertemente con el entorno natural y todo el territorio.

I. NUEVA RURALIDAD Y DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO URBANO EN PUEBLOS ORIGINARIOS

La globalización de las culturas y su enfoque de desarrollo economicista actual, resultan ser una prueba de fuego ante la preservación de saberes indígenas en pueblos originarios. Sucede que la construcción de una imagen global desde una moda dominante, está desvaneciendo a la riqueza cultural en todo el mundo. Cada vez más, no sólo en grandes ciudades, sino también en ciudades intermedias y pequeñas, se construyen tiendas de marca internacional. Esa tendencia de la moda, genera una nueva identidad global en cada rincón del mundo. Y el principal objetivo de esto, es ganar dinero desde una colonización basada en la moda y posicionar una cultura dominante en todo el mundo.

El ejemplo anterior, nos permite explicar lo que está sucediendo en el tema de desarrollo urbano de pueblos de todo el mundo. Los pueblos van creciendo de acuerdo a indicadores y esquemas modernos basados en la funcionalidad y la eficiencia. El crecimiento de las ciudades y pueblos, cada vez más obedecen principalmente a la mercantilización del suelo. Donde el suelo es visto como un factor de negocio, que genera grandes rentabilidades a las corporaciones privadas.

Las rápidas transformaciones de asentamientos urbanos en la actualidad, es provocada por las políticas neoliberales y modernizadoras para el desarrollo urbano, y estas modifican drásticamente las formas de vida locales. En el caso de los pueblos originarios, se puede notar en los cambios de prácticas culturales y base productiva que definían los territorios indígenas. En esta dinámica, los habitantes indígenas y todo su bagaje cultural interactúan en un proceso de transformación global orientado por el desarrollo economicista. Para los pueblos originarios, resulta un desafío estos cambios drásticos de velocidad del concepto de desarrollo.

La tendencia urbana en los pueblos originarios, se puede entender desde el fenómeno de 'nueva ruralidad', que es un concepto que trata de explicar las transformaciones de los asentamientos rurales. La Nueva Ruralidad en su perspectiva latinoamericana ubica aspectos para comprender los cambio en el territorio rural (Macías, 2013; Rosas, 2013). La nueva ruralidad se caracteriza por modelos agroindustriales de producción; crisis recurrentes en la agricultura de pequeña escala; concentración de los recursos productivos en pocos actores; proletarización de la mano de obra; diversificación en las actividades productivas y en las fuentes de ingreso de las familias; creciente movilidad poblacional, temporal y permanente; redefinición de lo rural más allá de su identificación con la agricultura; así como cambios en las preferencias y prácticas de consumo (Barton, 2011; Macías, 2011).

El alto dinamismo y sinergia en el proceso de modernización global y local, por los efectos de políticas neoliberales y de la globalización económica generan transformaciones territoriales que están experimentando los asentamientos urbanos de las diversas localidades y que requieren de planificación urbana (Barton, 2011). Sobre todo las pequeñas localidades cuya principal cualidad había sido la agricultura, y que ahora están experimentando cambios sustanciales en su vida social y económica (Macías, 2013).

Los pueblos originarios enfrentan grandes desafíos como la rápida urbanización, las amenazas naturales como terremotos, desprendimiento de tierras, inundaciones, incendios, sequías (UNISDR, 2011). Según la Estrategia internacional para la reducción de los desastres (UNISDR, por sus siglas en inglés, 2011), los principales impulsores del riesgo en los entornos urbanos y el bienestar de los seres humanos a nivel global son: el aumento de las poblaciones urbanas y la densidad creciente, una gobernanza débil, desarrollo urbano no planificado, la falta de suelo para ciudadanos de bajos ingresos, construcción inapropiada, concentración de activos económicos, y el declive de los ecosistemas.

La cuestión se orienta en cómo enfrentar esos problemas y generar nuevos paradigmas en la tendencia de desarrollo urbano. Teniendo en cuento la complejidad de cada uno de los territorios, en el caso de los pueblos originarios, una pauta importante es generar procesos de comprensión local donde se identifiquen tanto cualidades físicas como simbólicas del territorio. El análisis y la reflexión de esos elementos pueden permitir la comprensión de formas de vida y saberes locales que den respuestas a cuestiones globales.

II. SABERES INDÍGENAS COMO ENFOQUE DE RIESGO EN PUEBLOS ORIGINARIOS

El riesgo puede entenderse como la posibilidad de que algo o alguien sufra algún daño (Rae, 2015), ante un fenómeno o evento adverso. Según el informe de Desarrollo Humano 2014, la mayoría de la gente de todo el mundo es vulnerable ante determinadas circunstancias o acontecimientos adversos en algún grado –desastres naturales, crisis financieras, conflictos armados, así como también a los cambios sociales, culturales, económicos y medioambientales a largo plazo-. Sin embargo, algunas personas son más vulnerables que otras. Fundamentalmente por cuestiones sociales discriminatorias, falta de reconocimiento, desigualdades económicas y/o deficiencias institucionales.

En este sentido, los pueblos originarios se encuentran en riesgo por la pérdida de sus saberes indígenas. Es un hecho que los saberes indígenas configuran las formas de vida indígenas, y esto a su vez, configuran el entorno urbano donde habitan. Siendo así que, con la perdida de saberes se reconfigura el asentamiento humano con nuevos condicionantes. La nueva morfología urbana, presenta una descontextualización, que pone en riesgo por desastres naturales a las personas y la vivienda. Según la Declaración de Incheon, acerca de la reducción del riesgo de desastres en las comunidades rurales (incluye a las indígenas), dice:

> "Los retos que enfrentan las comunidades rurales empobrecidas y sus gobiernos locales en las pequeñas aldeas y los ayuntamientos —en especial aquellos que dependen en gran medida y rutinariamente de los cultivos, el ganado y los recursos naturales— durante y después de un desastre son multidimensionales. Si bien las comunidades locales han desarrollado conocimiento indígena sobre la reducción del riesgo de desastres para minimizar el riesgo, la adopción de nuevas tecnologías y herramientas, y la socialización de buenas prácticas por parte de los gobiernos locales pueden llegar muy lejos en la reducción del riesgo de esas comunidades y aumentar e intensificar la adaptación al cambio climático" (Declaración de Incheon, 2009) [2].

En esta declaración se reconocen los desafíos a nivel urbano y al 'conocimiento indígena' como un elemento importante en el proceso de mitigación del riesgo. Sin embargo, el riesgo, en el caso de los pueblos originarios va más allá de desastres físicos, llegando a un riesgo de pérdida de saberes indígenas que funcionan como vínculo entre el ser humano, la naturaleza y las formas de habitar el territorio. En otras palabras, los saberes indígenas son los que configuran el emplazamiento urbano en las comunidades indígenas y de eso depende mucho su equilibrio desde el origen.

Los 'saberes indígenas' son un medio de aprehensión del mundo. Estos saberes forman parte de la cosmovisión (referente de sentido, forma de ver el mundo o filosofía de vida), desde donde se percibe y se explica el mundo, de las vivencias y experiencias, de ese mundo construido por la comunidad en sí.

[2] Uno de los retos identificados para la reducción de riesgos de desastres en la Declaración de Incheon es: la reducción del riesgo de desastres en las comunidades rurales. Desarrollada en el marco de abordada en el marco de "Establecimiento de una alianza de gobiernos locales para la reducción del riesgo de desastre", realizada a través de la ONU.

Los saberes indígenas permiten la construcción de un territorio con una identidad basada en experiencias de vida de los habitantes. Por ejemplo, el uso de la lengua originaria es a través de la cual se conoce el nombre de lugares y espacios, y sus cualidades simbólicas; nombre de animales, plantas y flores, y su contenido simbólico. Es lo que interesa reconocer como saber indígena, puesto que son saberes construidos por generaciones y remiten a la memoria histórica.

Es fundamental reconocer que se encuentra en riesgo esos saberes indígenas, y también es importante reconocerlo como un elemento que genera transversalidad en la forma de vida al interior de la comunidad y al exterior de la misma. Así pues, puede ser entendido el riesgo de desastres naturales de los asentamientos humanos, si se comprende el valor de la sabiduría ancestral. El contenido de los saberes indígenas, hace énfasis en la relación del ser humano y su entorno. Principalmente en un marco de convivencia y reciprocidad. Esto conlleva a una coevolución a través del tiempo. Respetando los ciclos naturales.

Muchos de los riesgos de los asentamientos urbanos en pueblos originarios, se produce por el abandono de saberes indígenas. Los procesos –sociales, políticos y religiosos al interior de las comunidades- generan una desconexión con los saberes. Los habitantes en se introducen en procesos cada vez más alejados del sentido de comunidad, del bien común y del valor simbólico del territorio. Esta desconexión, afecta fuertemente a la organización comunitaria y transforma el territorio y sus formas de habitarla.

En el proceso de transformación y perdida de saberes indígenas, se eliminan patrones de asentamientos dentro del territorio que han permitido la subsistencia entre el habitante y su entorno natural. El territorio se transforma en base a esquemas diferentes al entorno natural, de esta manera se van generando vacíos en los espacios. Perdiendo principalmente sus características culturales que imprimen la identidad y orden del territorio.

Es importante, considerar los saberes indígenas, como parte esencial en el proceso de construcción de conocimientos actuales en pueblos originarios. En materia de planificación urbana, es importante reconocer estos 'saberes' para garantizar una acción caracterizada por la integración y transversalidad en el proceso de planificación. Esto orienta a una planificación urbana con enfoque de riesgo. Concomitantemente saberes y participación de los actores locales fortalecen la planificación urbana del territorio acompañado con su contenido simbólico.

III. SABERES INDÍGENAS COMO PLANIFICACIÓN URBANA EN SAN MARCOS TLACOYALCO

San Marcos Tlacoyalco es un pueblo originario, donde se habla el ngigua. Se localiza en la denominada Región Tehuacán y sierra Negra, al sur del estado de Puebla. Esta región se caracteriza por su diversidad cultural, ya que concentra el segundo grupo más grande de población indígena del estado de Puebla: Popolocas, Nahuas y Mazatecos (Conaculta, 2011).

Según diagnósticos regionales, la marginación, la pobreza y los mayores riesgos de desastres se registran en los territorios indígenas, asociados principalmente por su condición étnica (PDR, 2011), y la condición geográfica de sus asentamientos. Los riesgos contrastan en la geografía regional; primero, se presentan inundaciones y deslaves, en el caso de las comunidades indígenas localizadas en la altas montañas de la sierra negra, pertenecientes a los municipios de Eloxochitlan y Tlacotepec de Díaz. Y segundo, los riesgos por las sequías y escases de agua en comunidades indígenas como San Marcos Tlacoyalco (ngigua) y Santa María la Alta (náhuatl), en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez.

En la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, existe una disputa en la organización político-administrativo, la comunidad se fractura por ideales partidistas y esto se ve reflejado en el tema de desarrollo urbano. Como lo es la mayoría de los pueblos originarios, donde los partidos políticos han desplazado las formas de organización tradicional, se desvanecen los saberes tradicionales. Actualmente, no existen instrumentos de planificación urbana, ni mucho menos enfoque de riesgo en muchos de los pueblos originarios. Toda acción tomada en el tema del desarrollo urbano, se basa en indicadores de desarrollo establecido por los instrumentos de desarrollo modernizador impuesta por el estado. Por ejemplo, la construcción de infraestructura básica como agua potable, electrificación, drenaje y adoquinamiento, forman parte de los indicadores para superar la línea de la pobreza. Sin embargo, no se cuestiona el cómo se produce la infraestructura en la escala local ni sus efectos sobre el territorio. Ante el crecimiento urbano y procesos sociales, políticos y religiosos, los saberes indígenas no se están considerando para el desarrollo urbano.

En San Marcos Tlacoyalco, la tendencia urbana en el tema del agua, es la modernización en el suministro de agua potable, y no se consideran los saberes indígenas del lugar. Siendo que los saberes en el manejo y captación de agua de lluvia han sido utilizado por varias generaciones, y han funcionado al interior del territorio de forma integral. El aspecto ambiental del sistema, es una forma de equilibrio ecológico, siendo que filtra el agua al subsuelo y compensa el ciclo del agua.

Contrario a lo anterior, el actual sistema de suministro de agua potable, se basa un sistema compuesto por extracción de agua de pozos profundos, tanque de almacenamiento y una distribución por gravedad a través de tuberías. De entrada, esta estrategia genera dos grandes problemas a mencionar: una es por la gestión y costo del sistema de abastecimiento; y el segundo, el impacto medioambiental en los mantos acuíferos.

El actual sistema moderno de suministro de agua, no es sustentable a largo plazo. El agua es un recurso no renovable, y su extracción del manto acuífero genera problemas medioambientales. El problema principal es el deterioro de los mantos acuíferos, puesto que no hay filtración suficiente para el cierre del ciclo del agua. El proceso de implementación y gestión del sistema moderno de suministro de agua, no está considerando los saberes indígenas en el tema del agua, siendo que el caso del sistema de manejo y captación de agua de lluvia, como lo es el jagüey, es un sistema holístico.

De acuerdo a las condiciones climáticas presentadas en la comunidad indígena de San Marcos Tlacoyalco, es necesario considerar la larga tradición heredada por los abuelos. En el tema del agua, el jagüey es un sistema de manejo y captación de agua de lluvia dentro del territorio. Este saber indígena, producido en el territorio, es producto de formas de vida que asocia la agricultura y el cómo proveerse de agua en una región que carece de aguas superficiales. Este saber se caracteriza por su enfoque sistémico y holístico, ya que en su proceso de cierre del ciclo de agua, ayuda a generar microclimas que potencializan la flora y fauna local.

Se puede observar que el saber tradicional, en el tema del manejo y captación de agua de lluvia, en San Marcos Tlacoyalco, se materializa en la construcción de jagüeyes. El jagüey forma parte esencial del territorio y construye un paisaje cultural y natural muy singular. El jagüey se materializa dentro del territorio como un enclave ordenador. Es esencial en la morfología urbana del asentamiento humano. Nos ayuda a comprender los patrones de asentamientos urbanos de esta región.

El jagüey construye una identidad en el paisaje cultural y natural desde su forma y material constructivo. Su principal concepto de diseño y construcción es la adaptabilidad al entorno natural. Su localización obedece fundamentalmente a la geografía del lugar,

geografía que condiciona el flujo natural de las escorrentías pluviales dentro del territorio. El diseño del jagüey respeta la jerarquía del flujo, no trata de competir con las fuerzas naturales, sino se adapta a través de técnicas de construcción que permiten su funcionalidad. La composición técnica, simbólica y organizativa del jagüey explica la durabilidad en el tiempo.

El componente tecnológico del jagüey, es indisociable con el componente simbólico. El jagüey se ha diseñado y construido desde una visión sistémica. La técnica de construcción es a base de montículo de tierra natural, dividido en contenedores (primario y secundario), y combinado con conocimientos de niveles de fluidos (vasos comunicantes). Esa forma de construcción, hace que el jagüey se adapte al entorno geográfico. Construye un paisaje cultural imprimiendo identidad a la forma urbana del asentamiento humano.

En su componente simbólico, se puede observar los ritos y el simbolismo. Los ritos a través de las danzas y ceremonias religiosas, las cuales sirven para la petición de agua de lluvia y la bendición del jagüey como espacio sagrado. El simbolismo basado en la colocación de la cruz al interior del jagüey, genera protección en todos los rumbos de este espacio y contiene la dualidad como lo es el viento y el calor, la vida y la muerte.

El componente organizativo en el mantenimiento del jagüey, es muy importante dada su enfoque comunitario. Por ejemplo, los habitantes se organizan año con año, antes de la temporada de la lluvia, para desensolvar el jagüey. La llegada de la lluvia representa un nuevo año, y se debe purificar esos espacios para recibir al agua de lluvia y garantizar la vida.

Estos saberes representan un conocimiento construido por varias generaciones. Y que han funcionado en estos territorios. Cabe preguntarse, ¿cómo sería un desarrollo que considere los saberes indígenas y los saberes actuales para mejorar las condiciones de vida en los asentamientos humanos?

IV. REFLEXIONES FINALES

La interculturalidad es un concepto que permite impulsar un dialogo entre diferentes culturas. Permite hablar de los saberes indígenas como un medio para la planificación urbana de pueblos originarios. Sobre todo ante un proceso de precariedad de un grupo que se encuentra vulnerable (perdida cultural) ante el proceso de desarrollo global. Es importante reconocer la diversidad cultural que existe en cada región de nuestro país.

El proceso de nueva ruralidad, genera muchos desafíos en los cambios de formas de vida. Principalmente porque genera una condición diferente en la forma de pensar y vivir, y eso es lo que debilita la configuración cultural de los pueblos originarios. ¿qué acciones habría que tomar para conservar las lenguas originarias? ¿cómo garantizar que los saberes indígenas fundamentales persistan ante el proceso de deterioro actual? ¿quiénes son los principales actores y qué instrumentos necesitan para evitar la extinción cultural?

Ante los procesos de riesgo de desastres en los actuales asentamientos humanos de pueblos originarios, es fundamental que los tomadores de decisiones y planificadores consideren los saberes locales. En el enfoque de complementariedad de conocimientos, tanto lo tradicional y lo moderno, está el camino para la construcción de asentamientos urbanos más sustentables.

Los saberes indígenas pueden mitigar los riesgos en los asentamientos humanos. Habria que preguntarnos ¿cómo planificar los territorios y asentamientos urbanos siendo que su diversidad sociocultural es compleja? Podemos empezar por comprender 'al otro', reconocer sus saberes locales. En todo caso, el marco de interculturalidad orienta a construcción de entendimientos desde la comprensión de varias posturas culturales.

Finalmente, la construcción de la forma urbana desde los saberes locales, garantiza que el valor técnico y simbólico perdure en el tiempo. Ayuda a que el imaginario y la memoria de los habitantes tengan un espacio dónde poder recordar la tradición heredada por los abuelos. Esos espacios representan la materialización de los saberes indígenas heredada por nuestros abuelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, J. R. (2008). El poder de la gobernanza: el 'eslabón perdido' de la sustentabilidad urbana. En Yáñez, G. et al. *Ciudad, poder y gobernanza*. Instituto de estudios urbanos y territoriales. Pontificia Universidad Católica de Chile pp. 413-429.. Santiago: EURE.

BARTON, J. R. (2006). Sustentabilidad urbana como planificación estratégica. *EURE* (Santiago), 1999. Vol. XXXII, No. 96.

CONACULTA (2008). *Diversidad lingüística y cultural en el estado de Puebla. Mapa de pueblos y lenguas originarias*. Puebla: Consejo nacional para las cultura y las artes.

GÁMEZ, ALEJANDRA; ET AL (2008). *Cosmovisión indígena en el sur del Estado de Puebla. Colección de investigación* (No. 1) del colegio de Antropología Social. BUAP.

GRILLO, E. (1993). La cosmovisión Andina de Siempre y la Cosmología occidental moderna. Artículo publicado en el libro *Descolonización o desarrollo en los Andes. Proyecto Andino de tecnologías campesinas* (PRATEC). Lima, Perú.

IDH (2014). *Informe sobre desarrollo humano. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y aumentar resiliencia*. Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Nueva york: ONU.

MACÍAS, A. (2013). Pequeños agricultores y nueva ruralidad en el occidente de México. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(71), pp. 187-207.

MARTÍNEZ, S. (2011). *Cosmovisión como construcción del territorio. Sistema tradicional de manejo y captación de aguas lluvia (Jagüey): Como la relación hombre-naturaleza en un Pueblo Originario. El caso de San Marcos* Tlacoyalco, México. Tesis magister en Proyecto urbano. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

PDR (2011). *Programa de Desarrollo regional del estado de Puebla 2011-2017*. Puebla: Gobierno del estado.

ROSAS, M. (2013). Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis, Revista Latinoamericana,* Volumen 12, No 34, 2013, pp. 225-241.

SÁNCHEZ, J. E. (2008). La gobernanza desde la óptica del poder y las escalas. En Yáñez, G. et al. *Ciudad, poder y gobernanza*. Instituto de estudios urbanos y territoriales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Pp. 21-51. Santiago: EURE.

INGOLD, T. (2000). *The Perception of the Environment*. NY: Routledge.

UNISDR (2011). *Desarrollando ciudades resilientes. Naciones Unidades. Estrategia Internacional para la reducción de desastres*. Ginebra, Suiza.

[i] Contacto con autor:
Sabino Martínez Jiménez. e-mail: sabinomartinezjuarez@gmail.com
Profesor investigador, Facultad de arquitectura (Tehuacán).
Profesor colaborador Facultad de Antropología (CU)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SIGLO XXI

FRANCISCO GUZMÁN MARÍN[i]

RESUMEN:

Las dos estrategias emergentes de comprensión socio-educativa contemporánea: el multiculturalismo educativo y la educación intercultural, comparten dos aspectos de definición político-conceptual, a saber: por un lado, el reconocimiento de la coexistencia de dos o más estratos culturales en un mismo espacio político-geográfico; y por otro lado, la persistencia histórica de una relación de poder entre los grupos mayoritarios dominantes que buscan la imposición de sus valores identitarios mediante la homogenización de la formación societal y los colectivos minoritarios subalternos que resisten tales empeños de evangelización socio-civilizatoria, al propio tiempo que reivindican sus propias tradiciones histórico-culturales. Sin embargo, la interculturalidad, en cuanto problema onto-histórico, no se define sólo, y en exclusiva, dentro del contexto de las interacciones entre prácticas culturales distintas –no deriva, pues, sólo del fenómeno del multiculturalismo–, sino que deviene de las múltiples formas de significación del ser y de construcción de la identidad propia, aún en el seno mismo de un estrato socio-cultural, o de las sociedades monoculturales, si se prefiere.

PALABRAS CLAVE: Educación, Interculturalidad, Multiculturalidad, Formación Societal.

*****

INTRODUCCIÓN GENERAL

> "El reto educativo más importante no sería conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, sino como educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice esta diversidad cultural como legitimación de la exclusión social."
> Francesc Carbonell

La ponencia tiene como objeto realizar un análisis crítico-conceptual de los términos implicados en los procesos de la educación sustentada en la diferencia y las relaciones de poder que comportan las diferentes estrategias educativas en este campo. En el reconocimiento de la sociedad plural y multicultural, partiendo de la premisa que plantea Octavio Paz (1972), respecto de que las grandes revoluciones comienzan con una revolución del lenguaje, resulta necesario, entonces, reconceptuar los términos que pretenden designar el fenómeno de la educación desde la diferencia, desde la alteridad, al propio tiempo que se discuten las condiciones de posibilidad para que se materialice el principio básico del derecho de los individuos y comunidades a apropiarse de los valores identitarios de su propia cultura, trascendiendo, de esta manera, el carácter evangelizador en los valores de la cultura occidental que comporta la educación moderna de corte enciclopédico-ilustrada.

La Educación Moderna se encuentra determinada por cuatro principios fundamentales del pensamiento enciclopédico-ilustrado, a saber: en primer lugar, la igualdad ontológica, inherente e irrevocable, del ser humano, como ya se previene en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, y cuyo sentido histórico-filosófico se ha venido reiterando en las diversas generaciones de las declaratorias universales de los Derechos Humanos; en segundo lugar, el progreso socio-cultural como factor fundamental del desarrollo socio-civilizatorio de las comunidades humanas; en tercer lugar, el emplazamiento del conocimiento formal (científico-disciplinario y técnico-tecnológico), en cuanto agente privilegiado, exclusivo, legítimo y decisivo de la reforma moral de los individuos y de las sociedades, al propio tiempo que causa primordial de las transformaciones societales; y en cuarto lugar, la institucionalización de la formación social de las personas, comunidades y sociedades nacionales, conforme a los objetivos del proyecto político-económico-cultural que sustentan los diversos aparatos del Estado-Nación.

Allende las originales intenciones socio-históricas del pensamiento enciclopédico-ilustrado, lo cierto es que, en la realidad de los Sistemas Educativos contemporáneos, estos mismos principios se han utilizado, de manera transversal y rizomática, tanto por los grupos político-económicos dominantes, como por los agentes en resistencia contra-sistémica, para justificar, legitimar y promover prácticas socio-educativas homogéneas y homogenizantes, cuya función principal es el disciplinamiento social, mediante el cual se tiende a reproducir las formas de dominación económico-culturales vigentes, en donde más que formar a los individuos y comunidades se les informa parcialmente –y, en la mayoría de las ocasiones, de manera desfasada– sobre los productos del conocimiento formal, dentro de un ámbito de presunta profilaxis laica y desarraigado, por completo, de los intereses particulares de los individuos, familias y comunidades, así como de los constructos socio-identitarios del estrato histórico-cultural en que significan y desarrollan su vida cotidiana. En esencia, la educación moderna tiene un carácter de evangelización socio-civilizatoria en los valores, tradiciones y formas de pensamiento occidental, consiguiendo de esta forma "crear una nueva especie: los asiáticos helenizados, los negros grecolatinos y los indígenas occidentalizados", siguiendo el lance de reflexión de Jean-Paul Sartre (2008). En efecto, la propia Educación Indígena, en América Latina, de manera histórica, se ha determinado por su función socio-civilizante, donde las lenguas nativas representan simples instrumentos

estratégicos para hacer más eficiente los procesos educativos de evangelización cultural –o de "colonización del pensamiento", si se prefiere.

Si el pensamiento formal, a través de las prácticas científico-disciplinarias y técnico-tecnológicas, ha constituido el dispositivo más eficiente de dominación y planetarización de la cultura occidental, por su parte, la educación moderna representa el dispositivo institucional, e institucionalizante, más eficaz de evangelización cultural y de disciplinamiento societal, mediante el cual se reproduce, arraiga y promueve tal sistema de dominio global de las sociedades humanas, desde aproximadamente el siglo XVI hasta la época contemporánea. Si se enajena la capacidad de decisión sobre la transmisión institucional de los valores, las tradiciones y las formas culturales de pensamiento, entonces, se instaura un sistema de dominio socio-político sobre los individuos, las comunidades y los pueblos, que opera a través del control de los sentidos y significados de la construcción identitaria, es decir, del control cultural, como bien parece advertir Guillermo Bonfil Batalla (1991). Y esta función reproductora del sistema de dominio socio-civilizatorio es la que realiza precisamente la educación moderna; las políticas educativas, la acción pedagógica y la certificación institucional imponen un paradigma ontológico y un modelo de significación socio-cultural que se presenta como el único modo legítimo de ser y de devenir en la historia, según lo han mostrado con bastante claridad Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2005), aspecto en que parece coincidir la corriente pedagógica denominada como Pedagogía Crítica –encabezada por Peter Mclaren, Henry Giroux y Stephen Kemmis.

Sin embargo, si la escuela, en tanto espacio institucional, e institucionalizante, de las prácticas educativas modernas, es el ámbito propio de la reproducción político-económica de las sociedades occidentales, u occidentalizadas, por consecuencia, es también el territorio de la resistencia, de la lucha contra-cultural y/o de la deserción emergente de las disposiciones socio-civilizatorias instituidas. Parafraseando a Peter Mclaren (2005), bien es posible afirmar que "las escuelas están envueltas en la disputa por el 'espacio' cultural o aberturas en la cultura oficial dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar el control total sobre los grupos culturales subordinados". Así, pues, en cuanto efecto de resonancia de las diversas confrontaciones civilizatorias que acontecen en la dimensión socio-política y económica-cultural, en la escuela moderna subyacen múltiples luchas de resistencia, contra-sistémicas y/o de evasión de los contenidos, significados y valores socio-civilizantes que comportan las prácticas educativas instituidas, esto tanto como producto de las crisis de significación que se presentan, de modo recurrente, en el orden social dominante y como consecuencia directa, también, de la diversidad socio-cultural que caracteriza la conformación de las sociedades contemporáneas –el movimiento punk y las tribus urbanas, o los pueblos indígenas y las poblaciones de migrantes, de manera respectiva, por ejemplo.

Los largos siglos de combate encarnizado de la civilización occidental a la diferencia, a la otredad –representada en las figuras del bárbaro, el salvaje, el aborigen, el indígena, etc–, mediante la imposición cultural del Imperio del Significante de la identidad y la aplicación sistemática de las distintas estrategias de evangelización socio-civilizatoria, no consiguieron anular, ni mucho menos abolir, la diferencia onto-histórica de la existencia humana; más aún, las expresiones de la alteridad del ser humano se han diversificado, multiplicado y acentuado al interior mismo del proyecto socio-histórico de la civilización occidental, adquiriendo nuevas formas de representación y de significación cultural, tales como la diversidad de género, de capacidades, religión, clase económica y tradición etnográfica, entre otras. La institución escolar, en cuanto correlato de la diversa composición etnográfico-cultural de la sociedad moderna, no puede sustraerse a las luchas identitarias que devienen de esta inexorable eclosión de la diversidad onto-histórica. En el desarrollo de

las prácticas socio-educativas se confrontan las distintas formas de significación que constituyen la identidad político-cultural de los diferentes agentes implicados en este proceso, tales como: instituciones internacionales (UNESCO), instancias nacionales (SEP), organismos locales (escuelas), políticos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales, profesores, alumnos y padres de familia, por mencionar sólo algunos de lo que conforman las comunidades educativas modernas. De hecho, el fenómeno moderno de la educación se realiza en el diálogo, negociación, confrontación y/o resistencia de los valores socio-culturales que cada uno de estos agentes representa y suscribe.

La sociedad moderna se ha transformado de manera significativa en el último medio siglo, a consecuencia de la reorientación histórico-cultural de los fundamentos socio-filosóficos y de las prácticas político-económicas que originaron su articulación en cuanto proyecto de civilización planetaria. Los principales cambios socio-históricos que propician la postmoderna constitución de la transitiva sociedad contemporánea, los cuales impactan en la transitoria reforma del fenómeno educativo, son: el descrédito de los grandes meta-relatos que organizan la metafísica comprensión del desarrollo histórico de la civilización, preconizada de manera tan estridente por los pensadores postmodernos (Jean-Francois Lyotard, 2006, verbigracia); la Tercera Revolución Tecnológica que establece las condiciones de posibilidad para el surgimiento y arraigo de la Empresa Postindustrial, la Sociedad del Conocimiento y la Aldea Global, entre otros fenómenos; la emergente consolidación del Sistema Mundo, para decirlo en términos de Immanuel Wallerstein (2006) –mejor conocido como el fenómeno de la Globalización–, lo cual impacta en la erosión de las fronteras nacionales, el fortalecimiento de la influencia de los organismos multilaterales en las políticas locales –la ONU y la OCDE, por ejemplo–, la incentivación de los flujos de migración del Hemisferio Sur hacia el Hemisferio Norte, etc.; y el desarrollo de la cultura democrática que posibilita la reivindicación de las comunidades y de las culturas subalternas, así como el consecuente reconocimiento institucional de la Sociedad Plural y Multicultural.

El conjunto de estos fenómenos socio-históricos propicia el surgimiento de una múltiple serie de acontecimientos que impactan directamente en la re-significación y, por ende, en la sensible transformación de las prácticas socio-educativas modernas, entre las que se encuentran: el desplazamiento de la escuela como núcleo exclusivo y predominante de la formación societal; la constitución de espacios emergentes de difusión y promoción de los valores culturales de las comunidades subalternas, o subordinadas –las emisoras de radio y televisión indígenas, o comunales, verbigracia–; la diversificación de las modalidades y de las ofertas educativas que nomadizan, desterritorializan y des-institucionalizan las prácticas de la educación formal (la educación virtual, la educación a distancia, la educación abierta, los Massive Open Online Course [MOOC], por ejemplo); la flexibilización, o apertura, de los diseños, planes y programas nacionales de estudio; el fomento de la integración educativa, o Mainstreaming como le denomina J. W. Birch (1974), en cuanto estrategia democrática de incorporación de todos los sectores sociales a los proyectos de desarrollo nacional; y el impulso a los modelos pedagógicos de formación diferenciada, en función de los niveles particulares de desarrollo onto-genético, los intereses específicos de vida y los valores identitarios de los individuos y de las comunidades de que proceden, por mencionar sólo algunos de los más relevantes.

En este marco de significativas transformaciones socio-culturales del proyecto moderno de civilización, un fenómeno resulta por demás trascendente tanto para la constitución jurídico-política de las distintas disposiciones del Estado-nación, como para la definición de las políticas públicas de formación y disciplinamiento societal, esto es, el reconocimiento legal e institucional de la sociedad plural y multicultural –cuyos principios

nodales se sintetizan en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de la UNESCO del 2001–. Este hecho comporta dos implicaciones sustantivas para la proyección y concreción de las prácticas socio-educativas contemporáneas, a saber: por un lado, la aceptación tácita de que a los individuos y comunidades les asiste el derecho de apropiarse de los valores identitarios que constituyen a su propia cultura, en cuanto imperativo ético y derecho esencial de la dignidad humana, como se bien se puede advertir en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y en la Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales, del 2007; y por otro lado, el principio fundamental de que los procesos educativos formales, además de generar competencias para la definición de su proyecto particular de vida y para participar activamente en el devenir histórico de su tradición cultural, a su vez, debe propiciar el desarrollo de competencias para convivir con la alteridad humana, es decir, para relacionarse con quienes disponen de cosmovisiones, lenguajes y prácticas identitarias distintas, según es posible colegir del informe que Jacques Delors (1996) presenta a la UNESCO. En esta perspectiva, el paradigma socio-educativo que mejor responde a las exigencias, demandas y retos histórico-civilizatorios propuestos por la dinámica propia de los nuevos contextos de construcción de la sociedad plural y multicultural, al propio tiempo que constituye una estrategia transversal a los procesos formativos institucionales, es el modelo de la Educación Intercultural, en cuanto dispositivo emergente de la formación societal desde, en y para la diversidad socio-cultural.

I. APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En términos generales, la Educación Intercultural encuentra tres principales fuentes de fundamentación socio-histórica y, por ende, de definición conceptual, tales son: por una parte, "el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas, en el contexto del así denominado "postindigenismo" latinoamericano", de acuerdo con Gunther Dietz y Laura Selene Mateos (2011: 21); por otra parte, la constitución de amplios pliegues multiculturales en las sociedades de economía desarrollada, en Europa y Estados Unidos, principalmente, como producto de los flujos migratorios del Hemisferio Sur al Hemisferio Norte –de África y Medio Oriente a Europa, de Latinoamérica a Estados Unidos y de China al resto del mundo–; y por último, aunque no siempre considerado por los especialistas en la materia, las luchas por la autonomía política de las diferentes regiones socio-culturales de la Comunidad Europea –el país Vasco en España, los Húngaros en Rumania e Irlanda del Norte en Gran Bretaña; esto sin soslayar, la lucha por la autonomía de más 30 millones de kurdos que se hallan repartidos en cuatro países del Oriente Medio: Turquía, Irán, Irak y Siria, por ejemplo–, luchas que tienen como sustento nodal de su reclamo jurídico-legal, la defensa de su lengua, tradición cultural y valores identitarios. Como los grandes meta-relatos de la filosofía socio-civilizatoria occidental, el sueño de la igualdad onto-histórica y de la homogeneidad cultural del Estado-Nación que nutrió el proyecto de la Modernidad, se derrumba ante la incontenible eclosión de la diversidad étnico-cultural que subyace, subalterna y underground, resistiendo a los embates del disciplinamiento societal de la cultura oficial, emplazada en cuanto institución legítima y legitimante.

Un conjunto de acontecimiento que parece marginal para quienes se encuentran inmersos en el proceso de construcción del concepto de la educación intercultural y/o en su concreción práctica en los Sistemas Educativos contemporáneos, pero que, sin embargo, constituye un amplio frente de lucha por el reconocimiento jurídico-político de la pluralidad y la multiculturalidad en el seno mismo de las naciones que suelen definirse como "monoculturales" y, al mismo tiempo, en los dispositivos de la planetarización

homogenizante de los valores occidentales –y que de hecho, han contribuido de manera significativa en el logro histórico de tal reconocimiento–, es la confluencia de los movimientos contra-culturales emergentes con las corrientes de defensa de la diversidad de género, de capacidades diferentes y de libertad religiosa, entre muchos otros. Las comunidades que suscriben estos movimientos sociales, en la mayoría de las ocasiones comparten la misma situación marginada, subalterna y underground ante la cultura oficial dominante, que los grupos étnicos indígenas, los migrantes y los pueblos que defienden su autonomía legal. La diversidad no se explica solamente por las distinciones del lenguaje, las tradiciones histórico-culturales o los valores de construcción identitaria, sino que también proviene de las distintas formas de ser, de situarse en mundo y de perfilar su proyecto particular de vida. Las sociedades monoculturales no son más que un crisol de múltiples modos de agenciarse y de devenir las prácticas socio-culturales vigentes, que los dispositivos de represión y de disciplinamiento societal del Imperio del Significante de la Identidad no han conseguido depurar; el ideal moderno de la igualdad identitaria se esfuma ante la pluralidad onto-histórica del acontecer humano.

En el fondo, lo que articula estos diferentes fenómenos sociales que originan la necesidad histórica de la educación intercultural es la defensa del derecho a la diferencia y de que ésta no puede ser factor de exclusión, marginación y/o discriminación socio-política y/o económico-cultural. En este sentido, Maider Maraña, Responsable Cultura para el Desarrollo de la UNESCO Etxea, en relación con la Observación General N° 21 Derecho de toda Persona a Participar en la Vida Cultural, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, recupera que:

> "22. En particular, nadie puede ser discriminado por el hecho de querer optar por pertenecer o no a una comunidad o grupo cultural determinado, o por el hecho de ejercer o no una actividad cultural. Igualmente, nadie quedará excluido del acceso a las prácticas, los bienes y los servicios culturales." (Maraña, 2010: 14)

Los remanentes del sentido histórico que comportan estos distintos fenómenos socio-culturales todavía pueden advertirse, con toda claridad, en los diversos esfuerzos de conceptuación y de construcción de propuestas operativas prácticas de la educación intercultural, que realizan las diferentes disciplinas del conocimiento contemporáneo, entre las cuales se encuentran: la filosofía, la historia, el derecho, la psicología, genética, sociología, antropología, lingüística y pedagogía, por mencionar sólo algunas de las más importantes en este campo. De ahí, pues, que desde la vertiente de comprensión latinoamericana, y con mayor especificidad en México, prevalezca lo que podría denominarse, de alguna manera, como la concepción "indigenizada" de la interculturalidad, por lo menos en tres posibles tendencias, esto es: primera, como redefinición emergente de la educación indígena, bajo el propósito de trascender el carácter socio-civilizante y colonizador que tradicionalmente le han impuesto los diferentes gobiernos del área, aún bajo la modalidad del bilingüismo –según resulta patente con la instauración de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, por ejemplo–; segunda, en tanto estrategia educativa transversal de mediación entre las culturas nativas y el criollismo predominante en la cultura mestiza del continente; y tercera, en cuanto ideología de las políticas educativas diferenciadas para grupos autóctonos minoritarios, siguiendo los planteamientos de Dietz (2003), la cual sirve tanto para fundamentar el derecho de los pueblos indígenas de preservar los contenidos socio-identitarios de su propia cultura –el lenguaje, las tradiciones históricas, los usos y costumbres, etc.–, como para sustentar mecanismos de "discriminación positiva", por parte de los gobiernos locales –según sucede con el Programa de las 900 Escuelas en Chile, el Programa Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial

y Básica [PAREIB] en México, el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias en Argentina y el Fundoescola en Brasil.

Ahora bien, de acuerdo con Dietz y Mateos (2011), en el territorio anglosajón, con la intención de que determinadas minorías étnicas, autóctonas y alóctonas, se empoderen de sus procesos de identidad, etnogénesis y "emancipación", se reconoce la necesidad de introducir el multiculturalismo en el Sistema Educativo, a través de "acciones afirmativas" o "discriminación positiva", tales como becas, procesos de selección, subsidios y exoneración de impuestos preferenciales para estos sectores. Mientras que en el espacio continental europeo, siguiendo el lance de análisis de estos mismos autores, más que en las necesidades de empoderamiento político-cultural de las minorías, tal cual sucede en el Reino Unido, los Estados Unidos y Canadá, el énfasis de la educación intercultural se concentra en la exigencia histórica de impulsar el desarrollo de competencias de coexistencia y convivencia social, que respondan con eficacia a los nuevos retos que plantea el complejo ambiente de sociedades diversificadas, plurales y multiculturales. La diferencia política radica en que el impulso al multiculturalismo educativo, de cuño anglosajón, se centra en las acciones compensatorias sobre los sectores de población tradicionalmente excluidos, discriminados y/o subordinados por diferencias raciales, económicas, étnicas o culturales; en tanto que la educación intercultural, de la Europa continental, se percibe como una estrategia de formación transversal que pretende el desarrollo de competencias interculturales de interacción social, tanto en las sociedades mayoritarias marginadoras como en los grupos minoritarios marginados. Gunther Dietz y Laura Selene Mateos lo sintetizan de la siguiente manera

> "En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras." (Dietz y Mateos, 2011: 18)

Estas dos estrategias emergentes de comprensión socio-educativa: el multiculturalismo educativo y la educación intercultural, comparten dos aspectos de definición político-conceptual, a saber: por un lado, el reconocimiento de la coexistencia de dos o más estratos culturales en un mismo espacio político-geográfico; y por otro lado, la persistencia histórica de una relación de poder entre los grupos mayoritarios dominantes que buscan la imposición de sus valores identitarios mediante la homogenización de la formación societal y los colectivos minoritarios subalternos que resisten tales empeños de evangelización socio-civilizatoria, al propio tiempo que reivindican sus propias tradiciones histórico-culturales. La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales, uno mayoritario y otros en minoría, señala Rafael Sáez (2006: 870) En consecuencia, la definición de la interculturalidad se deriva de la explicación socio-antropológica del fenómeno del multiculturalismo, sus causas, formas de acontecimientación y consecuencias político-culturales y económico-sociales, como se puede apreciar en el lance de análisis seguido por Dietz y Mateos (2011), Sáez (2006), Abdallah-Pretceille (2001) y Aneas (2005), entre muchos otros; en función de lo cual se proponen tres principales factores de construcción de las propuestas interculturales de educación, tales son: primero, la afirmación reivindicativa de los valores culturales de constitución identitaria de los pueblos marginados; segundo, el multilingüismo como medio de reconocimiento y/o de culto social a la existencia de distintas expresiones socio-culturales en el seno del Estado-Nación; y tercero, el fomento a los valores de tolerancia, respeto y solidaridad étnico-cultural, entre las diferentes tradiciones étnico-culturales, político-religiosas y/o económico-sociales que conforman el contexto contemporáneo de la sociedad global –según es posible advertir en el Principio III de las Directrices sobre la

Educación Intercultural de la UNESCO: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permitan contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (s/a: 39).

Empero, ninguno de estos tres factores posibilita el logro de la meta fundamental que se propone el multiculturalismo educativo, o la educación intercultural, es decir, la modificación de las actitudes sociales con respecto a la diversidad cultural y la transformación significativa de las propias disposiciones socio-culturales, puesto que:

> "la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora." (Abdallah-Pretceille, 2001: 58)

En el primer caso, la afirmación reivindicativa de los pueblos marginados ha desembocado en el modelo de la educación diferenciada y en el emplazamiento de instituciones étnicas –como las Universidades y las Normales Indígenas, verbigracia–, que en los hechos ha tendido a reproducir los mismos fenómenos de exclusión social, discriminación racial, subalternidad política y homogenización cultural que se pretende combatir en la dimensión de las sociedades mayoritarias de los Estados-Nación. En la mayoría de los casos, las instituciones étnicas operan como simples centros educativos para indígenas, que no de fomento a los propios valores culturales identitarios, donde predominan los grupos autóctonos mayoritarios y donde la otredad es segregada; así, por ejemplo, en México, dentro del Subsistema de la Educación Indígena del Estado de Michoacán, los Mazahuas, Nahuas y Otomíes deben subordinarse a los intereses mayoritarios de la Nación Purépecha, que decide sobre las prioridades, políticas y distribución de los intereses institucionales de este sector, donde ocupan la mayoría de los puestos de decisión; mientras que en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEP-MI Plan 90), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los únicos que pueden acceder a estudiar son aquellos que dominan alguna lengua indígena y ya se desempeñen como profesores de esta modalidad educativa, es decir, nadie que no pertenezca al propio grupo históricamente marginado puede participar de sus procesos de formación societal. Incluso, en la mayoría de estas instituciones suele reproducirse el mismo modelo tradicional de colonización socio-civilizatoria bilingüe al que pretenden oponerse y trascender, como sucede en la Escuela Normal Indígena y en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

Por su parte, en el segundo caso, el multilingüismo se presenta en cuanto estrategia de culto cívico a las culturas derrotadas y prácticamente extintas –como sucede en Paraguay donde alrededor del 90% de la población habla la lengua étnica del Guaraní, pero cuya población indígena apenas si se aproxima al 2%–; o bien, en tanto dispositivo de interacción social y de facilitación de los procesos de la administración pública del Estado, con la acentuación del problema de la multiculturalidad que provocan los incontenibles flujos migratorios –según acontece en Suecia y en los Países Bajos–; y también, como medio de diálogo, negociación e intercambio socio-cultural que requieren los grupos étnicos y marginados, para insertarse e integrarse en los proyectos de desarrollo nacional –de conformidad con lo que ocurre en México y Guatemala, hacia la última década del siglo XX–. En lo que respecta al último caso, la promoción de los valores que posibiliten el desarrollo de competencias para "aprender a vivir juntos", de acuerdo con el planteamiento de los Cuatro Pilares de la Educación en el Siglo XXI que recupera el informe presentado por Delors (1996) a la UNESCO, pierde de perspectiva que el reconocimiento de la alteridad no se reduce a un asunto moral, o ético, sino que se construye en la dialéctica

interacción onto-histórica del yo con el otro y del otro con el yo, es decir, en el proceso de legitimación de la existencia del sí propio en relación con la otredad contingente. La legitimidad existenciaria deviene de la relación con el otro, no como mi semejante, según pretende el pensamiento judeo-cristiano, sino como alguien determinado por su propia diferencia, en otras palabras, no se trata de legitimar la existencia de la otredad a partir de la proyección de lo que hay del yo en el otro y que lo convierte en semejante, sino de admitir como pertinente aquello que lo hace precisamente diferente. Es una relación con el otro concebido individual y colectivamente como diverso y no como extraño o enemigo, según indica Rafael Sáez (2006). Más que un problema moral, o ético, es un dilema de definición onto-histórica.

La tradición occidental se asienta sobre el principio filosófico de la identidad que comporta la necesaria y sistemática depuración de la diferencia, tanto del pensamiento formal como de las prácticas socio-culturales. La alteridad problematiza las certezas que fundamentan la legitimidad del ser y la validez del predominio del proyecto de civilización moderno. La presencia del otro interpela porque cuestiona la pertinencia onto-histórica de la propia existencia. Los fenómenos de discriminación, racismo, xenofobia y segregación, entre otros, provienen de este principio antropocéntrico de la identidad del ser –que tampoco es un fenómeno exclusivo de la cultura occidental, como bien lo evidencian los etnónimos–, los cuales no son nuevos en el desarrollo de la civilización, sino que se proyectan a los albores de las prácticas socio-culturales humanas. La educación formal, en cuanto pliegue institucional de estas mismas prácticas, no puede escapar del carácter homogeneizante que le reconoce Abdallah-Pretceille (2001), porque su función principal es precisamente la transmisión, a las nuevas generaciones, de los valores étnico-culturales, político-económicos y socio-identitarios predominantes en el estrato histórico. La exclusión, discriminación y la misma homogenización son dispositivos sociales de depuración de la diferencia, de la otredad, de la alteridad. En este sentido, el reto fundamental que confrontan los procesos de definición de la educación intercultural es precisamente la trascendencia del pensamiento de la identidad, para situarse en el marco de las relaciones e interacciones de la diversidad. Y la alteridad no sólo se construye en el contexto general de las sociedades multiculturales, sino que acontece, en sus aspectos más finos, dentro del seno de las mismas sociedades monoculturales, como bien se hace patente con las actuales luchas, algunas radicales, de las denominadas "subculturas" y de los movimientos en defensa de la diversidad de género, por reiterar sólo dos ejemplos significativos. La interculturalidad, en cuanto problema onto-histórico, no se define sólo, y en exclusiva, dentro del contexto de las interacciones entre prácticas culturales distintas –no deriva, pues, sólo del fenómeno del multiculturalismo–, sino que deviene de las múltiples formas de significación del ser y de construcción de la identidad propia, aún en el seno mismo de un estrato socio-cultural, o de las sociedades monoculturales, si se prefiere.

En esta perspectiva, la interculturalidad se trama en el intersticio entre la afirmación de las formas de significación identitaria del ser y el reconocimiento de las diferencias que hacen del otro un alter ego, es decir, no se determina en ninguno de los polos de las relaciones de alteridad, sea por concesión política, reivindicación cultural o maduración moral, o formación ética, de las sociedades mayoritarias con tradición histórica discriminante, ni tampoco por empoderamiento etnogenético, reapropiación lingüístico-discursiva o autonomía institucional de los pueblos minoritarios tradicionalmente discriminados –sin que ello signifique una oposición, abierta o soterrada, a la legitimidad histórica de cualesquiera de estos procesos contemporáneos–, sino que la acción estratégica intercultural es construida en el encuentro de dos, o más, seres culturales que constituyen expresiones onto-históricas diversas, es conformada en la interacción social de dos, o más,

entes humanos que representan formas de significación distintas, es determinada en la correlación civilizatoria de dos, o más, identidades ontológicas que configuran modos de ser diferentes. La interculturalidad, pues, es un fenómeno de relación entre individuos, sociedades y proyectos de civilización que disponen de formaciones onto-históricas diversificadas. Y de hecho, aún las tradicionales estrategias de segregación, discriminación y/o subordinación étnico-cultural son formas de relación intercultural. En consecuencia, una primera aproximación a la definición de la educación interculturales la siguiente: proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros, interacciones y correlaciones onto-históricas con la alteridad socio-cultural, a partir de las formas particulares de significación identitaria y el reconocimiento de la legitimidad existenciaria de los diversos modos de devenir el ser en el mundo. En pocas palabras, el núcleo fundamental de la interculturalidad lo constituye las interrelaciones de diferencia.

II. Los desafíos de la Educación Intercultural

A más del reto ineludible de trascender la visión etnocentrista y multiculturalista en los procesos actuales de problematización, análisis y definición conceptual del fenómeno de la educación intercultural, existe una amplia variedad de desafíos en este campo, que deben resolverse estratégicamente, antes de considerar como un hecho histórico su materialización institucional en las sociedades contemporáneas. En primer lugar, y sin duda alguna, la emergente depuración de los conceptos y las prácticas asociadas al acontecer del interculturalismo, sobre todo de sus remanentes de sentido histórico-cultural, según he planteado antes, y de los ideales pedagógicos tradicionales que se han construido en torno de los procesos formativos institucionales, porque sólo contribuyen a deformar el significado preciso de la interculturalidad y, al propio tiempo, impulsan la constitución de un eclecticismo pedagógico que legitima cualquier tipo de propuesta socio-educativa, sin que produzca ningún cambio significativo en los procedimientos habituales de realización y desarrollo de la educación formal, como sucede con el modelo de la educación por competencias. En efecto, el surgimiento de una nueva alternativa de formación institucional, sobre todo cuando se populariza en las comunidades socio-educativas, siempre se acompaña de una inmediata asociación acrítica de distintas concepciones pedagógicas que buscan revalorizarse y promoverse a la sombra del nuevo enfoque de educación, sin importar sus probables contradicciones intrínsecas, pero que en la realidad sólo propician la apropiación de los discursos alternativos y la continuidad legitimada de las prácticas pedagógicas tradicionales; así tenemos el aprendizaje significativo, el constructivismo y el enfoque problematizador asociados al desarrollo de competencias, mientras que en el ámbito de la educación intercultural ya tienden a vincularse el "indigenismo", la integración educativa y el multilingüismo, entre otros acontecimientos educativos –un ejemplo claro de este procesos de asociación emergente es la constitución de las denominadas Universidades Interculturales Indígenas.

En segundo lugar, la constitución de un marco jurídico que responda efectivamente a las exigencias del desarrollo de la diferencia onto-histórica, regulando las tendencias ideológicas, religiosas y culturales de imponer modos particulares de pensar, de construir las identidades y devenir el ser en el mundo. En consecuencia, la definición de políticas educativas interculturales que redefinan los procesos formativos institucionales, desde el diseño de los modelos curriculares, la toma de decisiones, la distribución de los recursos públicos, la gestión educativa, el desarrollo de las prácticas pedagógicas y los procedimientos de evaluación y de certificación escolar. El fenómeno educativo no es un acontecimiento histórico que pueda sustraerse de las dinámicas étnico-culturales y político-económicas prevalecientes en el orden del sistema social instituido; sin bien es cierto que

desde los procesos formativos se pueden inducir transformaciones significativas en la dimensión de las prácticas socio-culturales vigentes –con todos sus actuales condicionamientos, la educación prosigue siendo un factor de movilidad social–, pero también es verdad que sus límites prácticos son las limitaciones históricas de la sociedad en que se realiza. Dos elementos que es indispensable considerar en este punto son: por un lado, la construcción jurídica de un marco normativo que responda a las necesidades de la consolidación y el desarrollo de la diversidad, cuestiona los fundamentos del Estado-Nación moderno, porque no sólo implica la redefinición de sus fundamentos político-filosóficos de constitución, sino que también comporta la reestructuración de su organización geográfico-política (¿cómo respetar la identidad kurda sin reconocer el derecho que les asiste a conformar su propio Estado?, ¿cómo conseguir la integración socio-cultural de los pueblos indígenas si las fronteras de las entidades federativas los escinden?, entre otras posibles preguntas); y por otro lado, la generalización de las estrategias educativas interculturales implica la paulatina desregulación de las políticas de "acción afirmativa", o de "discriminación positiva", toda vez que el desarrollo de competencias interculturales involucra a todos los seres humanos del planeta, no sólo a los pueblos minoritarios marginados.

En tercer lugar, la formación de profesionales interculturales de educación que dispongan de las competencias necesarias para reconocer los valores identitarios que le conforman y sustenta de manera intencional, las diferencias onto-históricas que determinan el ser de sus alumnos y la diversidad socio-cultural prevaleciente en el contexto donde desarrolla sus prácticas pedagógicas. Esto significa la histórica reorientación de los modelos clásicos de la formación de profesores, entre los cuales destacan las figuras del profesor-misionero, el profesor-evangelizador, el profesor-colonizador y, más recientemente, el profesor-militante, quienes han circunscrito sus prácticas socio-educativas a la simple instrumentación de las políticas definidas por las autoridades del ramo y a la aplicación acrítica de los planes y programas diseñados por los especialistas en la materia, con el objeto de impulsar y fomentar la imagen del profesor-intercultural, cuyas competencias le permitan el diseño estratégico de proyectos socio-educativos que articulen los factores étnico-culturales y político-económicos comunes del contexto social en que se desempeña, con los vectores de diversificación individual y comunitaria que tienden a determinar la identidad onto-histórica de los alumnos y de los agentes de interacción institucional. Este hecho supone la culminación de los planes y programas de estudio de carácter universal, nacional y unitario, para propiciar el surgimiento de los diseños curriculares abiertos, estratégicos e interaccionistas entre las necesidades locales y las exigencias globales. El punto de inflexión educativa entre los factores locales y los componentes globales deben representarlo los profesores interculturales.

En cuarto lugar, la apertura de las instituciones educativas a las dinámicas étnico-culturales y político-económicas de las sociedades contemporáneas y, por ende, la flexibilización de sus procesos formativos, así como de certificación y acreditación institucional. En el esquema de la educación moderna, enciclopédico-ilustrada, los individuos y comunidades deben responder a las exigencias particulares de los centros educativos; sin embargo, en la perspectiva de la interculturalidad, son éstos quienes deben adecuarse a las demandas emergentes de aquellos. En sentido estricto, la interculturalidad, más que un proyecto alternativo de educación a los paradigmas modernos, representa un factor de reorientación histórico-cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural.* Idea-Books, Barcelona.

ANEAS ÁLVAREZ, M. A. (2005). Competencia Intercultural, Concepto, Efectos e Implicaciones en el ejercicio de la Ciudadanía, en: *Revista Ibero-Americana,* N° 35/5, OEI, http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF (28 / mayo / 2015)

BIRCH, J. W. (1974). *Mainstreaming: Educable Mentally Retarder Children in Regular Classes.* University of Minnesota: Leadersship Training Institute/Special Education, Minneapolis.

BONFIL BATALLA, G. (1991). Pensar Nuestra Cultura. Alianza Editorial, México.

BOURDIEU, P. Y PASSERON. J.P. (2005). *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza.* Fontamara, México.

DELORS, J. (COMP.) (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, París.

DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la Diversidad: Globalización, Multiculturalismo y Etnofagia.* Siglo XXI, México.

DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una Aproximación Antropológica*. EUG-CIESAS, Granada-México.

DIETZ, G. Y MATEOS CORTÉS, L.S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un Análisis de los Discursos Nacionales e Internacionales en su Impacto en los Modelos Educativos Mexicanos.* SEP, México.

LYOTARD, J.F. (2006). *La Condición Postmoderna.* Cátedra, Madrid.

MCLAREN, P. (2005). *La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación.* Siglo XXI, Buenos Aires.

PAZ, O. (1972). El Arco y la Lira. FCE, México.

SARTRE, J.P. (2008). Prefacio, en: *Los Condenados de la Tierra de Frantz Fanon*. FCE, España.

UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una Visión. Una Plataforma Conceptual. Un Semillero de Ideas. Un Paradigma Nuevo, en: Serie sobre la Diversidad Cultural*, N° 1. UNESCO, Johanesburgo.

- (S/A) *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural.* UNESCO, Francia

WALLERSTEIN, I. (2006). Análisis de Sistemas-Mundo. Siglo XXI, México

MARAÑA, M. (COORD.) (2010). *Derechos Culturales. Documentos Básicos de Naciones Unidas*. UNESCO Etxea, País Vasco.

REIMERS ARIAS, F. (2000). Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI, en: *Revista Ibero-Americana*, Núm. 23, mayo-agosto, OEI, http://www.rieoei.org/rie23a01.htm (29 / mayo / 2015).

SÁEZ ALONSO, R. (2006). La Educación Intercultural, en: *Revista de Educación*, No. 339, Enero-Abril, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

[i] Contacto con autor:
Francisco Guzmán Marín. e-mail: coraxthelastone@hotmail.com
Unidad 161, Morelia.
Universidad Pedagógica Nacional, México.

LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR: ANÁLISIS DESDE EL CONFUCIANISMO Y LA FAMILIA

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA
SAÚL SERNA SEGURA[i]

RESUMEN:

El presente estudio proporciona un breve panorama general de la educación en Corea del Sur, a partir del análisis del confucianismo y la familia como fundamentos de la sociedad coreana. La investigación es cualitativa, los instrumentos para recabar la información fueron la observación, el diario de campo y la entrevista, esta última aplicada a cuatro docentes de escuelas primarias durante abril y mayo de 2014. El propósito de la investigación está centrado en analizar las características de la educación en Corea del Sur, desde la perspectiva de dos estudiantes de doctorado mexicanos.

Para profundizar en el análisis se realizó una indagación bibliográfica sobre los temas: confucianismo, familia y educación; además se comparten las experiencias vividas como instructor multicultural en diferentes escuelas primarias de la ciudad de Seúl, durante 2014 y 2015 mediante el Mizy Center, actualmente manejado por la Comisión Nacional Coreana para la Daesan Foundation bajo los auspicios del gobierno metropolitano de Seúl. El Mizy Center se especializa en promover el intercambio cultural internacional entre jóvenes coreanos a través de conferencias y diferentes actividades con extranjeros[1].

Los resultados del estudio demuestran que las características de la educación en Corea del Sur tienen como base a la ética confuciana, que comienza con la piedad filial, es decir, el amor del hijo por el padre, lo cual desencadena el cumplimiento de una serie de deberes familiares (Choi, 18:2010). De aquí que, el entorno cultural y por ende familiar incida para que los estudiantes alcancen logros educativos relevantes.

PALABRAS CLAVE: Educación, confucianismo, familia.

*****

[1] MIZY Seoul Youth Center for Cultural Exchanges http://www.mizy.net/eng/main/.

INTRODUCCIÓN

Para conocer a la sociedad coreana no basta con vivir en ella, es necesario profundizar en su sentir y pensar. Para adentrarse a ella –como en cualquier otra cultura-, preferentemente es necesario hablar su mismo idioma y revisar la historia desde dentro para tener claro cómo se ha ido conformando. Durante esta experiencia no sólo como instructor multicultural, sino como extranjero radicado en Corea, se observa que "al coreano no le gusta estar en último lugar. Quizás no alcance a ser el primero, pero no quiere estar al final" (Rhie, 64: 2002). Con la educación sucede lo mismo. La competencia entre los estudiantes por no ser el último de la clase les mueve a prepararse más.

Para realizar el presente análisis, se compartirán experiencias en cuatro áreas en específico sobre cómo se ha vivido la educación coreana. La primera, como estudiante del idioma coreano; la segunda, como estudiante de doctorado en Sociología en una universidad coreana; la tercera como instructor multicultural de primaria; y finalmente, la cuarta analizando los resultados de las entrevistas aplicadas a cuatro docentes.

Mediante la mezcla de experiencias como extranjero en Corea del Sur y los fundamentos teóricos e históricos reflejados en los vastos análisis sobre este país y su posición en el mundo, podremos acercarnos a esta cultura milenaria quien en tan poco tiempo, después de su independencia en 1945, logró consolidarse como una nación desarrollada que actualmente está ocupando altos estándares educativos a nivel mundial.

I. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Corea del Sur es un caso muy particular dentro del contexto internacional. Es bien sabido que hasta hace poco tiempo, se encontraba entre las economías más rezagadas, pero gracias a su férrea constancia (entre muchos otros factores) y al hecho de apostarle a la educación, dichos aspectos repercutieron para lograr que Corea se encuentre hoy en día entre los países con economías más estables en el mundo (Rhie, 11:2002). Por lo anterior, es necesario preguntarse ¿cómo ha logrado Corea del Sur escalar a la cúspide en educación?, ¿cuáles son las características de sus maestros?, ¿cómo son los alumnos?, ¿cómo es el modelo educativo en Corea?, y finalmente la pregunta clave de la investigación ¿cuáles son las características de la educación en Corea del Sur y qué factores han incidido para escalar en los resultados de evaluaciones educativas internacionales? Si bien, para encontrar respuestas definitivas a estas preguntas se requiere de análisis multidisciplinarios profundos, a través de las vivencias en este país podremos acercarnos a una parte del rostro humano de la educación en Corea.

1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general

- Analizar las características de la educación en Corea del Sur haciendo énfasis en el confucianismo y la familia.

Objetivos específicos

- Describir las experiencias vividas como instructor multicultural en las escuelas primarias.
- Caracterizar las aportaciones de los docentes de escuelas primarias entrevistados, destacando los aspectos de valores y logros.
- Comparar los aspectos culturales y educativos entre Corea del Sur y México, destacando diferencias y similitudes.

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

"La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.
¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?"
Gandhi

Yang (2010) explica que el fenómeno de la obsesión por la educación es un tema muy estudiado en Corea del Sur, al grado de que la educación individual se ha convertido en un asunto familiar muy importante. Sin embargo, los principales estudios están orientados a conocer el efecto de la educación en los alumnos, pero no en la dinámica familiar. Como es común, muchas familias asignan más recursos de los que pueden manejar exclusivamente a la educación, generando un fenómeno que se le conoce como "fiebre educativa" afectando la economía de toda la familia.

Lo anterior se debe a la obsesión por prepararse muy por encima de lo que la escuela pública puede ofrecer, los padres buscan educación privada, tutores particulares y clases de apoyo para garantizar que sus hijos obtengan las mejores calificaciones. ¿Cómo ha afectado esto a la sociedad coreana? Yang (2010) propone tres preguntas clave para responder: a) ¿por qué las familias coreanas dedican muchos recursos a la educación de sus hijos?, b) ¿esto viene de la tradición confucianista de la dinastía Joseon?, y c) o bien ¿es el resultado del modelo neoliberalista que ha transformado rápidamente a la sociedad coreana?

Si bien estas preguntas corresponden a los coreanos responderlas para su propio análisis, no hay duda de que desde el momento de comenzar mis estudios de coreano pude percibir directamente la importancia que este país da a la educación, la rapidez con la que se pretende que el alumno aprenda y lo importante de destinar tiempo adicional a las horas clase asignadas. Con el fin de mejorar mi desempeño en las clases de coreano me vi en la necesidad de contratar un profesor particular para que durante mis vacaciones cursara por mi cuenta el siguiente nivel de coreano. Así, al llegar a clases, al menos ya tenía entendida una mayor parte de la gramática y el nuevo vocabulario. Competir con alumnos chinos, mongoles y japoneses para quienes el idioma coreano es muy familiar, representa un enorme esfuerzo para los estudiantes latinoamericanos. Ahora bien, dejando a un lado las preguntas anteriores que sólo a los coreanos les correspondería responder, ¿qué hay acerca de nuestra realidad mexicana?, ¿a qué le dedican mayores recursos las familias mexicanas?, ¿cómo se distribuye el gasto familiar en México y por qué?, ¿qué diferencias y similitudes encontramos en ambas culturas no sólo en la asignación del gasto, sino en la importancia que la familia le da a la educación? Este análisis nos llevará a identificar la forma tan radical que la dinámica familiar coreana se mueve en torno a un solo objetivo: los hijos deben ser los mejores a cualquier precio.

Las connotaciones que Yang (2010) propone sobre el concepto "fiebre educativa", hacen referencia en primer término a la dedicación por estudiar a pesar de la adversidad. En este mismo tono se refiere al esfuerzo por desarrollar el talento humano a pesar de la mala experiencia que les dejó la colonización japonesa durante 35 años y la posguerra. Segundo, Yang ofrece una interpretación negativa en la que coloca a la sociedad coreana como una sociedad obsesionada por obtener títulos de importantes universidades en Corea y en el mundo. Esto ha generado un incremento en la educación privada y que el gasto en educación pase del tercer al segundo lugar después de la alimentación.

En su estudio, Yang (2010) explica la importancia que han tenido los exámenes en el desarrollo educativo de Corea. Durante la dinastía Joseon, el examen de de ingreso al servicio público era un rito de pasaje a un mejor estilo de vida y privilegios. En un principio sólo las clases privilegiadas podían tomar el examen. Los beneficios para quien aprobaba el examen iban desde obtener reconocimiento oficial al trabajar en el gobierno, hasta

mantener el status social de la familia, por medio de la obtención de tierras, bienes, comidas y otros beneficios. En otras palabras, se pasaba a formar parte de una élite privilegiada (de aquí que a todos les interesaba que el hijo aprobara el examen, era mucho lo que estaba en juego).

Actualmente, el examen de ingreso al servicio público se sigue aplicando y sólo los mejores son seleccionados cada año. Lo mismo aplica para los candidatos a maestros de educación básica, media o media superior, policías, empleados de grandes corporativos, etc. Hay toda una industria de libros y academias que preparan a los futuros servidores públicos, profesores, policías, etc. Muchos alumnos de universidad estudian tanto sus carreras como en academias especializadas que los preparan para el examen del gobierno. Ahora bien, el examen de ingreso a la universidad, es el evento más importante en la vida de todo adolescente que está por salir de la preparatoria. Y no sólo en la vida del adolescente, sino que la presión se comparte con toda la familia.

Por otro lado, no sólo el adolescente y la familia están preocupados por el examen de ingreso a la universidad, sino que las preparatorias están sumamente involucradas en que sus estudiantes ingresen a las mejores universidades coreanas o en el extranjero. Esto da prestigio a la institución, a los directivos y a los maestros. Todo es competir por ser la mejor preparatoria en base a la cantidad de egresados que aprueban el examen para ingresar a las mejores universidades. Por ello, los maestros se preocupan mucho por lograr que el alumno pase el examen, al grado que se considera una falla del maestro o la institución si el alumno no alcanza las mejores notas.

Ahora veamos un poco de historia. Durante la colonización japonesa en Corea (1910-1945) no sólo el sistema educativo sino la economía, el gobierno y hasta el idioma fueron totalmente reemplazados por el sistema japonés. Yang (2010) afirma que aunque los japoneses querían mantener una población dócil e ignorante, en algún momento la educación comenzó a coincidir con la jerarquía laboral. Durante este periodo muchos coreanos preparados trabajaban para el gobierno japonés y se consideraban como traidores a la patria. Era obvio que si las oportunidades se abrían para el más preparado la idea de la educación como base para el ascenso social se generalizó.

Después de terminada la Guerra de Corea se crearon las condiciones para el ascenso en la clase social por medio del mérito. Básicamente estos treinta y cinco años se resumen de la siguiente manera: a) Década 1950: el dinero destinado a la educación alcanzaba entre el 20% y 25% y las familias estaban convencidas del valor de la educación, b) Década 1960 y 1970: es la época en la que se da el crecimiento económico en Corea y la "fiebre educativa" se convierte en la fuerza nacional del desarrollo. Era tanta la competencia que el gobierno tuvo que eliminar en 1969 el examen de admisión para las secundarias, con el objetivo de disminuir un poco los problemas sociales causados por el exceso en el estudio. Durante este periodo es cuando comienza a gestarse una sociedad que Yang (2010) llama sobre educada.

En resumen, si observamos el desarrollo de la educación en Corea desde la dinastía Joseon podemos encontrar que en Corea históricamente, la educación es algo muy valorado. La base del éxito para las clases altas en la dinastía Joseon era aprobar el examen del servicio público y sólo las clases privilegiadas podían acceder a tomar el examen. Desde muchos años atrás, las familias han realizado esfuerzos conjuntos para apoyar la educación de los hijos. Llama la atención que después de la colonización japonesa y la guerra de Corea comienza un periodo de crecimiento económico en la que siempre la fe en la educación fue el método de movilidad social que actualmente sigue vigente.

Yang (2010) describe que en la década de los ochenta sólo los estudiantes de preparatoria eran quienes estudiaban en academias particulares después del horario de

clases normales. Posteriormente, en la década de los noventa, este fenómeno se extendió a alumnos de jardín de niños, primaria y secundaria. La necesidad de cumplir con las demandas económicas del neoliberalismo y la tendencia a la globalización obligó a al sistema educativo a ser muy estricto con su plan de estudios, aunque actualmente ha habido cambios en el sistema para enfatizar en la creatividad, excelencia y diversificación.

El veloz desarrollo económico de Corea lo colocó a la vista de todo el mundo. En pocos años un país que había permanecido en la pobreza y aislado del mundo comenzaba a formar parte de una sociedad cada vez más internacional. Así que los estudios en el extranjero se volvieron requisito indispensable para competir a nivel mundial. Esto implicó un esfuerzo de los padres de familia para invertir en cursos de inglés en academias o en el extranjero. Cada vez más es común que se envíen a los niños o adolescentes a pasar temporadas en el extranjero con el fin de que aprendan inglés principalmente, o algún otro idioma que consideren importante para su formación. En una visita a Nueva Zelanda en el 2014 me encontré con una gran cantidad de coreanos estudiando inglés junto conmigo, pero lo que más me llamó la atención fueron algunos grupos de niños de primaria caminando por las calles de Auckland acompañados de sus maestros. Estos niños a su corta edad ya estaban experimentando la vida en un país de habla inglesa preparándose en cursos intensivos de verano. Lo anterior nos confirma algo, los padres de familia no escatiman gastos cuando a educación se refiere.

Sobre el tema de la educación en el extranjero, Yang (2010) menciona un fenómeno muy particular en Corea. Se trata del papá "ganso" el cual se refiere a una familia en la que tanto la madre como el hijo pequeño viajan a un país de habla inglesa (Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda) para que el hijo estudie inglés, un año escolar, la secundaria o la preparatoria. Durante ese tiempo el papá envía dinero a su esposa e hijos para mantenerse en el extranjero mientras el padre permanece solo en Corea. Cuando el papá tiene vacaciones viaja a visitar a su familia en el extranjero. De ahí el término ganso, aludiendo a esta ave que recorre largas distancias.

Actualmente en Corea se ha generalizado el término "papa águila". Es un concepto nuevo que comienza a utilizarse en las familias coreanas de altos recursos. Se refiere a esos papás con alto poder adquisitivo que mandan a su esposa e hijos a estudiar al extranjero y constantemente van a visitarlos. Es un símbolo de poder económico y protección a la familia sin importar el gasto necesario para viajar a Europa, Estado Unidos u Oceanía para ver a la familia.

Yang (2010) asegura que esta obsesión por entrar a las mejores universidades al precio que sea y ocasionando una enorme inversión del gasto familiar, sólo ha "calentado" el sistema deteriorando la competitividad en los chicos. Puesto que el mismo término que se maneja en coreano se traduce como "fiebre educativa" implica un sobre-calentamiento, o lo que es igual: si cocinamos a fuego lento la comida sabe mejor, pero si subimos la flama la comida se quema. La "fiebre educativa" ayudó en mucho al desarrollo de Corea, pero creo que ellos se han dado cuenta de que necesitan un cambio de modelo para ajustarse a los nuevos tiempos.

III. IMPORTANCIA DEL CONFUCIANISMO EN LA EDUCACIÓN COREANA

El confucianismo llegó a Corea desde China alrededor del siglo XVII. El impacto que ha tenido en la sociedad coreana ha convertido al país en uno de los más apegados a estos principios. De acuerdo a esta ideología la sociedad es una extensión de la familia.

Ahora bien ¿qué beneficios trae consigo el confucianismo? Sin entrar en detalles históricos ni filosóficos, el primer beneficio de esta ideología se refleja en su desarrollo económico. Corea es un país que después de su independencia estableció tanto su

desarrollo económico como la democracia. Aunque las causas de su desarrollo económico pueden ser de diversa índole, el análisis se centra en esas características que identifican a los coreanos como grupo étnico: su inquebrantable diligencia, obediencia a la autoridad, auto-sacrificio y devoción por el grupo, altas tasas de ahorro y un ferviente deseo por la educación. Todas estas características son relevantes en la enseñanza del Confucianismo.

Arnaiz (2004) describe que Confucio pregonó durante su vida lo que él llamaba "la rectificación de los hombres", es decir, cumplir con las responsabilidades y deberes a través de la justicia y benevolencia. Justicia hace referencia a aquel "deber ser". La benevolencia, como esencia material, se refiere al deber de "amar a otros". Parte importante del confucianismo en la piedad filial, es decir, el culto y respecto a los padres y todo lo que al vínculo familiar.

Un factor que contribuyó a detonar la industrialización en Corea fue el aprendizaje de la tecnología de Occidente. Para hacerlo Corea tenía que contar con una población altamente capacitada. Los altos niveles de educación coreanos, sus excelentes calificaciones en las pruebas internacionales tienen sus raíces en ese ferviente deseo por la educación que permea en su inconsciente colectivo. Los coreanos consideran a la educación la prioridad número uno en la vida.

Por otro lado, este ferviente deseo por la educación no contribuyó solamente al desarrollo económico, sino al proceso de democratización. Corea se desarrolló en medio de un gobierno militar que no les permitía la libertad de expresión. Sin embargo, a diferencia de otras naciones emergentes, la tasa de analfabetismo siempre fue muy baja. Fue una población educada la que preparó el camino para los gobiernos democráticos. Actualmente, Corea sigue construyendo su democracia. Estamos hablando de que el primer presidente civil fue electo en 1988 y de ahí en adelante la sociedad continúa su proceso de democratización. Si retomamos el concepto de la rapidez, podríamos decir que a Corea le tomó un periodo mínimo terminar con un gobierno dictatorial. Tomando en cuenta 1945, año en el que Corea fue liberada de la colonización japonesa, hasta 1988, año en que se elige al primer presidente civil, pasaron 43 años para que Corea ingresara en la lista de países democráticos.

Como una nación independiente desde hace poco tiempo, Corea sigue construyéndose a sí misma, sigue aprendiendo y sigue ensayando. La mezcla del confucianismo con un gobierno dictatorial ha dejado huella hasta la actualidad. Las nuevas generaciones demandan mayores espacios de expresión y cada vez reciben mayor influencia de Occidente. La velocidad no sólo de la vida diaria, sino del internet, ha creado una sociedad que busca resultados inmediatos. Las conexiones tecnológicas son groseramente veloces y prácticamente uno puede conectarse en cualquier parte del país: desde la pequeña cafetería de pueblo hasta cualquier biblioteca u oficina. Si bien el futuro de este país les corresponde a los coreanos decidirlo, la influencia del confucianismo se es evidente en su desarrollo como nación. A la luz de lo que se ha visto hasta ahora sobre Corea valdría la pena cuestionarnos desde nuestros espacios educativos hacia dónde queremos llevar a nuestros alumnos. Sin lugar a dudas, el complejo escenario mexicano actual implica sobrepasar hábitos, costumbres y mitos creados desde generaciones anteriores, sin embargo los docentes tenemos la capacidad de influir de distintas maneras en nuestros alumnos.

III. Estado del arte

Independientemente de las experiencias como extranjero en Corea, el material teórico sobre educación publicado en coreano, inglés o español es abundante. Por ejemplo, el estudio de García y Arachavaleta (2011), afirma que el éxito educativo de los alumnos de Corea del Sur se debe en gran parte a toda una serie de estructuras, presiones, valores y

objetivos que están presentes en la cultura escolar y en la sociedad coreana, más que sólo a virtudes intrínsecas de las escuelas de este país. Ellos concluyen que las razones del éxito educativo en Corea corresponde a tres razones esenciales: 1) la sociedad de Corea del Sur revela una muy alta estima por la educación que procede del legado de la ética confuciana, que se ha revelado crucial en el celo de los estudiantes de este país por la educación; 2) la sociedad de Corea del Sur posee una estructura familiar cuyos rasgos, prácticas y atributos confucianos de «piedad filial» se han revelado de gran eficacia en el éxito escolar de los alumnos y en el desdeñable porcentaje de fracaso escolar que revela este sistema educativo; y 3) la comunión de principios y objetivos de los padres y la clase docente coreana, junto a la alta estima y gran respeto de la sociedad coreana por los docentes. Estos son algunos de los factores cruciales que desembocan en un clima de orden y trabajo duro en las aulas de las escuelas de Corea del Sur y generan un alto éxito escolar en los alumnos.

Por su parte, Andere (2007) afirma que muchos analistas y observadores de los fenómenos educativos, políticas, procesos y resultados en ese país sugieren que sus altas calificaciones en mediciones internacionales se deben al alto número de escuelas privadas o particulares pero, más que nada, al elevado porcentaje de la matrícula particular o privada en relación con la pública que, por cierto, es de las más altas del mundo. Corea ocupa el octavo lugar en el nivel de secundaria y el cuarto en el de bachillerato en el porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas privadas de todos los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que han proporcionado información.

Por otra parte, la otra cara de la moneda es la competencia entre estudiantes (Andere, 2007). Sí la hay y es feroz. La competencia se deriva de la exigencia, también estatal, de que todos los alumnos que deseen ingresar a la universidad podrán hacerlo, sí y sólo sí, aprueban un examen estandarizado de admisión a las universidades. Como el ingreso a la universidad es un valor de altísima estima en los estudiantes y sus padres, y es también motivo de orgullo personal, familiar y comunitario, los jóvenes y sus padres invierten todo lo necesario para lograr altos resultados en los exámenes estandarizados de admisión a la universidad.

Por otra parte, Torres (2012), afirma que en cuanto a la influencia que ha tenido la educación en el proceso de desarrollo integral de Corea del Sur se evidencia en esta revisión de la siguiente forma: a) primero, la plataforma construida para poder desarrollar el proyecto de desarrollo integral de Corea del Sur fue un sistema educativo centrado en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias básicas y la consolidación de una cultura plural que permita a los jóvenes y niños convivir y entender la globalización como un proceso cultural, económico y social; y b) segundo, el proyecto de educación implementado por Corea del Sur fue efectuado para acompasar las diversas etapas del crecimiento económico, científico y tecnológico. Así en una primera etapa fue dirigido a educar para el desarrollo, luego cuando el proceso económico e industrial se consolidó. El sistema educativo profundizó sus propósitos y direccionó su acción a educar para la excelencia y en estos momentos se educa para la generación de conocimientos y tecnologías propias.

Sin menoscabo de las investigaciones y estadísticas existentes, nos interesa mostrar un lado más humano de la situación educativa en Corea. Yang (2010) realiza un análisis sobre la educación y la familia coreanas en base a cuatro madres de familia mayores de cuarenta años que dejaron sus empleos para dedicarse a seguir e impulsar minuciosamente las actividades escolares de sus hijos. Ellas formaron parte del estudio y su investigación nos ayuda a enterarnos de cómo algunas madres coreanas de clase media invierten todos sus recursos a su alcance para que sus hijos sean exitosos en la escuela.

Yang (2010) nos muestra otras razones del éxito de la educación de los hijos: a) la habilidad de la mamá para acceder a información sobre las mejores escuelas, fechas,

trámites, mejores tutores, etc., b) la indiferencia o ausencia del padre en la toma de decisiones educativas, ya que como es la mamá la que está involucrada en su totalidad con la educación del niño, el padre se convierte en un proveedor, pero entre menos intervenga es mucho mejor y c) el apoyo financiero de los abuelos.

Finalmente, Santelices (s.f.) establece que observamos que los profesores coreanos requieren ser calificados constantemente a partir de su desempeño, lo que finalmente se traduce en profesores competentes para realizar un cargo en particular. Este hecho es muy significativo, ya que se mantienen estándares generales acerca de los conocimientos y aptitudes posibles de cada profesor debido a las exigencias unitarias y equitativas para todos los profesores por igual.

IV. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO SEGUIDO

Esta investigación es cualitativa con enfoque narrativo, porque como afirma Colás (1997, citado por Sandín, 2003) el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia. Los instrumentos utilizados para recabar la información fueron la observación, el registro en el diario de campo y la entrevista, aplicada a cuatro docentes de escuelas primaria, durante la participación como instructor multicultural en el proyecto auspiciado por el gobierno metropolitano de Seúl. Los centros educativos en donde se tuvo participación fueron en total siete, con grupos de cuarto grado de escuelas primarias. También, se comparten reflexiones de las experiencias personales de uno de los autores en las clases del idioma coreano y como instructor multicultural.

4.1. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN DIFERENTES ESCENARIOS ACADÉMICOS

Como ya sabemos, no sólo las familias invierten en educación, sino también el gobierno coreano destina el 7.6% de su PIB a este rubro[2] ¿Existen riesgos en la gran inversión que sea realiza en el área educativa? Para Corea esto ha traído algunas consecuencias. Por un lado, este país además de invertir en la educación de su sociedad se da la oportunidad de invitar cada año a estudiantes de todo el mundo para estudiar licenciaturas, maestrías y doctorados. Es decir, no solo se ocupa de tener una infraestructura educativa adecuada para su población, sino de abrirse al mundo para educar extranjeros y compartir experiencias multiculturales. Lo anterior se puede explicar de la siguiente manera: acabo de decorar la casa para mi familia y me la paso invitando gente a comer y a utilizar mi cocina, televisión, baño y todo lo que tenga mi casa. Yo soy uno de esos estudiantes invitados por el gobierno coreano para pasearme por su casa a la hora que quiera. Sin embargo, esta invitación implica serias responsabilidades que me ha costado aprender.

Lo mismo para los coreanos, acostumbrarse a tratar con estudiantes de otros países ha implicado un serio esfuerzo por entender a Occidente, de tal forma que el asunto de la multiculturalidad se ha convertido en un tema académico muy estudiado recientemente. Los 12 estudiantes mexicanos que llegamos juntos a Corea en el 2010 veníamos con muchas ganas de estudiar, aprender y también divertirnos. Recuerdo nuestras primeras conversaciones después del primer mes y todo se resumía a: "estoy cansado, no tengo tiempo, tengo mucha tarea, ya no duermo lo mismo, necesito apurarme, etc." No puedo hablar por los otros 11 estudiantes, pero yo traía una inercia de estudio diferente que tuve que ajustar inmediatamente si quería continuar aquí. Hubo estudiantes mexicanos (y de otros países) que por diversos motivos se regresaron en menos de un año.

[2] High performance, high pressure in South Korea's education system http://monitor.icef.com/2014/01/high-performance-high-pressure-in-south-koreas-education-system /

Otra de las consecuencias de su énfasis en la educación se observa en el desarrollo de una clase. Como mencionamos al principio llegué a Corea directo a la escuela de idiomas. Este fue mi primer acercamiento con el sistema educativo coreano. La clase de mi maestra de coreano es perfecta. No tiene errores. La profesora sigue un programa del que no se mueve en ningún momento. Toda su clase está prácticamente cronometrada. No hay mucho lugar para dudas, preguntas o comentarios. Sobre este aspecto habrá quienes podrían quejarse de tanto orden y disciplina en una clase, sin embargo, así funcionan generalmente las clases a nivel primaria, secundaria y preparatoria. Como parte de esta disciplina en Corea existe un negocio muy particular llamado "cuartos de estudio", los cuales se rentan por horas para que los chicos lean y estudien en un lugar cómodo. Estos lugares están abiertos hasta las dos de la mañana y en todo momento hay estudiantes utilizando estos espacios, sobre todo en épocas de exámenes. Además, muchas bibliotecas de las universidades se mantienen abiertas las 24 horas y la gente se la pasa ahí estudiando no sólo libros, sino utilizando un sin fin de herramientas interactivas para mejorar el inglés, matemáticas, ciencias, etc.

Los coreanos han invertido no sólo dinero, sino un tiempo valiosísimo –para muchos quizás exagerado-, a la educación, y han hecho funcionar su sistema con todo y sus fallas obteniendo muchos resultados de los cuales se sienten orgullosos. Sin embargo, es un hecho conocido en todo el mundo la tasa de suicidios en este país que ha llevado a los coreanos a replantear su modelo educativo con el fin de disminuir la presión provocada en adolescentes y jóvenes por ingresar a las mejores universidades. Viviendo en Corea y manteniendo la mayor parte de mis relaciones personales en coreano, he podido sentir esta presión que conlleva serios conflictos emocionales. El ritmo de vida de esta sociedad es absorbente y a veces es difícil encontrar espacios para relajarse, no porque no existan, sino porque falta tiempo para hacerlo. Las exigencias son cada vez mayores y la única salida es continuar preparándose en la búsqueda de mejores oportunidad. Partiendo de esta realidad, no se puede ocultar la tasa de suicidios en Corea del Sur producto en gran parte de la presión por el estudio, como tampoco se pueden ocultar los índices de violencia en México, asesinatos y altos índices de criminalidad producto en gran parte de la corrupción, pobreza y un sistema educativo deficiente, entre otros factores.

Los coreanos se han dado cuenta de la necesidad de entender otras culturas y de promover que más extranjeros conozcan a la sociedad coreana, su idioma, su historia, su folklore. Como resultado del incremento de extranjeros en el país comenzaron a implementar programas multiculturales en las escuelas primarias y secundarias. Uno de estos proyectos en los que participé durante dos años consiste en contratar a estudiantes extranjeros que viven y estudian en Seúl, con el fin de que les compartan la cultura de sus países de origen a los estudiantes coreanos. El programa promueve el respeto por los patrimonios culturales de la humanidad definidos por la UNESCO. La clase es de dos horas, cada viernes, de 10:30 de la mañana a 12:30 del mediodía. La primera hora un instructor coreano explica a los alumnos qué es la UNESCO, cuál es su función y se mencionan los monumentos patrimonio cultural de la humanidad que tiene Corea. Se enfatiza en la importancia de la conservación de éstos. En la segunda parte el instructor extranjero presenta a su país de origen, les enseña su idioma y les explica un monumento histórico de su país, su historia y su importancia. Después, en la tercera parte, se hacen juegos o manualidades relacionados con el país en cuestión. En todo momento se busca que los alumnos se comuniquen con el instructor extranjero en inglés.

Por lo general son entre 10 y 12 estudiantes de licenciatura o posgrado los que participan en el programa. Sus nacionalidades varían dependiendo de la variedad de alumnos. Se hace una convocatoria en las universidades para reclutar extranjeros y se

escoge a los que presenten habilidades para enseñar a alumnos de primaria o secundaria. Durante dos años de experiencia en este programa he conocido instructores de países tan diversos como Mianmar, Azerbayán, Omán, Vietnam, China, Finlandia, Congo, Turquía, Indonesia, Estados Unidos, Paraguay, Ecuador, Brasil, Rusia, etc.

Las sesiones son exactamente iguales para todos los países. Se sigue un plan muy estricto y detallado que se ensaya previamente un mes antes de comenzar las clases. Todo el contenido es evaluado y autorizado por los responsables del programa. El instructor extranjero trabaja junto con el instructor coreano explicando los conceptos de multiculturalidad y la historia del país en cuestión. La primera parte donde se explica el concepto de la multiculturalidad y el patrimonio cultural de la humanidad se realiza en coreano, la segunda parte, donde interviene el instructor extranjero, es en inglés con traducción simultánea al coreano. La última parte son los juegos y el trabajo manual, los dos instructores se mezclan con los alumnos para ayudarles en el trabajo y platicar con ellos.

Como en todo el mundo, las colonias o barrios en Seúl pertenecen a diferentes niveles socioeconómicos. Durante mi participación en este programa pude visitar escuelas de diferentes niveles, pero el rasgo común es la calidad de las instalaciones. Cada salón tiene un escritorio o dos con computadora, internet y pantalla para proyectar videos, además del pizarrón. Los salones están equipados con calefacción y aire acondicionado. Los maestros siguen programas de estudio muy estrictos y se apegan totalmente a lo establecido. Las relaciones con el maestro son muy cordiales y la conducta de los niños es atenta e inquieta, como cualquier niño. Siempre encontré la disposición de aprender, curiosidad por preguntar cosas a mí como extranjero, además de que son muy divertidos y respetuosos. Por lo general nos comunicábamos en inglés, pero si yo intentaba hablarles en coreano ellos me respondían también en coreano.

Durante la clase, los maestros de grupo no tienen mucho contacto con los instructores extranjeros. El tiempo no lo permite. Ellos sólo facilitan las instalaciones del salón y se sientan atrás a observar la clase y mantener el control del grupo si fuera necesario. No hay tiempo para platicar con el maestro, salvo los diez minutos de receso entre una hora y otra, pero en este tiempo los instructores preparan el material para la actividad manual. En general los maestros solo saludan y responden a los requerimientos del instructor coreano, principalmente, como el acceso a la PC, imanes para pegar en el pizarrón o algún otro material que se necesite. Los salones y el maestro cuentan con todo el material tecnológico necesario para enseñar, así como libreros, libros, y material escolar. Los salones cuentan con aspiradora y utensilios de limpieza.

El objetivo de mantener un programa multicultural como este se debe a la apertura comercial y cultural que Corea está teniendo en los últimos años. La gran cantidad de extranjeros que viven ha llevado a los coreanos a pensar en una Corea internacional en la que sus niños puedan enfrentar un mundo globalizado, así como a educarlos en términos de derechos humanos y respeto a otras culturas.

Platicando con los docentes ellos están convencidos de que la educación es la base de la vida que sirve para formar y mantener la cultura y las tradiciones. Ese es el rol que asumen personalmente ante la educación. A través de la educación quieren cultivar la conciencia democrática (recordemos que muchos profesores quizás vivieron su infancia en una dictadura) y el talento, así como mantener la cohesión social. Los profesores tienen claro que la educación permite que los alumnos, a través del esfuerzo individual, tengan un futuro feliz. Un profesor comenta sobre el disfrute que le provoca su trabajo "al organizarse de común acuerdo con los educadores y los padres de familia; cuando veo los rostros brillantes de los alumnos y que junto con ellos trabajamos y ayudamos a los

alumnos que pasan por dificultades; trabajar junto con el personal de la escuela para que se desarrollen, ayudarles y ver resultados positivos" (Diario de campo).

Otro docente afirma que "la educación es una guía para que se obtenga una vida correcta", además para ser docente se requiere "sentido del deber, vocación, entender a los alumnos, tener un corazón sincero y amable", también se comenta "comparado con los padres de familia de otros países, los padres de familia coreanos están muy interesados en la educación de sus hijos, colaboran con la escuela y su voz tiene participación", finalmente un docente afirma que su principal logro en la educación fue "alcanzar mi sueño de escribir un libro sobre mi vida como docente." (Diario de campo).

Conseguir platicar con los docentes no fue sencillo. Muchos todavía no tienen experiencia para tratar con extranjeros y aunque les hablaba en coreano, se sentían incómodos si ellos me respondían y yo no entendía perfectamente. Sin embargo, algunos otros eran muy abiertos y platicaban conmigo de muchos temas, a pesar del poco tiempo disponible. La oportunidad de visitar tantas escuelas diferentes en Seúl y tratar con docentes y alumnos coreanos permitió involucrarme más a fondo con el sentir de esta sociedad, su respeto por lo extranjero, su curiosidad por lo desconocido y su interés por educar a sus alumnos en un ambiente globalizado.

V. CONCLUSIONES

Cuando hablamos del éxito económico y lo vinculamos con los derechos humanos y la cultura del ser, encontramos en Corea serias diferencias. Efectivamente, estamos hablando de una sociedad que vivió o bien colonizada, o dominada por un gobierno militar. El deseo por reconstruir el país a la mayor brevedad posible, alejar el fantasma del hambre y de trabajar en unidad para no volver a ser invadidos pareciera que llevó a descuidar otros elementos importantes en el desarrollo del individuo. El nivel de competencia ha generado luchas excesivas por trabajar más, por conseguir más y por ser el mejor en todo. El dinero se convierte en la principal motivación para alcanzar el éxito. Aquí es donde la sociedad se ha dado cuenta de esta situación y el gobierno y las organizaciones civiles se preocupan por promover el ser sobre el tener. No es sencillo convencer a la gente trabajar menos para disfrutar de otras cosas.

Por ejemplo, desde el año pasado el Ministerio de Educación de Corea del Sur está evaluando disminuir las horas de estudio y la aplicación de exámenes con el fin de permitir a los jóvenes de secundaria y preparatoria disfrutar más tiempo libre. Aunque los jóvenes aprueban esta medida, muchas veces los padres –quienes están muy involucrados en la educación de sus hijos- consideran que es una manera de retraso. "¿Cómo es posible que me pidan que reduzca las horas de estudio de mis hijos?" Puesto que después de clases normales, la mayoría de los jóvenes acuden a academias particulares a estudiar inglés, matemáticas, música, deportes o cualquier otra actividad que les permita seguirse preparando. El asunto es que los jóvenes y adolescentes se llenan de muchísimas actividades que les impiden pasar más tiempo con la familia o desarrollar otro tipo de talentos. En suma, tal parece que necesitan mayor libertad.

El sistema educativo coreano tiene muchísimo que mejorar. Los coreanos se han dado cuenta que necesitan mayor creatividad y espontaneidad en las clases, cosas que a los mexicanos nos sobra, pues nosotros somos muy espontáneos. Corea no improvisa, sino que planea y organiza. Como comúnmente se menciona, el equilibrio es lo mejor. ¿Se imaginan en México a un Secretario de Educación proponiendo un plan para reducir las horas de estudio? Pues eso está pasando en Corea. Ellos se han dado cuenta de que los jóvenes necesitan menos exámenes y más tiempo libre para desarrollar su creatividad y están trabajando en ello. ¿Qué hay resistencia? Por supuesto que no a todos les gusta la idea

de que sus hijos estudien menos. Desde el punto de vista coreano eso significaría desacelerar el proceso de alcanzar el éxito, cualquiera que sea su definición. Lo mismo sucede con la tasa de suicidios, que está tomando prioridad en la agenda nacional. La sociedad coreana está deteniéndose a pensar hacia dónde va con esta velocidad y las consecuencias para su población.

Si bien Corea se caracteriza por ese esfuerzo muchas veces exagerado que les trae ciertas consecuencias ¿qué nos toca a los mexicanos? ¿Cuáles son las cosas por las que nos esforzamos? ¿Cuáles serían las consecuencias nacionales de esforzarnos en ese "algo" que evidentemente hasta ahora no ha sido la educación? Nosotros tenemos ese dicho popular mexicano "ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre" como una forma de enfatizar una manera equilibrada de vivir. Si a Corea le hace falta disminuir la presión para alcanzar lo que para nosotros sería un equilibrio ¿qué es lo que a los mexicanos nos hace falta modificar? En el caso de reconocer que nos hace falta un equilibrio ¿hacia dónde se debe inclinar la balanza? Ya identificamos plenamente hacia dónde se inclina Corea ¿qué hay de nosotros como sociedad, como institución, como familia y como personas? Si los niños coreanos sufren de mucha presión por tanto estudio ¿los niños mexicanos que no estudian tanto como los coreanos están satisfechos con sus resultados? O bien ¿cuáles son las fuentes de satisfacción de los niños mexicanos? Sin lugar a dudas son preguntas muy interesantes lejos del alcance de esta investigación, que ameritan profundos debates por la gran cantidad de factores en las que está envuelta nuestra sociedad mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERE, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*, México: Aula XXI Santillana.

ARNAIZ, C. (2004). *Confucianismo, Budismo y la conformación de valores en China y Corea. Grupo de estudios del Este Asiático*. Recuperado de http://www.uba.ar/ceca/download/arnaiz-c.pdf

CHOI, J-S. (2010). *Understanding Koreans and Their Culture*. Seoul: Shin Young-mi.

GARCÍA, M. Y ARACHAVALETA, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur? *Revista española de educación comparada*. Recuperado de http://www.uned.es/reec/pdfs/18-2011/07_garcia.pdf

RHIE, W.B. (2002). *Korea Unmasked: In Search of the Country, the Society and the People. Seoul: Gimm-Young International.*

SANDÍN, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGrawHill.

SANTELICES, D. (s.f.). *El éxito de la educación secundaria coreana: lecciones para Chile.* Recuperado de http://www.international.ucla.edu/media/files/SRG-Santelices.pdf

TORRES, J. (2012). La educación en el desarrollo integral de Corea del Sur: una revisión sistemática en la década comprendida entre 1999 y 2010, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales,* Enero 2012, recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/17/

YANG, Y. (2010). Education and Family in Korean Society. *The Review of Korean Studies*, Vol. 14, No. 1: (pp. 57-87).

[i] Contacto con autores:
Raymundo Murrieta Ortega. e-mail: raypuebla.upaep@hotmail.com
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.
Saúl Serna Segura. e-mail: ssaul@hotmail.com
Kangwon National University, Corea del Sur.

REFLEXIONES RESPECTO AL PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD DE LA TRANSDISCIPLINA EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE MÉXICO. CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

ASCENSIÓN SARMIENTO SANTIAGO[i]

RESUMEN:

La educación ha sido y es un fenómeno complejo, la cual ha sido abordada desde diferentes ópticas epistémicas en diferentes espacios histórico-sociales. Actualmente, cerrarse a una sola oportunidad de solución o propuesta es claudicar, debido a que las alternativas de abordaje son ilimitadas, transgrediendo positivamente otras áreas del conocimiento y favoreciendo la calidad y la innovación de la educación. Aparecen en las últimas décadas propuestas educativas más ecológicas, tales como lo es el Pensamiento Complejo sustentado por Morín y la Transdisciplina propuesta por Nicolescu. Por otra parte la interculturalidad como política pública inclusiva para todas y todos, ha tratado de promover una educación de calidad en contextos poco abordados anteriormente en nuestro país, tales como regiones indígenas donde los jóvenes poco acceden a la educación superior debido a diversos factores que limitan la matrícula en este nivel educativo.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, transdisciplina, inclusión, identidad, indigenismo.

*****

INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, tal pareciera que convergen y divergen más fuertemente ideologías, culturas, sentir-pensares, cosmovisiones y paradigmas entre otros aspectos que marcan las pautas mismas de la sociedad contemporánea, en distintos niveles, matices e intensidades para cada sector y región geográfica. Bajo este esquema holístico y multidireccional, diariamente aparecen nuevos conocimientos y propuestas epistemológicas que ayudan a resolver o intentan resolver los fenómenos que acontecen favoreciendo el acervo de conocimientos previos validados o no por la ciencia. El amplio bagaje cultural y de conocimientos con que se cuenta en la actualidad tal parece no estar satisfaciendo las demandas de la humanidad, porque a pesar de tener una multiplicidad de conocimientos siguen prevaleciendo problemas sociales, de salud, de género, educativos, de inequidad en la distribución de la riqueza entre otros tantos males sociales que obstaculizan la plenitud y armonía social. A la par de esta situación, nuevas formas de abordar la ciencia así como sus metodologías surgen, tal es el caso de la transdisciplina, que trata de resolver los problemas de comunicación entre ciencias y disciplinas, cuestionando la hiper-especialización por su funcionalidad limitante durante el proceso de su aplicación teórica y práctica.

Morin (2007) afirma que

> "el saber impartido fragmentariamente no brinda ningún interés y no es fuente de sentido para los adolescentes en general. El saber interesa y suscita sentido cuando responde a las interrogantes y a la curiosidad de los jóvenes. Por ello Morin reconoce que existen cuatro objetos transversales –de origen kantiano- que están involucrados en los grandes interrogantes que agitan y motivan a los adolescentes en particular y a las personas en general. ¿De dónde venimos? ¿Qué y quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué hay en el más allá? Estas son interrogantes cuyas respuestas pueden buscarse en la articulación de estos objetos: el Mundo, la Tierra, la Vida y la Humanidad".

México no es la excepción, los problemas están a la orden del día en todos los sectores sociales, sin embargo, la transdisciplina ha sido poco considerada para resolver estas situaciones de detrimento. Es loable suponer que esta propuesta es innovadora en nuestro país y por lo tanto es un tanto desconocida, pero que paulatinamente ha ido incorporándose en algunas propuestas curriculares en educación principalmente en el nivel básico y superior, encontrándose sus usos más frecuentes en la didáctica aplicada y en el diseño curricular por mencionar algunos ejemplos. Es por la importancia que tiene la transdisciplina que en este apartado se dará una principal atención en la educación mexicana, área donde se ha aplicado mayoritariamente en nuestro país existiendo en la actualidad resultados concretos. El nivel educativo que se abordará será el nivel superior, especialmente las universidades interculturales e indígenas desde su praxis, aunándolos a otros temas de interés que han ganado terreno tales como lo son la multi e interculturalidad, el indigenismo y la globalización entre otras propuestas con fines de mejorar la calidad educativa. Este será un análisis desde la experiencia como docente e investigador en la Universidad Veracruzana y en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI. Actualmente las sociedades son autogestoras, inteligentes y transversales, donde se realza la importancia de la educación en todos sus niveles y modalidades contempladas en la currícula educativa nacional. Bajo este tenor, la universidad adquiere una mayor relevancia como espacio de formación terminal del individuo y por la estrecha vinculación con el sector productivo que es hacia donde se dirigen esfuerzos para satisfacer la oferta y demanda de capital humano calificado. La universidad como espacio formativo es crucial para fomentar la calidad educativa debido a que se experimentan nuevas formas y métodos de abordar la educación y de esta manera atender los problemas sociales o de cualquier

otra índole que llegasen a presentarse. Una de estas innovadoras propuestas es el Paradigma Complejo que sustenta Morín el cual argumenta de la siguiente manera:

"…la complejidad contenida en la diversidad, articulación, interdependencia y fugacidad de circunstancias y problemas de la sociedad mundial excede los prismas disciplinares" (Morin, 2008).

Desde esta postura se considera al fenómeno de estudio desde diversas ópticas, propiciando varias formas de solución o creando sinergias que coadyuven a la resolución del mismo. Así, se estudian varios casos en la educación, en distintas modalidades y niveles, propiciando nuevas maneras de resolver los problemas educativos tradicionales, así como los que van surgiendo en la praxis educativa debido a la dialéctica propia de la mundialización y la globalización.

I. DESARROLLO

En México la historia de la educación superior ha ido desarrollándose bajo ciertas pautas y características muy propias del contexto, que han sido productos de vaivenes políticos, económicos, religiosos, ideológicos, cientificistas, sociológicos y culturales de cada época, repercutiendo unas más que otras en la realidad educativa actual del país. Es por eso que hoy en día, tanto la universidad pública como la privada son muy importantes para cubrir la demanda existente ya que tratan de satisfacer las exigencias actuales de la población adecuando la currícula educativa; así como los planes y programas de estudios a cada contexto en que se inserte cada nueva Institución de Educación Superior (IES). El sistema educativo mexicano aprobó desde hace ya casi una década la creación de las universidades interculturales e indígenas que actualmente operan en nuestro país, la primera de su clase fue en el Estado de México en el año dos mil tres siendo su creación muy polémica por la escasez de recursos para su inicial funcionamiento. La aprobación la hizo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Educación Superior del Estado de México, concretaron esta demanda social de los mexiquenses, y especialmente las demandas de los pueblos originarios de esta entidad federativa. Tal es el caso de la creación de las universidades indígenas e interculturales, que no fueron creadas bajo la misma perspectiva educativa, pero sí con el mismo fin social y académico, de satisfacer la demanda educativa de los grupos sociales minoritarios como lo es el caso de los indígenas de México, que son sesenta y cuatro etnias coexistentes en la actualidad en el país. Estas universidades actualmente están teniendo una importante presencia en la educación superior fundamentando su praxis educativa en la inclusión y la diversidad cultural, que es son bases esenciales de la interculturalidad. En el quehacer universitario, las interculturales funcionan como espacio de diálogo, de saberes y conocimientos, entre la sociedad y la universidad de manera responsable y recíproca. También se animan situaciones culturales y se problematizan otras, se aprende y se practica la gestión, a capacitar en una, dos o más lenguas originarias y desde la otredad se respeta la diferencia como principio de la diversidad cultural y la inclusión intercultural. Merece especial mención la revaloración que se le da a la sapiencia indígena, la organización comunitaria y la difusión de los valores culturales con que se han conformado los pueblos donde se sitúa cada intercultural, promoviendo una comunicación horizontal y con sentido de pertinencia desde el mismo currículo educativo universitario con la comunidad y actores sociales locales.

Hacer referencia al indigenismo, interculturalidad y transdisciplina en el sistema educativo mexicano, es considerar tres enfoques, propuestas u ópticas epistemológicas que mucho se complementan para abordar y elevar la calidad educativa en nuestro país. La historia del indigenismo ha sido controversial, algunos autores consideran que en sus

inicios como política de Estado fue totalmente integracionista, paternalista y asistencialista, mientras que en el actual neoindigenismo mexicano sigue en la misma inercia como política pública de antaño bajo un esquema de desarrollo sustentable de los pueblos indígenas, pero decidiendo desde fuera el destino de éstos y no desde el mismo contexto como debiese ser. Bajo esta vertiente del indigenismo en la actualidad se diferencian claramente estudios indigenistas y estudios indígenas, las primeras son realizadas por expertos en asuntos indígenas que no pertenecen a alguno de los sesenta y ocho pueblos originarios del país pero que poseen el conocimiento científico y la capacidad de poder incidir desde esta perspectiva; mientras que los estudios indígenas surgen desde los contextos y escenarios indígenas, es decir, están hechos por personas con formación académica o no, pero que poseen los referentes culturales como la cosmogonía, cosmovisión y realidades del contexto en cuestión. En este debate sobre qué es mejor para estas regiones en situación de desventaja, se originan los estudios interculturales en contextos indígenas, propuesta más integral que alberga profesionales indígenas o no indígenas para proponer a través del diálogo de conocimientos, saberes y propuestas lo más idóneo para las poblaciones primigenias.

Los profesionales de la educación indígena contemporáneos han propuesto encaminar esfuerzos hacia la construcción de una educación intercultural indígena y no una educación para indígenas, que desafortunadamente son las bases de la actual educación indígena, pero que paulatinamente la interculturalidad desde la inclusión ha ido ayudando a construir una educación de calidad para todas y todos, en todos los niveles educativos y modalidades, ya que no es exclusivo para los pueblos originarios, sino para la sociedad en general pero no se dio así desde sus orígenes.

En el contexto mexicano la interculturalidad se aplica mayoritariamente en los escenarios indígenas, que son diversos culturalmente y en ocasiones contradictorios, debido a que en este país azteca se concentran sesenta y cuatro pueblos indígenas, con usos y costumbres diversas, lenguas distintas así como sus cosmovisiones, y en la actualidad conviven con otros pueblos que por los flujos de inmigración están asentados en distintos lugares del país. No solo el indigenismo es analizado y trabajado bajo esta perspectiva, sino que también otros fenómenos sociales como la inmigración, que realza el mosaico cultural de México al encontrarse con propuestas culturales extranjeras, ideológicas, religiosas, de usos y costumbres por mencionar algunos. Claro ejemplo de las prácticas interculturales se pueden apreciar con los menonitas, los españoles exiliados durante la época franquista, comunidades japonesas, libanesa, china, italiana, francesa, entre otras y que habitan en distintas regiones del territorio mexicano.

En lo que respecta a la educación en México, existen confusiones en cuanto al uso de ciertas terminologías, tal es el caso de la multi e interculturalidad que son dos propuestas diferentes.

> "Multiculturalidad e Interculturalidad son cosas distintas. La primera hace referencia a la coexistencia en un mismo ámbito, generalmente geográfico, de pueblos y culturas diferentes. La interculturalidad alude a las actuaciones encaminadas a conseguir que esa coexistencia se convierta en una convivencia fructífera y enriquecedora basada en un intercambio cuyo resultado es algo más que la suma de partes que intervienen en él". (Guía para la Educación Intercultural con jóvenes, 2002)

La primera hace referencia a la relación que mantienen las culturas en un espacio determinado fuese este geográfico, territorial, cultural, ideológico, etcétera, en otras palabras es la relación de diferentes culturas y sinónimo de la pluriculturalidad, mientras que la interculturalidad la hacen las personas de diferentes culturas propiciando que cada proceso único desde diferentes prácticas como constructos sociales. La multiculturalidad es estática por naturaleza misma mientras que la interculturalidad es dinámica, por la

constante interacción de la misma al momento de abordarse. Retomando a la interculturalidad como objeto de análisis, nace como concepto en Francia en 1975, en el Marco de Proyectos Sociales y Educativos, y responde a las profundas raíces ideológicas del tradicional republicanismo francés. Luego se extiende su uso en ámbitos científicos del arco mediterráneo (por afinidad y proximidad) y del área francófono de influencia. (Essomba, 2003: 43)

Por otra parte, en la óptica transdisciplinar va más allá de ellas, y les añade el hecho de que está constituida por una completa integración teorética y práctica. En ella, los participantes transcienden las propias disciplinas (o las ven sólo como complementarias) logrando crear un nuevo mapa cognitivo común sobre el problema en cuestión, es decir, llegan a compartir un marco epistémico amplio y una cierta meta-metodología que les sirven para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis: postulados o principios básicos, perspectivas o enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales, etc.

> "El verdadero espíritu de la transdisciplinariedad va más allá de todo lo que prácticamente se está haciendo hasta el presente: su meta o ideal no consiste sólo en la unidad del conocimiento, que es considerada como un medio, sino que camina hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo arte de vivir. Por ello, la actitud transdisciplinar implica la puesta en práctica de una nueva visión transcultural, transnacional, transpolítica y transreligiosa" (Congreso de Lucarno, Suiza, 1997).

La transdisciplinariedad en su sentido estricto, como lo indica el prefijo "trans", a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento. Según Basarab Nicolescu (2006), físico teórico del Centre Nacional de la Recherches Scentifique (CNRS) y presidente del CIRET, ha investigado el nacimiento de "transdisciplinariedad", señala que,

> "se utilizó por primera vez en el coloquio sobre la interdisciplinariedad organizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en Niza en el año de 1970. En este coloquio es usado el término "transdisciplarité", con distinto sentido por Jean Piaget, Erich Janstck y André Lichnerowicz. Posteriormente Edgar Morin también utliliza el término en 1971, durante las actividades de la fundación del Centre Royaumont pour une Science de l´Homme, dándole un toque diferente y distintivo de él" (Nicolescu, 2003)

La fragmentación de las disciplinas nos vuelve a todos, en cierto modo, pasivos ante un mundo que se hace incesantemente más oscuro y arbitrario. Las disciplinas, que fueron originariamente instrumentos de maestría para manejar las realidades de la vida, se pueden convertir en medios de perpetuación de irracionalidades al aconsejar un mal uso del conocimiento en la sociedad moderna. La solución no consiste en desechar la acumulación de conocimientos que la humanidad ha logrado como si fueran un lastre pernicioso, sino en crear nuevos sistemas para su codificación e integración, donde esos conocimientos serán más verdaderos y también más útiles y prácticos y una herencia más rica para las generaciones jóvenes.

II. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento ha traído nuevas expectativas como ya se ha visto para hacer ciencia, pero algunos contextos y escenarios sociales poco han sabido de tales innovaciones, tal es el caso de los indígenas de nuestro país. Las actuales políticas de Estado poco han contribuido a mejorar la calidad de vida para estos sectores sociales en situación de vulnerabilidad ya que mayoritariamente se ha hecho trabajo de escritorio con lupa indigenista y poco desde la interculturalidad con participación y prospectiva de los

pueblos originarios. El paradigma complejo parte desde el principio de la complementariedad y desde esa tesis las ópticas inter y trans son complementarias, aunque algunos autores han incidido previamente sobre la transición de lo inter a lo trans como distintos niveles de acción lo cual fragmenta el conocimiento y riñe con la postura holística e integradora de este paradigma. Es por ello que partiendo desde esta sinergia, se explicara la interculturalidad y la transdisciplinariedad desde el contexto indígena mexicano.

La interculturalidad vista como un proceso de interacción, de diálogo, dialéctico y diferencial ha sido abordado en la educación indígena de nuestro país, en todos los niveles pero apreciando más esta propuesta en el nivel prescolar, primaria y en la última década en la educación superior. Para llegar a la concreción del enfoque intercultural la transición ha sido lenta y con algunos estancamientos resultados del interés de las políticas de Estado en relación a la atención de los pueblos originarios. En el mundo académico mexicano existen varias connotaciones haciendo alusión a la educación indígena, unas más acercadas a la realidad de estos contextos que otras, pero todas con miras a mejorar la calidad educativa transgrediendo favorablemente en estos escenarios. Durante muchos años las investigaciones e innovaciones educativas en el medio indígena fueron realizadas por indigenistas y fueron esencialmente expertos en sociología, lingüística, psicología, antropología y pedagogos.

En las últimas tres décadas se ha incrementado la formación de nuevos cuadros profesionales surgidos de contextos indígenas y han dado como consecuencia que la educación indígena sea vista desde otras ópticas epistemológicas. Esta revolución profesional ha revitalizado y reivindicado la identidad indígena y la riqueza multicultural del país, luchando y ganando espacios en el sistema educativo nacional. A consecuencia de ello, se han replanteando las concepciones acerca de la educación indígena, misma que pasó a ser hace algunos años educación bilingüe bicultural, erradicando el término indígena por ser de naturaleza discriminatoria y asincrónicos a las etnias. Posteriormente los estudiosos nombraron a esta modalidad educación intercultural bilingüe, lo cual seguía provocando un hermetismo y límites en la práctica educativa específicamente por los factores lingüísticos y la biculturalidad, porque ¿dónde quedaban los espacios educativos en los cuales convergían más de dos lenguas? es decir los espacios plurilingüísticos que son muy comunes en nuestro país, por lo que recientemente la Educación Intercultural que es más flexible e inclusiva ganó más aceptación para no limitarse en la praxis educativa de estos entornos sociales.

La interculturalidad surgió en una etapa idónea en la cual la educación indígena y las políticas públicas de México apuntaban hacia los indígenas, reavivando la identidad nacional o como otros dicen, la mexicanidad o mexicanidades. Es pertinente reconocer que la perspectiva inter tiene sus limitantes pero como apuesta educativa vigente es interesante, debido a la sincronía de crecimiento que ha tenido con el sistema educativo mexicano, es decir; el desfase en comparación con otros sistemas educativos mundiales que ya trabajan bajo una perspectiva más compleja e integral, como lo es el paradigma eco-planetario donde también tiene cabida la propuesta trans. La interculturalidad planteada en nuestro país ha sido diseñada bajo una propuesta de inclusión para todas y todos, es flexible y permite actuar bajo una sinergia dialógica de saberes, conocimientos sin menospreciar las aportaciones desde la cosmovisión y sapiencia indígena. Sin embargo, en la práctica educativa ha dejado algunos estancamientos que son visibles por la discrepancia que hay con respecto a la teoría educativa con enfoque intercultural prevista. Tal pareciera que cuando se hace referencia a la interculturalidad es dirigirse solamente a pueblos originarios, lo cual no es así, ya que esta propuesta es holística y multisectorial si nos referimos a la sociedad, e interdisciplinar si aludimos a las disciplinas de una determinada área de

conocimiento. El enfoque inter se ha complementado desde la teoría y práctica con la óptica trans en varias universidades del país, específicamente en las universidades interculturales que han sabido compaginar estas dos propuestas incidiendo desde la investigación, docencia, vinculación, currículum, tutoría, gestión y administración educativa.

En la propuesta educativa de las universidades interculturales, la transversalidad ha sido utilizada para reforzar la praxis durante los procesos de intervención y se encuentra circunscrita en la currícula educativa de estas IES. Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo principal de las interculturales es formar profesionales que ayuden a un desarrollo sustentable de las regiones a las que pertenecen, no necesariamente en zonas indígenas, sino también rurales y en contextos más complejos donde haya gran flujo de migración interna o hacia fuera del país en busca de mejores condiciones de vida. La transversalidad fortalece la praxis educativa porque permite una mayor amplitud de acción en el diálogo de saberes y conocimientos, entre la universidad y los actores sociales con los que se trabajan, ya sean personas, colectividades u otras universidades. Un ejemplo del trabajo de las interculturales es la gestión del conocimiento, converger en un conocimiento universitario por competencias respetando la idiosincrasia indígena o del migrante no es fácil, ya que se requiere de arduo trabajo de investigación y partir desde el principio de la otredad, respetando la diversidad de los que interactúan, que pueden ser dos o más participantes.

Encontrar y reencontrar nuevos significados a lo que antes era invisible ante nuestros ojos y sentidos es una de tantas bondades que brinda la transversalidad, porque permite develar conocimientos no ocultos, sino poco valorados y que son de gran trascendencia y arraigo en la identidad de la población. El agua, tal vez para algunos sea solo eso, que se puede comprar embotellada, la encuentras en pozos, en la llave de agua potable, cuando llueve, dentro de las plantas y frutas, en el cuerpo humano, pero para muchas culturas primigenias el agua es fuente de vida, sanadora, purificadora, agua con vida y con espíritu, es un ente con el que se puede hablar para corregir males y se le invita a celebrar con la madre tierra en tiempos de labranza a través de determinados rituales y ofrendas, claros ejemplos son la danza del maíz, el levantamiento de mesa en algún arroyo o río por la energía que tienen estos lugares místicos, incluso cuando el cuerpo ya es solo eso, aún necesita del agua que el gran viaje hacia el lugar de los muertos (ninín) según los totonacos y se la ofrecen cuando el cuerpo inerte sale del hogar donde vivió. En la estructura social sucede lo mismo, el tipo de organización es diverso, contradictorio a veces y hasta cierto nivel discriminante. Pero en el actuar de la interculturalidad y la transversalidad es necesario conocer y reconocer la diversidad cultural que se presenta y no solo proceder desde las generalidades, es por ello que más se ha difundido el derecho consuetudinario que es aquel ejercido por usos y costumbres, y cuando llega a sus límites excesivos que transgreden al individuo o colectividad se aplica la ley con el derecho indígena, estipulado en la constitución mexicana. Ejemplos en este ámbito es creer y deber confiar en la palabra del otro, en el compromiso contraído; como casar a los hijos sin el consentimiento de estos, o como sucede con los Totonacos veracruzanos, decirle a un señor o una señora desconocida tío o tía muestra el respeto del más joven hacia los mayores en la estructura social comunitaria. La interculturalidad promueve como un principio básico que ninguna cultura es mejor que la otra, todas son importantes para el desarrollo común, sean originarias, mestizas o resultado de la inmigración. La transversalidad promueve en este ejercicio equitativo y de correspondencia, ir más allá para solucionar los fenómenos educativos, incluso como lo comenta Morín, transgredir positivamente para llegar a evidenciar la situación real del problema educativo o de cualquier índole que se manifieste. De esta manera es importante conocer la interculturalidad y la transversalidad como teoría y práctica, promoviendo el uso de estas

propuestas epistemológicas en el contexto educativo de las universidades interculturales con el afán de transversalizar experiencias e innovar desde la praxis misma, y de esta manera elevar la calidad educativa de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTRÁN, J. (2003). *El nou valor de la diferència. Bases de la Interculturalitat*. Barcelona.

CONGRESO DE LUCARNO SUIZA 1997. *Organización de las Naciones Unidas (ONU) Derechos Humanos en el mundo.*

ESSOMBA, M. (2003). *Cómo liderar escuelas inclusivas e interculturales.* Edit. GRAÓ España.

GAIRÍN, J. (1999). *La Calidad en la Educación.* Edit. Praxis, España

GUÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA. 2003:23

GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CON JÓVENES (2002), Equipo Claves Edit.

HERNÁNDEZ, N. (2009). *De la Educación Indígena a la Educación Intercultural. Documento de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP México.*

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA, MACHADO, E., HASHIMOTO E. (2006). *Investigar en Educación, Fundamentos, Aplicación y nuevas Perspectivas.* Edit. Dilex S.L. Madrid. P 471

JUARROZ, R. (1993). *Poesía Vertical, Tomo II,* Ed. Emecé, Buenos Aires.

LIBRO BLANCO DUVI, (2000). UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

MARTÍNEZ, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* 2da edic. México: Trillas.

MORAE, (2007:2*) Jornadas de Transdisciplinariedad*, Universidad de Barcelona, España.

MORIN, E. (2007). *Congreso de Transdisciplinariedad y Ecoformación UB.* 30 de Marzo del 2007.

MORÍN, (2008:3) *Memoria de la Jornada de Transdisciplinariedad,* Universidad de Barcelona, España.

NICOLESCU, BASARAB (1996), "Physique quantique et niveaux de Réalité", en *La Transdisciplinarité.* Ed. Du Rocher, Mónaco.

NICOLESCU, B. (2003). *La transdisciplinarité manifeste. Col. "Transdisciplinarité*". París: Le Rocher

SÁMANO, M. (2007:196) El indigenismo en México, antecedentes y actualidad. Unam *Revista Ra xhimai*

SARMIENTO, A. (2010). *Taller: La Educación Intercultural como plataforma Transversal para lograr la calidad Educativa en México.* Universidad Pedagógica Nacional, Papantla Veracruz.

SARMIENTO, A. (2010). Los Pueblos Indígenas de México. Políticas y Prácticas. *Revista: Aquí Estamos.* Centro de Investigaciones y Estudios Sociales y Antropológicos de México y Fundación Ford.

SARMIENTO, (2008:7). *El Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Conafe. Análisis de sus efectos en el Totonacapan*. Tesina doctoral UAB.

TORRE (DE LA), S. (2007). *Jornadas de Transdisciplinariedad* en la Universidad de Barcelona, España.

[i] Contacto con autora:
Ascensión Sarmiento Santiago. e-mail: asarmiento@uv.mx
Universidad Veracruzana Intercultural. Sede Totonacapan.
Veracruz México.

APORTES PARA LA FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA CURRÍCULA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

GRABRIELA RUÍZ DE LA TORRE
ROSA MARÍA SALGADO MEDINA
ULRIKE KEYSER OHRT[i]

RESUMEN:

El trabajo que se presenta, parte de una reflexión sobre las acciones y oferta educativa en los distintos niveles de formación (inicial y posgrado) que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través de las Unidades del Estado de Michoacán, en vista de la necesidad de contribuir a la formación en la diversidad sociocultural y lingüística de sus estudiantes con base en los postulados que se plasman en la Misión y Visión de la UPN. Este tipo de formación se requiere, por un lado, para contribuir a la educación intercultural de toda la población mexicana y, por el otro, porque las y los estudiantes de las Unidades UPN del Estado de Michoacán provienen de una gran diversidad social, étnica y lingüística. La atención a estas particularidades es fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje de cada uno de los programas educativos, empezando por los del nivel de licenciatura.

La segunda parte del trabajo trata sobre la importancia de promover la educación intercultural entre nuestros estudiantes, retomando documentos respectivos de la UNESCO, que conceptualizan la diversidad cultural y apuntan a acciones necesarias para crear mejores condiciones de convivencia a nivel mundial. Subrayamos que la diversidad cultural no se puede desligar de la inequidad social que caracteriza no solamente a la sociedad mexicana. En este sentido, una educación intercultural se destaca principalmente por su contenido y compromiso político, porque la construcción de una sociedad más equitativa y democrática con orientación al cambio de estructuras sociales y políticas sólo puede alcanzarse haciendo conciencia y desarrollando estrategias capaces de transformar las condiciones actuales.

La parte final del documento, muestra una propuesta curricular: la creación de un curso de Identidad UPN en los programas de licenciatura, cuyo propósito es precisamente fortalecerla formación en la diversidad sociocultural y lingüística. En cuanto a su posible formato se visualizan diferentes opciones que se pueden adaptar a las condiciones y necesidades de los contextos socio-educativos de la institución educativa en cuestión. Otra de sus aportaciones se refiere a tareas sustantivas de los Cuerpos Académicos reconocidos en el PRODEP (Programa de Desarrollo Profesional Docente), que actualmente se están constituyendo en las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Diversidad, interculturalidad, identidad, currícula, planes y programas.

*****

I. LO QUE HEMOS SIDO

La Universidad Pedagógica Nacional, institución orientada a la formación y actualización de profesionales de la educación, cuenta con más de 35 años al servicio de la educación, tiempo en que se han consolidado estrategias de inducción a la institución con la finalidad de facilitar el ingreso a la educación superior e iniciar un proceso de tutoría que favorezca la permanencia y egreso de los estudiantes en cada uno de los programas que se ofrecen. Desde su creación, la UPN, ha plasmado su Misión y Visión en sus programas y acciones, cuyo contenido es responsable de respetar la diversidad sociocultural –con especial énfasis en los grupos en situación de discriminación o exclusión social- para atender la problemática educativa y a la vez el fomento de la cultura:

MISIÓN Es una institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

VISIÓN Es una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el ámbito educativo, que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en esta área. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas educativas, y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

En el caso del estado de Michoacán, se cuenta con cuatro Unidades (UPN) que son parte de la Red de Unidades distribuidas en todo el territorio nacional, éstas se localizan en las ciudades principales: Morelia, Zamora, Uruapan y Zitácuaro, en este trabajo se pretende compartir y analizar críticamente la experiencia que se tiene en relación con una formación adecuada a la diversidad sociocultural y lingüística que caracteriza nuestro estado.

Los programas académicos son diversos siendo su misión principal contribuir a la actualización del magisterio su oferta educativa se ha ampliado en los últimos años en los posgrados relacionados con: maestrías en educación básica, en formación intercultural docente, en diseño y desarrollo curricular, práctica docente y educación media superior, en el mismo sentido se trabajan dos doctorados, uno en educación con énfasis en formación de formadores y otro en convenio con la Universidad Autónoma Metropolitana en Ciencias sociales.

En relación con las licenciaturas se tiene dos orientaciones: por una parte, se trabaja un programa cuya intención es formar a los profesores en servicio que trabajan en escuelas del medio indígena y que no han concluido estudios en este nivel; por otra, se cuenta con una línea de formación dirigida a egresados de bachillerato que pretende formar profesionales de la educación capaces de detectar problemas sociales y diseñar proyectos de desarrollo comunitario para resolverlos desde el ámbito educativo.

En relación con la formación y consolidación de una identidad institucional interesa de manera particular la población estudiantil que pertenece al nivel de licenciatura debido a que se considera que de esta manera se les forma a la vez con actitudes relacionadas con la responsabilidad, compromiso y amor hacia su profesión; sin embargo, se reconoce que es imposible trabajar en este aspecto si no se parte de las condiciones culturales y sociales de los estudiantes creando vínculos afectivos entre lo que son y lo que pueden y/o deben ser. De esta idea parte la consideración de realizar un proyecto institucional, desde la visión del

diseño curricular, que permita hacer adecuaciones y crear espacios de reflexión para lograr lo anterior.

II. LO QUE SOMOS

La población estudiantil que se atiende en las unidades de Morelia, Zamora, Zitácuaro y Uruapan es heterogénea. Aun cuando se siguen estrategias para consolidarnos como instituciones educativas, la discriminación y exclusión de algunos estudiantes es una situación que debe observarse. La población estudiantil que ingresa en los programas de licenciatura proviene de instituciones del nivel medio superior con distintas orientaciones y modalidades, así también sus condiciones sociales y características culturales marcan el tipo de aprendizaje que más de las veces es ignorado por los docentes que los atienden.

Uno de los rasgos que más nos interesa tratar en relación con la diversidad que se ha mencionado es el que se refiere al aspecto lingüístico, dado que es la lengua el elemento central que determina una forma de ver el mundo y de relacionarse con los demás. Al ser la lengua una condición cultural determina las formas de aprender y de relacionarse dentro del aula, ignorarla implica dar lugar a uno de los problemas que afectan tanto la eficiencia como la eficacia de las instituciones de nivel superior porque es una de las causas por las que los estudiantes abandonan los estudios.

En función de lo anterior, se han implementado cursos de inducción a la institución, programa académico y modalidad de estudio; además, esta estrategia ha permitido compartir e informar a los estudiantes la misión y visión institucionales, organización, sus obligaciones y derechos, formas de aprender y evaluar los conocimientos; sin embargo, como puede observarse, lo que se hace es informar sobre las condiciones institucionales que deberán acatarse, quienes lo logran y se adaptan al sistema concluirán con éxito su formación académica.

Por otra parte, al inicio de cada ciclo escolar se cuenta con información relevante a partir de los resultados de los exámenes con fines de diagnóstico que se aplican en los procesos de selección e ingreso. Con la aplicación de estos instrumentos se sabe de las condiciones socio-económicas de los estudiantes de nuevo ingreso, el área de formación del bachillerato y el dominio de conocimientos y habilidades en diferentes disciplinas, principalmente en cuanto a redacción, comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático.

Esta información es relevante para el conocimiento del alumno, pero se maneja administrativamente, en ocasiones se retroalimenta a los estudiantes pero no se hacen adecuaciones al diseño curricular ni se difunde entre los docentes para que la utilicen como base para la planeación de cada curso.

En el caso de la diversidad socio-cultural y lingüística podemos señalar que no es considerada como prioridad, lo anterior se afirma en función de dos aspectos:

1. Por una parte, a los estudiantes que desean ingresar a la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena se les pide como requisito el dominio de la lengua indígena, lo cual comprueban con una constancia o la acreditación tanto de cursos o diplomados.

2. Por otra, en otros programas académicos se ignora si la lengua materna y el contexto sociocultural de los alumnos corresponde a alguna de las culturas indígenas de la región.

Así, en el primer caso, el requisito de la lengua se vuelve una situación administrativa, condición que dentro del trabajo del aula es ignorada, pues los procesos de comunicación y relaciones pedagógicas se establecen con el español como lengua, mientras la lengua materna se utiliza en los espacios informales, cuando se trata de conversaciones entre

amigos, inclusive se ha llegado al grado de negar la posibilidad de construir trabajos de investigación en esa lengua.

En el segundo caso, al referirnos a la formación de profesionales de la educación en la Licenciatura en Intervención Educativa, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes pertenecen a un contexto urbano y su lengua materna es el español, por lo anterior la minoría de alumnos que provienen de contextos rurales y/o indígenas y los que manejan una lengua materna indígena deben adaptarse a nuevas formas de ver el mundo, de construir conocimientos y usar estilos de aprendizaje que no corresponden a sus condiciones personales.

El lema de nuestra institución reza "Educar para Transformar", si bien hace referencia al cambio, éste nunca se logrará si no se empieza con la transformación de las actitudes docentes y de planes y programas que respeten la diversidad y características tanto culturales como lingüísticas de los estudiantes.

III. NUESTRO SUSTENTO

En su Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales la UNESCO señala que "la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y las sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades" (2010, p 5) y, por lo tanto, mediante la educación.

El contenido de esta Convención asume "que la diversidad cultural, tal y como prospera en un marco de democracia, justicia social y respeto mutuo entre los pueblos y las culturas, es indispensable para la paz y seguridad a nivel local, nacional e internacional…" (UNESCO, 2010, p.2). En este sentido, el Artículo 2.1 reconoce que "sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales" (UNESCO, 2010, p.5).

Para atender la diversidad cultural y lingüística en cada país, se requiere no solamente de normas y otras disposiciones legales, sino también de acciones que las permiten llevar a la práctica y éstas se ubican mayormente en el ámbito educativo. Si el objetivo general de la educación es la preparación de humanos para que se puedan desenvolver de manera autónoma, consciente y participativa en los distintos contextos sociales y culturales de los que forman parte, el reconocimiento de semejanzas y diferencias culturales y el aprender a convivir con todas y todos es fundamental en cualquier nivel educativo, incluyendo la educación superior, donde se forman los profesionistas, entre ellos los maestros, que tendrán que saber transmitir estos conocimientos, actitudes y habilidades mediante su propio ejemplo.

Dado que la sociedad mexicana es caracterizada como pluricultural, es decir, compuesta por pueblos que hablan diferentes lenguas y practican distintas culturas, la educación que atiende esta situación debe ser intercultural, porque todos nos movemos en más de una cultura, una que nos forma desde la infancia en la familia y el contexto social más cercano, y otras más con las cuales entramos en contacto a través de otras personas, los medios, y, de manera específica, la escuela.

Como las y los que producen, transforman y reciben elementos culturales son miembros de una sociedad, características culturales están articuladas con posiciones sociales. La mayoría de las sociedades que conocemos actualmente, entre ellas la mexicana, se caracterizan por ser desiguales, es decir, sus miembros no cuentan todos con las mismas posibilidades de acceso a trabajo, educación, recursos económicos y participación política.

Esto implica que una educación intercultural tiene que partir de las relaciones sociales y políticas entre los sujetos que se consideran culturalmente diferentes, y no limitarse a un solo sector de la población.

Es necesario cambiar las políticas educativas y prácticas de educación intercultural, porque parten de la pertinencia de este tipo de educación primordialmente para regiones de población indígena, cuando al contrario la educación hacia el respeto de culturas diferentes debería iniciar en el ámbito de la cultura dominante y no de la subordinada.

Aunque es cierto que las zonas indígenas muestran profundos y variados indicios de enajenación con respecto a su propia cultura, lo que ha llevado a una identidad ambivalente, partida entre dos o más culturas. En este sentido, se percibe la emergencia de valorar y revalorar lo propio frente a lo ajeno. Pero la exclusión y marginación no se superan solamente por la concientización de los que las padecen, sino los cambios se deben dar ante todo entre los sectores que la ejercen. Mientras no se ofrece una educación pareja, con las mismas metas y posibilidades de acceso a nivel nacional, no se obtendrán cambios significativos.

Los conocimientos que han desarrollado las culturas que conforman el contexto comunitario, nacional y universal de los educandos, así como las lenguas que las expresan y transmiten tendrán que estar presentes y utilizadas en la escuela de manera que ninguna se desprecie, iniciando con la lengua materna y los conocimientos que se consideran propios. Porque es a partir de lo propio que se puede conocer y valorar lo ajeno. En caso opuesto se llega a una enajenación, o negación de lo propio, lo que obstruye un desarrollo integral y continuo en los alumnos, contraviene a su formación como sujetos autónomos, conscientes y participativos en una sociedad y cultura cambiantes, para que esta sociedad y cultura respondan a sus propias necesidades, y no solamente a las de los que dominan económica y políticamente.

La educación intercultural adquiere de esta manera un fuerte contenido y compromiso político, porque para construir una sociedad más equitativa y democrática, lo que hay que cambiar no son las culturas, sino las estructuras sociales y políticas, y esto no se logra mediante un discurso que predica "respeto" y "tolerancia", sino haciendo conciencia y desarrollando estrategias que son capaces de transformar las condiciones actuales.

A diferencia de la educación intercultural que se pretende, la interculturalidad "no es algo que hay que crear en el futuro […sino que] existe ahora y ha existido en América desde la conquista" (Gasché, 2008, pp. 373-374), porque no solamente implica el contacto entre sujetos de distintas culturas, sino también una relación asimétrica entre ellos, que Gasché expresa mediante el concepto de "dominación/sumisión" (Gasché, 2008, p. 371).

En vista de las relaciones asimétricas, en este caso entre indígenas y no indígenas, la educación intercultural debe estar enfocada en prepararse para ser "capaces de afirmarse a sí mismos contra el conjunto de fuerzas de dominación, las objetivas y las subjetivas, de defenderse frente a las agresiones de hecho y las represiones por interiorizar" (Gasché, 2008, p. 375).

Una cultura no es estática, ni acabada, sino una construcción en desarrollo por un determinado grupo humano para dar sentido a sus actos, expresar su creatividad y crear la "regulación normativa" (Bauman, 2002, p. 22) que requieren su vida en sociedad y la relación entre humanos y naturaleza. Por lo tanto, la cultura no se aprende o se transmite como un libro de texto, sino se tiene que vivir y practicar, solamente así "se enseña" uno a ser parte activa y reconocida de un grupo que ha desarrollado determinada cultura y que la está adaptando constantemente a sus circunstancias cambiantes.

Tomando en cuenta la articulación entre diferencias sociales y diversidad cultural y que las culturas se transmiten y cambian al practicarlas, la educación en la diversidad implica un ir y venir entre reflexión y práctica.

Como orientación para este nuevo proceso de formación se puede retomar lo que Bertely (2001) desarrolló como el "preguntar etnográfico", que articula "la investigación educativa con procesos de formación" docente (Bertely, 2001, p. 138), y que consiste en problematizar, respectivamente desarrollar habilidades en cuanto a:

1) la implicación subjetiva en el quehacer, las quiebras y fusiones de horizontes; 2) la autorreflexión como inicio del proceso formativo; 3) la interpretación que consiste en la asignación de sentido a la realidad estudiada para una posterior teorización; 4) la democracia, en el sentido de estimular "el diálogo entre los distintos agentes sociales" (Bertely, 2001, p. 157).

Estos "senderos", como los llama Bertely, permiten explorar y objetivar las subjetividades de los estudiantes (docentes) en formación, analizar y comprender sus contextos sociales y culturales, y construir nuevas vías de acercamiento y comunicación con los que son social y culturalmente diferentes, para que juntos cambien las condiciones sociales y políticas que inhiben la constitución de una sociedad democrática.

En este sentido va la propuesta de la formación en diversidad sociocultural y lingüística, en la cual se reconoce la diferencia y se aprecia como enriquecedora, superando desde una postura dialéctica la supuesta incompatibilidad entre lo propio y lo ajeno.

Los contenidos y las distintas actividades que se tendrán que trabajar en torno a la diversidad socio-cultural y lingüística para una propuesta de un Curso de Identidad UPN Michoacán, se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Etnia, género, sexualidad, edad, lengua.
- Cosmovisión, filosofía, identidad, creencias, religión, valores, derechos humanos, formas de convivencia.
- Historia, geografía, economía, educación, salud.
- Conocimiento de la institución (UPN), servicios, normatividad.

En cuanto al desarrollo curricular propuesto entre los sujetos: cursos co-curriculares o extracurriculares; integración curricular en los programas de licenciatura de las Unidades UPN de Michoacán: a través de los cursos de inducción o asignaturas optativas; para crear un diálogo epistemológico y creativo desde la diversidad, establecer un vínculo más estrecho entre la Universidad y la sociedad, en especial con los portadores de la diversidad en cada uno de estos espacios que armonicen con la Misión y Visión que identifican a nuestra Universidad.

IV. LO QUE QUEREMOS SER

La revisión de los principios plasmados en la Misión y Visión de la UPN; así como de los sustentos normativos, fundamentos con mirada social y cultural se transforman en acciones educativas que nos brindan elementos para realizar una propuesta de actualización o innovación curricular en los planes y programas de licenciatura de UPN, que busca ir más allá de un ejercicio de reflexión sobre la importancia de la formación de la identidad cultural y lingüística en los estudiantes de esta institución, implica también la búsqueda o construcción de mecanismos de integración curricular que armonicen con los diferentes planes y programas ofrecidos en las Unidades UPN de Michoacán; principalmente porque la transición hacia un modelo de formación integral y de identidad universitaria en la currícula exige necesariamente una revisión y actualización de planes y programas con dos retos a atender: por una parte fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes de licenciatura

y por otra, contar con personal académico que atienda de manera específica estas áreas de conocimiento.

> "El espacio universitario se constituye en un elemento importante en el proceso de integración del estudiante a la vida universitaria,… para el óptimo desarrollo de las actividades académicas, que propicie la socialización, el encuentro con los otros, el intercambio de experiencias gratas y en el que reine la libertad. Todo lo anterior son condiciones que sin duda motivan al estudiante a permanecer en la Universidad" (Sánchez, 2011 p 84).

Considerando estas premisas Rueda, Ruiz y Ortega, han realizado ya una propuesta educativa de Identidad Universitaria para la institución de mayor tradición en el Estado de Michoacán: La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con un planteamiento de creación de una "Asignatura de Identidad Universitaria Nicolaita", (2014). Esta propuesta también, ha sido considerada como referente para conformar la propuesta curricular del "Curso de Identidad UPN Michoacán".

El "Curso de Identidad UPN Michoacán" considera los contenidos para desarrollar una mirada educativa con sentido político de interculturalidad que caracteriza al estado de Michoacán–y señalados en la parte final del apartado anterior-, de igual manera incorpora algunos mecanismos de integración curricular para un curso específico en la currícula de licenciatura. La propuesta busca armonizar en los mapas curriculares de los planes y programas de licenciatura donde sea posible una penetración en función de un diagnóstico que brinde información sobre: los contenidos que abarcan interculturalidad y que resulten afines a esta propuesta de Curso de Identidad UPN Michoacán, donde únicamente se incorporarán entonces los temas o contenidos faltantes; o bien, desarrollar el Curso completo en los programas de licenciatura que no cuenten con mayores referentes de formación en interculturalidad.

De manera inicial se realiza una propuesta de integración curricular –cuya implementación requiere partir del consenso entre los actores educativos en cada Unidad UPN de Michoacán-. Destacándose algunos mecanismos para su desarrollo curricular:

1. Diseño curricular modular que permite que el Curso de Identidad UPN Michoacán se desarrolle por módulo que podrán incluso ser independientes uno de otro, definiéndose en cada módulo los contenidos expuestos.
2. Puede cursarse y acreditarse en forma extracurricular (como un diplomado independiente del programa educativo).
3. Pueden también cursarse de manera co-curricular (como parte del programa de tutorías) durante el trayecto formativo del estudiante en los programas de licenciatura.
4. Puede formar parte del diseño curricular e iniciar desde el curso propedéutico o de inducción al programa de licenciatura.
5. Se desarrolle como parte de los créditos para fortalecer al servicio social (para la licenciatura en Intervención Educativa) –al cursarse en forma conjunta- en virtud de que se ha identificado, en las reuniones nacionales de Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES), la importancia de que tanto el servicio social como las prácticas profesionales formen parte del mapa curricular obligatorio.
6. Buscar mecanismos de flexibilidad adicionales: cursos en línea o tutoría para acreditar módulos o temas del Curso Identidad UPN Michoacán en los programas de licenciatura.

Esta parte final de la propuesta representa a la vez un punto de partida para los siguientes estudios y propuestas curriculares, es necesario hacer un ejercicio de integración muy específico en cada uno de los programas de cada Unidad UPN de Michoacán para señalar cual o cuales serían las formas de integración que facilitaran la implementación del

Curso de Identidad UPN Michoacán y al mismo tiempo, propiciar un desarrollo curricular armónico que fortalezca la formación integral del estudiante de Licenciatura.

Otra propuesta adicional que relaciona tanto el diseño como la actualización curricular en temas de interculturalidad y diversidad, se establece en el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que estipula como tarea sustantiva para los profesores de tiempo completo que forman parte de los Cuerpos Académicos reconocidos en el PRODEP: la actualización y diseño de programas de licenciatura a través de diferentes indicadores de intervención, según lo establece el portal institucional del Programa PRODEP (2015):

- Actualización de asignaturas de existentes
- Actualización entre los procesos formativos y las demandas de la sociedad contemporánea. Cambios que impactan en el perfil de egreso considerando las competencias que demandan los sectores productivos y sociales
- Creación y atención a indicadores de calidad de los procesos educativos planteados a nivel nacional e internacional
- Elevación de los niveles de exigencia y de calidad en todos los procesos de formación universitaria
- Exaltación de la sostenibilidad ambiental como valor universal
- Inclusión de nuevas asignaturas en el mapa curricular del Programa Educativo
- Inclusión o reorientación de prácticas profesionales y servicio social
- Valoración y exaltación de la diversidad material y humana.

Como puede observarse, la Valoración y exaltación de la diversidad material y humana forma parte de uno de los niveles de intervención en los planes y programas de licenciatura; muestra de ello, es lo que se ha venido expresando en este trabajo, así como las acciones proyectadas para su implementación y evaluación.

V. LO QUE QUEREMOS SER

Partiendo del principio que define a México en su Constitución como país pluricultural, aunadas las consideraciones de la UNESCO en cuanto a la diversidad cultural y la Visión y Misión de la Universidad Pedagógica Nacional, en esta ponencia presentamos una propuesta curricular para una educación intercultural, con diferentes modalidades de integración curricular a la oferta educativa de nivel de licenciatura en las Unidades UPN en el Estado de Michoacán.

Los posibles contenidos y propuestas curriculares que presentamos corresponden en su flexibilidad y apertura a lo que una educación intercultural demanda: reconocimiento de las condiciones y necesidades diversas de nuestros estudiantes y programas, y, a la vez, de las prioridades que cada Unidad UPN pueda establecer de acuerdo a su situación particular.

Este trabajo, también podría ser visto como una invitación a otras instituciones educativas ubicadas en diferentes geografías del país que comparten una situación similar de pluriculturalidad, teniendo necesidades de fortalecer la formación sociocultural y lingüística de sus estudiantes para alcanzar mayor cohesión social y contribuir a la vez a su formación integral y su identidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.

BERTELY, M. (2001). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría de la* Educación (pp. 137-160). Salamanca: Ed. Universidad.

BAUMAN, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

GASCHÉ, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367- 379). México: CIESAS. Quito: Abya-Yala.

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES MEXICANAS (2014). *Informe de Actividades 2012-2014*. México: Cumex

RUEDA, D., RUIZ, G., ORTEGA, P. (2014). La identidad y la Sustentabilidad Universitaria. En *Memorias Congreso Internacional Virtual Medio Ambiente 2014*. Disponible en www.cenid.org.mx,http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/206/254

SÁNCHEZ, A. (2011). Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario. México: Plaza y Valdés.

UNAM (2011). *La identidad nacional, sus fuentes plurales de construcción.* México: Plaza y Valdés.

UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* París: UNESCO.

UNESCO (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior. Proyecto de Declaración sobre la Educación superior en América Latina.* La Habana: Educación Superior, México: Siglo XXI.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* París: UNESCO. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2010). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.* París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf

PORTAL INSTITUCIONAL DE PRODEP PLATAFORMA DE CUERPOS ACADÉMICOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA www.dsa.sep.gob.mx

PORTAL INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL www.upn.mx

[i] Contacto con autores:
Gabriela Ruíz de la Torre. e-mail: upn161@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 161 Morelia, México.
Rosa María Salgado Medina. e-mail: rossal65@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 163 Uruapan, México.
Ulrike Keyser Ohrt. e-mail: ulikeyser@hotmail.com
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 162 Zamora, México.

03 | MODELOS DE EDUCACIÓN: APRENDIZAJE FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

UM RETRATO DA EDUCAÇAO NÃO ESCOLAR NO BRASIL A PARTIR DA PRODUÇAO DISCENTE NOS ANOS DE 1987 A 2010

EMERSON ZOPPEI[i]

RESUMEN:

Este trabalho apresenta uma parte da minha tese de doutorado A Educação não escolar no Brasil, do programa de pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que será defendida em junho de 2015, e que investiga as diversas formas de educação que não fossem educação escolar. Isto inclui o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal. O objetivo, aqui neste trabalho, é descrever, caracterizar e delinear algumas tendências de pesquisas que estão se formando ou se constituindo e analisar esse campo educativo a partir de dissertações e teses disponíveis no banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) entre os anos de 1987 a 2010. E depois, dirigir a atenção, especificamente, à produção da educação não formal no Brasil. Será feita uma análise quantitativa de 330 produções a partir das informações das fichas de catalogação e dos resumos disponíveis nesse banco. Foram trabalhadas as seguintes variáveis: ano de publicação, local – estado brasileiro, nome da universidade, nome do programa de pós-graduação, sexo, nível – mestrado ou doutorado, tipo de educação, autor, orientador, objetivo geral dos trabalhos e objeto de pesquisa. Essa aproximação ao tema permitirá traçar os âmbitos de cada tipo de educação, identificar aproximações ou pontos de convergência ou divergência tanto entre os tipos de educação quanto no interior de cada um.

PALABRAS CLAVE: Educação não escolar, educação não formal no Brasil, história da educação não escolar no Brasil.

*****

INTRODUCCIÓN

O objetivo desta apresentação é descrever, caracterizar e delinear tendências de pesquisas e análises sobre o universo da educação não escolar no Brasil utilizando as informações das fichas catalográficas e os resumos da produção discente (dissertações e teses) sobre a temática disponível no Banco de Teses da CAPES entre os anos 1987 e 2010.

Foram levantadas 379 produções que continham no resumo, no título e/ou nas palavras-chave um dos descritores: "educação informal", "educação não formal", "educação social", "educação não escolar", "educação extraescolar"[1]. Destas, foram selecionadas 330, porque foram excluídas as que, a partir da leitura dos resumos, tratavam de outro aspecto da educação, logo, não dialogavam com o que se vem convencionando chamar aqui de universo da educação não escolar.

Essa produção discente foi reunida em um banco de dados durante os meses de março a abril de 2012[2]. Elencaram-se variáveis que pudessem ser tratadas objetivamente[3] e extraídas das fichas de catalogação: ano de publicação; local – estado brasileiro, nome da universidade; nome do programa de pós-graduação; sexo; nível – mestrado ou doutorado; tipo de educação[4]- educação informal, não formal, não escolar, sociocomunitária, extraescolar e social; autor e orientador.

Com a leitura dos resumos, foi possível criar mais duas variáveis: objetivo geral dos trabalhos[5] e objeto de pesquisa[6], que permitiram traçar os âmbitos de cada tipo de educação, identificar aproximações ou pontos de convergência ou divergência tanto entre os tipos de educação quanto no interior de cada um[7].

Sendo assim, essas diferentes perspectivas ou aproximações revelam retratos da realidade da educação não escolar no Brasil que, justapostas e em diálogo entre si, deixam ver ou entrever, porque ainda incompleto, um cenário parcial de um campo em constituição ou latente.

I. BANCO DE TESES DA CAPES – UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Segue, abaixo, a análise dos dados do banco de dados[8]. O número de dissertações é muito superior ao de teses.

Dissertações	Teses
289	41

Tabela 1. Número de produções.

[1] Esses descritores abrangem todas as denominações encontradas durante a pesquisa, que tratam do universo da educação não escolar no Brasil.

[2] Como a pesquisa foi feita nos meses de abril e maio de 2011, não foram incluídas as dissertações e teses defendidas no ano de 2011, pois não seria possível compará-las com os anos anteriores.

[3] É importante ressaltar que esses dados refletem a produção encontrada no Banco de Teses da CAPES em abril/maio de 2011, mas que não deixa de ser representativa do universo total atualmente.

[4] Na maioria dos casos, o tipo de educação estava explícito no corpo do texto do resumo, no título ou identificado nas palavras-chave. Quando havia a menção de mais de um tipo, recorria-se à leitura do resumo ou às palavras-chave para definir qual tipo seria mais apropriado classificá-lo.

[5] Exemplos: formação do educador social, análise de uma prática, análise de práticas em museus de ciências.

[6] Exemplos museus de ciências; o educador social; creches, cursos universitários.

[7] Entretanto, como se tratam de resumos e não há uma padronização de informações necessárias aos resumos, a descrição e a análise permitem somente aproximações e não proporcionam maior profundidade de análise. E mais, adiantando o que será explicitado posteriormente, nem sempre os diferentes tipos de educação estão em primeiro plano, ou seja, muitas vezes eles são palcos onde se desenvolvem outras cenas principais.

[8] As tabelas e gráfico deste capítulo referem-se ao levantamento e tabulação dos dados coletados no Banco de Teses da CAPES no período de abril a maio de 2011.

São feitas, majoritariamente, por pesquisadores do sexo feminino, conforme tabela 2. Nos últimos anos, há um aumento gradual da participação masculina: de 10 publicações em 2006, passou a 22 em 2010, enquanto a feminina cai ligeiramente: de 32 passa a 25.

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
1987	2	1	3
1988	0	2	2
1989	0	0	0
1990	0	0	0
1991	0	0	0
1992	0	0	0
1993	1	0	1
1994	2	0	2
1995	2	1	3
1996	2	1	3
1997	1	4	5
1998	2	6	8
1999	2	4	6
2000	1	6	7
2001	8	6	14
2002	0	6	6
2003	6	13	19
2004	8	9	17
2005	5	17	22
2006	10	32	42
2007	12	30	42
2008	11	25	36
2009	18	27	45
2010	22	25	47
Total	115	215	330

Tabela 2. Número de dissertações e teses por Sexo

Ao longo dos anos, o número de teses e dissertações aumenta. Dois marcos são importantes para a educação não escolar. A partir dos anos 1990, começa a aumentar a produção, porém, é nos anos 2000 que ela ganha "visibilidade", em especial, em 2006.

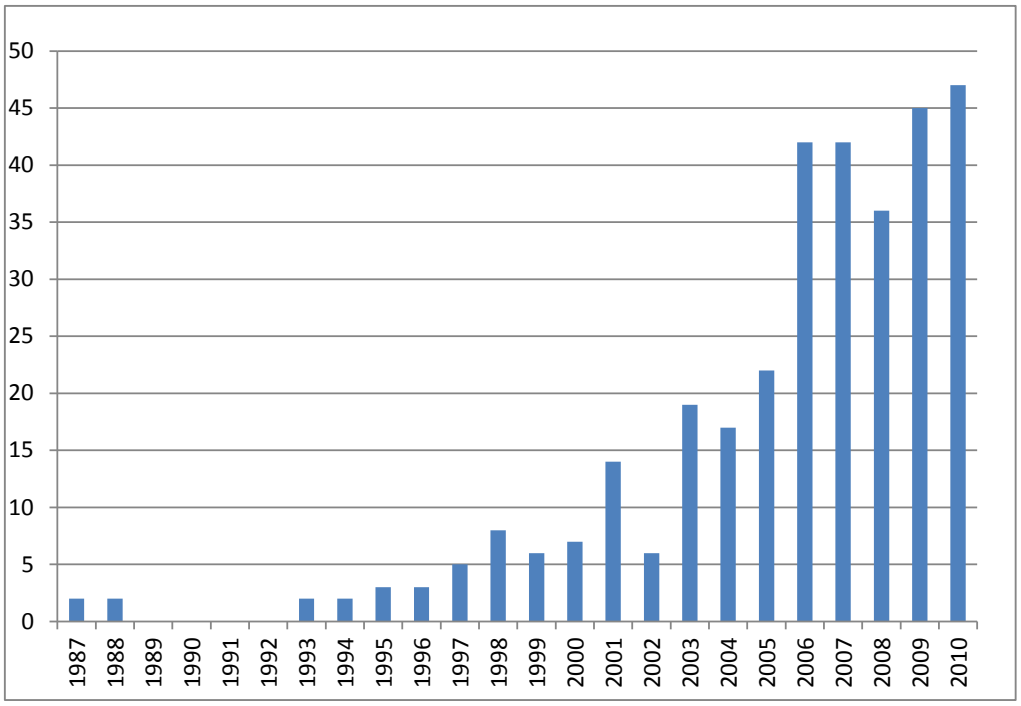


Gráfico 1. Dissertações e Teses da Educação não escolar no Brasil

É claro que o impacto desses números, principalmente quando se pensa no campo da Educação, deve ser relativizado. A educação não escolar, subárea da Educação, é ainda dominada, utilizando a terminologia de Bourdieu, tanto na academia quanto nos cursos de Pedagogia. Alguns pesquisadores e pesquisas corroboram essa afirmação, como por exemplo, ANPED/CNPq, 1993; Gouveia (1971), Gatti (1983) e Fávero e Campos (1994), que fizeram um levantamento e avaliação sobre a pesquisa em Educação no Brasil durante o período de 1970 a 1994. É notória em todos esses trabalhos, a ausência de uma produção sobre educação não escolar, predominando a temática Educação Escolar. Gohn (2008) diz: "estudos da Fundação Carlos Chagas de 2008 revelaram que a presença de disciplinas voltadas para o ensino específico com enfoque em contextos não escolares ainda é pequena" (p.11).

Isso revela, segundo Bourdieu (1998):

> Que o campo dos objetos possíveis de serem estudados se organiza a partir de dois critérios: legitimidade e grau de prestígio. Assim, o objeto prestigiado e o não prestigiado será dado a partir da aplicação dos critérios dominantes que conferirá aos objetos graus de excelência no interior dessas práticas legítimas (p.36).

E continua ele: "a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado" (p.35).

Observando as tabelas 3 e 4 sobre a distribuição de dissertações e teses pelos tipos de educação, temos:

Ano	Educação Extra-Escolar	Educação não formal	Educação social	Educação não escolar	Educação sócio-comunitária	Educação informal	TOTAL
1987	1	1					2
1988		2					2
1989							0
1990							0
1991							0
1992							0
1993		1					1
1994		1	1				2
1995		2	1				3
1996		1	2				3
1997		1	4				5
1998		3	3	1			7
1999		4	1				5
2000		4	2				6
2001		7	3			1	11
2002		3	1				4
2003		10	3			2	15
2004		8	7				15
2005		16	1			1	18
2006		26	10			1	37
2007		20	12		5	2	39
2008		26	2	3	1		32
2009		28	5	4		2	39
2010		28	11		1	3	43
TOTAL	1	192	69	8	7	12	289

Tabela 3. Dissertações por Tipo de Educação.

Ano	Educação Extra-escolar	Educação não formal	Educação social	Educação não escolar	Educação sócio-comu-nitária	Educação informal	TOTAL
1987							0
1988							0
1989							0
1990							0
1991							0
1992							0
1993		1					1
1994							0
1995							0
1996							0
1997							0
1998						1	1
1999		1					1
2000			1				1
2001		3					3
2002		2					2
2003		2	1	1			4
2004		1	1				2
2005		3	1				4
2006		3	1			1	5
2007		2	1				3
2008		2	1	1			4
2009		5	1				6
2010		3	1				4
TOTAL	0	28	9	2	0	2	41

Tabela 4. Teses por Tipo de Educação

Fica evidente que a terminologia educação não formal é a mais utilizada, principalmente, após os anos de 2000, seguida da educação social[9]. E a educação extraescolar desaparece, caindo em desuso desde que apareceu em meados dos anos de 1970, em especial no Rio de janeiro, estado pioneiro nos estudos da educação extraescolar no Brasil. Não houve uma única incidência desse descritor durante o período pesquisado.

Distribuindo as dissertações e teses pelas regiões e estados do Brasil, há uma desigualdade regional no tocante à temática: 1. ela praticamente inexiste na região Norte, pois não teve nenhuma pesquisa publicada; 2. concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, principalmente, nos estados de São Paulo com 149 produções, Rio Grande do Sul com 49 e Rio de Janeiro com 29, totalizando 227 pesquisas, ou seja, quase 70% das publicações.

[9] Inevitavelmente, a análise que se seguirá do banco de dados será marcada, com frequência, pela comparação entre esses dois tipos de educação. Isto não quer dizer que as demais sejam menos relevantes.

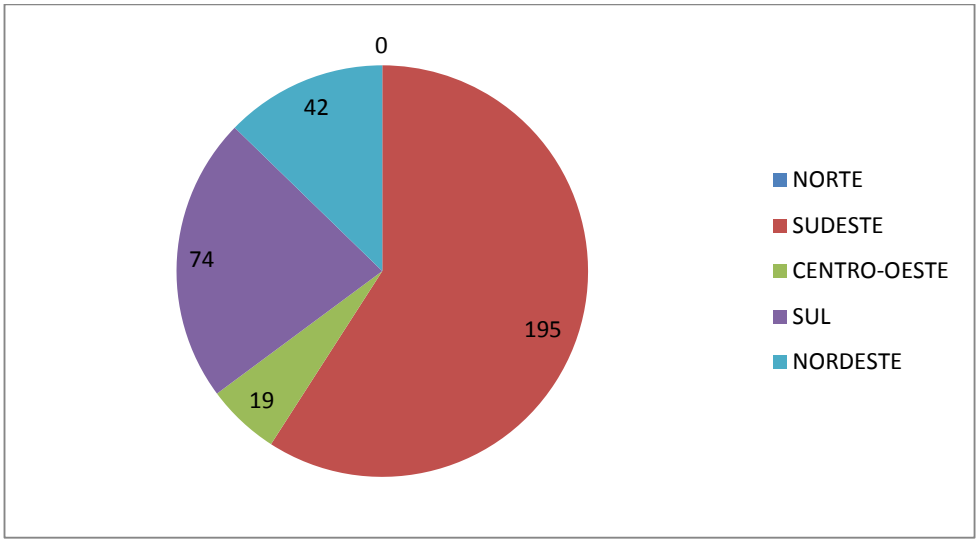


Gráfico 2. Distribuição das Dissertações e Teses por Região do Brasil.

Em todas as regiões brasileiras e estados brasileiros, há o predomínio do descritor educação não-formal. É inegável a importância das universidades públicas federal e estadual nessa produção, sobretudo nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

A região Sul também mantém essa tendência, acrescida da relevante participação das universidades privadas, especialmente, a PUCRS. Observando o estado do Rio Grande do Sul, ele é quase uma exceção nacional: foram encontradas 18 pesquisas com o descritor educação social, quase se igualando às 23 do não formal. A explicação pode estar relacionada ao fato de governos do estado e da capital, Porto Alegre, terem sido administrados pelo Partido dos Trabalhadores em muitos períodos nas últimas duas décadas, implementando o trabalho do educador social com forte impacto na área social.

Na região Sudeste, a intensidade do padrão verificado na região Sul é maior tanto na participação das universidades federal e estadual quanto nas universidades privadas.

O estado de São Paulo merece um destaque. Ele é o único que abrange todos os descritores (tabela 5).

EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	EDUCAÇÃO SOCIAL	EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	EDUCAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA	EDUCAÇÃO INFORMAL	TOTAL
1	109	27	3	7	2	149

Tabela 5. Dissertação/Tese por Tipo de Educação no estado de São Paulo.

Em relação às universidade públicas, a USP (Universidade de São Paulo) se sobressai – foram levantadas 38 pesquisas, especialmente, do programa de pós-graduação em Educação. Em seguida, a UNICAMP, com 25 pesquisas, a maioria, do programa de pós-graduação em Educação. No tocante às universidades privadas, vale o destaque para as universidades: PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de SP) – com 15 dissertações e teses em programas de pós-graduação das áreas da Educação, Serviço Social, Psicologia e Ciências Sociais; UNISAL (Universidade dos Salesianos) – com 20 dissertações e mantém um programa de pós-graduação na área de educação sociocomunitária; UNINOVE, embora com pouca produção, contava, no seu corpo docente, com a participação da professora Maria da Glória Gohn, referência na área.

De modo geral, a produção concentra-se nos programas de pós-graduação[10] em Educação com 250 trabalhos, ver tabela 6. Contudo, vale ressaltar que aproximadamente 25% dos trabalhos estão dispersos em programas das diferentes áreas do conhecimento: ciências humanas, exatas e biológicas.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇAO	TOTAL GERAL
ADMINISTRAÇÃO	3
ARQUEOLOGIA	1
ARQUITETURA	1
ARTES	4
CIENCIAS AMBIENTAIS	3
CIENCIAS BIOLOGICAS	1
CIENCIAS DA INFORMACAO	1
CIENCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	2
CIENCIAS SOCIAIS	5
COMUNICACAO SOCIAL	1
DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO	1
ECONOMIA DOMESTICA	1
EDUCACAO	250
EDUCACAO FISICA	4
ENGENHARIA	1
ENGENHARIA AGRICOLA	1
ENGENHARIA FLORESTAL	1
FISICA	1
HISTORIA	1
LETRAS	1
MEDICINA VETERINARIA	1
MULTIMEIOS	3
MUSICA	6
PSICOLOGIA	12
QUÍMICA	4
SAÚDE PÚBLICA	5
SEM REFERÊNCIA	8
SERVICO SOCIAL	6
TURISMO E HOTELARIA	1

Tabela 6. Programas de pós-graduação que produziram pesquisas em educação não-escolar.

[10] Alguns programas foram aglutinados em grandes áreas, como por exemplo, Engenharia de Produção foi incorporada à área de Engenharia; Bioquímica em Ciências Biológicas; Antropologia e Sociologia em Ciências Sociais, a fim de facilitar a análise.

Alguns programas de pós-graduação não são responsáveis pela produção exclusiva de determinados temas, como por exemplo, no campo da música e educação não escolar. Verifica-se que as pesquisas se distribuem entre os programas de Educação e Música.

O que se pode perguntar aos dados é: 1) se há uma consolidação ou até mesmo um delineamento de linhas de pesquisa no interior destes programas que servem de referência aos pesquisadores a fim de que possam discutir e aprofundar questões relativas a este tema; 2) e se os programas dialogam, compartilham ou intercambiam bibliografias, para que não incorram no erro de se produzir "mais do mesmo"[11].

Observando a tabela 7, dois objetivos se destacam: a análise de prática e apreensão de sentido/experiência e representação, contabilizando 92 e 55 dissertações, respectivamente.

Dentre estas, 108 correspondem a educação não-formal. No primeiro caso, as reflexões, na sua maioria, ou se dirigem às experiências de trabalho dos próprios pesquisadores ou a estudos de caso de uma prática ou de uma instituição. No segundo, a preocupação principal é apreender o sentido dos trabalhadores, adolescentes ou crianças que trabalham ou participam das atividades educativas dos projetos sociais. De certa forma, este quadro não se altera quando o comparamos com a tabela 8 sobre as teses em termos percentuais.

Objetivo	Educ. Extra-escolar	Educ. não-formal	Educ. Social	Educ. não escolar	Ed. Socio-comuni-tário	Ed. Infor-mal	TOTAL
ANÁLISE DE PRÁTICA	1	68	16		5	2	92
ANÁLISE DE PUBLICAÇÃO		7					7
APREENSÃO DE SENTIDO/EXPERIÊNCIA/ REPRESENTAÇÃO		40	11			4	55
BIBLIOGRAFIA			1	2			3
DIAGNOSTICO		1					1
DISCUSSÃO TEÓRICO		1					1
ESTUDO DE FENÔMENO SOCIAL		6	7				13
ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM		1				1	2
FORMAÇÃO		14	28	2		2	46
HISTÓRIA INSTITUCIONAL		4	3				7
MUSEU		2					2
MUSEU DE CIÊNCIAS		19					19
PRÁTICA CULTURAL		12	1	4		2	19
PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL		11	1		2	1	15
SAÚDE PÚBLICA		2	1				3
TRAJETÓRIA DE SOCIALIZAÇÃO							0
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL		4					4

Tabela 7. Dissertações por Tipo de Objetivo de Pesquisa

[11] Embora o exemplo tenha se fixado na Música e Educação não escolar, é possível ampliar tanto a outros programas e em outros temas, quanto ao interior de um mesmo programa, como por exemplo, no da Educação..

OBJETIVO	Educ. Extra-escolar	Educ. Não formal	Educ. Social	Educ. não escolar	Educ. socio-comunitário	Educ. Infor-mal	TOTAL
ANÁLISE DE PRÁTICA		5	2	1		1	9
ANÁLISE DE PUBLICAÇÃO							0
APREENSÃO DE SENTIDO/EXPERIÊNCIA/ REPRESENTAÇÃO		8	2				10
BIBLIOGRAFIA			1				1
DIAGNÓSTICO							0
DISCUSSÃO TEÓRICO		1					1
ESTUDO DE FENÔMENO SOCIAL		3	1	1			5
ESTUDO SOBRE APRENDIZAGEM						1	1
FORMAÇÃO		2	3				5
HISTÓRIA INSTITUCIONAL							0
MUSEU							0
MUSEU DE CIÊNCIAS		4					4
PRÁTICA CULTURAL		3					3
PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL		2					2
SAÚDE PÚBLICA							
TRAJETÓRIA DE SOCIALIZAÇÃO							0
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL							0

Tabela 8. Teses por Tipo de Objetivo de Pesquisa

Quando se observa o objetivo formação nas tabelas 7 e 8, a educação social se sobressai das demais, sobretudo da educação não-formal. A preocupação deste objetivo é a formação do educador tanto no ensino superior quanto no local de trabalho, discutir suas condições de trabalho, de visibilidade e de reconhecimento social.

É possível dizer que há algumas tendências de pesquisas entre os diferentes tipos de educação?

Restringindo a análise aos três objetivos das pesquisas mencionados anteriormente, as questões que são problematizadas na academia ainda refletem e reforçam uma marca muito característica do universo da educação não escolar: a prática. Característica essa corroborada por um outro objetivo, discussão teórica (ver tabela 7 e 8) - há somente duas publicações que tratam dessas questões.

E mais, a grosso modo, pode-se dizer a educação social se preocupa com a problemática do educador social enquanto trabalhador, suas vicissitudes diárias e formação, enquanto a educação não-formal se debruça mais nas questões da prática educativa, como descrevê-la, suas metodologias.

Isto pode refletir o movimento de educadores sociais de exigir um reconhecimento público e legal da profissão, a aprovação do projeto de lei sobre a criação da profissão educador social no Congresso Nacional em 2009. Por outro lado, pode refletir o

movimento geral, presente também na educação escolar, de atribuir grande importância às metodologias e práticas.

Duas observações são importantes nesse momento: 1). Isso não quer dizer que elas não estejam postas nos dois tipos de educação ; 2). Não é possível dizer que se configuram linhas de pesquisas nessa área; muitas vezes, as pesquisas partem de uma mesma preocupação, chegando às mesmas conclusões; 3). Não há nenhum caráter valorativo nessas afirmações, pretende-se caracterizar esse universo educativo não escolar.

Museu de Ciências foi agrupado separadamente, pois além de ser numericamente expressivo (23, somando dissertações e teses), há um grupo de pesquisadores preocupados com as questões entre educação e Museus de Ciências. E mais, inexiste, ou é rara, a utilização de um outro descritor que não seja a educação não formal para trabalhar com este tema. O mesmo se pode dizer para Práticas Culturais , com exceção da educação não escolar, que também desenvolve pesquisa neste tema. Isto nos permite indagar: 1. será que todas as práticas de educação não formal podem ser consideradas de educação social? Ou vice-versa? e 2. será que há um "consenso" estabelecido ou sendo delineado sobre o que é possível circunscrever, desse amplo universo das práticas educativas não escolares, os limites e fronteiras de cada tipo de educação?

No que diz respeito aos cenários ou objetos de pesquisa, chama a atenção a diversidade de situações educativas, atribuídas pelos pesquisadores. Ver tabela abaixo.

Objetos de Pesquisa
Agressores
Animação cultural
Área da educação - educomunicação, educação alimentar, educação ambiental, cidade educadora, educação social, educação popular, educação não formal.
Arqueologia - geral; sitio paleontológico.
Arte - artes visuais; artesanato, artistas populares, museu, educação patrimonial, estética, ateliê, exposição de artes, museu virtual.
Autores: Aristóteles; Carlos Leôncio da Silva, Illich, Freire, Pistrak, Makarenko, Rousseau, Tolstoi,
Barco (saveiro)
Centro de Atenção a Crianças e Adolescentes (CACs)
Ciências - clube de ciências, divulgação científica, física, jardim botânico, museu de ciências, olimpíadas de física, planetário, zoo-botânica, zoológico, aquários.
Comunidade - Heliópolis, povo indígena, religiosa, tradicional, quilombo.
Cursos - extensão comunitária, universitário, extensão universitária, licenciatura, pré-vestibular.
Dança
Deficiência - atendimento, sites para portadores de doença.
Discussão teórica/conceitual
Documento – Secretaria Municipal de Assistência Social
ECO - ecocomunitarismo, ecoprofissionalização, ecoturismo
Educação infantil - sexualidade infantil, professores
Educador - geral; popular, social; social popular; arte-educador; agente comunitário
EJA - formação de educador do EJA e EP, rádio
Espaço rural - assentamentos; marcha nacional pela reforma agrária, erosão
Esporte - academias, escola de esporte, futebol
Formação: educadores; arte-educador; política
Política: Fortalecimento da democracia, cidadania, gestão colegiada do SUS; plano diretor da cidade; política de atendimento à criança; reforma do estado e terceiro setor; projeto político pedagógico

Instituição - CUT, escola, pastoral da criança, polícia militar, presídio, SESC, sindicato de alimentação, polícia militar ambiental, abrigo, ambientalistas, casa de convivência de idosos, centro de mulheres, CEU's, CPFL, creche domiciliar
Laboratório de desenvolvimento de tecnologias sociais
Laboratório de malacologia - IB-USP
Leitura e letramento
Lixo
Lúdico - brincadeira, lazer
Manifestação cultural - batuque de umbigada, capoeira angolana, carnaval, festas folclóricas, hip hop, maracatu, roda de samba, escolas de samba
Material didático
Mídia - jornal comunitário; jornal/revista, rádio comunitário, rádio escola, tecnologia educacional, vídeo, laboratório de desenvolvimento de tecnologias sociais, audiovisual, televisão, TIC
Mineração de ouro
Movimentos sociais - geral; movimento de organização comunitária; MST
Música - geral, banda, banda de música de convento, baterista, comunidade do jazz
Pedagogia social – história
Projeto - telecentro, acalanto (mães), SESC Curumim, Escola da Família, PSF
Projetos arquitetônicos
Restaurante
Saúde - assessoria de projeto, hospital, infância, vigilância sanitária, adolescente, parteiras
Serviço Social
Teatro
Temas: adolescentes e crianças; conceito; criança antissocial; juventude; mulheres, velhice, violência, voluntariado, drogadição
Trabalhadores na escola - educadoras leigas, explicadoras
Trabalho - bolsa trabalho, canteiro de obras, catadores de papelão, competência social, crochê, empresa, líderes de empresas, mulheres louceiras, organização empresarial, profissionalização

Tabela 9. Lista de cenários ou objetos de pesquisa das dissertações e teses de educação não escolar do Banco de Dados da CAPES

A visão "tradicional" de espaços não escolares, como ONGs, projetos sociais, abrigos, centros de atendimento às crianças e Adolescentes (CACs), educação de rua, embora estejam presentes, ampliam-se para outras áreas: ciências: museus de ciências, zoológicos, aquários, olimpíadas de física, clube de ciências; artes: museu de arte, ateliê, exposição, artesanato, arte-educador e arte-educação, dança, artistas populares, estética; esportes: academias de ginástica, escola de futebol: música: músicos, bandas, comunidade de jazz, baterista; cursos universitários: faculdades de medicina, odontologia, educação física, gastronomia, pedagogia, comunicação social; mídias: jornal comunitário, audiovisual, TICs, rádio comunitária, rádio escola, trabalhadores informais: creche comunitária, explicadores, parteiras, educadoras leigas; área empresarial: profissionalização; líderes empresarias, competências sociais, mercado de trabalho; manifestações culturais etc.

Outros são bem peculiares: CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz), crochê, espaço rural, restaurante, combate à erosão, mineração de ouro, laboratório de Malacologia/USP.

Além de mostrar um rol de situações educativas, o que se sugere aqui é que o universo da educação não escolar é multifacetado e complexo, pari passu, mostram a expansão dos âmbitos do universo da educação não escolar no Brasil.

Nos casos em que se explicita o público-alvo, fazendo alusão à pobreza, marginalidade, violência e/ou "situação de risco", a denominação mais comum é educação social; o trabalhador, o educador social; pode-se dizer que esses vocábulos são quase lugar-comum e locus de identificação do próprio educador social e da educação social. É claro que isto não é hegemônico, pois a educação não formal tem uma contribuição relevante ao assunto, mas o viés que ela discute e problematiza, em algumas situações, se diferencia da educação social.

Poucos pesquisadores continuam a pesquisa no doutorado na mesma temática. Isto não quer dizer que eles não estariam em vias de conclusão em 2010, posto que muitos pesquisadores concluíram o mestrado após 2005. Em relação aos orientadores, foram poucos que orientaram três ou mais trabalhos nessa área. A princípio, isso pode sugerir que não há professores, entretanto, é sabido que a escolha do orientador, em muitos programas de pós-graduação, pode se dar de maneira aleatória, não necessariamente se distribuem os orientandos a partir do critério especialização do saber. Vale ressaltar os/as professores/as Carmem Maria Craidy (UFRGS), Hiran Pinel (UFES), Maria da Glória M. Gohn (UNICAMP/UNINOVE-SP), Martha Marandino (USP), Olga Rodrigues de Moraes von Simson (UNICAMP), Petra Sanchez (Mackenzie/SP), Roberto da Silva (USP), Sueli Maria Pessagno Caro (UNISAL).

Essa aproximação ao tema permitiu delinear um quadro da educação não escolar no Brasil, principalmente traçar os âmbitos de cada tipo de educação, identificar aproximações ou pontos de convergência ou divergência tanto entre os tipos de educação quanto no interior de cada um.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (1998). Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A.M. *Escritos de educação. Petrópolis*, Rio de Janeiro: Vozes, p. 35-8.

FÁVERO, O. & CAMPOS, M. (1984). A pesquisa em educação no Brasil. In: *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.88, fev., p.5-17.

GATTI, B. (1983). A. pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.44, fev., p.3-17.

GOHN, M. (1998). Educação não formal: um novo campo de atuação. In: *Ensaio: aval. pol. públ. educ.,* Rio de Janeiro, v. 06, n. 21, out. Disponível em Http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440361998000400005&lng=pt&nrm=iso

GOUVEIA, A. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.1, jul, p.1-48.

SILVA, R. (ORG.). (2009*). Pedagogia Social.* São Paulo: Expressão e Arte Editora.

[i] Contacto con autor:
Emerson Zoppei. e-mail: emerson.zoppei@graded.br
Doutorando pelo programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação.
Universidade de São Paulo, Brasil.

GUARACHOPI, EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LA SENSIBILIZACIÓN Y EL EMPODERAMIENTO RESPONSABLE DE LOS NIÑOS

MÓNICA MARTÍNEZ MARTÍNEZ[i]

RESUMEN:

Las actuales dinámicas de vida que infieren directamente en los niños y preadolescentes caracterizadas por la crisis del sistema educativo y el uso indiscriminado de la televisión y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin guía ni acompañamiento, han provocado un empoderamiento desmedido de los niños muchas veces basado en una mala autoestima, rebeldía y autoritarismo. La influencia que reciben de sus procesos de socialización hace hincapié en la necesidad de conocer, cualitativamente, la visión y perspectiva de su entorno, así como sus usos y costumbres para buscar la mejoría en la transmisión de mensajes pertinentes para su sano desarrollo y crecimiento.

Así, se crea Guarachopi, el espacio para niños inteligentes y divertidos, como un programa de educación no formal que toma como principal herramienta la producción radiofónica digital para lograr, mediante la expresión libre y espontánea de los niños, procesos de sensibilización y empoderamiento responsable.

Guarachopi ha construido una visión particular sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje pues ha desarrollado dinámicas lúdicas basadas en el diálogo que tienen fundamentos de diversas corrientes pedagógicas y que coinciden con las características necesarias para considerarlo un proceso de animación sociocultural.

De igual forma se explica la selección de la radio por internet como principal herramienta de trabajo, así como la estructura de producción y los elementos que se emplean cada programa para lograr la participación activa de los niños en un ambiente de confianza, respeto y valoración.

Así mismo, se comparten los alcances obtenidos en más de 2 años de transmisión con las voces de más de 165 niños de diferentes estratos socioeconómicos, con gustos y preferencias diversos y con dinámicas familiares distintas.

De esta manera se puede señalar que la participación activa de los niños y sus papás en Guarachopi ha puesto de manifiesto que se puede lograr un sano y responsable empoderamiento de los niños, partiendo de la confianza en ellos de que si se les brinda la información y el espacio necesario, así como el reconocimiento a su participación en la expresión y toma de decisiones, los niños son capaces de ser analíticos y autocríticos provocando una mejor respuesta e interacción con su entorno.

PALABRAS CLAVE: Niños, radio, educación no formal, empoderamiento responsable, animación sociocultural.

*****

INTRODUCCIÓN

La actual población infantil y preadolescente está caracterizada por un empoderamiento desmedido muchas veces basado en una mala autoestima, rebeldía y autoritarismo consecuencia de las nuevas dinámicas de vida, la crisis del sistema educativo, el uso indiscriminado de la televisión y las TIC sin guía ni acompañamiento, entre otros factores.

Considerando lo anterior, nace un programa de educación no formal y continua, Guarachopi, el espacio para niños inteligentes y divertidos, como una propuesta de reflexión, análisis y conocimiento cualitativo de los usos y costumbres del público infantil y preadolescente donde los niños participan activamente en un ambiente de respeto y valoración.

El presente documento aborda las actuales influencias negativas del proceso de desarrollo de los niños, las diferentes corrientes de enseñanza y aprendizaje que se han tomado como base metodológica para su implementación y los logros obtenidos en más de 2 años de transmisión de un programa de radio donde más de 165 niños se han expresado libre y espontáneamente promoviendo y alimentando procesos de educación continua y animación sociocultural.

I. CONSIDERACIONES (ANTECEDENTES)

Frente a un panorama mundial en el que los bienes materiales y culturales se concentran en unos cuantos grupos y en el que se ha impuesto la competencia por encima de la colaboración y los intereses personales antes que el beneficio común, la población infantil refleja el caos que implica su natural crecimiento y desarrollo físico y emocional junto a la aprehensión de las nuevas y diferentes dinámicas de vida que imprimen en su actuación un empoderamiento desmedido muchas veces basado en una mala autoestima, rebeldía y autoritarismo.

La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de su propia identidad, abriéndose paso entre todas las influencias externas, situación que lo lleva inevitablemente a la confusión y la rebeldía. Lahire (2007) llama "constricciones múltiples" a estas influencias externas o presiones sordas y difusas. Señala que están disfrazadas de costumbres o gustos personales y que provienen de la familia, los pares y la escuela. Dicha situación se ha extrapolado al ser los televisores y las nuevas tecnologías de la comunicación, las principales compañías y fuentes de información y formación infantil debido a la ausencia de los padres en los hogares por la carga laboral, en la mayoría de los casos, propiciando el crecimiento y desarrollo de la población infantil y preadolescente sin dirección o guía formativa. Tal como lo menciona García Canclini (1989) cuando afirma que dichos medios masivos, por un lado, proponen relaciones instantáneas, temporalmente plenas y rápidamente desechadas o sustituidas; y, por otro, sólo refuerzan el contacto simultáneo entre emisores y receptores; no les importan las tradiciones ni la mejoría histórica, sino que sólo buscan la posibilidad de participación plena y fugaz en lo que está ocurriendo. (p. 340)

Según un estudio realizado por el Instituto Federal de Telecomunicación, en México los niños ven televisión 4 horas con 34 minutos al día, en promedio. (El poder del consumidor, 2015). Aunado a esto, en los horarios de transmisión para el público infantil es común que aparezcan anuncios sobre la programación dirigida a los adultos, exponiendo a los niños a un sinnúmero de escenas violentas. Al respecto, Lourdes Roca (citado en Licea, 2012) destaca que los programas televisivos más vistos por los niños promueven la discriminación, el consumo exacerbado, la violencia, el bienestar material como ideal y valor, así como las ideas conservadoras de las familias tradicionalistas y la intromisión en la vida privada de las personas.

Por otro lado, la actual crisis en el sistema educativo mexicano, donde predominan salones de clases con sobrecupo, poca o nula actualización del personal docente, pérdida de autoridad y jerarquía de los maestros ante los alumnos y presentación de contenidos de maneras no atrayentes a los niños, ha provocado que la escuela se convierta en un lugar para pasar el tiempo y no en el santuario formativo que junto al hogar enmarcaba el desarrollo físico y emocional de la población infantil hace varias décadas.

De igual forma, la aparición y uso de las TIC como herramienta para la enseñanza, la comunicación y la interacción social por ahora constituyen un factor de riesgo y vulnerabilidad muy alto de la población infantil. Las TIC están presentes en todos los aspectos de su desarrollo y crecimiento volviéndose poco a poco imprescindibles, pues han encontrado en éstas un medio extraordinario de relación, comunicación, aprendizaje, satisfacción de la curiosidad, ocio y diversión (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2007).

Por su parte, García Canclini (1989) señala que "la influencia de los medios masivos es porcentualmente casi idéntica a las formas microsociales o interpersonales de comunicación" (p. 137) y acota que las TIC cambian las condiciones de obtención y renovación del saber y la sensibilidad (p.244). Save the Children (2010) coincide en la inversión de los procesos tradicionales de la difusión de la cultura y el conocimiento, señalando que en el caso de la tecnología ya no son los adultos quienes enseñan a los menores transmitiendo el sistema de valores, sino que los preadolescentes y adolescentes son quienes enseñan a los adultos y se vuelven mediadores del conocimiento. (p. 34) Lo anterior pone de manifiesto la pérdida del esquema tradicional de valores familiares al no ser los padres los que controlan y guían las experiencias culturales de sus hijos, provocando en los preadolescentes y adolescentes una situación de distanciamiento intrafamiliar al encontrarse menos identificados en sus pocos momentos de comunicación. Sotolano (2015) apunta que esto se debe a que la población infantil con acceso a la tecnología sólo absorbe la información que recibe sin priorizarla o jerarquizarla. Llama caóticas a las pantallas que presentan demasiada información con datos inasibles y supuestamente iguales y no discriminables, producto de las leyes del mercado capitalista.

Todo lo anterior se convierte en un foco de atención prioritaria, pues en la última década ha aumentado considerablemente la población infantil que hace uso de internet y de redes sociales, pues la condición socioeconómica de las familias no siempre es un factor limitante para el acceso a la tecnología, ya que en muchas ocasiones, "estar conectados" se considera parte de sus necesidades prioritarias.

Según el "11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México" realizado por la Asociación Mexicana de Internet, AC (AMIPCI, 2015) a finales de 2014 había casi 6.5 millones de niños entre 6 y 12 años usuarios de internet en México. El promedio diario por internauta es de 6 horas con 11 minutos. La edad promedio en que un niño se hace internauta es 8 años (aunque el 43% de los niños empieza su actividad cibernética entre los 3 y los 6 años) y destina más tiempo para el ocio y el entretenimiento que para la formación escolar. (AMIPCI, 2015)

Toda esta información pone de manifiesto que la infancia, la preadolescencia y la adolescencia empiezan a configurarse de formas distintas sin dejar de ser períodos evolutivos claves en la interacción de la sociedad. Como ejemplo de estas formas distintas, se encuentra el caso de la obtención del primer teléfono móvil, pues ahora este hecho se ha convertido en uno de los ritos contemporáneos de transición de la infancia a la preadolescencia ya que desde su perspectiva, el móvil ofrece entidad propia, libertad, autonomía, estatus, intimidad y, por lo tanto, mejores formas de relacionarse con los otros. (Save the children, p. 53)

Por otro lado, es importante destacar que en el caso de los niños el tiempo y el acceso a la información generalmente no son controlados, debido a la ausencia de los padres en el cuidado de los hijos, a la pérdida de autoridad padre-hijo y/o al desinterés que existe en las dinámicas familiares por la falta de comunicación interna. Así mismo, el problema se agrava al considerarse que hasta hace unos años había sólo una PC o una laptop en cada casa y todos debían compartir su uso; ahora en la mayoría de los hogares urbanos, cada integrante de la familia tiene un dispositivo electrónico que le permite tener acceso a la red sin la autorización, intervención u observación de ningún otro miembro de la familia. El sedentarismo y el aislamiento social figuran entre los riesgos más evidentes del abuso de las TIC, sin embargo también existe la posibilidad de acoso y abuso, la pérdida prematura de la inocencia por acceso a determinados contenidos, el conflicto con otros agentes de influencia y autoridad como la escuela y la familia, recibir información contraria a usos y costumbres, entre otros (Save the Children, p. 9). El uso adictivo de las TIC puede presentar los mismos síntomas patológicos de las adicciones a las sustancias, pudiendo llevar a niños y adolescentes a trastornos mentales (Castellana et al. (2007), p. 197).

Actualmente se considera como un derecho de los niños el tener acceso al internet. Sin embargo, este derecho debe estar siempre acompañado por la enseñanza, instrucción o guía de los niños en el uso de las TIC y dispositivos electrónicos (especialmente en internet, móviles y videojuegos al ser los elementos más utilizados por los niños) y en la búsqueda y obtención de información. Sotolano (2011) expone la importancia de guiar e instruir a los niños y adolescentes en el pensamiento crítico sobre los contenidos de los programas de televisión y los espacios de internet que consumen igualando dicha importancia con el estudio de la gramática y la literatura en las escuelas. Con la instrucción adecuada y la supervisión de sus padres o educadores, los niños pueden tener acceso a una gran cantidad de información digital con contenidos formativos acordes a su edad y madurez.

En contraste, hablando de la producción de servicios educativos y de entretenimiento dirigidos al público infantil, hay muy pocos espacios que promuevan la participación activa de los niños pues generalmente aparecen sólo como entes receptores. En contraste, el internet facilita la creación de blogs y páginas web creadas por niños y que en muchos casos permiten la interacción con pares mediante el intercambio de opiniones; no obstante, resulta interesante relacionar el número de visitas con los temas de los blogs, encontrando que los temas más frecuentemente visitados por los varones se refieren a "cómo obtener una mejor puntuación en tal o cual videojuego" y en las niñas a "cómo ser la más popular en la escuela".

Todo lo anterior enmarca la vida cotidiana de un gran porcentaje de la población infantil mexicana de las zonas urbanas que lamentablemente presenta un mayor grado de soledad, desinterés y falta de motivadores de vida, cayendo en graves procesos de violencia intra y extra escolar, rebeldía, incomprensión y exigencia con el mundo que le rodea.

II. GUARACHOPUI, INICIO DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Desde la sensibilidad de una persona que trabaja en forma directa y constante con los niños poblanos, nace Guarachopi, el espacio para niños inteligentes y divertidos, como un programa de educación no formal con la misión de coadyuvar en el sano crecimiento, sensibilización y empoderamiento responsable de los niños a partir de una visión incluyente generando procesos de participación, diálogo y aprendizaje basados en la sensibilización y la interacción con sus pares.

El equipo Guarachopi, dirigido por su creadora Mónica Martínez, es continuamente asesorado por especialistas dedicados a la pedagogía, la psicología, la educación no formal y la comunicación entre otras disciplinas. Ha buscado las herramientas

y los medios necesarios para que los niños puedan desarrollar sus talentos y habilidades de forma responsable y empática con sus pares y su entorno inmediato, en un ambiente de respeto y reconocimiento.

Resulta indispensable conocer la visión y perspectiva de los niños sobre su vida familiar y su entorno inmediato ya que constituyen el reflejo de los procesos de hibridación y transculturalidad que aborda García Canclini como aspectos fundamentales de la sociedad moderna. García Canclini (1989) señala que los niños tienen la capacidad "de mostrarnos que lo culto y lo popular pueden sintetizarse en la cultura masiva, en los placeres del consumo que ellos, sin culpas ni prevenciones, instalan en lo cotidiano como actividades plenamente justificadas" (p. 29). Mediante el análisis de las prácticas juveniles es más sencillo conocer las transformaciones del lenguaje, el diseño, las formas de urbanidad, entre otros.

Sin embargo, en la sociología así como en otras disciplinas, la población infantil es un tema no atendido a profundidad a pesar de que "las prácticas y el consumo cultural de niños y adolescentes se han convertido en verdaderas partes del mercado… el interés científico por estas prácticas y su gran diversidad es todavía muy escaso" (Lahire, 2007).

Guarachopi, el espacio para niños inteligentes y divertidos, inició el 30 de abril de 2013 con las transmisiones semanales de un programa de radio por internet en el que niños de todos los estratos socio-económicos participan directamente de forma libre y espontánea charlando sobre temas importantes para su vida cotidiana y su entorno familiar y escolar, propiciando así procesos educativos no formales y de animación sociocultural en la población infantil.

Es importante recalcar la función que tiene Guarachopi como una herramienta de animación sociocultural, entendiendo ésta como el "conjunto de esfuerzos que tienden a estimular la participación activa en las actividades culturales y al movimiento general de innovación y de expresión personal y colectiva". (Ander-Egg, 2006)

El caso específico de Guarachopi, incide directamente en la población de entre 4 y 12 años que vive en las zonas urbanas, conociendo de primera mano sus necesidades e inquietudes y guiando su pensamiento crítico y reflexivo para comprender aquellos aspectos de su vida cotidiana que aún no entienden. De igual forma, Guarachopi repercute en padres de familia y formadores que conviven directamente con la población infantil.

Enfocarse a dicho periodo del desarrollo del ser humano, la infancia y la preadolescencia, se basa en los señalamientos de Lahire (2007) sobre la importancia que tienen los inicios de la socialización de los individuos para el resto de su vida cuando afirma que la socialización primaria (con la familia nuclear) y las primeras etapas de la socialización secundaria (familia extendida, escuela y pares) son períodos constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duramente a los individuos (p.23). Sin embargo, es importante considerar que en el momento de estudio de Lahire (2007) el uso e influencia de las TIC no era común para la población infantil por lo que resulta esencial ponderar dichas reflexiones anexando las consecuencias del uso y relación con las TIC como parte de su proceso de socialización, pues como se mencionó anteriormente, dicha influencia puede ocasionar la pérdida precoz de la inocencia y una mayor confusión en los procesos de autoreconocimiento y socialización.

Guarachopi seleccionó un programa de radio como la fuente de trabajo ideal ya que la radio se ha convertido en un valioso medio, espacio y estrategia para la animación sociocultural y representa a su vez una herramienta muy prometedora en la difusión de conceptos y análisis necesarios para provocar en los escuchas un proceso de educación continua no formal. Tener acceso a programas de calidad en la radio reporta muchos beneficios, ya que la radio educa los sentidos, fomenta la imaginación y promueve el

análisis y la reflexión cuando se presenta la convergencia de múltiples ideas y opiniones. (Licea, 2012) Sin embargo, en la actualidad, el espacio radiofónico obedece a las leyes el mercado y el sector infantil no cuenta con la suficiente atención al no considerarse una inversión redituable.

Para Guarachopi resulta indispensable la unión entre animación sociocultural y educación continua no formal, en este caso, para despertar el interés, conectar con los niños y realizar un proceso donde se informen y participen.

> "Dentro de este contexto de explosión informativa y frente a la necesidad de educación permanente, se enmarcan las actividades de formación que se realizan en los programas de animación sociocultural, conforme con aquello de que "animación sociocultural y educación permanente son dos caras de la misma moneda" y que la "educación permanente debe, para ser verdaderamente eficaz, estar complementada por una política de animación" por una razón básica: una cosa es la necesidad de educación permanente, y otra que la gente esté motivada y quiera realizar una formación continua, reciclaje incluido cuando ello sea menester". (Ander-Egg, 2006, p. 79)

Escuchar las opiniones infantiles sobre diferentes temas así como las propuestas de solución de situaciones cotidianas similares a las que pueden experimentar los niños escuchas logra un proceso identitario entre participantes y escuchas. Cabe mencionar que este proceso de educación continua no formal y animación sociocultural abarca también a los padres de familia, ya que tomando como base las experiencias expresadas en el programa de radio, pueden cambiar o implementar dinámicas familiares nuevas para mejorar ciertos aspectos en su entorno inmediato.

Apelando a una de las principales características de la animación sociocultural que menciona Ander-Egg (2006) cuando señala:

> "Lo sustancial de la técnica socio-pedagógica no viene dado por lo que se hace sino por la forma de llevar a cabo la actividad. Una misma actividad puede ser o no una forma de animación sociocultural, pero esto no depende de "lo que se hace" sino de "cómo se hace". En otras palabras, en la práctica de la animación, la actitud con que se lleva a cabo las actividades, el modo de desarrollarlas y la forma de emprender el trabajo son cuestiones más importantes que el contenido de las acciones". (p. 21)

Guarachopi ha construido una visión particular sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje pues ha desarrollado dinámicas lúdicas basadas en el diálogo que tienen fundamentos de diversas corrientes: humanista, constructivista, cognitivista, PNL, entre otros. Lo anterior se debe a que Guarachopi está siempre en la búsqueda de mejores medios para lograr un mayor impacto en la transmisión de mensajes positivos a la población infantil, promoviendo la autocrítica y la proactividad.

Basado principalmente en la filosofía humanista que toma al individuo como un ser integral, conformado por varias dimensiones en las que conviven elementos físicos, biológicos e intelectuales, pero también sentimientos, emociones y anhelos (Licea, 2012) uno de los objetivos de Guarachopi es hacer ver a las familias la necesidad de educarse continuamente en la obtención y experimentación de medios y herramientas que permitan un mejor desarrollo emocional de los niños, un mayor rendimiento académico, una mayor integración familiar y social, así como la protección y disfrute de la etapa infantil por parte de los padres y de los mismos niños.

Guarachopi toma como fundamentos importantes los emanados por John Dewey y María Montessori quienes defendieron el papel activo de los estudiantes como sujetos capaces de producir sus propios significados. Dewey pugnó por el principio de "aprender haciendo" y el derecho a la construcción de conocimientos basados en la propia experiencia integrando la teoría con la práctica (Licea, 2012) mismo principio que Ander-Egg (2006) menciona como un elemento fundamental de la animación sociocultural. Juan

Amós Comenio (citado en Licea, 2012), estaba convencido de que la enseñanza debía estimular todos los sentidos y destacó la importancia del diálogo como técnica para simplificar el aprendizaje. Los diálogos, según Comenio:

"excitan, animan y mantienen la atención, tanto por la variedad de las preguntas y respuestas mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y transformación de las personas que intervienen en ellos, por lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose en cambio un mayor deseo de escuchar". (Citado en Licea, 2012, p. 78)

Del constructivismo, retomamos la importancia del proceso de construcción del conocimiento por el individuo y enfatizamos en el aprendizaje por descubrimiento que se da cuando el estudiante debe descubrir la información principal mediante la reflexión sobre problemas complejos, aportando hipótesis y desarrollando conclusiones (Licea, 2012). Podemos encuadrar que la charla centrada en el conocimiento de sus problemas cotidianos corresponde al análisis de los problemas complejos que llevan implícitas las constricciones múltiples o influencias externas señaladas por Lahire (2011), provocando el conocimiento cualitativo de la infancia y procesos de animación sociocultural y de educación continua no formal.

Este tipo de aprendizaje es el empleado en Guarachopi para crear inquietud y motivación en los niños al tener la oportunidad de convertirse en los responsables de aportar soluciones y propuestas para resolver las situaciones de la vida cotidiana planteadas en las charlas o diálogos. Dinámica muy diferente a la que están acostumbrados en su educación escolarizada por lo que asumen con agrado el papel de sus maestros como "dictadores de conclusiones".

En resumen, los aspectos que Guarachopi considera fundamentales para lograr un proceso formativo son: el papel protagónico de los niños en la construcción de sus conocimientos, lo que Guarachopi ha llamado la fórmula "niños hablando a niños"; el juego y los distintos estilos de aprendizaje; el pensamiento autocrítico y reflexivo; el respeto a la diversidad; el reconocimiento tanto a la participación activa como a los resultados. Por otro lado, es muy importante para Guarachopi la autoevaluación y la evaluación externa de niños, padres de familia y escuchas en general, como procesos dinámicos, continuos e indispensables para lograr la permanencia del programa en su conjunto y el logro de objetivos.

En la opinión de los niños, Guarachopi NO es un programa educativo, ya que consideran que sólo acuden a charlar y a pasar un buen rato sin percatarse que dichas actividades lúdicas promueven una guía responsable en el autoconocimiento, la autocrítica, el análisis de su entorno, el reforzamiento de su autoestima y la implementación de herramientas de vida para la solución de situaciones cotidianas, aspectos indispensables para su empoderamiento responsable y que generalmente no son tratados en forma directa en su proceso educativo formal.

III. 5, 4, 3, 2, 1… GUARACHOPI, GRABANDO

La participación activa de los niños dentro del programa Guarachopi se promueve desde varios aspectos. En la logística y planeación de los programas semanales continuamente se invita a niños de primaria a participar en las charlas. La producción del programa no contempla ningún mecanismo de selección, siguiendo la premisa de que todos los niños tienen mucho por aportar. Además, resulta enriquecedor tener la opinión de niños de diversos estratos sociales, con gustos y preferencias diferentes y con particulares dinámicas familiares que ofrecen comentarios e ideas personales desde su propia experiencia y perspectiva.

Por otro lado, constantemente se hacen encuestas a niños y papás sobre los temas que proponen para las charlas, conociendo de forma directa sus intereses e inquietudes y logrando una interacción asidua con el público escucha del programa.

Previo al inicio del programa los niños que participarán y el moderador de la sesión charlan informalmente sobre los acontecimientos del día para establecer un ambiente de confianza y camaradería entre el grupo. El moderador da a conocer el tema de la charla y la perspectiva desde la que todos deberán abordar el tema del mes, ya que cada martes se da un enfoque distinto, logrando conocer sus reflexiones sobre diferentes situaciones que van desde su persona hasta la interacción con la sociedad empoderando el rol que juegan los niños en la dinámica familiar y social.

Durante la transmisión y grabación del programa de radio se comienza la charla con preguntas conductuales que promueven en los niños la confianza para expresar emociones, opiniones y dudas. Se busca un diálogo nutrido y constructivo mediante la verdadera participación de todos los integrantes logrando una experiencia educativa propositiva con el procesamiento colectivo del que hablan David y Roger Johnston (citados en Licea, 2012) que se da cuando el propio grupo es el que vigila que se cumplan los objetivos propuestos fortaleciendo ciertas habilidades como el trato cara a cara, unión y pertenencia a un grupo o equipo, responsabilidad, colaboración, reconocimiento, entre otras.

El grupo de discusión favorece conocer a los individuos y su interacción social, ya que de forma lúdica permite que los participantes expresen aspectos que de otra forma podrían ser censurados, incluso por ellos mismos. Como consecuencia se obtiene un juicio de valoración más completo entre lo que para los integrantes del grupo es aceptado/rechazado, deseable/indeseable, relevante/irrelevante, lo que da seguridad, lo que es irrelevante, etc. (Save the Children, p. 30).

El éxito del programa Guarachopi radica no sólo en la libertad y espontaneidad de las opiniones de los niños, sino en los recursos que se manejan dentro del programa para que los niños se expresen cómodamente ante los temas tratados. Resulta fundamental el papel del moderador, ya que no sólo funge como mediador-facilitador y canalizador-orientador de los diálogos sino que debe utilizar los múltiples recursos de lenguaje para fomentar la comunicación y la participación grupal.

De esta forma, se puede aseverar que la fórmula "niños hablando a niños" promovida por Guarachopi contiene todos los elementos formales de una propuesta educativa, de inclusión y participación grupal, del que emanan mensajes directos entendibles y generadores de ideas proactivas para el público infantil.

Los programas de radio se desarrollan a partir de un esquema flexible que acepta cambios sobre la marcha, mismos que dependerán del contexto en el que se desarrolle la experiencia de formación y de las características particulares de cada uno de los integrantes de la charla. Si el moderador considera que la opinión o experiencia compartida por algún participante puede resultar enriquecedora, entonces se hace un mayor énfasis en conocer las causas, consecuencias, razones y reflexiones que pueda formular el grupo en relación a la opinión expresada. Siempre con un gran sentido de respeto y valoración, los niños se vuelven consejeros proponiendo posibles soluciones que pueden ser implementadas por sí mismos.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que las charlas del programa de radio Guarachopi no sólo son informativas sino que se convierten en sesiones formativas para los niños participantes y, a su vez, para los niños y padres escuchas.

IV. GUARACHOPI A MÁS DE DOS AÑOS DE SU INICIO

México Prioridad, la mejor estación poblana de radio por internet, ha transmitido más de 130 programas, donde 3 o 4 niños participan en cada sesión platicando sobre diversos temas. El programa se ha enriquecido con la voz de más de 165 niños de diferentes estratos sociales, con gustos y preferencias diversos y con dinámicas familiares distintas. Resulta fundamental la colaboración y el interés de los padres de familia de un grupo especial de niños, llamados el "equipo base" que tienen la oportunidad de acudir al programa asiduamente debido a su actitud propositiva y al desarrollo de aptitudes como la expresión oral. El actual equipo base está nutrido de más de 12 niños cuya participación se intercala con la de niños que vienen por primera vez o que acuden al programa en períodos de tiempo mucho más largos.

Ha resultado muy alentador saber que los niños están ávidos de espacios que les permitan su participación activa y no sólo fungir como receptores pasivos de la información que los adultos consideren apropiada para la infancia. Así mismo, a los niños les resulta sorpresivo que el tema de las charlas sea tan ordinario como hablar de su vida cotidiana pues están acostumbrados a escuchar "cosas de niños" como ellos llaman a los cuentos, las caricaturas, la música infantil, las manualidades, etc.

Es enriquecedor como formador o padre de familia, conocer la opinión y la perspectiva de los niños sobre temas que parecen irrelevantes pero que llevan implícitos valores y herramientas de vida fundamentales. Así, en Guarachopi hemos charlado sobre la tristeza, la empatía, las redes sociales, autoestima, la colaboración, el bullying, el dinero, la amistad, su país, la ecología y medio ambiente, la televisión, las adicciones, las vacaciones, el ejercicio, la música, la autonomía e independencia personal, los sueños y metas, actitudes y aptitudes, la alimentación, las mascotas, formas de estudio, entre otros. Se charla siempre provocando la reflexión y el análisis de situaciones de vida diaria, el papel que juegan los niños dentro de dichas situaciones, la forma en que reaccionan a los eventos cotidianos y se determina si es posible responder con mejores actitudes o soluciones considerando las diferentes constricciones múltiples a las que están sujetos en mayor o menor grado.

Utilizando un lenguaje coloquial entendible por los niños de 4 a 12 años y con cuestionamientos que supongan problemas complejos, autocrítica, análisis y reflexión, se ha buscado la opinión de los niños con preguntas como:

- ¿Qué podrías hacer si vieras que a un compañero lo molestan en el patio de la escuela?
- ¿Sabes cuáles son los riesgos más grandes que corren los niños cuando usan las redes sociales?
- ¿Quieres ser independiente, pero ¿cuántas cosas haces en casa por ti sólo sin ayuda de tus padres?
- Si sabes que la televisión no es una buena compañera ¿por qué está tanto tiempo prendida en casa?
- Estamos hablamos sobre la colaboración social, pero… ¿ayudas en casa o te haces de la vista gorda?
- ¿Crees que puedes usar tu fuerza de voluntad para comer menos chatarra o hacer más ejercicio?

La respuesta libre y espontánea de los niños a preguntas como éstas y el ambiente de confianza y respeto a cualquiera de sus opiniones, sin juicio ni calificación, ha permitido conocer la visión y percepción de su entorno cotidiano, lo que resulta fundamental para mejorar el papel que tenemos padres y educadores como guías o formadores.

Por otro lado, ha sido alentador conocer los beneficios que reporta Guarachopi como programa de educación no formal:

Los niños que asisten a la cabina de radio: Aumentan su seguridad y autoestima, practican y enriquecen su expresión oral y escrita, logran una transmisión más asertiva de sus ideas y aumentan su capacidad de crítica y reflexión lo que lleva siempre a mejores opiniones y a procesos de madurez personal.

Los niños que escuchan el programa: Aumentan su capacidad de atención auditiva, incrementan su imaginación, se identifican con sus pares, conocen diferentes posibilidades de reacción y de solución a las situaciones presentadas en el programa, generando un proceso de retroalimentación.

Los padres de familia escuchas: Conocen de viva voz la perspectiva que tienen los niños sobre el mundo que les rodea, sin encuadrarlos en el tipo de infancia que tuvieron los padres sino comprendiendo las diferentes dinámicas de vida en las que están inmersos. Tienen la posibilidad de detectar ciertas problemáticas en su interacción familiar que podrían estar veladas por la poca convivencia. Escuchar los comentarios de los niños puede ayudar a implementar acciones propositivas para mejorar la calidad de comunicación e interacción familiar.

Como parte de los logros, Guarachopi se ha convertido, en algunos casos, en un monitor informal de diferentes aspectos infantiles, logrando recabar y archivar información digital (podcasts) que puede ser analizada de forma ordenada por quien tenga interés en los procesos de socialización, desarrollo y crecimiento de la actual población infantil y preadolescente. (Cabe mencionar que en www.guarachopi.com se encuentran gran parte de nuestros archivos digitales)

Así mismo, las opiniones de los niños nos ayudan a conocer de manera informal el impacto que tienen las campañas de concientización o sensibilización que emprenden los académicos, los investigadores y/o las organizaciones al detectar un problema social infantil. Al respecto García Canclini (1989) señala que se requiere investigar cualitativamente el consumo cultural, identificando de qué manera han permeado las campañas educativas, la difusión del arte y la ciencia, entre otros aspectos. (p. 133) Hasta ahora generalmente los medios de comunicación han hecho valoraciones cuantitativas respondiendo a sus intereses particulares, pero no se puede afirmar que la televisión y el radio sean exitosos sólo porque "evalúan sus resultados mediante la cuantificación de sus públicos y casi nunca realizan estudios cualitativos sobre el modo en que sus mensajes son recibidos y procesados)". (p. 147)

En este punto, por ejemplo, Guarachopi ha detectado que, después de grandes campañas nacionales, todavía hay un gran porcentaje de niños que sólo leen lo que se refiere a sus deberes escolares y que una gran cantidad de niños se alimentan cotidianamente de comida chatarra pues no han encontrado placer en comer frutas y verduras.

Por su parte, Lahire (2007) expone que el conocimiento de la población infantil y adolescente no puede estar basada únicamente en sus gustos o costumbres, ya que sus prácticas habituales estarán siempre influenciadas o constrictas "dentro de la red concreta e influyente de sus lazos de interdependencia –escolares, familiares, de amistad-" (p. 30) pudiendo no resultar placenteras o motivadoras, sino obligatorias y aburridas.

Para conseguir una aproximación cualitativa, Guarachopi abrió un canal de participación activa donde los niños se sienten seguros de expresar sus opiniones, sus sentimientos, sus anécdotas, sus soluciones, etc., permitiendo a los escuchas conocer la realidad de la visión, perspectiva y la influencia que tienen de su entorno cercano como integrantes de la sociedad actual. En una situación idealista, esto debería contar como base de retroalimentación para conocer el impacto que provoca la comunicación masiva y las TIC dentro del proceso de crecimiento y desarrollo de la población infantil, promoviendo

la reformulación de procesos y mensajes que permitan una mejor madurez en la interacción social de niños y preadolescentes.

Por otro lado, Guarachopi ha tomado como fundamento de su trabajo el desarrollo de la autoestima y la sensibilización empática en los niños, por considerar el reconocimiento personal y la empatía como el inicio de procesos de solidaridad, colaboración y sana convivencia tan necesarios en la sociedad actual y en la formación infantil. Una buena autoestima ayuda a construir mejores relaciones sociales, pues quien se reconoce y valora también está dispuesto a reconocer y a aceptar el valor de los demás. La sensibilización empática de los niños se logra mediante charlas continuas provocando en ellos el interés por participar en las diferentes campañas sociales que emprende Guarachopi generando así proceso de animación sociocultural en el público infantil.

En este proceso, ha resultado indispensable para Guarachopi el aprovechamiento creativo y pedagógico de los medios masivos de comunicación y las TIC ya que cada vez acaparan más la atención de la sociedad convirtiéndose en muchas ocasiones en las principales fuentes de conocimiento y educación, disputando su lugar con la escuela y la familia. Las TIC se han convertido en escuelas paralelas "que han irrumpido abruptamente en el panorama social poniendo en crisis muchos de sus pilares básicos, entre ellos: la visión de la vida, la cultura, las relaciones familiares, el ocio y el consumo" (Aguaded, citado en Licea, 2012, p. 130).

Por lo tanto, resulta fundamental explorar, descubrir e implementar estrategias de aprovechamiento de las potencialidades de las TIC como herramientas indispensables formativas de vida. Hasta ahora sólo se han implementado acciones para la disminución y prevención de los riesgos que implican las TIC debido a que autoridades e instituciones educativas se encuentran reticentes a reconocer las posibilidades formativas en contextos no formales de unos medios que no controlan y que muchas veces desconocen. (Reig y Vilchez, 2013, p. 19)

El programa de educación no formal Guarachopi, concebido desde sus inicios en base a las TIC ha desarrollado diversas herramientas de interacción enriqueciéndose con la participación de niños, padres de familia y seguidores. La oportunidad de archivar todas las charlas mediante el uso de podcasts y el acceder a ellas en cualquier momento propició la creación del sitio web www.guarachopi.com donde pueden ser consultados por todos los interesados en cualquier momento. Además, el sitio web contiene información cuidadosamente seleccionada para fungir como herramientas y promover el sano crecimiento y desarrollo infantil así como la convivencia familiar. Se fomenta el uso de la creatividad y la transmisión de mensajes positivos a través de links o ligas a cortometrajes y a publicaciones sobre los temas abordados en el programa de radio.

No obstante Guarachopi nació y se ha desarrollado con base en las TIC, resulta fundamental extender este programa de educación no formal a otros medios de comunicación masiva, como la radio abierta, la televisión y los impresos, pues el impacto y penetración de mensajes positivos y propositivos llegarían a un número mucho mayor de niños y familias locales y de zonas aledañas. De igual forma, es indispensable invertir atención y recursos financieros en la investigación sociológica del período de la infancia y la preadolescencia así como en programas lúdicos con contenidos propositivos que difundan mensajes para el sano desarrollo y crecimiento de los niños.

V. CONSIDERACIONES FINALES

La transmisión de más de 2 años de Guarachopi, el espacio para niños inteligentes y divertidos, han puesto de manifiesto que se puede lograr un sano y responsable empoderamiento de los niños, partiendo de la confianza en ellos de que si se les brinda la

información y el espacio necesario, así como el reconocimiento a su participación en la expresión y toma de decisiones, los niños son capaces de ser sensibles, analíticos y autocríticos provocando una mejor respuesta e interacción con su entorno.

Además de incitar a los niños a ejercer su derecho a la libertad de expresión, Guarachopi ha puesto sobre la mesa la necesidad de comprender y analizar su visión y perspectiva de la vida ya que sus opiniones reflejan los aciertos o errores de la interacción con padres, educadores, formadores, instituciones, autoridades y sociedad en general.

Guarachopi atiende a niños y papás ofreciendo herramientas de convivencia familiar, así como elementos para el desarrollo interpersonal especialmente del público infantil. Convertido en una gran comunidad y siempre atentos a las nuevas actividades propuestas por Guarachopi, sus seguidores interactúan constantemente en las redes sociales y están pendientes de las novedades del portal digital, lo que conlleva un proceso de retroalimentación fundamental para la permanencia y consolidación de este programa de educación no formal.

Los logros hasta ahora obtenidos, hacen sentir orgullosos y satisfechos al equipo y a la comunidad Guarachopi porque ha contribuido directamente en la formación de niños más sensibles, críticos, reflexivos y también más creativos, seguros y participativos. De igual forma promueve procesos de animación sociocultural, lo que redundará en el mejoramiento de la convivencia familiar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIPCI. (2015). *11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios en internet en México*. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/es/estudios

ANDER-EGG, E. (2006). *La práctica de la animación sociocultural*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

CASTELLANA, M., SÁNCHEZ-CARBONELL, X., GRANER, C. Y BERANUY, M. (2007). El adolescente ante las Tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 28(3), pp. 196-204 http://www.cop.es/papeles

EL PODER DEL CONSUMIDOR. (2015). *Anexo: Resultados preliminares del monitoreo de publicidad de alimentos y bebidas en televisión.* Recuperado de: http://elpoderdelconsumidor.org/wp-content/uploads/2015/07/PublicidadInfantil-Monitoreo.pdf

GARCÍA CANCLINI, N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México DF: Random House Mondadori, SA de CV

LAHIRE, B., (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), 21-38.

LICEA GARIBAY, RM. (2012). *El tren, la radio y los niños. Ejercicio de comunicación educativa*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

SAVE THE CHILDREN. (2010*). La tecnología en la preadolescencia y adolescencia. Usos, riesgos y propuestas de los y las protagonistas*. Madrid, España: Save the Children

SOTOLANO, O. (2011). *Topia, un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura: Los jóvenes y las nuevas tecnologías*. Recuperado de: http://www.topia.com.ar/articulos/j%C3%B3venes-y-nuevas-tecnolog%C3%AD

[i]Contacto con autora:
Mónica Martínez Martínez. e-mail: monica_mtzmtz@yahoo.com.mx
Coordinadora del club infantil "Todos al Centro Histórico"
Puebla, México.

MOVIMIENTOS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS APRENDIZAJES INFORMALES Y SU VINCULACIÓN CON INTERVENCIONES DE PEDAGOGÍA SOCIAL

BERTHA SALINAS AMESCUA
ANA MARGARITA GARZA CAJIGA[i]

RESUMEN:

Los movimientos sociales son espacios relevantes de aprendizaje informal no intencionado que constituyen aportes para la transformación del modelo democrático y de ciudadanía, dado el agotamiento del sistema de representación. Dada la invisibilidad de estos aprendizajes y sus aportes, su estudio es complejo y presenta desafíos para la investigación. Los aprendizajes informales generados en los movimientos sociales presentan un gran vigor para la formación ciudadana, por ello la vinculación entre estos aprendizajes informales y los programas no formales es prometedora si se realiza de forma intencionada.

El propósito de este trabajo consiste en caracterizar la complejidad y diversidad de los aprendizajes informales en los movimientos sociales, con base en un análisis de las tendencias en investigación tanto de México como de la literatura anglosajona y acercamientos con activistas en México; finalmente se propone vincular estos aprendizajes informales con los procesos de educación no formal de la pedagogía social.

Se presenta una definición amplia de movimiento social, desde la perspectiva micro social y del enfoque culturalista. Asimismo se sintetizan algunas perspectivas teóricas para estudiar los aprendizajes, basadas en la relevancia que tiene el proceso de interacción social para el aprendizaje significativo y la construcción de identidad colectiva. Se muestran ejemplos del repertorio de aprendizajes informales que adquieren los participantes en un colectivo, en un continuo que va desde un nivel práctico instrumental en las tareas cotidianas del movimiento, hasta un nivel de abstracción que transforma más profundamente al sujeto.

Finalmente, se sugiere vincular los aprendizajes informales con las intervenciones de educación no formal o de pedagogía social, utilizando el marco de la educación popular proponiendo siete ejes de acción: identidad y biografía, memoria, valores colectivos, función terapéutica, acercamiento intercultural, equidad de género y horizontalidad.

PALABRAS CLAVE: Movimientos sociales, aprendizajes informales, conocimiento colectivo, aprendizaje en la lucha, educación popular.

*****

INTRODUCCIÓN

Los movimientos sociales son un medio de expresión y exigencia creciente, sus causas, actores, estructuras y demandas se han diversificado en el mundo actual; los hay de escala local, regional, nacional o global. En el plano de lo sociocultural y político los movimientos sociales interpelan al neoliberalismo, a la creciente desigualdad y a la violación de los derechos humanos; en el plano educativo dichos movimientos son escuelas de participación ciudadana (Ruiz y Salinas, 2013) donde se producen múltiples aprendizajes informales.

La necesidad de profundizar en esta temática la plantearemos en torno a tres tipos de desafíos: la investigación, la crisis democrática y los ámbitos educativos. En primer lugar, la tarea de explicitación de estos aprendizajes es un desafío teórico y metodológico para la investigación, un camino en construcción desde hace dos décadas que demanda abordajes interdisciplinarios; en segundo lugar, para el futuro del modelo democrático, los movimientos sociales manifiestan el agotamiento del sistema de representación y del sistema de partidos, al tiempo que proponen alternativas de participación y gestión colectiva.

En relación a la construcción de ciudadanía y de sujetos, la educación formal ha mostrado grandes limitaciones, mientras la educación no formal ha realizado grandes aportes, como lo ha mostrado la educación popular en América Latina. Por otra parte, los aprendizajes informales generados en los movimientos sociales presentan un gran vigor para la formación ciudadana, como lo indica la escasa investigación, por ello la vinculación entre estos aprendizajes informales y los programas no formales es prometedora si se realiza de forma intencionada.

En consecuencia con la problematización antes expuesta, el propósito de este trabajo consiste en caracterizar la complejidad y diversidad de los aprendizajes informales en los movimientos sociales, con base en un análisis de las tendencias en investigación tanto de México como de la literatura anglosajona y acercamientos con activistas en México; finalmente se propone vincular estos aprendizajes informales con los procesos de educación no formal de la pedagogía social.

Este documento incluye avances parciales de un proyecto de investigación desarrollado en México por las autoras, con el título: Aprendizajes informales: ciudadanía en la acción colectiva.

I. ANTECEDENTES

En esta sección se describe brevemente el corpus de investigaciones que sustentan este trabajo. En el caso de México, por iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa se realizó un estado del conocimiento de la investigación educativa de la primera década del milenio 2002-2013, cubriendo diecisiete temáticas, publicados en sendos volúmenes. El elaborado por las autoras de este trabajo se titula "Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles" (Salinas y González, 2013); que reporta ochenta y nueve trabajos publicados en revistas o libros de reconocida calidad académica, que se agruparon en dos grandes temáticas: a) Desarrollo, organización comunitaria y educación, con 31.5% y b) Saberes, conocimientos y aprendizajes, con 68.5%, esta última temática incluyó una sub categoría de "saberes organizativos" donde se identificaron sólo 26 trabajos.

Dada la naturaleza de la investigación, este último sub tema es el que tiene más relevancia para abordar el campo de los aprendizajes informales. Diversas organizaciones son el objeto o sujeto de estudio, por ejemplo, frentes cívicos o campesinos, organizaciones vecinales, redes indígenas, organizaciones de mujeres, uniones de artesanos; desde los cuales se reportan múltiples aprendizajes, pero no siempre es claro cuáles son producto de

acciones educativas (como talleres o cursos) y cuáles emergen como aprendizajes informales de los procesos de lucha y movilización. Además, son muy pocos los estudios que analizan específicamente la dimensión educativa de los movimientos y luchas utilizando marcos conceptuales de la pedagogía o la epistemología. Lo anterior, debido a que varios estudios son sistematizaciones generales de la historia de las organizaciones.

En cuanto a la revisión de literatura anglófona, ésta cubrió el periodo de 2007 a 2014, y se realizó mediante búsquedas electrónicas utilizando las bases digitales Discovery y Ebsco[1]. En una primera depuración se seleccionaron treinta artículos y libros, producidos principalmente por investigadores ubicados en instituciones de Canadá, Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos. Los movimientos sociales estudiados tienen lugar en distintos países de África, en Australia, Estados Unidos, Canadá, un caso en la India y pocos casos sobre América Latina, por ejemplo Brasil y Bolivia. Entre los ejemplos destacados de los movimientos estudiados se mencionan: feministas, activistas ambientales, grupos de discapacitados y víctimas de SIDA, actores sociales en lucha por la justicia global, organizaciones de voluntarios o de educadores de adultos.

La misma búsqueda se realizó para localizar estudios disponibles en línea sobre América Latina en español. De un listado amplio se seleccionaron diecisiete que relacionaban movimientos sociales y algún componente educativo, sin embargo sólo nueve abordan de forma explícita los aprendizajes o identidades construidas en los movimientos como espacios educativos; los países a los que refieren dichos trabajos son del Cono Sur, algunos de Colombia y México.

II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El estudio de los movimientos sociales puede ser abordado de acuerdo con, Jasper (2012) desde dos niveles: macro social, que aborda el movimiento desde una perspectiva sociológica, es decir como colectivo en su interacción con el Estado y micro social, que analiza aspectos internos centrados en el sujeto. En términos de enfoque, el autor, especifica el estudio de los movimientos sociales desde dos ejes: el materialista, en donde se puntualizan causas y detonantes de la lucha respecto al contexto político, y el culturalista que toma en cuenta al sujeto desde el punto de vista cultural e identitario. Dada que la naturaleza de la perspectiva micro social y el enfoque culturalista es mirar al sujeto, resultan pertinentes para el estudio de los aprendizajes y los procesos de transformación individual y grupal.

A partir de lo anterior, se plantea una definición, en construcción, sobre lo que es un movimiento social con el fin de situarnos en un marco contextual de estudio. Entonces, éste se define como un proceso de acción colectiva organizada en donde un grupo de personas establece objetivos en común y construyen una identidad colectiva; además, tejen redes de solidaridad basadas en la interacción constante y obtienen como resultado nuevos significados que rompen con el discurso político dominante.

Dado que un movimiento social produce significados distintos a los ya establecidos por el sistema, se afirma que posee un componente educativo importante. Desde este criterio, un movimiento puede ser definido como un espacio para la construcción y deconstrucción de significados; en este sentido, Scanderett (2011 en Eyerman y Jaminson, 1991) determina que se trata de un espacio para la praxis cognitiva vinculada a la práctica política, es decir, el proceso político y mental están fuertemente vinculados dentro del movimiento. En consecuencia dicho el proceso político en sí mismo genera un nuevo

[1] Los descriptores utilizados combinaron sinónimos de movimiento social (social mouvement; activism; social mouvment learning; collective action; social change) con sinónimos de aprendizaje (informal learning; collective learning; knowledge production; intentional learning; popular education).

conocimiento para distribuirlo y generar discursos que rompen con el esquema de exclusión neoliberal.

Esta praxis cognitiva que define al movimiento social como un espacio de aprendizaje desde la perspectiva micro social y culturalista, nos permite relacionar conceptos surgidos desde el campo de los aprendizajes informales, tales como "learning in the struggle, transformative learning, collective learning". Estos surgen de una tradición de investigación conocida como Social Movement Learning (SML), de la literatura anglosajona, misma que se ha ido ampliando y diversificando. En América Latina los movimientos sociales se han estudiado ampliamente desde la perspectiva sociológica y política, los estudios que abordan la dimensión educativa se apoyan en diversas corrientes, poco convergentes, que provienen de la construcción de ciudadanía, los derechos humanos, los estudios del desarrollo o de género. La sistematización de la experiencia de organizaciones sociales, enfoque metodológico surgido de la educación popular, se ha utilizado pero sin focalizar el aprendizaje informal surgido de la movilización o la lucha.

Tanto las teorías anglosajonas ya mencionadas, como la pedagogía liberadora en América Latina, enfatizan que el proceso de aprendizaje colectivo está centrado en la construcción y el desarrollo de una identidad colectiva, es decir metas compartidas, objetivos en común, estrategias de lucha articulados, significados construidos a partir del diálogo argumentado colectivo; lo anterior abordado desde una visión orientada a la justicia social (Kilgore, 1999). Es así que el grupo se convierte en su propio aprendiz.

III. NIVELES Y DIMENSIONES DE APRENDIZAJES EN LOS MOVIMIENTOS

La corriente del aprendizaje en los movimientos sociales (conocida en inglés como "social movement learning") identifica diversas dimensiones: horizontal, en donde el aprendizaje ocurre entre participantes de diferentes movimientos sociales, al compartir e interactuar; externo, que refiere al impacto social y educativo que tiene un colectivo en la opinión pública y en la sociedad en general; finalmente, el aprendizaje interno, es decir dentro del movimiento social en función de las relaciones e interacciones que se dan entre los activistas participantes (Hall & Clover, 2005).

Para fines de esta investigación, se enfatizan los aprendizajes internos. La comprensión de dichos aprendizajes puede enriquecerse con el modelo de Blazs y Lubell (2014) que unifica los procesos de construcción colectiva, englobándolos en niveles. Como se muestra en la figura 1, el primer nivel, es la participación, en donde los individuos muestran inconformidad con el sistema y empiezan a manifestarlo públicamente; el segundo nivel refiere al aprendizaje social creado a partir de enlaces cognitivos, los sujetos empiezan un proceso de asociación e intercambio de ideas; el tercer nivel es la acción, caracterizada por la incorporación de propuestas e información planteadas como plan de acción; finalmente los autores definen el nivel outcome, como el resultado de las acciones, es decir, su impacto social.

En el primer nivel de participación no hay aprendizaje. Sin duda, la consistencia del aprendizaje está planteada en el nivel dos, donde los individuos generan enlaces cognitivos, que a su vez implican distintos tipos de relaciones. Existen enlaces simples, formados entre pequeños grupos de personas, en donde el principal componente es el compartir información; después se forman los enlaces dobles, es decir, redes entre los sujetos que proponen planes de acción, reconsideran la información planteada hasta el momento e inician procesos de toma de decisiones y cuestionamientos; finalmente, el enlace triple genera redes entre las personas, con el objetivo de discutir posibles cambios estructurales, promover la participación equitativa y proponen el camino a seguir, planteado en términos de resultados. Cabe aclarar, que se mira como un proceso no lineal.

El proceso de aprendizaje descrito es complejo, porque existen muchos factores que intervienen. Por ejemplo, en el modelo aquí descrito sólo se define la dinámica interna, pero no se plantean hechos externos que puedan afectar el camino del movimiento social, como la interrupción del mismo.

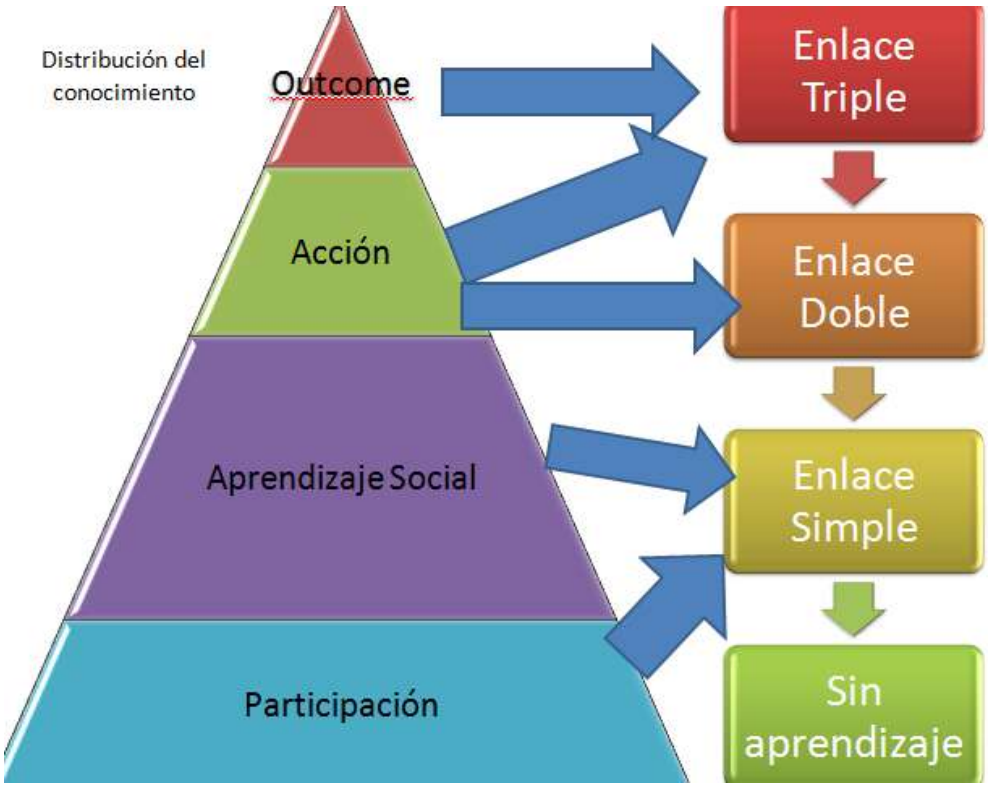


Figura 1: Niveles de aprendizaje en la acción social. Fuente: Elaboración Propia, en base a Balazs y Lubell (2014)

IV. ¿QUÉ SE APRENDE EN LOS MOVIMIENTOS?

Para dar al lector una idea somera de la multiplicad y diversidad de aprendizajes que se desarrollan dentro de los movimientos sociales, se elabora una tabla que sigue un continuum que empieza por habilidades técnicas o prácticas y se corre en el otro extremo hacia aprendizajes más abstractos, que implican procesos de cambio profundo. Esta tabla está basada en información de estudios de la literatura anglófona (Clover & Hall, 2000; Hall et al., 2012; Scandrett et al. 2010; Langdon et al. 2014; Langdon, 2011; Rule, 2011; Ollis, 2010), y algunos trabajos recientes de América Latina (Ruíz y Salinas, 2013; Padierna, 2010; Jiménez & Echeverría, 2013; Jasper, 2012). Después de presentar la tabla mencionada se comentarán los aprendizajes más importantes obtenidos en el estado del conocimiento de México.

Habilidades de negociación Habilidades de organización Habilidades técnicas Habilidades de comunicación Habilidades jurídicas Habilidades de logística y coordinación	Liderazgo Oportunidades de alfabetización y lectura Aprendizaje del método asambleario Aprendizaje auto dirigido Auto instrucción Reivindicación de derechos Autoevaluación Diversos métodos de lucha	Identidades cambian Solidaridad Cooperación Socialización Redes de interacción Crítica y análisis holístico de la realidad Reflexión	Empoderamiento Auto confianza Aprendizaje emocional Participación ciudadana Conocer al otro Empatizar con el otro Respetar al otro Autonomía Conciencia crítica Recuperación del sentido de estar juntos Construcción colectiva de significados

Tabla 1: Ejemplos de aprendizajes informales en movimientos sociales según continúo de concreto a abstracto. Fuente: Elaboración propia.

A partir del estado del conocimiento sobre México los trabajos de sistematización de experiencias civiles y tres estudios sobre movimientos sociales (Reygadas, 2011; Gil Montes et. al, 2011; Reygadas et. al., 2005) nos permitieron concluir que se producen saberes organizativos. Estos se generan en la vida interna de las organizaciones populares y comunitarias, en las negociaciones o confrontaciones con el estado y otras fuerzas, y representan una contribución al lento camino de la construcción democrática. Este proceso educativo informal muestra que las agrupaciones aprenden a organizarse, a poner reglas y sancionar, a participar, a decidir por consenso, a informarse, a hacer asambleas, a valorarse, a reconocer la fuerza de la unión, entre otros.

Las organizaciones han acumulado experiencia que las habilita para hacer articulaciones regionales, alianzas, afirmar su identidad, empoderarse, aprender sobre sus derechos, colaborar con gobiernos locales y hacer propuestas para la incidencia pública; también han ejercitado la exigibilidad hacia los servidores públicos y los programas gubernamentales. La unidad de estudio de las investigaciones en México es la organización, el grupo de base o el movimiento, sin embargo emergen resultados a nivel individual y subjetivo, sobre los logros personales, las capacidades adquiridas, las dificultades, las motivaciones; además, varios trabajos destacan logros en el plano personal, como la afirmación de la identidad cultural, la construcción de nuevas identidades grupales, la auto estima o la auto confianza (Salinas y González, 2013).

V. ¿Cómo se aprende?

A partir de la investigación anglosajona y latinoamericana, se identificaron tendencias generales sobre el proceso de aprendizaje de los individuos que participan en un movimiento social. La mayoría de ellos reconoce que adquieren aprendizajes a través de la interacción social y la construcción de significados colectivos que posteriormente se interiorizan y aplican durante toda la vida; por ejemplo, la conversación y las narrativas, la historia local y la espiritualidad son elementos clave para un aprendizaje anclado en la epistemología. También se mencionan los espacios para las reuniones, el debate y las

asambleas como medios para crear relaciones de socialización (Nall, 1999 en Clover & Hall, 2000).

Sin duda, el factor contexto es determinante para matizar el aprendizaje adquirido, pues a través de la experiencia diaria, el contacto con la naturaleza y el contexto sociocultural, el aprendizaje adquiere un componente identitario que lo distingue de otros conocimientos. Por ejemplo, en un contexto de resistencia, los sujetos adquieren aprendizaje de manera no intencionada e incidental, que los impulsa a comprometerse como sujetos de lucha y fortalecer un aprendizaje recíproco entre los individuos que participan activamente. Como resultado de esta reciprocidad, se crean alianzas solidarias entre los participantes, que además de fortalecer la lucha, estimulan la construcción de valores colectivos (Scandrett, 2010).

Finalmente, en el proceso de aprendizaje tanto del individuo como del colectivo, influye la relación dialéctica entre los procesos cognitivos y las condiciones materiales en las que se desarrolla el movimiento social. Muchos de los movimientos sociales se desarrollan en un contexto digital, a través de redes sociales, en este caso influye la manera considerable el uso de tecnologías de información por la relación que tiene con los procesos cognitivos de los sujetos (Rule, 2011).

V. ¿Cómo se aprende?

A partir de la investigación anglosajona y latinoamericana, se identificaron tendencias generales sobre el proceso de aprendizaje de los individuos que participan en un movimiento social. La mayoría de ellos reconoce que adquieren aprendizajes a través de la interacción social y la construcción de significados colectivos que posteriormente se interiorizan y aplican durante toda la vida; por ejemplo, la conversación y las narrativas, la historia local y la espiritualidad son elementos clave para un aprendizaje anclado en la epistemología. También se mencionan los espacios para las reuniones, el debate y las asambleas como medios para crear relaciones de socialización (Nall, 1999 en Clover & Hall, 2000).

Sin duda, el factor contexto es determinante para matizar el aprendizaje adquirido, pues a través de la experiencia diaria, el contacto con la naturaleza y el contexto sociocultural, el aprendizaje adquiere un componente identitario que lo distingue de otros conocimientos. Por ejemplo, en un contexto de resistencia, los sujetos adquieren aprendizaje de manera no intencionada e incidental, que los impulsa a comprometerse como sujetos de lucha y fortalecer un aprendizaje recíproco entre los individuos que participan activamente. Como resultado de esta reciprocidad, se crean alianzas solidarias entre los participantes, que además de fortalecer la lucha, estimulan la construcción de valores colectivos (Scandrett, 2010).

VI. Recuperar los aprendizajes informales ciudadanos en educación no formal

La noción del aprendizaje a lo largo de la vida sostiene que se deben tender puentes entre los espacios trayectorias educativas de los individuos, conectando lo aprendido de manera formal, no formal e informal. Sin embargo, en la práctica esto no siempre sucede, ya que estos ámbitos siguen segmentados.

Los programas de educación no formal, especialmente los institucionalizados, tanto del gobierno como de la sociedad civil, consideran a las personas en su condición individual y desde el problema o carencia que los hace llegar a un programa determinado, puede tratarse de migrantes, de adultos mayores, de vecinos con problemas de salud, de mujeres violentadas, etcétera. Los censos que se levantan registran datos socio demográficos de las personas participantes o beneficiarias, donde rara vez se considera su historia de vida

dentro de la cual es importante incluir los aprendizajes informales adquiridos al participar en movimientos y organizaciones sociales.

En este sentido, aquí proponemos que se realice un esfuerzo intencionado con estrategias concretas para que dichos aprendizajes informales, que reporta la investigación y los observados en muchas historias de vida de militantes latinoamericanos, sean un insumo educativo de los programas. A continuación esbozaremos algunos ejes de acción que podrían inspirar el diseño de estrategias educativas las cuales deberán ser contextualizadas a cada realidad y a cada programa de intervención social.

En América Latina los movimientos sociales crean espacios de significación colectiva, que en la mayoría de los casos se dan en el marco de la Educación Popular. Esta constituye una propuesta política pedagógica para la transformación social que promueve la liberación del sujeto oprimido. A pesar de que esta corriente es más que una metodología ya que representa una opción, un modo de vivir, y actuar, para fines prácticos se sugiere usar la estrategia metodológica de la Educación Popular como base para recuperar los aprendizajes informales adquiridos en los movimientos sociales. Tomando en cuenta el principio metodológico de la relación dialéctica entre teoría práctica, se propone teorizar las prácticas de los movimientos de lucha y resistencia para así dar voz a los aprendizajes y visibilizar el impacto social que tienen estos movimientos.

Para ello, se proponen los ejes principales que un promotor comunitario, un educador popular o educador social puede tomar en cuenta para recuperar la práctica del sujeto.

Identidad y biografía del sujeto: Es importante no ignorar o borrar la trayectoria de participación en movimientos al presentar a las personas o al realizar diagnósticos grupales, éstas no sólo tienen un sexo, una edad, una ocupación, también han sido activistas o ciudadanos. Las personas fortalecen su autoestima cuando se abren espacios para compartir y escribir sus biografías, en este caso destacamos la importancia de incluir el hilo temporal de su participación ciudadana en movimientos.

La memoria: Evocar los pasajes, experiencias e incidentes vividos en movilizaciones contribuye a reconstruir la microhistoria y a la valorización personal. El hecho de que las personas, en especial los adultos y los mayores, relaten o cuenten sus historias de participación facilita establecer enlaces de comunicación con las jóvenes generaciones a fin de motivarlos a que asuman iniciativas colectivas, a que combatan el conformismo, y crean que es sí posible cambiar las cosas.

Los valores colectivos: Recuperar la construcción del "nosotros" y los valores solidarios generados en las luchas permiten creer que el entramado colectivo, humaniza y desmonta el individualismo generalizado hoy en día. Esta evocación podría nutrir el trabajo de equipo y los lazos comunitarios que muchos programas persiguen para fortalecer el tejido social.

Función terapéutica: En casos de historias personales o familiares marcadas por represión o algún tipo de traumatismo psicológico o físico, es necesario alentar la expresividad (corporal, musical, plástica, literaria, etc.) de las experiencias vividas durante la militancia, en lugar de censurarla. Las narrativas suelen ser un medio valioso para decir, compartir y sanar.

Acercamiento intercultural: En grupos caracterizados por diversidad cultural y étnica, marcados por el racismo y la desconfianza hacia el otro, trabajar sobre las experiencias de participación en movimientos puede facilitar el entendimiento mutuo y el deseo de aprender de otras culturas y sus historias. De esta forma, el beneficiario de un programa deja de ser un individuo necesitado para ser sujeto de una historia.

Equidad de género: Sin duda muchas intervenciones sociales promueven en sus grupos la equidad de género. La reflexión al respecto puede profundizarse al recuperar la trasformación de los roles sociales de género que ocurre al participar en movimientos sociales, asociado a procesos de empoderamiento y autonomía personal.

Horizontalidad: Al recuperar las experiencias de participación en movimientos, los educadores podrían propiciar reflexiones, diálogos o debates sobre las relaciones de horizontalidad que se vivieron. Esto con la finalidad de cuestionar las formas autoritarias de gobierno o de dirección prevalecientes en la sociedad y recuperar otros modos de auto gestión y toma de decisiones vivenciados por los participantes.

VII. CONCLUSIONES

Se afirmó que los movimientos sociales son espacios relevantes de aprendizaje informal no intencionado que constituyen aportes para la transformación del modelo democrático y de ciudadanía, dado el agotamiento del sistema de representación. Dada la invisibilidad de estos aprendizajes y sus aportes, su estudio es complejo y presenta desafíos para la investigación; el análisis de los aprendizajes en los movimientos como foco central está menos consolidado y no constituye un campo unificado de estudios en América latina, en comparación con Norteamérica.

Con base en una revisión de literatura de estudios anglófonos, latinoamericanos, y acercamientos con activistas de movimientos sociales en México por parte de las autoras, se presentó una definición amplia de movimiento social, desde la perspectiva micro social y del enfoque culturalista. Asimismo se sintetizan algunas perspectivas teóricas para estudiar los aprendizajes, basadas en la relevancia que tiene el proceso de interacción social para el aprendizaje significativo y la construcción de identidad colectiva; posteriormente se mostraron los niveles en los que ocurre dicho proceso, mismo que va desde un nivel cognitivo individual hasta el enlace entre pares que impacta en la consolidación de un colectivo que aprende todo el tiempo. Se muestran ejemplos del repertorio de aprendizajes informales que adquieren los participantes en un colectivo, desde un nivel práctico instrumental en las tareas cotidianas del movimiento, hasta un nivel de abstracción que adquiere valor para toda la vida en el sujeto.

Finalmente, se sugiere vincular los aprendizajes informales con las intervenciones de educación no formal o de pedagogía social, utilizando el marco de la educación popular que sugiere partir de la práctica de los sujetos y posteriormente reflexionar dichas prácticas a través de su sistematización; para ello, se proponen siete ejes de acción: identidad y biografía, memoria, valores colectivos, función terapéutica, acercamiento intercultural, equidad de género y horizontalidad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALAZS, C. L., & LUBELL, M. (2014). Social learning in an environmental justice context: a case study of integrated regional water management. *Water Policy*, 16, 97-120.

CLOVER, D. E. & HALL, B. L. (2000). *In Search of Social Movement Learning: The Growing Jobs for Living Project.* NALL Working Paper. Ontario Inst. for Studies in Education, T. L.

GIL MONTES, V.; ROBLES, M. Y SOTO, M. (2011). *Memoria de la Red Indígena Hñahñu*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

HALL, B. & D. CLOVER (2005). Social Movement Learning, in L. *English (Ed.) International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave Macmillan.

HALL, B. L., CLOVER, D., CROWTHER, J. Y SCANDRETT, E. (EDS. (2012*). Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements.* Rotterdam: SensePublishers.

JASPER, J. M. (2012). ¿De la estructura a la acción? La teoría de los movimientos sociales después de los grandes paradigmas. (Spanish). *Sociológica*, 27(75), 7-48.

KILGORE, D. (1999). "Understanding learning in social movements: a theory of collective learning", *International Journal of Lifelong Education*, 18 (3), 191-202.

LANGDON, J. (2011). Democracy re-examined: Ghanaian social movement learning and the re-articulation of learning in struggle. *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 147-163.

LANGDON, J., LARWEH, K., & CAMERON, S. (2014). The Thumbless hand, the dog and the chameleon: enriching social movement learning theory through epistemically grounded narratives emerging from a participatory action research case study in Ghana. Interface: A *Journal on Social Movements*, 6(1), 27-44.

OLLIS, T. (2010). The Pedagogy of Activism: Learning to Change the World. *International Journal of Learning,* 17 (8), 1-12

PADIERNA, M. (2010*). Educación y movimientos sociales.* Pampendia, 6, 13-27.

REYGADAS, R. (2011). *Memoria del movimiento cívico "Todos Somos Zimapán",* México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

REYGADAS, R. Y ZARCO, C. (2005). *Horizontes del Desarrollo local. Aportes de las organizaciones civiles en México,* México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

RUIZ, O. Y SALINAS, B. (2013). Movimientos sociales: espacios de aprendizaje y ampliación de la democracia. El caso del movimiento estudiantil #YoSoy132. *Memorias de la IX Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de la Sociedad Internacional de Investigación del Tercer Sector (ISTR).* Santiago de Chile.

RULE, P. (2011). Cross-learning: The possibilities of a learning dialogue between the HIV & AIDS and disability movements. *Studies in the Education of Adults*, 43(2), 216-233.

SALINAS, B. Y GONZÁLEZ, V. (2013). Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, en B. Salinas (Coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa 2002-*

2011. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior, pp. 155-224.

SCANDRETT, E., CROWTHER, J., HEMMI, A., MUKHERJEE, S., SHAH, D., & SEN, T. (2010). Theorising education and learning in social movements: environmental justice campaigns in Scotland and India. *Studies in the Education of Adults*, 42(2), 124-140.

[i]Contacto con autoras:
Berta Salinas Amescua. e-mail: bertha.salinas@udlap.mx
Ana Margarita Garza Cajiga. e-mail: ana.garzaca@udlap.mx
Universidad de las Américas Puebla, México.

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO: FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAS Y PEDAGOGÍA SOCIAL

JOSUÉ CINTO MORALES
MARIBEL GUZMÁN MIJANGOS[i]

RESUMEN:

El servicio social, como práctica situada, se manifiesta como una estrategia de formación integral y dinámica pues implica la resolución eficaz de problemas concretos por medio de la acción social. Es decir, un proceso integrador que debe permitir a los estudiantes universitarios mexicanos desenvolverse y desarrollarse a través de la participación activa para lograr la formación integral e incluso definir horizontes de desarrollo al descubrir nuevas capacidades y posibilidades de acción tanto social como profesional.

Sin embargo, para lograr todas las posibilidades de desarrollo que ofrece el servicio social, es necesaria una práctica pedagógica intencional que acompañe y promueva la socialización y la relación con otros miembros de la sociedad con el fin de lograr experiencias significativas y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. El servicio social debe posibilitar un proceso educativo, creativo e innovador que responda a las necesidades sociales y a la formación profesional, ética y personal (Rojas Rivera, 2008). Así, la pedagogía social debe promover, en estos escenarios, el acompañamiento con el fin de lograr un proceso formativo complejo de carácter socio-cognoscitivo y personalizado que convierta novatos en individuos competentes, capaces de resolver problemas en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se crea y recrea el saber y se realiza la acción profesional, facilitando la incorporación de los alumnos a procesos de innovación y generación de conocimientos avanzados (De la Cruz y Abreu, 2008), desarrollando conductas útiles y respuestas eficientes, encaminadas a un buen desempeño laboral.

Por tanto, este trabajo presenta una propuesta de modelo de acompañamiento para estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Francés de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla para lograr la participación activa y creativa de los docentes de lenguas. A partir de una investigación evaluativa, la realización del servicio social en la comunidad de Atoyatempan, Puebla, se sistematiza todo el proceso dentro del marco de planeación organizada de un proyecto para el aprovechamiento de las condiciones socioformativas que existen en el servicio social, pues el acompañamiento surge a partir de la convergencia e integración del servicio social con la actividad tutorial.

La pertinencia del modelo yace en el hecho de que hasta ahora no existen modelos de acompañamiento de la práctica situada aun cuando existe una necesidad frecuentemente enunciada de armonizar los procesos administrativo y educativo e incluso privilegiando éste último dentro del genuino marco de la pedagogía social que le sustenta.

PALABRAS CLAVE: Curriculum, servicio, acción social, acompañamiento, formación integral.

*****

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se enuncia con frecuencia la necesidad de promover la socialización del ser humano de manera que su relación e interacción con otros permitan un mayor nivel de formación integral y desarrollo humano, ciudadano y profesional. Sin embargo, aún en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas no se encuentran las formas de materializar estos conceptos y reiteradamente se privilegian los procesos administrativos y simulan la vinculación e integración social.

Aunque el servicio social brinda todas las condiciones para materializar tanto las acciones sociales enunciadas por las IES como las posibilidades de desarrollo humano y social de los profesionales en formación, la pedagogía que lo debe acompañar no ha recibido la atención apropiada. El servicio social, de hecho, se ha insistentemente enunciado como una estrategia de formación integral y dinámica que implica la resolución eficaz de problemas concretos por medio de la acción social. Además, se ha redefinido como un proceso integrador, educativo, creativo e innovador que responde a las necesidades sociales y a la formación profesional, ética y personal (Rojas Rivera, 2008), que debe permitir a los estudiantes desenvolverse y desarrollarse a través de la participación activa para lograr la formación integral e incluso definir horizontes de desarrollo al descubrir nuevas capacidades y posibilidades de acción tanto social como profesional.

Sin embargo, para lograr todas las posibilidades de desarrollo que ofrece el servicio social, es necesaria una práctica pedagógica intencional que acompañe y promueva la socialización y la relación con otros miembros de la sociedad con el fin de lograr experiencias significativas y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. Así, la pedagogía social puede promover, en estos escenarios, el acompañamiento con el fin de lograr un proceso formativo complejo de carácter socio-cognoscitivo y personalizado que convierta novatos en individuos competentes, capaces de resolver problemas en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se crea y recrea el saber y se realiza la acción profesional, facilitando la incorporación de los alumnos a procesos de innovación y generación de conocimientos avanzados (De la Cruz y Abreu, 2008), desarrollando conductas útiles y respuestas eficientes, encaminadas a un buen desempeño laboral. Igual que en resumen.

En la práctica el servicio social tiene lugar como una práctica solitaria, con poca o ninguna orientación, guía o reflexión e incluso sin abandonar los espacios universitarios y, por tanto, sin constituirse en una práctica social. Por tanto, la sistematización del acompañamiento del servicio social con base en los principios de la pedagogía social es la propuesta que se presente en este trabajo, concretada en la propuesta del modelo y método de acompañamiento del servicio social para profesores de lenguas extranjeras en formación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Se trata de una investigación evaluativa la cual presenta de manera estructurada el peso específico que tiene la intervención social en el desarrollo de conocimientos y metodología de trabajo de los profesionales de las lenguas extranjeras, inglés y francés. Es a partir de las actividades docentes acompañadas y supervisadas y los resultados obtenidos en el servicio social que se teoriza la práctica situada para proponer el modelo de acompañamiento. Se parte del análisis de los principales componentes teóricos involucrados en el servicio social, el desarrollo de la autonomía y el acompañamiento en la definición de la misma y en el aprovechamiento de las condiciones que la acción y la intervención social posibilitan. Es por medio del materialismo dialéctico que se teorizan los procesos y se concreta la propuesta del modelo de desarrollo y participación activa.

I. SERVICIO SOCIAL

Es importante, primeramente, discutir el concepto de servicio social como estrategia de formación y proyecto de desarrollo, los aportes de la experiencia y la participación social en el desarrollo de la autonomía.

De acuerdo al Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (ANUIES, 2000) en su visión al año 2020, el servicio social es una "estrategia educativa en su más amplio sentido y una práctica integral comprometida con la sociedad, que permite consolidar la formación" (ANUIES, 2000 p.4). Por consiguiente, el servicio social es visto como una etapa formativa que requiere de un proceso de supervisión que vaya más allá de lo normativo y lo administrativo (Sánchez & Murgaray, 2000) e incluso trae como consecuencia el planteamiento y recomendación de la ANUIES para la inserción del servicio social dentro de las curricula, pues en la mayoría de los casos no existe un programa educativo que medie y contribuya a la formación de los prestadores (2000; Sánchez & Mungaray, 2000; Murgaray & Ocegueda, 2002). Además, se observa que a pesar que el número de profesionistas ha aumentado y cada uno de ellos ha cumplido el servicio social, el número de profesionistas titulados no es directamente proporcional al impacto del abatimiento de los problemas y desigualdades sociales (Mungaray, Ocegueda y Sánchez, 2002), entonces, el propósito del servicio social no se ha cumplido. Es decir, se reconoce que el servicio social, en su desarrollo carece de actividad pedagógica que le acompañe y promueva la eficacia, la calidad y el compromiso con la acción y la equidad social.

De esta forma, asumiendo la posición que la experiencia orienta el desarrollo epistemológico, pues a partir de la práctica social toma sentido la teoría o se generan constructos teóricos que la orientan (Marx, 1988), en este trabajo de investigación se concibe el servicio social como un escenario que integra las oportunidades de aplicación práctica de los conocimientos y la construcción de habilidades con las necesidades de formación por medio de la satisfacción de necesidades sociales. Los contenidos académicos y la acción práctica se complementan en un proyecto único que sirve a la comunidad, es decir, los conocimientos se adaptan y asimilan por medio de las experiencias de aplicación e intervención en contextos específicos que el servicio social ha creado y son ampliados por la intervención y gestión del tutor. La teoría y la experiencia práctica se retroalimentan y mejoran mutuamente por medio de la interacción continua que resulta de su relación.

Desde esta perspectiva el servicio social genera tres condiciones esenciales que deben contribuir a la formación integral. Primeramente, cuando el programa en el que participan los estudiantes es pertinente, es decir, la enseñanza y el aprendizaje del inglés están presentes en el quehacer cotidiano, el servicio social generará oportunidades de práctica para el análisis de necesidades, diseño de objetivos, análisis de alternativas, selección de métodos y medios, diseño de programa, selección de métodos de evaluación para posteriormente apoyar el diseño de clases y materiales sobre esta plataforma. Sin embargo, hasta ahora, si bien es cierto que los estudiantes toman las oportunidades, el proceso que se genera no está direccionado hacia la eficacia que implique el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso profesional. Entonces, para que estas oportunidades resulten significativas, toda actividad debe desarrollarse sobre la base de la eficacia, pues su incorporación trae consigo el desarrollo de la calidad, el servicio y la experiencia como valores fundamentales del desempeño profesional.

Con base en estas observaciones, parecería vital el dar seguimiento a los docentes en formación durante sus primeras incursiones en la práctica docente de manera que se pueda crear el andamiaje para que el docente en formación pueda anticipar estos problemas con la ayuda y en convivencia de docentes con mayor experiencia. La UNESCO (Delors, 1996) enuncia que para los alumnos que todavía no dominan los procesos de reflexión y de

aprendizaje, el tutor sigue siendo irreemplazable ya que "proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes (Delors, 1996, p.161).

II. AUTONOMÍA

El desarrollo profesional entendido como la evolución individual de cada uno de los estudiantes que realizan el servicio social, involucra un alto nivel de consciencia que permita lograr la autonomía, valor fundamental caracterizado por la toma de decisiones reflexionadas y valoradas sobre una perspectiva de impacto social y desarrollador, que se manifieste en el libre ejercicio de su derecho a participar activamente como humano, ciudadano y profesionista. Así, la autonomía será la principal directriz que oriente la toma de decisiones en función de la visión que se tiene de los posibles horizontes de desarrollo.

Para Kant (2005), la autonomía es el principio supremo e incluso único de la moralidad, pues "la ley moral no expresa otra cosa que la autonomía de la pura razón práctica". La práctica, entonces, tiene un papel fundamental en la vocación profesional y las decisiones que de ella se desprenden, por ejemplo, el ser o no docente de lengua extranjera; como es el caso que este trabajo aborda. De acuerdo al Diccionario de Filosofía Brugger (1995), la autonomía es una tarea que tiene que plantearse [al estudiante] si quiere ser [docente] en sentido auténtico ya que "la asunción de la propia responsabilidad en el pensamiento y la acción es el principio de un proceso de autonomía que se amplía constantemente". Es decir, el nivel axiológico constituye la ley de la razón al plantearse qué se debe hacer.

El colectivo y la sociedad se erigen como elementos educadores, formadores y dinamizadores del aprendizaje del individuo, es decir, el alumno es educado por y para la sociedad, considerando que la sociedad es dinámica y evoluciona (Makarenko, 1999). Por tanto, las instituciones educativas y sus respectivos programas deben orientar sus esfuerzos hacia un desarrollo humano más integral. Es decir, "la educación debe permitir que todos puedan aprovechar la información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla" (Delors, 1996) para lograr el bien común.

Es necesario privilegiar ante todo el desarrollo humano y, con ello, la sensibilidad, la capacidad crítica, la creatividad así como un alto sentido y compromiso de participación social, sobre la base del desarrollo de la consciencia ya que ésta opera la voluntad del sujeto que desea conocer. Esta voluntad guía la actividad humana, cuando los actos son dirigidos a la transformación de una situación específica con un resultado ideal o fin y terminan con un resultado o producto efectivo, real (Sánchez, 2003).

Así, el establecimiento de los fines se manifiesta en la generación de conocimientos que se materializan como conceptos, hipótesis, teorías o leyes, los cuales median en el logro del conocimiento de la realidad. En consecuencia, todo fin presupone cierto conocimiento de la realidad sobre la base de la consciencia, la cual determina la actividad humana que se manifiesta como la elaboración de fines y producción de conocimientos. El conocimiento se integra en la transformación, el pensamiento y la acción mediados por los fines. Se requiere conocimiento del objeto, de los medios e instrumentos para transformarlo y de las condiciones que hacen posible su realización.

Los fines del servicio social incluyen la satisfacción de necesidades sociales y son éstas las que deben conformar los criterios de eficacia junto con las oportunidades de práctica que constituyen las acciones sobre las que se reflexiona y se desarrolla la pedagogía social.

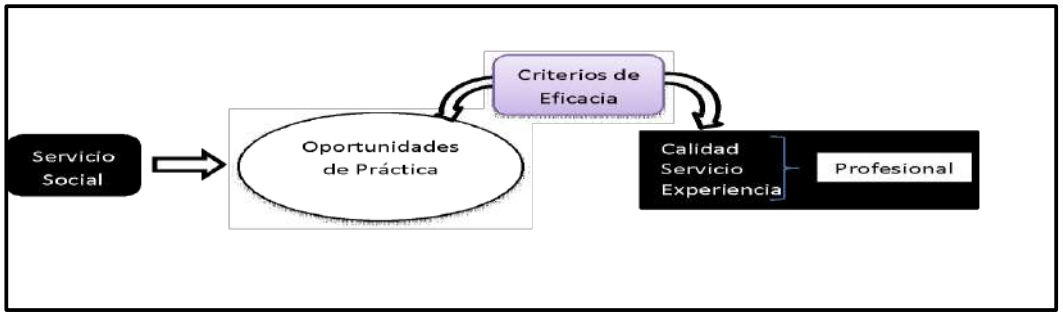


Figura 1.1 Práctica eficaz. Fuente: Cinto, 2013.

El perfeccionamiento del desempeño debe resultar de una experiencia significativa al integrar los criterios científicos con la experiencia de intervención concreta. Empero, los prestadores de servicio social no aspirarán ni a la ciencia ni a la calidad más que en la medida en que la experiencia les enseñe que no pueden prescindir de ellas (Durkheim, 2009) y eso sólo lo harán si se manifiesta expresamente como parte de la cultura docente –muchas veces por inducción del tutor– que les rodea, forma y construye la estructura axiológica que sustenta el desempeño profesional que promueve el equilibrio de las estructuras cognitivas (Piaget, en Rodríguez Garrido & Larios de Rodríguez, 2006). La comparación automatizada con el criterio de eficacia obliga a buscar la corrección de los procedimientos, lo cual, hará en términos de Abbagnano (2004), que de manera natural la acción alcance un grado de cientificidad bastante preciso.

De cumplirse esta primera condición, los estudiantes estarían expuestos a la práctica profesional, como segunda condición, buscando inicialmente su reproducción y, posteriormente, su perfeccionamiento e innovación. Esta misma exposición y desempeño de la práctica profesional debe no sólo constituirse en un proceso motivacional sino de confirmación o descubrimiento de la vocación profesional, como tercera condición del proceso del servicio social. Así, el servicio social debe asegurar las oportunidades de práctica docente, la exposición a la práctica profesional y la motivación de manera que sea verdaderamente posible generar las competencias plasmadas en el perfil de egreso y el cumplimiento del compromiso social adquirido por la BUAP en la preparación de docentes de lenguas competentes.

Además, existe aún una cuarta condición que permite el aseguramiento de las anteriores para garantizar una verdadera contribución del servicio social al proceso de formación integral: la intervención tutorial en su modalidad de coaching. Esta condición, hasta ahora, ha resultado un componente opcional y desestimado, pero que si se pretende potencializar las tres anteriores, es indispensable su inclusión y mejoramiento, pues, en resumen mejora la calidad de las oportunidades de aprendizaje situado, gestiona la existencia de la práctica profesional, induce a la toma de decisiones profesionalizantes y la teorización de la práctica, haciendo de la práctica profesional una "socialización metódica" (Durkheim, 2009) e incidiendo en la vocación profesional y el desarrollo de la praxis.

III. ACOMPAÑAMIENTO

Los prestadores de servicio social aún están dentro de un sistema formativo y educativo, por tanto, es necesario considerar lo planteado por Durkheim (2009)

> "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto desarrollar [en el prestador de servicio social] un cierto número de estados … intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente [profesional] especifico al que está especialmente destinado" (p. 49)

De esta manera, se justifica el acompañamiento como actividad tutorial de integración, que guía el diseño, transformación e innovación de la práctica pedagógica, realizada como un servicio que implica un proceso educativo, creativo, dinámico e innovador que responda a las necesidades sociales y a la formación profesional, ética y personal. Actividad tutorial que encierra y activa un proceso formativo complejo de carácter socio-cognoscitivo y personalizado, orientado a la habilitación de los noveles profesores de inglés en profesionales competentes en la resolución de problemas en ambientes dinámicos y complejos, por medio de la creación y recreación del saber y la acción profesional para facilitar procesos de innovación y generación de conocimientos avanzados (de la Cruz y Abreu, 2008), conductas útiles y respuestas eficientes, encaminadas a un desempeño laboral eficaz.

Este proceso tiene un inicio formal con el comienzo de la formación integral por medio de la intervención-mediación del tutor. La formación se manifiesta como una acción transitiva donde si bien el tutorando propone, su propuesta y el mismo es objeto de la acción del tutor para moldear procedimientos, actitudes y valores. A través del couching, se promueve la identificación de problemas, la investigación y generación de conocimientos: aprender a aprender. Los noveles profesores, quienes todavía no dominan los procesos reflexivos y epistemológicos, requieren la indispensable guía del tutor, (UNESCO, 1996)

"proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes" (p.161).

El acompañamiento del servicio social debe generar sinergias entre conocimientos previos y actuales, experiencias anteriores y nuevas, preguntas y repuestas, tesis y antítesis, planeación y evaluación, aprendizaje y duda, entre otros componentes de la evolución humana y del profesional docente. El tutor del servicio social es el "experto", que sabe cómo aprender a aprender, seleccionar, decidir, crear, investigar, evaluar utilizando las estrategias de aprendizaje, será quien guie al novel profesionista en la generación de las estrategias que serán la base para la generación de la autonomía. Por tanto, el acompañamiento durante la práctica docente es vital para crear el andamiaje que les permita anticipar problemas con la ayuda y en convivencia de docentes con mayor experiencia, cuya intencionalidad educativa y sus prácticas pedagógicas suponen una teoría del sujeto y de las relaciones que el tutor mantiene con el tutorando y viceversa (Ardoino, 2005).

El tutor guía la reflexión antes y después de la práctica y promueve las herramientas para la toma de decisiones y la reflexión durante la acción (Schön, 1992), es decir, auxilia en el perfeccionamiento de la ejecución de la tarea con la intención de apuntalar saberes técnicos y prácticos que constituyen un elemento importante en la concreción del perfil profesional, haciendo énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima a través del desarrollo de actitudes y procesos de relación interpersonal.

Esta tutoría supone el abandono de los espacios escolares para integrarse a ambientes reales y complejos en los cuales la innovación y la responsabilidad profesional tiene un rol preponderante. Por consiguiente, su función será la aproximación de los noveles maestros a los contextos del aprendizaje situado. Las posibilidades de adquirir experiencias altamente significativas y desarrollar competencias son muy alentadoras si se acompañan de una labor tutorial profesional. El couching para el desarrollo de una práctica profesional y socialmente pertinente son indispensables pues la sola información acerca del proceso enseñanza-aprendizaje de ninguna manera garantiza una práctica docente congruente y sistematizada, entendiendo que la teoría desempeña un papel de primer orden para orientar las acciones humanas y no se reduce a ser una mera explicación o reflejo del mundo real (Guevara y de Leonardo, 2007), y que, consecuentemente, es necesaria una mediación y

proceso de andamiaje entre la teoría, su aplicación y utilidad en contextos con características específicas.

El proceso de acompañamiento enfoca la atención no sólo en la dimensión cognitiva sino en la acción, la práctica, también produce conocimiento. Sin embargo, no toda acción deviene en experiencia educativa (Dewey, 1916; citado en Campo, 2008), pues "la práctica docente crítica encierra el movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer" (Freire, 2009 p.39). Por tanto, el tutor es un gestor de procesos para posibilitar que las acciones se constituyan en experiencias educativas y formativas que permitan lograr la conformación del perfil de egreso y el desarrollo profesional que culmine con la participación activa que asume la responsabilidad en términos de eficacia, logrando con ello la trascendencia y autorrealización, es decir de la posibilidad a la concreción de la meta.

No obstante lo mencionado hasta ahora, es preciso subrayar que el proceso de acompañamiento no se plantea como un evento permanente sino como un proceso habilitador y temporal. Supone que el tutor se haga gradualmente innecesario de modo que la necesidad de desarrollo independiente y autónomo sea percibida por el estudiante que realiza su servicio social como una condición natural. Es decir, a partir de la dependencia se generará la autonomía por medio de la participación orientada.

Esquema 1.1 Couching en el servicio social. Fuente: Cinto, 2013.

El pensar acertado, plantea Freire (2009), debe desarrollarse conjuntamente con los contenidos. En el caso del servicio social, como formación docente, el pensar acertado debe fomentarse antes, durante y después de la intervención sobre el objeto de transformación: el ser humano. El pensamiento acertado debe desarrollarse por el aprendiz en comunión con el formador, pues esta habilidad no se transmite a través de manual alguno (Freire, 2009).

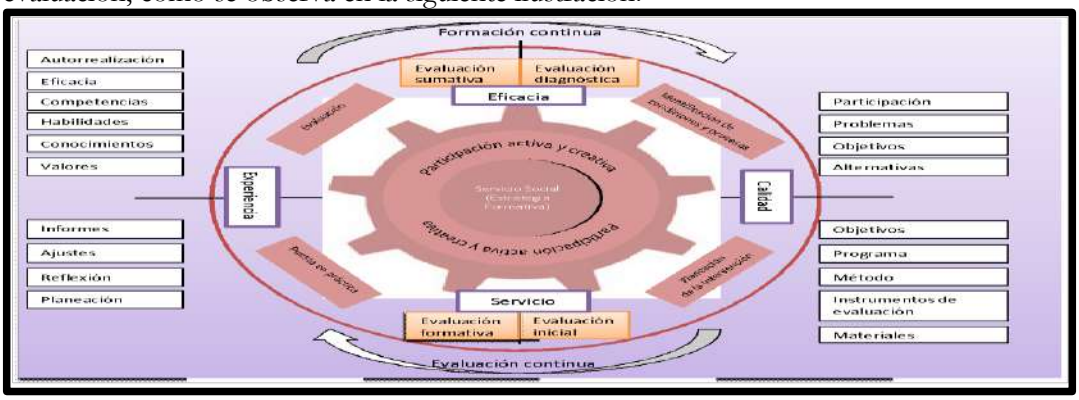
El tutor debe concebirse a sí mismo como un potencial aprendiz de manera que no deje de plantear y plantearse preguntas y buscar respuestas, pues el conocimiento nunca está completo. Freire (2009) sostiene que la enseñanza requiere necesariamente de investigación y la investigación involucra enseñanza, siendo imperioso poseer y fomentar una curiosidad epistemológica, pues:

> "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. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad" (p.30).

IV. El Modelo de acompañamiento del servicio social

El servicio social se constituye en una estrategia de formación integral y proyecto integrador que compromete tanto el estudiante como el tutor en la elaboración de un proyecto con cada una de sus fases de manera que el estudiante enfrente la realidad, aplique los conocimientos existentes y genere nuevos conocimientos a la par del desarrollo de habilidades pertinentes. Dicho proyecto incluye diagnóstico, diseño de la intervención,

ejecución, seguimiento y evaluación, cada proceso con las respectivas tareas orientadas al logro del perfil de egreso y la autonomía que define el devenir histórico del prestador de servicio social. Así, el proyecto supone una planeación que incluye objetivos y metas medibles para sistematizar los procedimientos que constituyen el método de enseñanza y evaluación, como se observa en la siguiente ilustración:



Esquema 1.2. Servicio social como proyecto formativo. Fuente: Cinto, 2013.

Esta dinámica contribuye a la generación de las condiciones que estimulan la investigación, la aplicación y generación del conocimiento así como para la construcción de una cultura de servicio eficaz por medio de la planeación sistemática de tareas que satisfacen necesidades e intereses de un grupo social a cambio de la oportunidad de participar y formarse en el contexto de la práctica. La reflexión sobre los problemas, desde el servicio social, además de promover la cognoscitividad (explicación de la norma o criterio de eficacia), desarrolla la consciencia por medio de la intervención y transformación del entorno. En resumen, el servicio social, para contribuir verdaderamente a la formación, debe exponer al estudiante a una cultura de compromiso social y trabajo eficaz que lo orienten al desarrollo de la autonomía para a partir de ella tomar decisiones de autoformación.

El modelo de acompañamiento del servicio social, como se ha mencionado anteriormente, está basado en un enfoque sistémico-funcional. Es decir, cada uno de sus componentes está llamado a cumplir una función específica dentro del proceso de formación, evaluación y desarrollo profesional como indicador de calidad y contribuyente al logro del perfil de egreso de los programas educativos que lo originan, justifican y le dan sentido.

Se identificaron tres procesos que existían separadamente y que debían ser integrados para cumplir con los principios de ordenamiento y sistematización. Estos tres procesos eran el proceso de formación manifiesto en los documentos del programa, la participación del docente en formación y la participación del tutor, cuyas tareas y procesos se integraron en fases paralelas. De esta manera, el modelo comenzó con la identificación del perfil profesional que se forma tanto de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés como de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés con el fin de definir los objetivos que la formación del docente de lenguas demanda, considerando que la formación es un proceso dinámico que sólo podía serlo con la participación activa y creativa tanto del docente en formación inicial como del tutor. La función de este proceso era dar direccionalidad a las acciones y decisiones que se tomaran en cualquier etapa posterior.

Una vez definidos los objetivos del proceso de formación, se definieron los mecanismos de evaluación continua con base en la definición de acciones eficaces, es decir, acciones que transformaran la realidad y orientaran el desarrollo pedagógico del docente en formación. La función de este proceso era la retroalimentación del proceso formativo y

orientación hacia la comprensión de los procesos de diagnóstico, planeación, puesta en práctica y evaluación para su sistematización, fortalecimiento de la vocación y el desarrollo profesional.

La práctica sistemática obligó a la búsqueda de fuentes de información provenientes de la experiencia propia del docente en formación o del tutor quien orientaba siempre hacia acciones eficaces por medio de la organización de procesos conducentes al desarrollo docente. Por tanto, el conocimiento adquirió un valor importante al constituirse en factor y componente fundamental para la solución de problemas que la práctica social imponía. Además, eventualmente, el desarrollo de la autonomía y la autorrealización como valores fundamentales del quehacer docente e intervención fortalecieron la identidad profesional.

El proceso de mediación emprendido por el tutor estaba orientado por los objetivos de la formación, es decir, la pertinencia de su intervención estaba determinada por el desarrollo pedagógico del docente en formación formalizada por el diseño de procesos conducentes a acciones eficaces, formadoras y desarrolladoras, como único medio para determinar la eficacia propia y la del tutorado.

Desde una perspectiva dialéctica, la búsqueda de la transformación en la práctica social desencadena la reconfiguración de la estructura axiológica y se comprueba que el desempeño docente eficaz del ser social, el docente, desarrolla la conciencia de las limitaciones, fortalezas, utilidad de la teoría y la calidad de la experiencia que el servicio social proporciona.

Todos estos procesos, ya descritos, se ilustran en el modelo que a continuación se presenta:

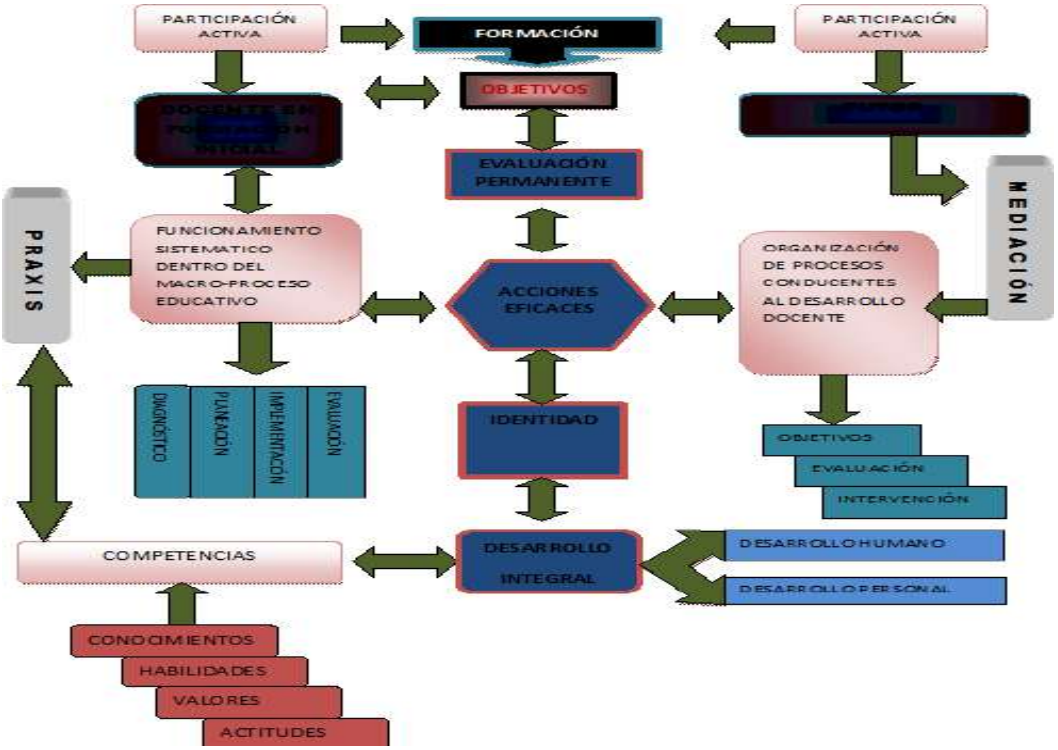


Figura 1.2 Modelo del Proceso se Acompañamiento del Servicio Social. Fuente: Cinto, 2013.

Este modelo ilustra el proceso que comienza con los objetivos de la formación y su traducción a acciones de intervención de participación activa y mediación, tanto del tutor como del profesor en formación. Acciones que son orientadas por la calidad y la eficacia como valores de la tarea docente y que encaminan a los participantes al desarrollo de las

competencias que constituirán las dimensiones del desarrollo humano, ciudadano y profesional, es decir, la concreción del desarrollo integral dentro del servicio social.

V. MÉTODO DE ACOMPAÑAMIENTO DEL SERVICIO SOCIAL

El modelo antes presentado fue utilizado para definir las fases a considerar dentro del proceso administrativo y definir los pasos a considerar en el método de acompañamiento. Es decir, el modelo definió la trayectoria a seguir, guiada por principios de eficiencia, eficacia, y funcionalidad del servicio social –como estrategia de formación integral que define la necesidad de mediación sistematizada.

El método de acompañamiento se manifestó como un procedimiento administrativo orientado al control de los procesos formativos que ocurrieron durante el servicio social de cuatro alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés y seis de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la comunidad de Atoyatempán, Puebla. El tutor acompaño todas las etapas de intervención: diagnóstico, diseño, puesta en práctica y evaluación, fomentando la reflexión y la eficacia en el desarrollo de las actividades conducentes al desarrollo del perfil de egreso, como puede observarse en el gráfico 1.3.

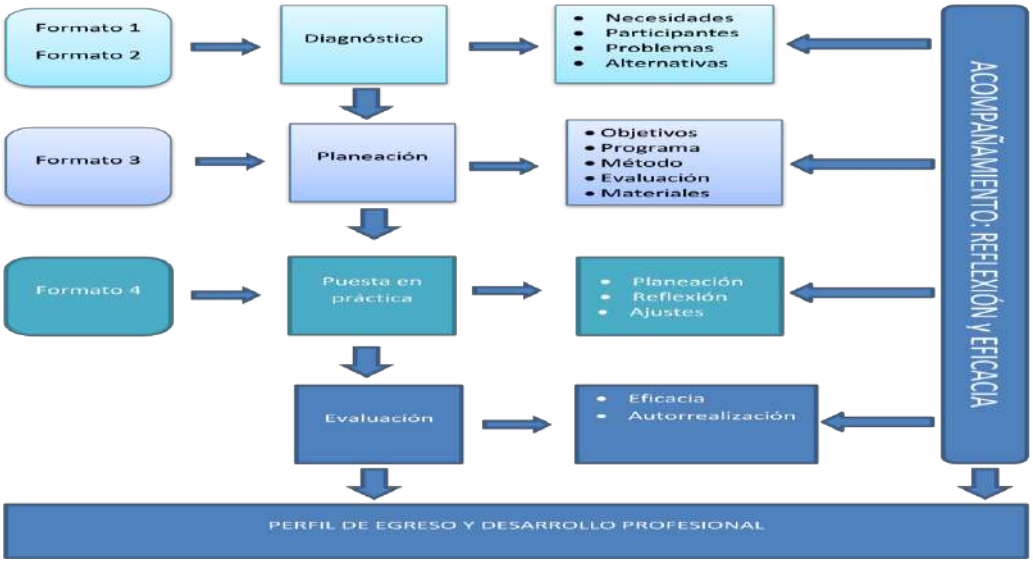


Figura 1.3 Etapas del método de acompañamiento del servicio social. Fuente: Cinto, 2013.

En cada etapa el tutor utilizó el couching para auxiliar en el perfeccionamiento de la ejecución de la tarea con la intención de apuntalar saberes técnicos y prácticos y direccionar el desarrollo de conceptos, estructuras, procesos y herramientas de trabajo hacia la concreción del perfil profesional, haciendo énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima a través del desarrollo de actitudes y procesos de relación interpersonal.

El tutor recurrió a la pregunta como elemento fundamental para guiar a los prestadores de servicio social en el proceso reflexivo antes, durante y después del completamiento de cada tarea. Así, al recibir los formatos, a los estudiantes les fueron formuladas preguntas tales como: ¿Qué vas a hacer?, ¿Dónde obtendrás la información?, ¿Quién te la proporcionará?, ¿Qué debes leer o consultar?, ¿Por qué es importante esta tarea? ¿Cómo sabrás que has logrado el objetivo? De igual manera, durante la ejecución el estudiante era cuestionado, por ejemplo: ¿Cómo va la tarea?, ¿Qué problemas tienes?, ¿Cómo los podemos solucionar?, ¿Qué has aprendido hasta ahora?, ¿Qué necesitas?, ¿Cómo te sientes?, ¿Qué te parece si lees o consultas…? ¿No te parece que sería mejor

si…? Y al final de la tarea, el estudiante era nuevamente interrogado en función de la tarea desarrollada: ¿Cómo te sientes? ¿Fue fácil o difícil? ¿Qué problemas enfrentaste? ¿Cómo los resolviste? ¿Cómo aplicaste lo que leíste o consultaste en la práctica? ¿Qué importancia tiene la teoría en la tarea que desarrollaste? ¿Cuánto sabías antes de hacerla y cuánto sabes ahora?

En la planeación de clase, el acompañamiento fue más específico y riguroso, aunque debe reconocerse que resulto ser la etapa más difícil pues los estudiantes carecían de conocimientos didácticos básicos, no reconocían las diferencias entre los métodos a utilizar y reproducían actividades que habían visto o utilizado con anterioridad pero que no estaban apropiadamente organizadas y secuenciadas. Así se orientó a los prestadores de servicio social hacia el uso del enfoque comunicativo y las técnicas propias de este. Con base en el formato de plan de clase, los estudiantes debían responder a preguntas tales como: ¿Cuál es el objetivo de tu clase? ¿Tu objetivo tiene los cinco elementos que debe contener? ¿Qué tipo de objetivo has planteado? ¿A qué nivel de la taxonomía corresponde el verbo que elegiste? ¿Cuál es la relación de tu objetivo con el programa? ¿Cómo sabrás que lo has logrado? ¿Cuáles serán tus evidencias?

Para la supervisión se recurrió a la observación tanto directa como indirecta. En la observación directa, el tutor intervenía sugiriendo acciones que incrementaran la interacción o reorientando las acciones hacia los objetivos planteados, esto es, con frecuencia aunque los objetivos habían sido planteados en función de actividades comunicativas, los prestadores de servicio social desviaban la atención hacia explicaciones gramaticales explicitas y un enfoque deductivo. Además, se les cuestionó porque los alumnos no habían logrado hacer lo que se les había pedido, qué paso había sido omitido y como se podía en ese momento reorientar la situación. La observación indirecta se hizo por medio de videos, pues todos los prestadores de servicio social eran grabados por lo menos una vez. Así que los videos eran utilizados para la reflexión después de la acción, preguntándoles: ¿Te gustó tu clase? ¿Se lograron los objetivos? ¿Qué funcionó? ¿Qué te hace pensar que funcionó? ¿Qué explicación teórica puedes darle? ¿Cómo te asegurarás de mantenerlo? ¿Qué no funcionó? ¿Cuál fue el problema? ¿Qué quieres hacer para mejorarlo? ¿Qué tanto te ayudará el consultar la teoría?

Finalmente, la fase de evaluación integró los componentes educativos, administrativos y humanistas. Aun cuando el proceso administrativo se orientó en gran medida hacia el logro de los objetivos, es decir, la eficacia, todo el tiempo se alineó con la búsqueda de la superación y el mejoramiento del ser humano y el profesionista. Esto significa que se adoptó un enfoque centrado en la persona para desarrollar la estructura axiológica que orientará al logro de la eficacia, la superación, el compromiso social y profesional, la autonomía y la autorrealización. Por esta razón, se plantearon preguntas tales como: A partir de tu experiencia en el servicio social, ¿Qué aprendiste? ¿Qué pudiste hacer? ¿A qué le das importancia que antes no la tenía? ¿Qué necesitas aprender? ¿Quién te enseñará lo que necesitas? ¿Qué tan satisfecho estás con la experiencia, lo que aprendiste y los beneficios que proporcionaste?

De esta manera, la experiencia-servicio se fundamentó en las relaciones e interacción entre tutor y prestadores de servicio social. Esta relación e interacción permitió mejorar la calidad de la reflexión sobre la práctica, la estructuración epistemológica de está., y la integración de la experiencia-servicio con la teoría para lograr la praxis como componente esencial de la formación profesional e integral, y piedra angular del desarrollo profesional y de la conciencia moral.

En resumen, la tutoría ayudó a mejorar, la experiencia del docente en formación, el servicio que este proporcionó a la comunidad, la calidad de la reflexión para el logro de la

praxis y de los objetivos de la formación integral planteados en el perfil de egreso de la LEI y la LEF, estableciendo con ello las bases para el desarrollo profesional. Por tanto, el modelo y el método han resultado funcionales para el acompañamiento del servicio social y el cumplimiento de todos sus postulados.

V. CONCLUSIONES

La pedagogía social promueve la interacción y la consciencia sobre la existencia de los otros, integra las oportunidades de aplicación práctica de los conocimientos con las necesidades de formación por medio de la satisfacción de necesidades sociales y se constituye en el componente dinamizador de los proyectos sociales.

De esta forma, el modelo de acompañamiento resulta pertinente para la integración de los contenidos académicos y la acción práctica en un proyecto único que sirve a la comunidad. Los conocimientos se adaptan y asimilan por medio de las experiencias de aplicación e intervención en contextos específicos que el servicio social ha creado y son ampliados por la intervención y gestión del tutor. La teoría y la experiencia práctica se retroalimentan y mejoran mutuamente por medio de la interacción continua que resulta de su relación.

Finalmente, cada uno de los prestadores de servicio social es beneficiado pues se potencializan sus posibilidades de desarrollo humano, social y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. (2004). *Diccionario de Filosofía (4a. ed.).* México: Fondo de Cultura Económica.

ANUIES. (2000). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios: Aprobado en la *XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*. Recuperado el 28 de enero de 2010, de Asociación Nacional de Universidades e Intituciones de Educación Superior: http://www.anuies.mx/f_extension/html/pnecs/40.html

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.

BRUGGER, W. (2005). *Diccionario de filosofía.* Barcelona: Herder.

CAMPO, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (págs. 81-92). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

CINTO, J. (2013). *Método de Acompañamiento en la Participación Activa y Creativa del Servicio Social para la Formación Integral de los Profesores de Inglés.* Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Tolteca.

DE LA CRUZ, G. Y ABREU, L. (julio-septiembre de 2008). Tutoría en la educación superior: Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (3)(No. 17), 107-124.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower-UNESCO.

DURKHEIM, É. (2009). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

FREIRE, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXII editores.

GUEVARA, G. Y DE LEONARDO, P. (2007). *Introducción a la teoría de la educación (3a. ed.).* México: Trillas-UAM.

KANT, I. (2005). *Crítica de la razón pura.* (P. Ribas, Trad.) Madrid: Taurus.

MAKARENKO, A. (1999). *Poema Pedagógico.* México: Ediciones Quinto Sol.

MARX, C., ENGELS, F., Y LENIN, V. I. (1988). *Materialismo dialéctico.* México: Ediciones Quinto Sol.

MUNGARAY, A., OCEGUEDA, J, Y SÁNCHEZ, M. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México.* México, D.F.: Universidad Autónoma de Baja California-ANUIES.

RODRÍGUEZ GARRIDO, E., Y LARIOS DE RODRÍGUEZ, B. (2006). *Teorías del aprendizaje: Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales.* Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.

ROJAS RIVERA, R. M. (2008). *Estrategia educativa para la formación integral (1a. ed.).* México: Plaza y Valdés-UAS.

SÁNCHEZ, M. & MUNGARAY, A. (2000). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento.* México: ANUIES.

SÁNCHEZ, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo veintiuno editores.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

UNESCO. (5-9 DE OCTUBRE DE 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: visión y acción.* Recuperado el 15 de enero de 2010, de UNESCO.

[i]Contacto con autores:
Josué Cinto Morales. e-mail: jcinto2001@yahoo.co.uk
Maribel Guzmán Mijangos. e-mail: maryguzmijangos@hotmail.com
Benemérita Universidad de Puebla, México.

LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL NIVEL BÁSICO

LAURA VILLANUEVA MÉNDEZ
ERIKA TEPANCAL GÓMEZ
EDWIN SALAS MENDOZA[i]

RESUMEN:

La formación de profesionales en psicología no puede limitarse a escenarios escolares ni a los contenidos de los programas, lejos de problemáticas sociales a las que se enfrentarán al graduarse, para contrarrestar la separación teórico-práctica se ha optado por situaciones como incluir aspectos prácticos en las asignaturas teóricas, obligatoriedad de actividades de naturaleza práctica, etc. Pero muchas veces, la "práctica" realizada consiste en enviar a los estudiantes a escenarios que no requieren poner en práctica lo aprendido, se encuentran en situaciones que debe resolver siguiendo estándares establecidos que restringen su creatividad o en que la práctica se circunscribe a situaciones específicas en donde se ponen en juego un conjunto muy delimitado de aprendizajes.

Considerando lo anterior, dentro del Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica, se incluyeron a los alumnos de la licenciatura en Psicología de la Unidad Regional Zacapoaxtla de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como parte de su formación en el proyecto de "Intervención a Adolescentes en Condiciones de Riesgo", en conjunto con la Secretaría de Salud y el proyecto de "Promoción de Carrera en la BUAP". Este proceso consistió en varias etapas que iban desde la observación por parte de ellos, hasta actividades de intervención bajo la supervisión profesional, así como la preparación de ellos hacia otros estudiantes menos expertos. Se incluyeron reuniones de trabajo antes y después de cada intervención, bitácoras de observación del trabajo comunitario, reportes finales de cada proyecto en el que trabajaron. Al finalizar la intervención se les aplicó un cuestionario de cierre con el objetivo de evaluar los aprendizajes obtenidos.

Los aprendizajes más significativos obtenidos fueron: manejo de grupos (30% de las menciones) lo que incluyó mejorar su tono de voz, la calidad de su exposición, su manejo del espacio y su fluidez verbal, control de ansiedad frente a grupos y de hablar en público (17.8% de las menciones), además de la ejecución de proyectos de intervención, aprendieron a planear sus intervenciones (12.5% de las menciones), además mencionaron que dentro de la intervención rescataban los aspectos importantes de lo dicho por los participantes y lo relacionaban más con conceptos abordados a lo largo del trabajo, se sintieron con más estrategias para trabajar con diferentes tipos de grupos, aprendieron formas de comunicación no agresiva para hablar con sus equipos sobre las limitaciones y errores de cada uno.

Con relación al desarrollo social, tuvieron la oportunidad de involucrarse de manera directa con problemáticas de la comunidad donde radican, este contacto permitió una vinculación e identificación con la comunidad y con sus necesidades, así como del reconocimiento de la importancia de su participación como futuros psicólogos y psicólogas en los entornos sociales inmediatos.

Se concluye que este proceso de aprendizaje les permitió poner en práctica lo aprendido en diferentes asignaturas de su formación y aprender estrategias de trabajo en cada una de las etapas, así como una mayor sensibilización hacia problemáticas sociales.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesionales, aprendizaje, desarrollo social.

*****

INTRODUCCIÓN

Es ampliamente aceptado que la formación de profesionales en psicología no puede limitarse a un escenario escolar ni a los contenidos de los programas, lejos de las problemáticas sociales a las cuales se enfrentarán al graduarse. Las dificultades que tienen los profesionales (no solamente de psicología) para trasladar lo aprendido en el aula a la intervención en escenarios reales han sido abordadas por varios autores (Carlos, 2004; Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006) y para contrarrestar los efectos de esta separación teórico-práctica se ha optado por diversas situaciones como incluir aspectos prácticos en las asignaturas teóricas, obligatoriedad de algunas actividades de naturaleza práctica, el requisito de servicio social para la titulación y la inclusión de asignaturas totalmente prácticas dentro de los programas.

Sin embargo muchas veces, la "práctica" que es llevada a cabo inicia hasta avanzada la carrera o se limita a enviar a los estudiantes a escenarios en los que poco requiere poner en práctica lo aprendido, o jamás se entera si su desempeño es adecuado, o se enfrenta a situaciones que debe resolver siguiendo estándares establecidos que dejan poco lugar a su creatividad o en que la práctica se limita a situaciones específicas en donde sólo se ponen en juego un conjunto muy delimitado de aprendizajes. Pero incluso, cuando la parte práctica ha sido considera dentro de los programas, ésta aún sigue siendo mínima y retomada casi siempre hasta un periodo final de la preparación. Aunado a esto, la formación del estudiante, se mantiene incompleta, en la medida en que no se crean o fortalecen vínculos éticos y vivenciales con la comunidad inmediata, llevando incluso a una despersonalización de con quienes se trabaja, así como desarraigo por su región de origen, o por el papel de su profesión y ciencia dentro de la sociedad, como le ha sucedido a la economía que en su versión dominante terminó siendo la ciencia social con mayor tendencia a la deshumanización.

Dado que uno de los principales objetivos de la Universidad es la Integración Social y la contribución al desarrollo de su entorno, las Unidades Regionales de la BUAP son uno de los principales puntos de articulación con la sociedad. En este sentido la Facultad de Psicología en la URZ ha asumido como uno de sus ejes fundamentales la participación de alumnos y docentes a partir de plan de estudios de su licenciatura.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos puesto en marcha un proyecto que intente cubrir y conjugar ambas dimensiones fundamentales en la universidad: el desarrollo social y la educación, para ello se creó el "Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica" cuyo objetivo es fomentar una mejora en la calidad de vida de los habitantes de las comunidades que pertenecen a la Sierra Norte del estado de Puebla en vinculación y coordinación con los agentes sociales, a través del diagnóstico, la planeación, ejecución y valoración de proyectos psicosociales (divididos en cuatro ejes: intervención, difusión, formación e investigación) que respondan a las necesidades detectadas por la población al potencializar recursos existentes y emergentes concibiendo como una totalidad individuo-institución-comunidad, en este programa incluye a alumnas y alumnos de la licenciatura en Psicología de la Unidad Regional Zacapoaxtla de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Consideramos que el vínculo hacia la comunidad puede ser uno de los principales motores motivacionales en las y los estudiantes, ya que de este modo las actividades de aprendizaje en campo cobran sentido y se materializan en sujetos, o grupos con los que pueden estar en contacto, desarrollando el sentido de compromiso social y ético, se aplica y ejercita el conocimiento visto en el aula, así como la valoración y dimensionalización de la participación de la Psicología en los entornos comunitarios cercanos.

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Al igual que muchos científicos sociales (Morin, 1984; Martín-Baró, 1990; Parker, Freire, 2005; Parker, 2010) consideramos que la función de la ciencia y del científico (y por ende su conocimiento) no pueden reducirse al laboratorio, o al aula dentro de la universidad, el papel de ambos como agentes de transformación les exige una participación más franca sobre la sociedad y sus problemáticas. Sin embargo, muchos de los estudiantes universitarios que están siendo formados y debido al perfil con el que cuentan muchas de las universidades asumen a su entorno como un gran "laboratorio" en el que sus alumnos pueden ir a experimentar y aplicar sus conocimientos, volviendo a los otros y sus necesidades como "objetos de práctica" y de los que una vez saciados los objetivos (escolares) se demarca la participación estudiantil, porque, según este esquema curricular, su intervención como profesionales y agentes de cambio ser hará formalmente hasta terminada su licenciatura. Este enfoque pedagógico aleja y recorta la reflexión de la acción, el conocimiento científico de la participación social; abismo cada vez más grande entre nuestros profesionales recién egresados, que se forman en el interés propio y menos en el común. ¿Cómo lograr ese compromiso social que debería ser inherente al científico y al profesional? Sin duda existen varios caminos y puntos de partida, en nuestro caso y de acuerdo al ámbito en que nos desenvolvemos como docentes, nos hemos propuesto revertir esa laguna y re-integrar el sentido de participación social dentro de la formación del estudiante de Psicología en una de las unidades regionales de la BUAP.

La práxis, entendida como el hacer-reflexivo, es un componente que debería estar dentro de la formación del universitario, para lograrlo en nuestros estudiantes nos hemos apoyado en dos esferas teóricas que se encaminan en esa dirección, la primera, conocida principalmente como pedagogía de la liberación (PL), y la segunda, conocida como la investigación-acción participativa (IAP). Algunos autores consideran que la primera contribuye a la fundamentación de la segunda, nosotros las asumimos vinculadas pero diferentes en tanto los ámbitos en los que actualmente se desarrollan nuestros estudiantes: la enseñanza y la investigación, y aunque están íntimamente ligadas, no todas las actividades dentro de las asignaturas que llevan los estudiantes desembocan en investigaciones (de campo), mientras que la pedagogía para aprender y enseñar los contenidos se utilizan en todas las materias.

Comenzaremos con la Pedagogía de la liberación y después con la Investigación-acción participativa. Freire consideraba que la finalidad de la educación era liberar (capacidad de elección) a los individuos, comunidades (e incluso sociedades) del yugo esclavizador que los volvía dependientes de los gobiernos u otros sistemas de poder (Freire, 1999). El cambio de las dinámicas entre las minorías y mayorías sociales, consideraba el autor, se podía lograr a partir de la educación crítica y reflexiva.

El Programa de Vinculación Comunitaria en Atención Psicológica, que es donde se inserta y articula las actividades que en este trabajo se presenta, se apoya en uno de los principios que propone Freire (1999): el aprendizaje (en tanto que acción reflexiva) surge en el encuentro de las personas, mediado por el entorno social, pensamos que en el caso de los estudiantes, las interacciones entre iguales y con las comunidades y grupos sociales favorece los procesos de aprendizaje-enseñanza y al mismo tiempo desarrolla el sentido de participación social, en la medida en que dicho encuentro comparte las realidades sociales en las que ambos se encuentran, además de que crea vínculos entre los actores sociales participantes.

Aunado a ello, la tendencia dentro de las metodologías de la investigación conocida como Investigación-Acción Participativa, ha contribuido paulatinamente a la autonomía de los grupos y las sociedades, se detallará este tipo de intervención en el apartado método.

II. MÉTODO

Investigación-Acción. De acuerdo con algunos autores (Balcazar, 2003) los fundamentos de la Investigación-Acción Participativa (IAP) son tres principalmente: a) la investigación, entendida como el análisis sistemático y científico de la subjetividad y realidad social, dialogando y respetando las necesidades y prioridades de los grupos sociales y comunidades; b) la educación, es el proceso mediante el cual los participantes desarrollan un autoanálisis que les permite identificar las posibles causas de sus problemáticas, recuperando la capacidad de autodirigirse y eventualmente transformarse. Y c) la acción, es decir, la puesta en marcha de gestiones a partir de recursos propios y/o en cooperación con otros grupos u organizaciones civiles y de gobierno.

Nosotros compartimos en general los mismos fundamentos, razón por la cual los hemos tratado de integrar en la estructura y dinámica de la formación universitaria en la licenciatura de Psicología en la Unidad Regional de Zacapoaxtla, Puebla, México muchos de los planteamiento teóricos de estos dos enfoques que son altamente compatibles entre sí.

Se autodefinen como protagonistas y transformadores, en lugar de víctimas o espectadores.

El investigador (docente) facilita o apoya en el proceso de transformación, aplicando sus conocimientos para orientar los fenómenos psicosociales, metodológicos y pedagógicos que se presenten en el grupo de trabajo.

Objetivo. Que las y los estudiantes de la Licenciatura en Psicología desarrollaran gradualmente habilidades de planeación, ejecución y evaluación de Talleres que se describen a continuación.

Instrumentos y proceso de recolección de información. Al final de cada sesión cada alumno redactaba una Bitácora de observación de trabajo comunitario. Al final de los talleres se aplicó a los alumnos de psicología el Cuestionario de aprendizajes y también se elaboraron reportes de trabajo por sesiones de taller.

Muestra. 50 alumnos de la licenciatura de psicología que participaron en alguno o varios talleres.

Procedimiento. El grupo de tercer cuatrimestre y generaciones subsecuentes se integraron en su formación el proyecto de "Intervención a Adolescentes en Condiciones de Riesgo" en conjunto con la Secretaría de Salud, y el proyecto de "Promoción de Carrera en la BUAP" (los cuales se ubican en los ejes de intervención y promoción respectivamente de nuestro programa de intervención comunitario).

Este proceso incluyó varias etapas: la primera consistió en la observación (y posterior explicación a partir de lo visto en clase y en las capacitaciones) en campo por parte de las y los estudiantes, sobre la intervención de psicólogos en escenarios reales; en la segunda, su participación se concentró como apoyo (auxiliares) en las diferentes actividades realizadas (talleres, conferencias y reuniones), conforme se iban desenvolviendo en el proyecto comenzaron a participar de manera más directa en actividades de intervención bajo la supervisión profesional directa, las/los alumnos que mostraron mejor desempeño, se encargaron paulatinamente de la capacitación y eventual co-supervisión de sus pares menos experimentados, así como de sus compañeras/os de las posteriores generaciones que se incorporaban al proyecto. Todas las etapas mencionadas dentro de la práctica de los estudiantes, incluyeron revisión de literatura pertinente y de reuniones de trabajo al interior de cada equipo y con los asesores (docentes), antes y después de una de las actividades de intervención, cada integrante elaboró bitácoras de observación del trabajo comunitario y del propio aprendizaje en cada una de las sesiones, así como la elaboración de reportes finales de cada proyecto en el que trabajaron.

Al finalizar las intervenciones se realizaron plenarias con todos los equipos de trabajo en las que las y los estudiantes expusieron sus experiencias, aprendizajes, reflexiones, aciertos y errores sobre el trabajo en campo; posteriormente se les aplicó un cuestionario de cierre, así como una plenaria final con el objetivo de conocer y evaluar los aprendizajes obtenidos. Se describen a continuación las actividades realizadas en cada taller.

Proyecto de Intervención a adolescentes en condiciones de riesgo. A partir de la invitación del Programa de escuela y salud, del Centro de Salud Urbano, Zacapoaxtla de la Secretaria de Salud se realizó un diagnóstico en Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario (CBTA) 168 con el cuestionario "Sucesos de Vida" (Lucio y Durán, 2003) para la detección las áreas de intervención de los jóvenes en condiciones de riesgo. De las siete áreas que conforman el cuestionario (área familiar, área social, área personal, área de problemas de conducta, área de logros y fracasos, área de salud y área escolar), se detectaron necesidades en las áreas: Personal y Social además de problemas relacionados con la salud como: Relaciones sexuales, consumo de alcohol, drogas y cigarros.

Se llevaron a cabo cuatro talleres de seis sesiones cada uno donde se abordaron como temas eje la comunicación y la confianza, con la finalidad de que se creara un clima de confidencia y respeto para que se apropiaran de estrategias de afrontamiento para aplicarlas a su vida. Las y los alumnos de psicología participaron en la aplicación del cuestionario y en la elaboración de la base de datos en el software estadístico SPSS para la realización del diagnóstico, además de participar como observadores y auxiliares de las actividades de los talleres, además de estar presentes en las sesiones de planeación y en etapas posteriores. Posteriormente estos talleres se replicaron en la Escuela Secundaria "5 de mayo de 1862" en el turno matutino de la ciudad de Zacapoaxtla, en donde el papel de varios de los estudiantes de psicología fue más activo, fungiendo ahora como coordinadores de sesión (siempre bajo supervisión docente), para después ser más autónomos en cuanto a la conducción de los talleres. Finalmente en la misma escuela secundaria en el turno vespertino se incluyeron como observadores y/o auxiliares nuevos alumnos de psicología para aprender sobre cómo trabajaban sus compañeras/os de más experiencia. En algunos casos se incorporaron los docentes titulares de cada grupo de secundaria, lo que demandó mayor pericia por parte de las y los estudiantes de psicología, al saberse observados por dichos profesores, obteniendo al final buenos resultados. En lo que respecta a la promoción de carrera y como parte de las actividades de difusión de la Licenciatura en Psicología para el proceso de admisión, se impartieron talleres de Orientación vocacional y Autoestima a alumnos por egresar en 28 bachilleratos de la región en (Teziutlán, Libres, Zacapoaxtla, Cuetzálan, Tlatlauquitepec, Zaragoza y Tetela de Ocampo). Las y los estudiantes del cuatrimestre más avanzado que habían participado en el proceso anterior, coordinaron la planificación de las actividades de Promoción con sus compañeros de menor nivel. Se dividieron en equipos mixtos (estudiantes de psicología de cuarto y segundo grado) y ejecutaron los talleres. Todas las actividades fueron supervisadas antes, durante y después de la aplicación de los mismos, teniendo reuniones de trabajo en donde se comentaron los principales objetivos a alcanzar y las dificultades encontradas. Además de sesiones de ensayo y reportes de práctica.

III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

De acuerdo con los resultado de las plenarias y del cuestionario aplicado al final de las actividades de intervención, los aspectos que ellos le dan mayor importancia para su preparación son: Las materias impartidas con un 48.2% por considerar que la dimensión teórica era la que respaldaba su hacer en la práctica, y la participación en proyectos con 41.3% que el espacio en dónde pudieron desarrollar sus capacidades individuales y

colectivas en la medida en que transformaban el entorno: "Fue una experiencia que me permitió aprender a trabajar en equipo, conocer nuestras interacciones, aunque también tuvimos varias dificultades, aprendimos a evaluar nuestro propio trabajo." (L. Mujer), mientras que las becas y apoyos recibidos de la universidad lo menciona el 10.3% en la medida en que obtenían recursos para continuar sus estudios. Los principales aprendizajes logrados en el trabajo de campo que ellos reportan son: mejoras en las habilidades para trabajar con grupos (30% de las menciones), ya que el poco trabajo ante grupos externos a ellos antes de su egreso suele presentarse como obstáculo a nivel profesional, pues el manejo de la presión ante un público extraño al salón de clases y de la escuela suele poner en práctica habilidades y estrategias diferentes a las vividas en el aula en los niveles básicos de la carrera: "En lo personal es la primera vez que doy talleres, y fue una experiencia muy bonita, por estar frente a un grupo de personas desconocidas me sirvió para superar mis nervios, a no temer y a darme cuenta de que puedo hacerlo" (A. Mujer), lo que incluyó mejorar su tono de voz, la calidad de su exposición, su manejo del espacio y su fluidez verbal, así como el aprendizaje sobre el control de la presión para hablar frente al público (17.8% de las menciones): "Para mi impartir un taller era algo nuevo, por lo que en un principio estaba muy nervioso (…). Ahora ya no me da miedo pararme frente a un grupo y presentar un tema…" (E. Hombre); aprendieron no solamente a ejecutar proyectos de intervención, sino también su planeación (12.5% de las menciones), ya que a partir de reuniones de trabajo propusieron e integraron actividades para los diferentes talleres en los que participaron: "Me doy cuenta que no es lo mismo decirlo que hacerlo (planeación) y lo que aprendimos fue a tratar de ajustar, lo visto en clases con lo que se necesita en el campo". (Mo. Mujer). Por otro lado, reportan que los principales factores que contribuyeron a obtener estos aprendizajes fueron: el impartir talleres de diferentes temas y con diferentes actividades, dado que les exigía una mayor diversidad de conocimientos y estrategias ante las características de los grupos con quienes se trabajaba (32.3%): Ya me había tocado ser asistente los talleres pasados, ahora que fui coordinadora fue una buena experiencia porque aprendí a hablar en público y a coordinarme con mis compañeras más nuevas, pues el haber trabajado anteriormente me ayudó a estar menos nerviosa." (C. Mujer); las asesorías que recibieron antes y después de cada sesión (23.5%): "…antes de realizar las actividades propuestas nos reuníamos con el profesor a cargo y nos hacía comentarios, sugerencia o nos corregía…" (C. Mujer), los conocimientos obtenidos en las materias (14.7%): "Me pude dar cuenta de muchos de los fenómenos sociales vistos en la clase, y es aquí donde creo que valió la pena todo el cuatrimestre" (H. Hombre), así como la relación y observación del trabajo de alumnos más avanzados (6%): "Lo aprendí con ellos, lo vi en ellos y lo viví con ellos, eso fue lo que hizo que lográramos grandes cosas." (L. Mujer).

Lo que ellos consideran que haría falta para mejorar su aprendizaje es: participar en más proyectos de este tipo (46.8%): "Debo reconocer que en un principio no me interesaba la actividad, ni la materia, pero con actividades como la cooperativa hoy me doy cuenta que es un área en la que me gustaría desarrollarme más". (C. Mujer), tener más apoyo económico por parte de la universidad para los gastos que implica la participación en intervención comunitaria (15.6%): "¡Nos hubiera gustado haber recibido más apoyo para haber podido presentar la ofrenda ¨[para invidentes] en muchos otros lugares! (Generación 2012), y poder participar en proyectos con temas de interés personal (6.2%).

Las principales diferencias que los estudiantes reportan como resultado de su participación en el trabajo comunitario son que: Al inicio, las instrucciones que daban a los grupos con los que se trabajaba eran confusas y su manejo de voz era inadecuado, al final, las instrucciones y la voz eran claras y apropiadas. Al inicio, sus intervenciones verbales

como coordinadores, se limitaban a confirmar lo expresado por los participantes de los talleres o a repetir lo que habían dicho, al final la intervención rescataban los aspectos importantes de lo dicho por los participantes y lo relacionaban más con conceptos abordados a lo largo del trabajo. En un principio presentaban dificultades para adaptar las actividades planeadas a los cambios que se presentaban durante la intervención como el trabajo con más participantes de los esperados, trabajo en un espacio no adecuado para todas las actividades y trabajo con grupos con dinámicas diferentes, durante la intervención se sintieron con más estrategias para trabajar con diferentes tipos de grupos y encontraron diferentes soluciones a las situaciones que les presentaban a los largo del trabajo: aprendí a resolver esos imprevistos que surgen en el momento y que deben atenderse, en este nuevo taller no estaba tan preocupada por mi desempeño porque ya había trabajado en el anterior." (Ma. Mujer). Al inicio tenían algunas dificultades para coordinarse como equipo que se hacían evidentes frente a los participantes de los talleres y surgían algunas discusiones en las reuniones que no contribuían a la mejora del trabajo. Al final reportaron que aprendieron formas de comunicación no agresiva para hablar con sus equipos sobre las limitaciones y errores de cada uno y al mejorar la comunicación tuvieron menos problemas de coordinación: "Mejoramos mucho nuestra comunicación como equipo y así evitamos muchas confrontaciones" (Me. Mujer)

Pero además de las experiencias en cuanto a la formación académica, el contacto con las personas a quienes presentaron las actividades, reciben de primera instancia el reconocimiento al desarrollar un buen trabajo, lo que fortalece su seguridad para la vida profesional: "¡En los comentarios del público, leímos buenos comentarios hacia nosotros como equipo, la maestra del grupo que también estuvo presente y que era psicóloga nos invitó a participar nuevamente en el centro escolar." (L. Mujer); "Muchas personas estuvieron interesadas en lo que nosotras decíamos, incluso algunos se acercaron para darnos las gracias, eso fue una enorme satisfacción para mí y mis compañeras." (C. Mujer)

Los propios alumnos consideran como una parte muy importante de su preparación, la formación en valores que les deja su participación y mencionan a la responsabilidad, respeto, tolerancia y confidencialidad como valores que han adquirido: "Me sorprendió mucho que, con todo y nuestras diferencias supimos respetarlas y sacar adelante el proyecto, es ahí donde te das cuenta que un buen grupo no es aquel que no pelea, sino el que negocia, respeta y trabaja en el objetivo común." (I. Mujer).

IV. CONCLUSIONES

Podemos decir de manera general que el avance personal de cada uno de los estudiantes en su formación destaca la importancia del trabajo en equipo, de la práctica supervisada, en que los estudiantes tuvieron la oportunidad de recibir retroalimentación sobre su trabajo y de la supervisión entre pares que posibilitó a los estudiantes más avanzados poner en práctica lo aprendido (tanto en la autoreflexión, así como en la guía a sus compañeras y compañeros menos experimentados, y en ambos grupos en cuanto a tener la oportunidad de observar, asistir y colaborar con psicólogos en escenarios reales; de desarrollar estrategias para afrontar y resolver ciertas situaciones imprevistas, y a cómo planear la intervención, la participación en el trabajo de campo atendiendo a problemáticas sociales en que las que se les incluyó desde la evaluación diagnóstica hasta la evaluación final, permitiendo en ellas/ellos poner en práctica lo aprendido en diferentes asignaturas de su formación, integrarlas y aprender estrategias de trabajo en cada una de las etapas.

El éxito del trabajo reside también en la consideración dentro de la planeación y ejecución de los talleres, de las propias particularidades culturales de los grupos con los que se trabajó como: el idioma (dado que algunos participantes tenían como lengua materna el

náhuatl), la religión, su nivel de escolaridad, el grupo étnico de pertenencia, la condición de zona rural o semi-urbana, etc.

Otro aspecto relevante dentro de la formación del estudiante de licenciatura es la participación activa del docente- supervisor, ya que cada actividad fue un escenario diferente para poner y aprender un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que no son particulares de una sola área de la psicología, la comunicación entre docentes para el logro de los objetivos fue muy importante ya que cada intervención pudo analizarse en las diversas asignaturas desde diferentes perspectivas, la interacción docente- alumno permitió ir visualizando los avances, las competencias adquiridas y los nuevos retos para los que están preparados las y los jóvenes, dicha relación generó un clima de confianza para expresar sus dudas, miedos, errores y tener una red de apoyo por parte del docente y los integrantes de su equipo de trabajo en la retroalimentación y en la acción. Si restamos importancia a la práctica profesional supervisada, probablemente caeríamos en el error de formar solo profesionales teóricos, sin embargo gracias a la supervisión podemos decir que el estudiante refleja las competencias requeridas, ayudándolo a identificar, modificar, reafirmar y crear nuevos valores, tanto de forma individual como colectiva, que le permite una adaptación permanente al medio donde se desarrolle.

La formación profesional le corresponde preparar tanto para el trabajo en todas sus formas y modalidades como para vida en comunidad, a fin de comprender las relaciones sociales y laborales y actuar de modo trasformador, para responder a este reto planteado en la formación de psicólogos, los diferentes proyectos de intervención que se han venido realizando desde el año 2009 en la Unidad Regional Zacapoaxtla de la BUAP, particularmente la Licenciatura en Psicología hemos sido participes activos y pioneros dentro de la Integración Social impulsando el desarrollo Humano, la aplicación de conocimiento así como la creación de espacios en el mejoramiento de la calidad de vida de la Región que nos ha llevado a abrir el diálogo con los diversos sectores comunitarios, fortalecer la imagen de la Universidad y promover el concepto de salud mental, lo que ha contribuido a eliminar prejuicios sobre la imagen del psicólogo, se ha coadyuvado a fortalecer la educación profecionalizante, fomentar el intercambio académico con otras dependencias para desarrollar proyectos inter y transdisciplinarios.

Para concluir podemos decir que la formación de los psicólogos debe reunir desde la formación teórica sólida, la investigación (tanto en la incorporación de proyectos ya encausados, como en la generación y asesoría de investigaciones propias), la práctica profesional supervisada, sin faltar el desarrollo, fortalecimiento y la promoción de valores humanos, así como el desarrollo personal del estudiante en formación a través de las experiencias significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALCAZAR, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 59-77.

CARLOS, J. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, 25, agosto-enero, 3-14

DÍAZ B. F., HERNÁNDEZ, G., RIGO, M., SAAD, Y DELGADO, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior* Número 35 (137). pp. 11-24.

FREIRE, P. (48ª ED.) (1999). *La educación como práctica para la libertad.* México: Siglo XIX editores.

FREIRE, P. (2A ED.) (2005). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XIX editores.

LUCIO, E. Y DURÁN, C. (2003). *Cuestionario de sucesos de vida para adolescentes*. México: Manual Moderno.

MARTÍN-BARÓ, I. (1990). *Acción e Ideología.* El Salvador: UCA.

MORÍN, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Antrophos.

MORIN. E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación el futuro*. Francia: UNESCO.

PARKER, I. (2010). *La Psicología como Ideología: contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

RAMÍREZ, M. Y CORTÉS, E. B. (2007). *Psicología Salud y Educación. Avances y perspectivas en América Latina.* México: AMAPSI.

[i]Contacto con autores:
Laura Villanueva Méndez. e-mail: vimlaura@gmail.com
Erika Tepancal Gómez.
Edwin Salas Mendoza.
Facultad de Psicología, Complejo Universitario de la Salud-Teziutlán.
Benemérita Universidad de Puebla, México.

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA ANDRAGÓGICA PARA LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL SIGLO XXI

HUGO ÁVILA CASTRO[i]

RESUMEN:

La presente ponencia, se refiere a aportaciones para la construcción didáctica en Pedagogía Social Intercultural. En Chile, a propósito de los recientes fenómenos migratorios y al creciente reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, aparecen nuevas demandas para el Trabajo Social y la Pedagogía Social. La Universidad Miguel de Cervantes, ofrece un programa de Magister en Trabajo Social, orientado a las relaciones interculturales. Desde este espacio académico, estamos ensayando nuevos enfoques didácticos, fundados en el paradigma emergente, al que podemos llamar holístico-complejo. La didáctica propuesta, es andragógica, ya que se orienta a la educación de adultos y es transformacional, ya que sin desconocer la dimensión macro social y política de la educación, sostiene que en la educación del siglo XXI, la transformación personal es condición necesaria para el cambio.

Desde nuestro punto de vista, las discusiones actuales referidas al cambio en educación, reformas o como quiere que se denominen, tienen como factor común estar asentadas en el paradigma positivista. Dicho modelo mental, aceptado ampliamente por la ciencia social, hace ya décadas que viene progresivamente perdiendo su capacidad de dar respuesta a las grandes preguntas que nos plantea una sociedad cada vez más compleja. Es más, desde dicho paradigma, ni siquiera podemos hacernos hoy las preguntas adecuadas. Estamos intentando resolver los problemas nuevos, con fórmulas ya desgastadas y que no lograron hasta aquí, resolver los grandes desafíos que enfrentamos.

El autor, con la participación de su grupo de estudios, han elaborado un conjunto de referentes conceptuales para el Aprendizaje Transformacional, organizados en una figura de círculos concéntricos, utilizando la metáfora de los cuatro elementos de la Alquimia. A partir de esta figura, se conceptualiza el acto educativo como un proceso de expansión de la conciencia que se da en las dimensiones corpórea, social, afectiva y racional del fenómeno humano. Sobre esta base y utilizando los componentes clásicos de la didáctica, se propone una renovada visión, que implica una transformación paradigmática de la educación.

PALABRAS CLAVE: Andragogía, didáctica, aprendizaje transformacional, paradigma emergente.

*****

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación, da cuenta de una experiencia de desarrollo didáctico para la pedagogía social. En el programa de Magister en Trabajo Social, con mención en Relaciones Interculturales de la Universidad Miguel de Cervantes de Santiago de Chile, hemos incorporado la Pedagogía Social, con la finalidad de aportar competencias para el Trabajo Social Intercultural. Se trata de una experiencia muy reciente y aún no validada, no obstante, creemos estar haciendo aportaciones significativas, para la construcción de una nueva didáctica, con basamento en el paradigma holístico-complejo.

La propuesta sostiene que el paradigma dominante, no es capaz de dar soporte a los cambios que requiere la educación en general y la educación social en particular. El autor sostiene que para el siglo XXI, se requiere un nuevo paradigma el cual emerge con los aportes de la ciencia compleja, el holismo, el rescate de la espiritualidad, los aportes de las ciencias biológicas entre otros. Se trata de una propuesta de Aprendizaje Transformacional para el cual viene desarrollando una didáctica andragógica, dado que nos encontramos en el ámbito de la educación de adultos. Las aportaciones de esta propuesta, se están poniendo en práctica en el marco de la búsqueda de elementos teórico-prácticos para una educación social intercultural. Lo anterior en un escenario marcado por los recientes fenómenos migratorios en Chile, va lo que se suma una creciente visibilización y reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios.

Es sabido que la didáctica ha perdido relevancia y presencia, siendo mencionada por algunos autores como la dimensión desconocida de la educación. La didáctica que se propone, sigue los lineamientos dados por las componentes clásicas de la disciplina y desde ese punto de vista es también un intento de rescatarla y refundarla, como ciencia fundamental de la pedagogía.

I. ANTECEDENTES

En el programa de magister ya mencionado, estamos cada vez más convencidos que la construcción de una didáctica para la Pedagogía Social, en los albores del siglo XXI, debería tener al menos las siguientes características:

- La educación debería traducirse 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.
- Debería ser dialógica, una educación que haga posible una escuela dialogante, siguiendo la utopía freiriana, el dialogo nos parece una 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.
- Poner 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, ambas condiciones necesarias para una vida sostenible.

Estamos entonces hablando de un Aprendizaje Transformacional, que va mucho más allá que la adquisición de competencias, conocimientos u otras visiones más clásicas. Para representar el Aprendizaje Transformacional; con Aedo, M., Elizalde, S., Köler, S., Zulueta S. y Vistoso C.; elaboramos un artefacto conceptual, una metáfora que se representa gráficamente y que hemos llamado "Jardín del Alquimista". (Ávila, 2013). Se trata de un diagrama dinámico, asentado en los cuatro elementos eternos, destacados ya por la Alquimia .

Entendemos el Aprendizaje Transformacional como "una expansión de la conciencia en los cuatro elementos de la biosfera y crece hasta el infinito." Nuestra propuesta, se nutre desde el pensar que el proceso educativo puede ser entendido como un proceso que se desarrolla asentado en la metáfora de los cuatro elementos: Tierra o espacio de la 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 a lo interior y los dos segundos asociados a la masculinidad o a lo exterior.

En el 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 los contenidos de Coll, 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 sustentable.

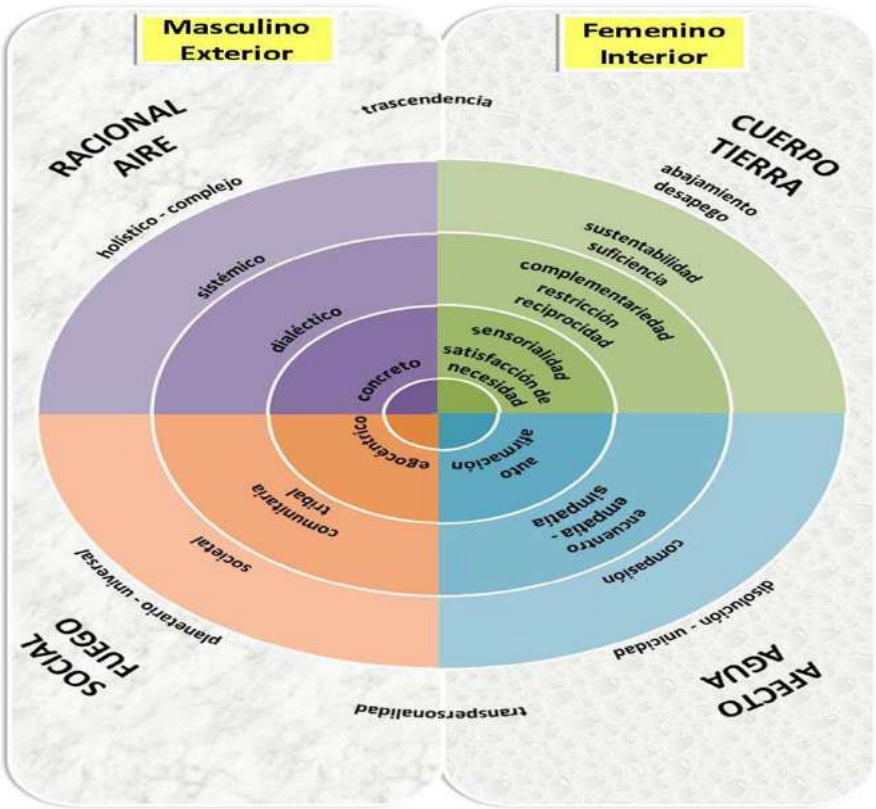


Gráfico 1. Diagrama del Jardín del Alquimista.

II. PASOS HACIA UNA DIDÁCTICA ANDRAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL

La mayor parte de los textos disponibles definen a la didáctica refiriéndose a ésta como una disciplina de naturaleza pedagógica (Andragógica en este caso). De acuerdo con Medina y Salvador (2009, p.7), se trata de una disciplina "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"

Estas definiciones aún mantienen la influencia de Comenius 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. Es posible sostener hoy día que la didáctica es una disciplina en busca de su identidad, o quizá de una nueva identidad. En nuestra 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 otras ciencias sociales. La didáctica debería pertenecer con todo derecho, al campo de la cognición.

Clásicamente, la didáctica general se ha estructurado en torno a una serie de dimensiones, las que consideramos invariantes cualquiera sea su enfoque u orientación.

- 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 hacemos a partir de estas ocho dimensiones de la didáctica.

III. 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 brevemente presentada y que se basa en la holoarquía construida sobre la metáfora de los cuatro elementos.
- El rescate de lo local: Con lo que hemos avanzado hasta aquí, creemos que la educación del siglo XXI puede facilitar 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 necesidad de una nueva onto-epistemología para una nueva educación: el aporte de las neurociencias y la ontología del lenguaje. El concepto de cognición como "acción efectiva: historia del acoplamiento estructural que enactúa (hace emerger un mundo), es de gran significado. Si 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. (Más bien que aprendemos). Lo que Rafael Echeverría ha llamado "Ontología del Lenguaje" (2002), es una excelente contribución en esta búsqueda ya desde el uso del término, "la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica –nuestra interpretación – de lo que significa ser humano" (2002, p.30). Este principio fundamental resumido refiere a que, "cada planteamiento hecho por un observador, nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es" (2002, p. 31)
- La superación de la visión fragmentaria de la realidad 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.
- La teoría del caos también podría ayudarnos a superar el modelo mecanicista newtoniano, apoyados en el cual destruimos la naturaleza y junto con ello a nosotros mismos. Este modelo mental, nos ha conducido en el decir de Max Neef a "una manera estúpida de vivir" (1993, p. 135). No obstante lo destructivo del modelo criticado, no debe perderse de vista rescatar sus grandes aportes al mejoramiento de la calidad de vida.
- El logro de la calma interior: el trabajo sobre sí mismo entendido integralmente: trabajo sobre el cuerpo físico, el energético, el mental y el emocional, son un camino milenario a rescatar para el logro del equilibrio interior. 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.

IV. 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.

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, avanzar a 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 así a 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.

V. 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 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 curriculum 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, éstos tienen formas de aprender distintas de los niños escolares, tienen por lo demás intereses muy distintos. Respecto de la necesidad de conocer, la psicóloga chilena Consuelo Undurraga (2004), sostiene que los adultos necesitan saber para qué aprender antes de involucrarse en la tarea, 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 aprenden mejor cuando los nuevos conocimientos, habilidades y valores son aplicables a la vida real. La misma Undurraga (2004, p. 25) sostiene y concordamos 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."

Proponemos 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.

VI. 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:

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.

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, consideramos que nuestra transformación, requiere llegar más allá de la comprensión, o al menos más allá de lo que hasta aquí llamamos comprensión.

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.

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.

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.

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? Siguiendo de ese modo el pensamiento de muchos maestros como Morín.

En el elemento aire.

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 Morín.

A partir de los aportes de Wilber (2001) 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.

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..

VII. 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 nuestro recorrido hasta aquí y lo aprendido en ello, nos 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 señalamos, 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-tiempo, 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 consideramos 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 con los grupos. 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.

Podemos facilitar estos procesos mediante la ejecución de una serie de acciones entre las cuales mencionamos:

- 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.

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 Heidegger (Citado en García Molina 2003, p.171). Dar (la) palabra, es también el título de un hermoso trabajo realizado por José García Molina (2003), 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."(2003, p.171).

VIII. LA DIMENSIÓN MEDIÁTICA

En esta dimensión, me ocupamos de los medios, respondemos a la pregunta ¿Con qué vamos a enseñar? En este caso, con qué recursos podremos 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 el allegamiento de medios. No está mal ocuparse de la dimensión mediática, cuando nos hemos ocupado correctamente de las cinco dimensiones anteriores, el problema es pretender partir desde este punto y por lo tanto creer que la simple disposición de medios, hoy sofisticada tecnología, podrá resolver la crisis.

No está mal enriquecer el medio, espacios amplios y adecuados, estímulos perceptivo-sensoriales de toda clase, pueden 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, agregamos 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 éstos es la intención educativa declarada y 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.

IX. EL CONTEXTO O DIDASCOTECA

Cualquier lugar donde pueda tener su tiempo una situación educativa intencionada, puede servir de contexto y por lo tanto conformarse como una didascoteca. En esto coincidimos 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 lugar 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, en esta propuesta la hemos repensado como aula-taller. 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 lugar donde tiene su tiempo el aprendizaje transformacional.

La elección y preparación de este lugar, 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, es 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.

X. LA EVALUACIÓN

Respecto de esta última dimensión, una manera de abordarla, para nosotros la mejor manera, es haciéndonos 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. ¿Para qué vamos a evaluar?, nos hacemos esta pregunta en plural, ya que consideramos 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 nos propusimos

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 nuestra opinión, la acertada respuesta a qué evaluar, facilitará determinando casi como una obviedad lo que viene a continuación. A modo de ejemplo, si pretendemos hacernos crecientemente compasivos, a propósito del aprendizaje transformacional, podemos examinar nuestro 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 nuestro facilitador, podemos mirar nuestra evolución de lenguaje utilizado y de lo que decimos acerca de nosotros mismos.

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.

XI. CONCLUSIONES

Es muy probable que las limitaciones propias de este tipo de comunicaciones, ha implicado dejar fuera muchos elementos que consideramos necesarios para una adecuada comprensión de lo que se propone. Teniendo presente lo señalado, nos hemos atrevido a hacer esta comunicación, como una primera experiencia de difusión de esta didáctica, la que venimos poniendo en práctica desde el año 2014.

Se trata de un modelo en construcción y por lo mismo no es posible obtener conclusiones propiamente tales. De momento podemos señalar que la propuesta ha tenido hasta aquí una muy buena recepción por parte de los estudiantes del Magister. Por otra parte, los talleres realizados con algunos grupos, con algunas componentes de interculturalidad, dado que han participado en ellos algunos inmigrantes y personas que se identifican como pertenecientes a algunas de las etnias, también han mostrados algunos avances significativos.

Lo señalado, anima al autor y al equipo de dirección de esta maestría, a seguir dando pasos, en materia de avanzar en la construcción didáctica, teniendo en consideración y como referencia, el avance de la ciencia a nivel planetario. No obstante lo señalado, consideramos que el mayor de los desafíos, consiste en construir modalidades pedagógico (o andragógico) – sociales, en los contextos de Latinoamérica, desde sus culturas y desde sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA H. (2013). *El camino del alquimista:* tesis no editada para optar al grado de Doctor en Educación no publicada, Universidad Bolivariana de Chile, Santiago. Recuperado de https://www.academia.edu/10183252/

BATESON, G. (1990). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

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

BRIGGS, J. Y PEAT F. (1999). *Las siete Leyes del Caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, España: Revelaciones, 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.

CASASSUS, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional.* Santiago, Chile: Índigo Cuarto Propio.

CAPRA, F. (1996). *El punto crucial.* Buenos Aires, Argentina: Estaciones.

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

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.

GALLEGOS, R. (2005). *Educación y Espiritualidad.* México, México: Fundación Internacional para la Educación Holística.

GALLEGOS, R. (Coord. 1997). *El destino invisible de la educación*. México, México: Pax.

GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona, España: Gedisa

HEIDEGGER, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona, España: Odós,

HEIDEGGER, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

HERBERT. J. (1983). *Pedagogía General.* Barcelona, España: Humanitas.

ILICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México, México: Universidad Autónoma de México.

JUNG, C.G. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

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. (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*. Paris, Francia: UNESCO.

MORIN, E. Y KERN, A. B. (2006). *Tierra-Patria.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

QUINTELA, M. (2000). *Pensamiento Complejo y Educación*. Montevideo, Uruguay: Ideas.

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?: una mirada psicoeducativa*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

VARELA, F. (2005). *Conocer.* Barcelona, España: GEDISA.

WILBER, K. (2001). *Una teoría de todo*. Barcelona, España: Kairós.

WILBER, K. (2004). *Ciencia y religión.* Barcelona, España: Kairós.

WILBER, K. (2002). *Breve historia de todas las cosas.* Barcelona, España: Kairós.

[i]Contacto con autor:
Hugo Ávila Castro. e-mail: hugavila@gmail.com
Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile.

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS: INTERSECCIONES ENTRE LO PEDAGÓGICO Y LO SOCIAL

DIEGO SILVA BALERIO[i]

RESUMEN:

Proponemos pensar sobre una parte de la educación pública no reconocida como tal, que se configura como un campo híbrido y heterogéneo que conjuga un conjunto de prácticas educativas y sociales desarrolladas por una gran diversidad de agentes e instituciones. Ubicarlas dentro del universo de la educación pública nos acerca a la necesidad de regulación, lo que significa el desafío de encontrar "lo común" que liga a prácticas educativas que se realizan en las fronteras entre lo pedagógico y lo social.

Entendemos por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la trasmisión y mediación con contenidos culturales de valor social.

Este ensanchamiento del territorio pedagógico apunta a fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria.

La configuración de lo socioeducativo como ampliación de lo educativo ha tenido un crecimiento significativo la última década a partir del desarrollo de las políticas sociales y las de inclusión educativa. Ello ha visto nacer una diversidad de iniciativas tendientes a configurar territorios más hospitalarios para la inclusión y participación social de la mayor parte de los ciudadanos.

Se analiza críticamente la educación no formal. Desde un discurso pedagógico adherimos a la idea de que no existe una educación no formal, la sola nominación de una práctica como educativa implica ciertos mínimos de organización, planificación e intencionalidad. La adjetivación de la educación como no formal se traslada a los sujetos sin forma, se traslada a las propuestas y, por supuesto, a sus educadores. Esta idea recurrente de una educación pobre para pobres se reedita y se refuerza desde una educación que se configura a partir de lo que no es.

Como alternativa, acudimos a la idea de lo socioeducativo como noción que describe un campo de intersección, un territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social, donde se garantizan derechos, incluso de asistencia, de acceso a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Lo definimos como una configuración heterogénea donde se promueve un proceso de trasmisión y mediación con la cultura, mientras se ofrecen soportes para mejorar las condiciones de ejercicio de derechos.

Las políticas públicas son el conjunto de acciones impulsadas por organismos de gobierno que implican la movilización de instituciones y agentes para producir efectos de cambio en la consecución de objetivos de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Para finalizar, presentamos algunas ideas organizadoras de una política pública del campo socioeducativo:

1. Interdependencia
2. Acompañamiento socioeducativo
3. El sujeto de la educación en las propuestas socioeducativas
4. Contenidos básicos comunes
5. Trayectorias sólidas y flexibles
6. Profesionalización de la función educativa.

PALABRAS CLAVE: Socioeducativo, pedagogía social, acompañamiento.

*****

INTRODUCCIÓN

En este artículo proponemos pensar sobre una parte de la educación pública no reconocida como tal, que se configura como un campo híbrido y heterogéneo que conjuga un conjunto de prácticas educativas y sociales desarrolladas por una gran diversidad de agentes e instituciones. Ubicarlas dentro del universo de la educación pública nos acerca a la necesidad de regulación, lo que significa el desafío de encontrar "lo común" que liga a prácticas educativas que se realizan en las fronteras entre lo pedagógico y lo social.

La Ley General de Educación (ley18.437/2009) reconoce a la educación como un derecho humano fundamental (artículo 1), un bien público (artículo 2) que debe promover la igualdad de oportunidades (artículo 8); así, destaca la necesidad de construir tramas de inclusión educativa "para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades" (artículo 8). Asimismo reconoce la existencia de diversas formas de ejercer educación, estableciéndose como fin de la política educativa nacional que "la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura […]" (artículo 13).

El estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (artículo 18).

Expresamente la ley de educación hace un primer reconocimiento a las prácticas educativas que se realizan fuera del mundo escolar adjetivándolas como no formales; son todas aquellas que se desarrollan:

> en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ley General de Educación, artículo 37).

Allí mismo la ley de educación establece la necesidad de articulación y complementariedad de la educación escolar y otras prácticas educativas con el "propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas".

En la delimitación que se realiza en el artículo 37 de esta ley se destaca el valor educativo de propuestas que se producen en ámbitos diversos de la vida social, reconociendo la dimensión pedagógica de prácticas educativas muy disímiles como las orientadas a la promoción social y al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Entendemos por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la trasmisión y mediación con contenidos culturales de valor social. Implica la adecuación y contextualización de esos contenidos a las particulares situaciones de los sujetos de la educación. Comporta una extensión de terreno educativo, incluyendo instituciones y propuestas que contribuyen con los procesos de aprendizaje, de filiación simbólica y con la integración y continuidad educativa de las personas. Este ensanchamiento del territorio pedagógico apunta a fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias

culturales de forma igualitaria. Aquí encontramos un punto de tensión ya que en la actualidad las propuestas socioeducativas están orientadas a personas en situación de vulnerabilidad social, siendo dominante. Ello resulta clave para mejorar las condiciones de integración social, aunque en la focalización de las ofertas está una de sus debilidades.

I. DELIMITACIÓN DEL CAMPO SOCIOEDUCATIVO

La configuración de lo socioeducativo como ampliación de lo educativo ha tenido un crecimiento significativo la última década a partir del desarrollo de las políticas sociales y las de inclusión educativa. Ello ha visto nacer una diversidad de iniciativas tendientes a configurar territorios más hospitalarios para la inclusión y participación social de la mayor parte de los ciudadanos. A diferencia de la educación escolar, cuya ejecución es mayoritariamente pública y estatal, en el campo de lo socioeducativo el fenómeno es inverso, ya que el estado ha acordado con entidades privadas la tercerización de estos servicios. Si bien forman parte del elenco de lo público, siendo diseñadas, financiadas y supervisadas por organismos estatales, están huérfanas de estado, fueron desreguladas en sus contenidos y metodologías. El estado realiza un contralor administrativo y financiero, pero no desarrolla una política socioeducativa planificada, su accionar ha estado dominado por la urgencia de brindar el servicio a la población, buscando garantizar la cobertura, pero pautando poco los contenidos y metodologías de actuación.

Actualmente, son asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales (ONG), cooperativas de trabajo, fundaciones, sindicatos, las operativas de la política. Ello lo observamos en hogares de amparo, clubes de niños, centros juveniles, aulas comunitarias, programas educativo laborales, refugios, servicios de orientación, consulta y articulación territorial (Socat), equipos territoriales de atención familiar (ETAF), medidas socioeducativas no privativas de libertad—solo por nombrar algunos— donde con énfasis distintos prima la desregulación respecto de qué se hace, quién lo hace, cómo se hace y para qué se hace. Si bien los distintos organismos y programas han avanzado en los últimos años en estos aspectos, lejos estamos de tener políticas públicas respecto de este difuso campo de lo socioeducativo.

Ejemplos concretos de prácticas educativas de este campo pueden ser:

-Apoyos, orientación y acompañamiento educativo con grupos de adolescentes y jóvenes para sostener y finalizar la educación media; el escenario puede ser un centro juvenil del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), un grupo de Formación Profesional Básica (FPB) o Aulas Comunitarias, un espacio de educación de adultos en un Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) con madres jóvenes, un refugio para hombres jóvenes del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), un grupo de pre-egreso de una cárcel en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) o un grupo de Jóvenes en Red del Mides.

-Espacios de fortalecimiento de las capacidades para la inclusión, el sostenimiento y la progresión en el mundo del trabajo; el escenario en que podemos verlos es en una ONG que tiene convenio con la Intendencia de Montevideo (IM) para tareas de barrido de calles, en una entidad de capacitación que contrata con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop), en el Departamento de Aprestamiento Laboral del INAU, en el programa de egreso para jóvenes privados de libertad del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (Sirpa), en un curso de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), en un liceo privado donde se trabaja las capacidades para emprender, en una feria del Mides con cooperativas sociales o en un emprendimiento productivo en una cárcel del INR, etcétera.

El mapa de capacidades socioeducativas es enorme, complejo, heterogéneo, fragmentado y desregulado. Podemos encontrar en muchas de las iniciativas una oferta educativa que apuesta por promover el máximo desarrollo de las capacidades de los sujetos de la educación; pero otras reproducen una oferta pobre para pobres.

Frente a esta situación cabe realizarse algunas preguntas: ¿Es pertinente diseñar una propuesta programática que organice las distintas ofertas socioeducativas en el marco de un proyecto común de inclusión social y educativa?; ¿existen condiciones y capacidades institucionales para conectar programas que apoyan la inclusión social y educativa en el Mides, INAU, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Inefop y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)?; ¿cuáles son los objetivos y metas comunes que permitiría conjugar en una estrategia nacional las acciones de una diversidad de programas de distintas instituciones?; seguir generando programas de inclusión educativa desconectados, sin objetivos y metas comunes y sin integrarlos a la estrategia general del sistema de educación pública, ¿no significa un reconocimiento de la inexistencia de un plan nacional de inclusión educativa?; el diseño de varios programas de inclusión social y educativa mediante la estrategia del bypass de las orgánicas institucionales, ¿no implica renunciar al cambio?

Para continuar analizando lo socioeducativo requerimos una delimitación mínima del alcance y sus límites, entendemos que el concepto de campo (Bourdieu, 1988; Bourdieu-Wacquant, 1995) resulta pertinente para situar las relaciones de poder entre actores e instituciones que lo constituyen. Como sostienen Bourdieu y Wacquant un campo puede definirse como:

> una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera (Bourdieu y Wacquant, 1995:64).

El campo está formado por relaciones entre actores e instituciones que ocupan posiciones diferenciadas y desde esas posiciones ejercen porciones de poder y dominio sobre alguna de las dimensiones de ese campo. En tal sentido, los autores franceses utilizan la imagen del juego para explicar la noción de campo:

> […] el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo: podemos imaginar que cada jugador tiene, frente de sí, pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que posee, de manera que su fuerza relativa en juego, su posición en el espacio de juego y, asimismo, sus estrategias de juego, sus jugadas más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, más o menos subversivas o conservadoras, dependen del volumen global de sus fichas y de la estructura de las pilas de fichas, al mismo tiempo que del volumen global de la estructura de capital (Bourdieu y Wacquant, 1995:65).

En el campo socioeducativo ¿cuáles son las fichas?, ¿qué capital manejan los agentes e instituciones para arriesgar? y, una pregunta central, ¿cuál es volumen global del capital del campo socioeducativo?

Afirma Bourdieu que cada campo es a la vez un campo de fuerzas y un campo de luchas que establece sus contornos y exigencias para el ingreso, generándose leyes sociales más o menos específicas que lo regulan. Las relaciones en cada campo van cambiando

según parámetros sociohistóricos. Siguiendo a Bourdieu y Wacquant[1] destacamos tres momentos para el análisis del campo socioeducativo:

A) La relación del campo educativo con otros campos de poder.

La configuración híbrida del campo socioeducativo lo coloca ante el desafío de configurarse a partir de la conjunción de dos campos tradicionales. Por una parte, el campo de la educación, en el que predominan la ANEP enfatizando la escolarización y el MEC aportando una mirada a este campo desde la infeliz nominación de la educación no formal. Por otro lado, el campo de las políticas sociales, en el que el Mides enfoca en la reducción de la pobreza, la eliminación de la indigencia, la promoción de acceso al mundo del trabajo, las prestaciones económicas, la promoción social y educativa; mientras que el INAU enfatiza esa perspectiva en relación con la infancia y la adolescencia, aunque sobrevive una tradición tutelar.

B) Las relaciones entre agente e instituciones a la interna del campo socioeducativo.

Desde el 2005 se han creado decenas de espacios de coordinación entre ANEP, Mides, INAU, MEC y otros organismos: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Banco de Previsión Social (BPS), Ministerio de Salud Pública (MSP), etcétera; pero estos ámbitos han confundido lo técnico y lo político, generando en ocasiones espacios de encuentro, debate, propuestas, pero sin la capacidad de producir articulación sustantiva basada en objetivos y metas programáticas e interinstitucionales. Desde las políticas de los organismos no hubo una decisión que permitiera construir en conjunto. Prima una actitud solapada de competencia por los espacios, el protagonismo y los recursos. Varios estudios recientes dan cuenta de un conjunto de dificultades con relación al ejercicio profesional de funciones en el campo socioeducativo (Moyano, 2015; Sosa, 2012).

C) El habitus de los agentes del campo socioeducativo.

Un denominador común del campo es su énfasis por mejorar las condiciones de inclusión social y educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad. Este sesgo, sin duda indispensable en un país con niveles de pobreza y exclusión todavía preocupantes, configura en los profesionales del trabajo sobre los otros (Dubet, 2006) modalidades de actuación de poca exigencia sobre los resultados que se obtienen. Casi cualquier cambio, por mínimo que este sea, es visualizado como un logro; esta mirada complaciente sobre el propio trabajo obtura la posibilidad de crítica y consiguientemente de cambio. Tal vez el ejemplo típico de esta perspectiva lo arroje el énfasis en la sofisticación de los procedimientos de focalización, procurando llegar a poblaciones homogéneas, lo que se traduce en una homogenización de las ofertas. Que los participantes de una propuesta socioeducativa compartan características sociales provoca el achatamiento de las ofertas de los profesionales; a la vez que priva a los sujetos de intercambios diversos, heterogéneos.

Desde otra perspectiva, pero en clave de interrelaciones entre agentes e instituciones, el pedagogo español Juan Sáez Carrera propone un modelo para la profesionalización de la educación social. Si bien la educación social es una fracción del campo socioeducativo, la propuesta resulta interesante para el análisis pedagógico de la configuración de las políticas públicas. Éste modelo implica el reconocimiento de estas prácticas educativas por parte del estado, e implica la trasformación de ocupación a profesión (Sáez, 2005). Dicho proceso implica la interrelación de un conjunto de actores e instituciones: los profesionales, el

[1] Un análisis en términos de campo implica tres momentos necesarios e interrelacionados. Primero, hay que analizar la posición del campo en relación con el campo de poder […]. Segundo, es menester establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión. Tercero, se deben analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicos y que encuentran, en una trayectoria definida dentro del campo considerado, una oportunidad más o menos favorable de actualizarse" (Boudieu-Wacquant, 1995: 70).

estado y sus administradores, los centros de formación, el mercado de empleo, los sujetos de la educación y otros profesionales que operan en el campo (Sáez, 2005). Este proceso no puede ser realizado por un solo actor, requiere del concurso de varios de ellos, siendo necesario concretar algunos movimientos: a)delimitar las funciones educativas, así como los contenidos culturales que median la relación educativa; b) promover la formación en educación de quienes ejercen como educadores, ese proceso se inicia con los llamados a concurso; c) realizar evaluaciones de los proyectos y programas socioeducativos, valorando la opinión y participación de los sujetos de la educación; d) regularlos salarios y privilegiarla formación; e) generar dispositivos de supervisión de las prácticas educativas que permitan aprender de aciertos y errores.

II. LAS FALACIAS DE UNA EDUCACIÓN NO FORMAL

Desde hace casi una década se viene instalando legal e institucionalmente el concepto de educación no formal para albergar a un conjunto de prácticas educativas que se realizan fuera del marco escolar. Dicho proceso ha estado signado por el reforzamiento de la idea de minusvalía de estas prácticas educativas que "no son", que "no tienen" valor. La pretendida intención de visibilizarlas, de darles una ubicación en el panorama educativo nacional, fue un intento fallido. Solo se contribuyó a desprestigiar el accionar de profesionales e instituciones que desarrollan acciones educativas organizadas, planificadas y orientadas por finalidades pedagógicas; pareciera, como ironiza Ortega Esteban, que se quiere "hacer del mundo un aulario" (Ortega Esteban, 2005:169).

Desde un discurso pedagógico adherimos a la idea de que no existe una educación no formal, la sola nominación de una práctica como educativa implica ciertos mínimos de organización, planificación e intencionalidad:

> Parece bastante claro que en la denominación de la educación que ha estado al margen del sistema escolar como "no formal" hay claramente una carga negativa e, incluso, despectiva, pero, además, ideológica. Todos conocemos la consideración que nos merece el individuo que es susceptible de este epíteto. Parece bastante patente que la desconsideración que ha soportado hasta ahora la educación no escolar se ha transferido de manera más o menos inconscientemente a los mismos nombres con los que se la denomina. Ya conocemos que, en la teoría "hylemórfica" de la escolástica, lo que no tenía forma, lo no formal, era nequequid, neque quantum, nequequale… ni ningún otro predicado. La materia no tenía entidad sin la forma, era mera potencia, mera posibilidad. En realidad, no era nada, y en la filosofía actual, lo "no formal" es mera apariencia, y carente de la propiedad objetiva que se le atribuye (Ortega Esteban, 2005: 168).

Esta perspectiva termina abonando un terreno donde lo educativo es patrimonio de algunas instituciones, dado que lo no formal, no tiene valor. La adjetivación de la educación como no formal se traslada a los sujetos sin forma, se traslada a las propuestas y, por supuesto, a sus educadores. Esta idea recurrente de una educación pobre para pobres se reedita y se refuerza desde una educación que se configura a partir de lo que no es. Triste favor le hacemos a los sujetos de la educación, a los educadores y a las instituciones que desarrollan estas prácticas si seguimos diez años más señalando aquello que no tienen.

Como alternativa, acudimos a la idea de socioeducación, noción que describe un campo de intersección, un territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social, donde se garantizan derechos, incluso de asistencia, de acceso a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Lo definimos como una configuración heterogénea donde se promueve un proceso de

trasmisión y mediación con la cultura, mientras se ofrecen soportes para mejorar las condiciones de ejercicio de derechos.

Este es un terreno distinto a la no-formalidad, al informalismo, a la minusvalía de la práctica pedagógica. Porque coloca la noción del plus valor, esta práctica socioeducativa agrega a lo pedagógico un soporte social, muchas veces indispensable para el desarrollo personal de los sujetos de la educación.

Reconozcamos que esta noción de lo socioeducativo atenta contra el imaginario de que "lo educativo es patrimonio de la ANEP" o que "si no lo hace la ANEP o la Universidad de la República (Udelar) no es educativo"; este es el mensaje que quienes optaron por impulsar la educación no formal han dado. El ejemplo palmario de esta posición es que el propio Consejo Nacional de Educación no Formal (Conenfor) en su dirección tenga a las instituciones de educación formal: la ANEP y la Udelar (Ley General de Educación18.437, artículo 93). Se optó por la subordinación de lo no formal a lo formal. Y en esta puja por poder, galones y presupuesto se ha perdido de vista que un proyecto educativo nacional que pretenda incluir a todos con propuestas de calidad, necesita de la acción coherente y articulada de la ANEP, Udelar, Mides, MEC, INAU, INR, Sirpa, Inefop, MTSS, BPS, los gobiernos municipales, etcétera.

A pesar de ello, la propia definición del artículo 37 instala una situación paradojal cuando señala sobre la educación no formal que se trata de:

> [propuestas dirigidas] a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mism[a]s y han sido organizad[a]s expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ley General de Educación 18.437, artículo 37).

Esta delimitación es interesante, ya que describe positivamente atributos trasladables a las prácticas socioeducativas, refiere al valor educativo en sí mismo, a los diversos ámbitos de la vida social en que puede desarrollarse, y porque incluye una dimensión clave para caminar con signo igualitario: el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva nos parece pertinente retomar ideas del pedagogo Lorenzo Luzuriaga, quien en la década de los cincuenta expresaba que "la labor de la educación de nuestro tiempo debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos" (Luzuriaga, 1957:36). Sobre estos caminos transita la discusión actual del campo socioeducativo, sostener propuestas duales que hagan convivir el desarrollo personal de los ciudadanos, que implica la inclusión social, laboral, económica y cultural, consiguientemente con la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de relación social que potencien su participación social en condiciones de igualdad.

En el mismo sentido, y siguiendo a Luzuriaga, proponemos pensar disciplinariamente desde una pedagogía social que tiene por objeto "el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana" (Luzuriaga, 1954: 9). Esta perspectiva la articulamos con el pensamiento pedagógico de Philippe Merieu, quien postula que la pedagogía es praxis, en tanto "ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto" (Merieu, 2003: 140).

III. El desafío pendiente: la construcción de políticas públicas socioeducativas

Las políticas públicas son el conjunto de acciones impulsadas por organismos de gobierno que implican la movilización de instituciones y agentes para producir efectos de cambio en la consecución de objetivos de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Se trata del ejercicio de la voluntad para generar operaciones de orden económico, jurídico, institucional y profesional para alterar las anteriores formas de actuación respecto a un conflicto, problema o fenómeno.

Requieren de una decisión que organice una estrategia de acciones coherentes para transformar los patrones de relación y las reglas de juego existentes, impulsando modificaciones en la organización, distribución y acceso a bienes, servicios y recursos.

Desde esta delimitación de la política pública entendemos que la desregulación del campo socioeducativo atenta contra los sujetos de la educación, ya que a la indeterminación de los contenidos y metodologías se suma la desprofesionalización imperante. En la actualidad la función educativa en este campo es ocupada por actores muy diversos, desde educadores sociales que cuentan con una formación específica, otros profesionales de la educación como maestros, profesores o licenciados en ciencias de la educación, otros profesionales universitarios como trabajadores sociales y mayormente psicólogos; pero fundamentalmente en algunos ámbitos se continúa contratando desde el estado a personas sin formación mínima para sostener una propuesta educativa. Caso emblemático lo aporta el INAU, que ha realizado en los últimos años varios llamados para educadores de los centros de privación de libertad y el requisito formativo exigido fue primaria completa. Estas decisiones expresan de forma radical la desvalorización por la tarea y la función educativa, y también por los sujetos a los que va dirigida la propuesta.

A continuación presentamos algunas ideas organizadoras de una política pública del campo socioeducativo que implica articular lazos para facilitar trayectorias diversas de participación social donde se reconozcan las singulares experiencias de los sujetos de la educación.

1. Interdependencia

El concepto de interdependencia es central en esta perspectiva ya que posibilita debatir las nociones de independencia, dependencia y autonomía implicadas en los procesos educativos y sociales. Si dependencia es no poder valerse por sí mismo (DRAE, 2001) o la necesidad de ayuda funcional para realizar actividades comunes (Casado, 2006, citado por Pié Balaguer, 2012) no estamos considerando adecuadamente la dimensión humana de la dependencia. Ya que todos nacemos sin la capacidad de valernos por nosotros mismos y para sobrevivir necesitamos de otro para alimentarnos, asearnos o abrigarnos. La edad adulta nos encuentra en una situación de autonomía moral y física que encubre la dependencia originaria y también la dependencia futura en la vejez.

Por tanto, la vida humana implica la necesidad de otro(s), nos enfrenta a nuestra propia vulnerabilidad, a la fragilidad de la autonomía, pone en jaque la supuesta autosuficiencia de la adultez. Este es un punto de partida donde la dependencia no es un problema de los otros, sino una dimensión de la condición humana. Así, la organización social, las instituciones, son actores protagónicos en la construcción de las condiciones para una vida interdependiente, que es la mejor expresión de la autonomía.

El concepto de autonomía es muy distinto al de autosuficiencia, contrariamente requiere de otro, de otros, de la heteronomía como sostén. Como lo expresa Mélich:

> […] la autonomía se fundamenta en la heteronomía y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste. Pero para que la heteronomía se convierta en el punto de apoyo de la acción educativa es necesaria una nueva concepción de la subjetividad. (Mélich, 2000: 88)

Esta noción tiene diferentes planos de lectura en una política socioeducativa, ya que implica que ninguna propuesta educativa en sí misma es completa, por el contrario, los procesos de inclusión y participación social actual requieren de un sujeto capaz de participar en escenarios diversos. Además, implica la plasticidad de las instituciones para reconocer los procesos de aprendizaje, las experiencias, las habilidades adquiridas por los sujetos en otros espacios institucionales, para que los sujetos no estén empezando siempre de cero. Ello pone en discusión la legitimidad de las prácticas educativas de distintas instituciones y el reconocimiento de trayectos socioeducativos que los sujetos realizan.

2. Acompañamiento socioeducativo

Todo proceso socioeducativo implica una relación educativa mediada por contenidos culturales y soportes sociales. Se trata de un trabajo simbólico cargado de materialidades que posibiliten al sujeto transitar y tramitar vínculos con lo social que potencien su desarrollo personal y social.

Dimensiones promocionales del proceso de acompañamiento socioeducativo

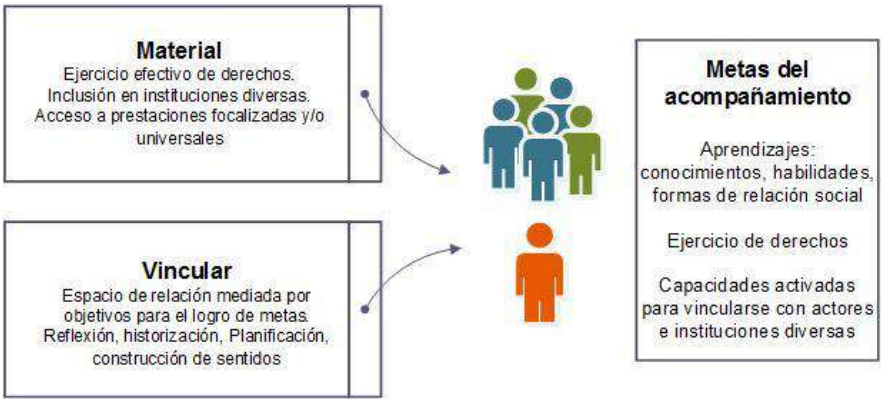


Gráfico 1. Dimensiones promocionales del proceso de acompañamiento socioeducativo.

En el diagrama se presenta de forma resumida una forma de pensar los procesos de trabajo educativo y social, y se introduce una estrategia que aborda tres dimensiones:

-El proceso de acompañamiento que requiere de un vínculo personalizado entre los educadores y los sujetos de la educación, orientado por una planificación, contenidos culturales a transmitir, trayectos institucionales con los que mediar y estrategias de organización de la experiencia mediante un proceso reflexivo, donde significar las trayectorias personales/sociales que otorguen sentido a los procesos de aprendizaje y conecten con las preferencias de los sujetos.

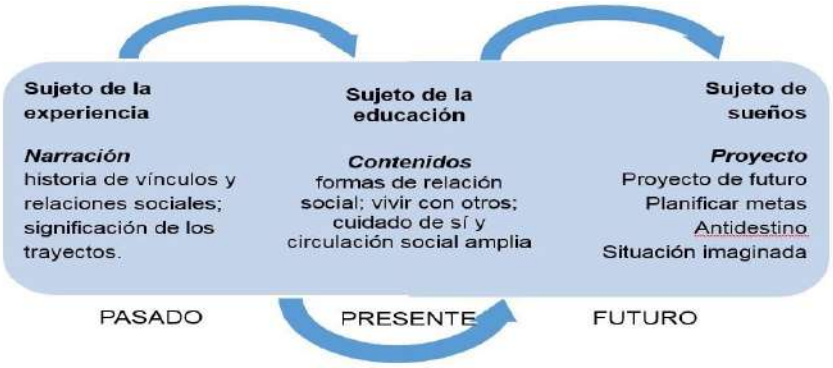
-La materialización del vínculo con el estado, expresado en el acceso de las familias a prestaciones, servicios, y diversas formas del ejercicio de derechos. Aquí la función de los equipos que acompañan a los sujetos es fundamentalmente de mediación con otras instituciones.

-Este proceso no puede ser responsabilidad de una sola institución, requiere de interinstitucionalidad que conforme red para el sostén de los procesos y que brinde prestaciones concretas para viabilizar los procesos de revinculación familiar. Ello podemos pensarlo desde la interdependencia, donde la familia cree vínculos con instituciones diversas que posibiliten la resolución de distintas problemáticas.

3. El sujeto de la educación en las propuestas socioeducativas

En el marco de estas prácticas socioeducativas el sujeto no es solo un sujeto de la educación. Si estamos en un campo híbrido entre lo social y lo pedagógico proponemos

pensar un sujeto en diversos planos[2]. Una propuesta es la que presentamos en el siguiente diagrama:



Proponemos transitar por un proceso socioeducativo que posibilite al sujeto ocupar distintos lugares, estableciendo una relación educativa que contemple tres momentos: a) una relación con el pasado, donde como sujeto de la experiencia reconozcamos saberes y trayectorias particulares de las cuales significar aprendizajes significativos; b) un vínculo con el presente, donde ocupando el lugar de sujeto de la educación se ponga en movimiento la disposición para aprender y c) un lazo con el futuro donde ejercer el derecho a soñar una situación diferente, imaginando mejores destinos. Este no es un proceso en solitario, sino que implica reconocernos en un horizonte político, donde desde las prácticas socioeducativas también se luche por condiciones de justicia e igualdad para todos.

4. Contenidos básicos comunes

Los contenidos educativos que se ponen en juego en las prácticas socioeducativas dependen de los educadores concretos, en el mejor de los casos, forman parte de un acuerdo de una institución o un programa. La ausencia de un marco común, de compromisos más amplios donde se piense y decida qué se enseñará en el ejercicio de prácticas socioeducativas, es una debilidad estructural de este campo educativo. La desregulación deja librado a los sujetos de la educación a la discrecionalidad del educador o institución de turno.

Para conjugar en clave de política pública este conjunto heterogéneo de prácticas socioeducativas es indispensable construir un amplio acuerdo acerca de un mínimo común de conocimientos, habilidades y formas de trato social requeridas para una generación. Esta tarea es un imperativo para comenzar a construir garantías a los sujetos de la educación de que los contenidos culturales cuentan con una legitimidad social. No implica construir un currículo prescriptivo para las prácticas socioeducativas, sino una propuesta de contenidos básicos que establezca un encuadre común, que conviva con las propuestas de educadores e instituciones y así se conformen propuestas variadas.

Se trata de una alternativa para promover la adquisición de un mínimo de saberes que ofician de garantía de derechos para los sujetos que participan de las propuestas socioeducativas. Lo que no obstaculiza la posibilidad de innovación y de singularizar las ofertas educativas a partir del aporte particular que cada educador, institución, proyecto o programa pueda realizar para enriquecer los contenidos culturales que se trasmiten.

[2] Propuesta desarrollada en la tesis de maestría, Silva Balerio, D. (2014). *Experiencia narrativa: teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares*. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo.

5. Trayectorias sólidas y flexibles

Si, como proponemos, el sujeto en las prácticas socioeducativas es sujeto de la experiencia, es necesario generar los mecanismos, espacios y procedimientos para valorar y reconocer los aprendizajes adquiridos en sus trayectorias personales.

De ahí el paradójico título del apartado, ya que resulta de justicia reconocer los aprendizajes adquiridos en interacciones sociales e institucionales diversas, lo que implica flexibilizar los mecanismos de evaluación y acreditación; aunque ello obliga a construir herramientas confiables para la verificación de saberes, conocimientos, habilidades o destrezas aprendidos en escenarios institucionales muy disímiles.

6. Profesionalización de la función educativa

Este es un punto clave para una política socioeducativa, ya que implica comenzar a construir las bases de una función educativa común a un conjunto de instituciones. Significa un aporte diferencial respecto a la propuesta que reciban los sujetos de la educación, ya que en la actualidad la función educativa implica una construcción personal de cada educador, lo que implica una práctica precaria, en ocasiones discrecional, donde muchas veces lo pedagógico queda subordinado a funciones socialmente más instaladas y demandadas como la asistencia, el control o la prevención.

Delimitar la función educativa garantiza a los sujetos el derecho a recibir propuestas claras y respetuosas de su situación. Va estrechamente enlazado con el acuerdo por establecer contenidos educativos comunes, que formen parte de una oferta educativa pública.

En suma, el principal desafío de las prácticas socioeducativas es obtener visibilidad y reconocimiento como parte de la educación pública nacional, lo que permitirá ubicarlas en un escenario de regulación que ofrezca garantías a los sujetos de la educación de que las propuestas que se impulsen apuntan a promover la adquisición de saberes, conocimientos, habilidades y formas de relación social. En ese sentido deberá promoverse la construcción de un currículo con los contenidos básicos comunes; así como un proceso de profesionalización que a mediano plazo permita que educadores formados asuman la función educativa en las diversas instituciones del campo.

Para finalizar, sostenemos una posición pedagógica que conjugue un análisis crítico de la actualidad, con el lenguaje de la posibilidad. Siguiendo a Giroux entendemos que

> […] es urgente que los educadores consideren que las instituciones sociales pueden extenderse y desarrollarse como parte de una lucha política y educativa más amplia; por otra parte, al combinar el lenguaje crítico con el de la posibilidad, esos educadores están en situación de desarrollar un proyecto político que amplíe los contextos sociales y políticos en los que la actividad pedagógica puede funcionar como parte de una estrategia contrahegemónica. (Giroux, 1998: 270).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción, criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

CARIDE, J.A.(2004). "No hay educación no formal". Santiago de Compostela: *Revista de Educación Social*, (28), 6-8. Universidad de Santiago de Compostela.

GIROUX, H. (1998). *Los profesores como intelectuales*. México: Siglo XXI.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Nº 18.437. *Diario Oficial, Montevideo, Uruguay*, 16 de enero de 2009.

LUZURIAGA, L. (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.

MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

MÉLICH, J. C. (2000). "El fin de lo humano, ¿cómo educar después del holocausto?" Madrid: *Revista Enrahonar* (31), 81-94.

MOYANO, S. (2015). *Estudio sobre los procesos de profesionalización en programas sociales del Ministerio de Desarrollo Social (Informe de Investigación*). Montevideo: Mides- Eurosocial.

ORTEGA ESTEBAN, J. (2005). "La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua… todas son educaciones formales". Madrid: *Revista de Educación,* (338), 167-175.Ministerio de Educación y Deporte.

PIÉ BALAGUER, A. (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente.* Barcelona: Editorial UOC.

RAE *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=bol

SAÉZ CARRERAS, J. (2005) La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. Madrid: *Revista de Educación* (336), 129-139. Ministerio de Educación y Deporte.

SOSA, A. (2012). *Bases para la profesionalización de educadores de educación no formal. Informe de consultoría.* Montevideo: Conenfor.

[i]Contacto con autor:
Diego Silva Balerio. e-mail: diegosilvabalerio@gmail.com
Educador Social, Magister en Psicología y Educación (UDELAR).
CFE, Montevideo – Uruguay.

04 | ARTE, CULTURA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

PLANEACIÓN PARTICIPATIVA CON COMUNIDADES DE MUJERES SOBREVIVIENTES A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

NAYELI CHÁVEZ BARDALES[i]

RESUMEN:

El presente trabajo versa sobre las reflexiones generadas a partir del trabajo con mujeres que han vivido violencia de género y que deciden poner un alto a la misma, como parte de su proceso de empoderamiento se vinculan en talleres desarrollados en el Centro de Apoyo a la Mujer en la Ciudad de Colima. Dichos talleres se efectúan en el marco un Modelo de Atención que promueve la concientización y el empoderamiento, donde las mujeres, entre otras actividades, crean planes encaminados a trazar otra vida posible desde sus propios recursos y necesidades.

Asimismo, este texto representa un intento por aportar en el análisis y reflexión de la Planeación Participativa en específico con comunidades de mujeres que convergen con el propósito de generar cambios, los cuales surjan desde si y para sí, situación que se complejiza al darse cuenta de las consecuencias de vivir para otros y otras y cuyo sentido de vida se cifra en la preponderancia de otras necesidades más allá de las propias.

Se enuncia de manera general la problemática de la violencia de género y las consecuencias de la misma en la vida de las mujeres y cómo la planeación participativa se convierte en una estrategia posible para favorecer los procesos de empoderamiento que les permitan generar cambios en sus vidas.

PALABRAS CLAVE: Mujeres, violencia, empoderamiento, planeación participativa.

*****

INTRODUCCIÓN

El presente documento surge del trabajo desarrollado con mujeres que han vivido violencia de género, quienes se vinculan a talleres de empoderamiento en el Centro de Apoyo a la Mujer, en la Ciudad de Colima. Representa un ejercicio reflexivo de la práctica socioeducativa con Mujeres que han decidido poner alto a la violencia de género a través de fortalecer su capacidad de agencia y anhelan otro modo de ser mujeres. Se pretende aportar a la construcción de metodologías acorde a las necesidades de la disciplina de la psicología comunitaria en escenarios educativos de organizaciones de la sociedad civil.

Conviene resaltar también, que las mujeres que acuden a atención han pasado por un camino complejo que desemboca entre otras cosas, en su llegada a pedir asesoría y son múltiples las ocasiones en que se observa que hay una duda sobre el acierto o no de acudir a atención. Diálogos con ellas, dan cuenta de que en ocasiones las mujeres dudan de si lo que piensan o sienten es "exagerando" o bien si tal vez habrá casos "más graves" que los que ellas presentan.

Se escuchan frases como "me siento una mujer mala por hacer esto" (en referencia a denunciar la violencia), esto da cuenta de que cuando las mujeres establecen límites son "malas" y en esta cultura patriarcal nos han educado para que esto sea indeseable. Nadie quiere ser "mala", aún y cuando para no serlo hay que soportar la violencia y malos tratos.

Es propósito de este texto, también, hacer el cruce con los constructos de la participación activa antes mencionada en la planeación de un nuevo proyecto de vida para sí. Sea pues una invitación a colocar en el centro a grupos de mujeres y concebirlas como sujetas activas con el derecho y la sabiduría a decidir sobre sus propias vidas.

I. EFECTO DE LA VIOLENCIA EN LAS MUJERES

Conviene puntualizar que las consecuencias de la violencia que viven las mujeres que llegan a atención, la cual llamaremos violencia de género, que aunque éste término puede hacer referencia a la violencia que afecta tanto a hombres como a mujeres, lo utilizaré para referirme a la violencia contra las mujeres, debido a que los casos que atendemos son de este tipo y teniendo como base, la consideración compartida por De la Concha, (2010) respecto a las mujeres: "…constituyen el extremo subordinado de la polaridad binaria sobre la que se ha estructurado históricamente la sociedad patriarcal." (Pg. 7)

Por otro lado, Hirgoyen (2005) establece las consecuencias que tiene la violencia en la vida de las mujeres, y ven como experimentan una pérdida de confianza, finalmente se incorpora una imagen negativa consigo misma y mientras más duradera sea dicha relación, el mensaje de auto devaluación será más impregnado.

Ante este panorama, se entiende que al momento en que algunas de las mujeres que llegan al Centro, tienen la expectativa de que las facilitadoras de los talleres les digamos qué hacer. En los primeros encuentros con ellas, se les escucha decir ¿Estoy bien o estoy mal? ¿Qué me puedes recomendar?. Lo cual puede tener una conexión directa con los estragos de los que se hacía mención anteriormente, respecto a la pérdida de confianza y la falta de claridad en los planes a futuro como consecuencia de la violencia vivida.

Conforme transcurre el proceso, las mujeres perciben que son ellas quienes tienen que determinar la solución idónea para su situación, para ello se abordan diversas temáticas que promueven que ellas se den cuenta de la diversidad de opciones que tienen ante la problemática vivida, algunas inclusive es la primera vez que consideran establecer una denuncia ante el maltrato.

Es importante no dejar pasar por alto (a manera de denuncia tal vez) que uno de los obstáculos que se presentan en esta nueva iniciativa para hacer cambios en su proyecto de vida, es precisamente que cuando acuden a implementar acciones legales en contra de su

agresor, se encuentran con la inoperancia de la ley, personificada en funcionarias y funcionarios públicos que les persuaden para el desistimiento, minimizan los argumentos de las mujeres y crean alianzas con los agresores, además de promover la negociación de lo innegociable: la violencia y los malos tratos.

Por ello, es sumamente importante que dentro de los procesos se promueva en las mujeres además de otras cosas la relevancia que adquiere la defensa de su verdad y su versión, se les comparte lo enraizado que se encuentra el patriarcado en diferentes manifestaciones de la vivencia de ser mujeres y que los aparatos de justicia no son ajenos a ello.

II. La estrategia

En el apartado anterior, mencionamos sólo algunas de las problemáticas que hacen del escenario de trabajo con las mujeres sobrevivientes de violencia, un escenario complejo y plagado de riesgos de reproducir el orden simbólico de las relaciones de poder, debido a que como la alertan Cofán y Valverde (2015) en su texto cuando establecen que "A veces… cuestionamos a las mujeres, sus comportamientos o sus actitudes, lo que refleja el desconocimiento del proceso de los malos tratos y la desvalorización social de aquéllas" (Pg. 29) De no comprender la problemática que atraviesan las mujeres, podemos erigirnos como las poseedoras de la verdad y de las soluciones.

Por lo anterior conviene, engarzar la temática expuesta con la estrategia de la Planeación Participativa desde la Animación Sociocultural, en este sentido "si no existe una planificación colectiva, no se está desarrollando Animación Sociocultural" (Herrera, 2005. Pg. 84) y esta perspectiva provee de una serie de indicadores que bien se pueden evidenciar en los procesos que ocupan a este trabajo.

A saber, el empoderamiento de las mujeres que provienen de vivir en casos que conservan características como las mencionadas anteriormente, conlleva una serie de acciones para que éste se viva y construya día a día, no es una meta o un fin, sino al hablar de empoderamiento, hablamos de proceso y en ello se manifiesta la planeación colectiva.

Porque no se les dice qué hacer, sino se ofrecen una serie de alternativas distintas a las vividas en ocasiones por más de 20 años, las mujeres que acuden a atención se ven inmersas en un proceso de empoderamiento que les demanda una actitud activa y luchar contra la indefensión aprendida. Pues como sabemos, nadie empodera a nadie, el hambre de cambio debe surgir desde sí.

Por ello, la planificación participativa se convierte en una estrategia idónea en este proceso de empoderamiento, como lo menciona Herrera (2005) ésta, se desarrolla en dos niveles, tanto a nivel individual como un primer nivel y en un segundo el colectivo, ya en contacto con la comunidad.

Acerca de la metodología como institución que equivaldría a la individual, desde el Centro tenemos como fundamento la perspectiva feminista y desde ahí proponemos la planeación, no así como única respuesta sino como detonante de los cambios que se podrían realizar y por otro lado es en el que ellas, después de haber incorporado los aspectos revisados en el taller, pueden diseñar un plan de vida propio desde sus necesidades, recursos y objetivos.

III. Mujeres en proceso de empoderamiento

De la metodología institucional, aunque no es el propósito de este trabajo ahondar en el modelo de atención, si cabe destacar que los contenidos y técnicas que comprenden dicho Modelo CyE (Concientización y Empoderamiento) están enfocados en promover con los

grupos de mujeres tres procesos que en su conjunto se concluye pueden propiciar el empoderamiento de las mujeres.

Como tres componentes de este proceso, se encuentran el "centramiento" que no es otra cosa que el estar consigo misma, la "revinculación" que implica que las mujeres puedan asumir nuevas formas de relaciones interpersonales y la "efectividad" que se refiere al proceso orientado al uso del poder para transformar la propia vida. (Nava, M.; 2002)[1]

De estas tres fases que se tienen contempladas en la planeación desarrollada por la institución, se derivan diversos temas que se encaminan a evitar la revictimización de las mujeres, concibiéndoles como sujetos protagonistas de sus propios cambios.

Al implementar este modelo, la Animación Sociocultural establece que la planeación entendida como "graduación de la utopía" (Herrera, 2005) debe ser negociada, con lo que se cimbra aquélla figura de poder que posee todo el conocimiento, es necesario como facilitadoras estar en constante diálogo para percatarnos de ello.

Dicha metodología promueve la creación de grupos que, basados en su propia realidad y cultura, con sus propios recursos y los que son capaces de generar, sean los propios protagonistas de la acción que busca un cambio social (Herrera, 2005. Pg. 15), dicha planeación deberá ser flexible y adaptable a la realidad.

Conviene mencionar los aspectos relacionados con la planeación colectiva participativa, en primera instancia lo relacionado con el análisis de la situación, esto se convierte en un proceso continuo que se desarrolla en forma de espiral, si bien cuando llegan las mujeres al centro llegan con la urgencia de hablar de lo que en ese momento consideran más doloroso, con el tiempo a partir de las temáticas propuestas, se analizan las situaciones desde la propuesta feminista.

Con lo que se obtiene como resultado una problematización de los casos desde otra mirada, por lo que la culpabilización y el victimismo, se intenta vayan quedando de lado y que las mujeres puedan establecer ¿Qué es lo que quieren para sí?

Es común que a lo largo de su problemática y la vivencia de la misma tengan explicaciones relacionadas con un destino que les toca cumplir, la intención dentro de los talleres, es que analicen su situación desde una mirada que permita ver que su problemática por un lado no es natural y tampoco individual.

El análisis se hace de manera colectiva y a lo largo de la semana que transcurre entre un tema y otro, las mujeres desarrollan elaboraciones a partir de que confrontan los temas con la realidad que viven, proponiendo siempre nuevas aristas desde las cuales se pueden desarticular las vivencias de opresión.

IV. DETECCIÓN DEL PROBLEMA

Este elemento que se ofrece por la Animación Sociocultural, se observa desde los talleres cuando en ese proceso constante mencionado anteriormente, las mujeres van identificando qué aspecto es prioritario dentro del cual quieren implementar cambios. Se pretende que si bien cuando llegan muchas tienen incorporado un concepto de que ellas son las culpables por permitirlo o dan explicaciones fuera de sí como la suerte o el destino, a lo largo de los talleres se problematiza sobre la violencia de género y las condicionante socioculturales que subyacen.

Por lo que dentro del desarrollo de planes alternativos a su proyecto de vida, las mujeres, van determinando cuál es el problema en sí, los cuales tienen diferentes variantes acorde a la situación de cada mujer. Sin embargo, se puede enunciar que en el caso de

[1] María del Carmen Nava Pérez, Conciencia y poder en la equidad de género, revista Imagina No. 2, Julio-sept. 2002.

mujeres que se han separado de su agresor y tienen ya un lapso prolongado sin pareja, el problema comúnmente es el del temor que les causa estar solas.

Otros casos emblemáticos constituyen aquéllos en los que las mujeres se han dado cuenta de que su cónyuge tiene otra pareja, durante los talleres se dedican en un inicio a buscar qué tienen ellas que no satisface a su pareja, sus argumentos evidencian un efecto durísimo en su autoestima, pero también se dan cuenta cómo se desvanece frente a ellas el mito de matrimonio.

V. Desarrollo de actividades

En un escenario comunitario extra muros conviene puntualizar que es quien funge como animador sociocultural quien de alguna forma promovería las actividades incorporando sugerencias de la población en la medida en que se desarrollan. (Herrera, 2005)

En el caso de análisis que nos ocupa, las mujeres en los grupos definen los pasos que es necesario seguir a partir de los temas que se abordan semanalmente, en el Centro se hace una especie de modelaje o ensayos de ciertas acciones que quisieran implementar, previamente se realizan análisis y reflexiones y después ellas van determinando qué les interesaría cambiar.

Al ser un espacio que ellas evalúan como seguro y con un grupo de mujeres que viven situaciones similares, las participantes se permiten enunciar sus miedos o resistencias a los posibles cambios que identifican, aquí es cuando el resto del grupo funciona en "espejo" donde las mujeres pueden leer sus emociones en las compañeras.

Las actividades en ocasiones no se llevan a cabo, pero si es importante precisar que quienes participan de los talleres, de partida se han dado cuenta de que es posible hacer cambios, hay como decíamos al inicio, "otro modo de ser".

VI. Conclusiones

A lo largo de este texto, se mostraron ciertos procesos de los talleres de Concientización y Empoderamiento que se desarrollan con mujeres que han vivido violencia de género, a manera de cierre conviene precisar que en sí esto constituye una comunidad, debido a que son mujeres que permanecen en contacto durante un tiempo prolongado y cuyos objetivos son construidos a partir de las diversas miradas que se socializan en los talleres.

Y ¿Por qué no? Pertenecemos a la comunidad como género desde el orden binario, si bien es cierto. Pero compartimos esa vivencia subjetiva tanto las mujeres que viven violencia en su vínculo conyugal como las que no, experimentamos en la sociedad patriarcal en la que vivimos diversos dispositivos de control y opresión y eso nos hace coincidir.

Otro punto de cierre es para compartir que se intentó enunciar que la planeación participativa se convierte en una herramienta que provee de diversos indicadores y premisas que pueden favorecer los procesos de empoderamiento de dichas mujeres al colocarles en el centro de los procesos y quienes participamos como animadoras socioculturales de los talleres solo facilitamos los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COFÁN, M. Y VALVERDE, E. (2015) "Aspectos psicosociales de la violencia de género". Pg 29 a 36. En: *Guía práctica para el asesoramiento legal a víctimas de violencia de género.* Fundación Fernando Pombo: Madrid. Disponible en http://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2015/Guia-Juridica_asesoramiento-legal-a-victimas-de-violencia-de-genero_FFPombo.pdf

DE LA CONCHA, A. COORDINADORA (2010). *El sustrato cultural de la violencia de género. Literatura, arte, cine y videojuegos*. Madrid: Síntesis.

HERRERA, M.M. (2005). *Desarrollo de Proyectos de Animación Sociocultural*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

HIRGOYEN, M. (2005). *Mujeres maltratadas, los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.

[i] Contacto con autora:
Nayeli Chávez Bardales. e-mail: nayelichavezbecaria@gmail.com
Centro de Apoyo a la Mujer "Griselda Álvarez A.C".
Red de Interdisciplinaria de investigadores de los Pueblos Indios de México, AC., México.

LA ACCIÓN PARTICIPATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y EL DESARROLLO COMUNITARIO: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

MIRYAM HERMOSILLO LÓPEZ[i]

RESUMEN:

El presente texto integra dos perspectivas para la aproximación a una temática relevante en el contexto de la intervención socio-comunitaria: la acción participativa. Dichas perspectivas han sido incluso asimiladas por diversos teóricos como "una misma cosa", me refiero a la Animación Socio Cultural y al Desarrollo Comunitario. Entendemos al desarrollo comunitario y a la animación socio-cultural como metodologías de intervención; como prácticas comunitarias y como procesos que comparten un mismo marco ideológico-político y teórico-epistemológico. Se priorizan los fundamentos axiológicos y teórico –epistemológicos que guían a la acción sobre los aspectos técnicos de la misma.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo comunitario, acción participativa, animación socio-cultural, intervención sociocomunitaria.

*****

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos nuestra exposición con algunas interrogantes básicas: ¿Cuál es el objetivo de la acción? Es decir, ¿para qué actuamos? En el marco de un proyecto de animación socio-cultural y/o de desarrollo comunitario, ¿quiénes son los actores protagonistas?, ¿qué entendemos por animación sociocultural?

Tomando como antecedente la ambigüedad reconocida por diversos autores respecto al uso del término, partiremos por delinear algunas consideraciones conceptuales sobre la "animación socio-cultural, enunciándola, para el tema concreto que nos ocupa, como una metodología de intervención comunitaria a la vez que proceso y práctica que cuenta con un sólido marco teórico – epistemológico. Dicha metodología ha sido nombrada de diversas maneras a lo largo del tiempo, sin embargo los principios que la sustentan se conservan y son éstos los que van a distinguirla de otras prácticas de intervención social.

Así, esta metodología de intervención apunta hacia el desarrollo comunitario, en donde resulta imprescindible la activación y movilización de una serie de valores socio-comunitarios tales como la solidaridad, la cohesión, la democracia, la autonomía, la resistencia, la dignidad; etc. En este espacio nos abocaremos a dos valores fundamentales que, a la vez, resultan ser los recursos básicos de la intervención comunitaria: el diálogo y la participación.

Dichos valores apuntan hacia el fortalecimiento de la comunidad, hacia la construcción de formas de organización y estructuras políticas que favorezcan la implicación y la toma de poder de los individuos para atender las problemáticas que les aquejan como grupo.

El autoritarismo que suele caracterizar a las intervenciones de corte informativo y/o paternalista tiende a excluir los procesos de diálogo, discriminando así las opiniones del "otro" en un intento –consciente o no-, de dominar, de imponer una verdad, una postura, una única y válida solución a las problemáticas con que se enfrenta una determinada comunidad. En este sentido, el diálogo permite reducir las asimetrías de poder entre diversas entidades.

Por otro lado, podemos entender la participación en el marco de procesos ligados a la libertad y la autonomía de las personas, así como al desarrollo del poder. Poder frente a otros poderes para expresarse y difundir –entre otros aspectos-, la ideología de cada sujeto. Recordemos en este sentido a Ignacio Martín Baró (1995:224) quien plantea que el poder entendido desde una perspectiva psico-social es una característica de las relaciones sociales (entre individuos y entre grupos) y surge a partir de los recursos que aportan los distintos actores en cada relación. Para Baró los recursos de que disponen los actores son la base del poder, mas no el poder en sí mismo: "El poder es aquel diferencial favorable de recursos que se produce en las relaciones humanas y que permite a alguno de los actores imponer sus objetivos e intereses sociales sobre los de los demás" (óp. cit.:228). Además de los recursos de los actores, el autor expone que el poder se constituye de la relación entre los mismos, de los objetivos e intereses que persiguen y del efecto histórico que producen tanto en los propios actores como en su relación. Así mismo, la participación posibilita la identidad individual y la pertenencia comunitaria.

Cada individuo posee sus propias características, así, dentro de una comunidad concreta nos encontraremos con una pluralidad de culturas, pensamientos, creencias y hábitos; promover el diálogo, la participación y la sinergia es una de las acciones primordiales del/la animador/a socio-cultural. Esta acción nos conduce además de al desarrollo de las propias capacidades de las comunidades y, por ende, de los sujetos

que las habitan, a la generación de otros recursos indispensables para el fortalecimiento comunitario: organización, conocimiento y poder.

Una vez enunciada la animación socio-cultural como una metodología de intervención que tiene como finalidad el desarrollo de las comunidades, resulta conveniente aproximarnos someramente a las bases ideológicas y teórico - epistemológicas que la sustentan.

Siguiendo a Maritza Montero (1984), el desarrollo es aquel proceso mediante el cual el ser humano adquiere mayor control sobre su medio ambiente, transformando las condiciones de vida que impiden o limitan el bienestar y la calidad de vida de las personas en su medio social. Por tanto, en dicho proceso participación y poder juegan un papel protagónico (Tesenia Velázquez, 2015).

En este contexto, la perspectiva de la animación socio-cultural como práctica comunitaria orientada al desarrollo socio comunitario, afirma que el conocimiento se produce a través de la relación, en donde las relaciones humanas se ven de manera simétrica (aunque reconoce las inevitables asimetrías). Así, la animación socio-cultural pone en juego todas las inteligencias: razón, intuición, afecto, sensación física, etc.

"La práctica comunitaria constituye una práctica social en la que el conocimiento surge a través del diálogo y de la sinergia entre entidades asimétricas en lucha por solucionar esas asimetrías" (Ma. Eugenia Sánchez, 1990).

Ahora bien, la intervención comunitaria que nos ocupa exige una delimitación geográfica, en palabras de Ma. Eugenia Sánchez y Eduardo Almeida: El trabajo de conocimiento y cambio socio comunitario no puede basarse en saberes anacrónicos y anatópicos, es decir, lejanos en espacio y tiempo de los procesos cotidiano y locales (Almeida y Sánchez, 1990).

Así pues, hemos identificado dos puntos cardinales que sirven de guía al animador o agente comunitario en su acción: la práctica relacional y contextualizada en un territorio y en una comunidad local.

Dicha práctica relacional, encaminada a la identificación de potencialidades y carencias de la comunidad, o dicho en otros términos, al estudio de las necesidades y/o problemáticas que le atañen, va posibilitando el desarrollo de los individuos y los grupos sociales, posicionándolos como sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno. De ahí la denominación acción-intervención socio-cultural (Úcar, 1992).

Ahora bien, ¿Qué métodos se adecúan a las bases epistemológicas anteriormente señaladas? Algunas de las estrategias metodológicas que caracterizan la intervención del/a animador/a son:

- La Presencia. No hay relación sin presencia. Inserción en la comunidad. Intercambio.
- La Interdisciplinariedad (aproximación de perspectivas).
- La Agencia. La finalidad del trabajo comunitario no es solo el conocimiento sino también la movilización social que permite aproximarse a procesos comunitarios autogestivos y de autonomía (Almeida y Sánchez, 1990).

Respecto a la interdisciplinariedad como estrategia metodológica quiero anotar que, la Psicología Comunitaria ha venido nutriendo todo lo hasta el momento señalado, es decir, los marcos teórico – epistemológicos para la intervención. La Psicología Comunitaria tiene en México y en la Región latinoamericana en general una amplia trayectoria en el estudio de las comunidades, ha podido así, identificar y analizar los factores que influyen en el desarrollo de las mismas, exponiendo los

procesos psico-sociales que se viven dentro de las comunidades y, consolidando el accionar del psicólogo en la comunidad.

Así pues, contamos con grandes referentes de la Psicología Comunitaria en nuestra Región latinoamericana, Eduardo Almeida y Ma. Eugenia Sánchez en México, Irma Serrano en Puerto Rico, Alba Zambrano en Chile, Alicia Rodríguez en Uruguay, Tesenia Velázquez en Perú, Maritza Montero en Venezuela, etc., etc., quienes, desde distintos lugares han realizado grandes aportaciones a la Psicología Comunitaria como disciplina científica y, por supuesto han venido abriendo caminos para que el ejercicio de ésta sea posible.

En este contexto, Maritza Montero nos señala que la labor del agente comunitario en su objetivo de movilizar la participación y el poder en los individuos de una comunidad a fin de que puedan ejercer dicho poder sobre su ambiente individual y social para solucionar problemáticas particulares y lograr cambios en las estructuras sociales conlleva –al menos- tres funciones básicas: 1) el análisis de los procesos sociales, 2) el estudio de las interacciones en un sistema social específico y, 3) el diseño de la intervención social. En este sentido, se exige un rol muy activo tanto de las personas de la comunidad como del propio profesionista. En otras palabras, existe una labor como "promotor" y una labor como profesional-científico (Maritza Montero, 1984).

Así, la acción –nos señala Montero (1984) nos remite a procedimientos, técnicas, instrumentos y métodos destinados a:

- Diagnósticos de la realidad en función de una globalidad
- Detección de potencialidades
- Auspicio de las mismas
- Cambios en los modos de enfrentar la realidad, de interpretarla y de reaccionar ante ella.

Dichos cambios, como hemos señalado anteriormente, se producen tanto en el individuo (psicológicos, entre otros), en las interrelaciones (individuo-grupo y grupo-sociedad) y, en el hábitat o entorno comunitario. Así, ésta acción transformadora es entendida en el marco de una relación dialéctica de transformaciones mutuas, en donde por supuesto, el "agente", "promotor", "animador"… también se transforma.

Aunque no hemos hablado de temáticas específicas que suelen abordarse en la intervención, podemos apreciar que las características de la práctica y los valores señalados nos remiten a un posicionamiento político-ideológico. Es decir, si bien la acción participativa desde la perspectiva de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario responde a una práctica científica, ésta parte de la no neutralidad.

De acuerdo con Gómez (2005), la animación sociocultural no sólo no es políticamente neutra porque no puede serlo, sino también porque no quiere serlo, ya que, en su propia esencia…ha de tener un componente ideológico, ético, político, que se traduzca en términos de beligerancia social (siendo bueno que) persista un nivel de discusión ideológica en torno a los fines a conseguir; a los principios éticos y deontológicos a los que no hay que renunciar; etc. (Trilla, 1997).

Así, la transformación de las estructuras económicas y sociales a través de la toma de conciencia individual y de la responsabilidad colectiva además de ser vista como una ideología política que caracteriza a la perspectiva de la animación socio-cultural, es uno de los principios éticos que guían el accionar de la intervención. Si la finalidad de la intervención comunitaria es el desarrollo de las comunidades a través del fortalecimiento del tejido social, es necesario tomar conciencia de los procesos globales y estructuras macro que condicionan el desarrollo y suscitan la

fragmentación social. En este sentido fortalecer la reflexividad en los sujetos es una tarea crucial en la intervención.

En relación con lo anterior, Tesenia Velázquez (2015) nos señala que trabajar en la comunidad implica generar puentes de diálogo y comunicación hacia la integración social, tanto entre los grupos existentes en la propia comunidad como entre la comunidad y otros sistemas sociales. Esto nos conlleva a trabajar con temáticas o fenómenos tales como la discriminación, la inseguridad, la segregación, el miedo a la otredad , la culpabilización del otro ante las problemáticas presentadas, etc., fenómenos que si bien pueden no ser el objetivo central de la intervención, su abordaje resulta necesario ya que son justamente síntomas de las macro-estructuras. Así, con los ya señalados procesos de participación, de reflexividad, de toma de conciencia y de poder, de organización y fortalecimiento social, de gestión y transformación local, etc., las comunidades van produciendo impactos en procesos globales.

A partir de las consideraciones que hemos revisado, puede resultarnos sencillo darle sentido a la conceptualización expresada en 1982 por la UNESCO (Morata, s/f) respecto a la Animación Socio-Cultural:

> "La Animación Socio-Cultural es el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas."

Siguiendo a Morata (s/f), fue en 1950 cuando se emplea por primera vez el término "animación" para referirse a la "actividad de grupo". Para los 60´s Europa sustituye a la ´Educación Popular´ para implementar el concepto animación como practica educativa y, para los 70´s en Europa - particularmente en Francia-, el término Animación Socio Cultural había ganado terreno en el ámbito de los proyectos socio-culturales, asimilándose al concepto de desarrollo comunitario.

En el plano etimológico el término Animación Socio Cultural plantea la complementariedad de Anima: dar aliento, dar vida y de Animus: vitalidad, dinamismo, "poner en relación", "actuar en" para plantear que la animación es una intervención intencional y consciente en un contexto territorial: un tipo de intervención que utiliza metodologías participativas e interdisciplinares con el fin de motivar hacia procesos de participación socio-política que surgen y se desarrollan a partir del propio grupo (Morata, s/f).

En esta misma línea Gómez (2005) expresa que la Animación Socio Cultural adapta y extiende el alcance de sus raíces etimológicas a una serie de procesos en los que se expresa una determinada concepción del trabajo cultural, orientada a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que le afecta y en un territorio y una sociedad determinados.

En síntesis, tomando las palabras de Eduardo Almeida, la práctica comunitaria se trata de lugares, de amores, de valores y de poderes, en donde el promotor, el animador, el agente…, se ocupa de las personas en comunidad: "desde abajo y desde adentro". El agente comunitario viene a ser entonces "la voz académica de estas realidades", de estas relaciones y políticas internas que existen en la comunidad (Almeida, 2015). En donde se contempla la cultura como una dimensión transversal de la vida cotidiana de los ciudadanos y, en donde se reconoce la capacidad reflexiva y creativa de los individuos para expresarla, fortalecerla y modificarla. Por lo anterior, ha sido entendida como un proceso y una práctica mediadora entre la tradición y el cambio (Gómez, 2005).

Para finalizar esta breve exposición, es preciso resaltar que si bien la Animación Socio-Cultural se caracteriza menos por sus actividades específicas y más por su manera de practicarlas, es posible identificar una serie de técnicas habituales en esta práctica:

- Observación participante
- Entrevista
- Historias de vida
- Relatos de vida
- Talleres participativos
- Grupos focales
- Diagnósticos participativos

En honor al Dr. Eduardo Almeida Acosta, quien hace 16 años me compartió sus vastas experiencias en el trabajo comunitario y me acercó a los primeros textos y experiencias en Psicología Comunitaria, cierro mi participación con una cita de él, expresada hace más de dos décadas en un Encuentro de Psicología Social y que, ahora, en 2015, en la mesa de Animación Socio Cultural, resulta pertinente recordar:

> "El proceso de transformación de la práctica comunitaria no constituye un camino unilineal de absoluta coherencia, es un proceso humano de justicia y por lo tanto abierto al evento, luchando por mejorías cualitativas en el crecimiento humano; este proceso no dicotomiza las condiciones de la transformación de la práctica comunitaria en objetivos y subjetivos, que a menudo se cosifican, sino que busca comprender la realidad humana por mejorar en toda su maraña de complejidades, resistencias, inercias, posibilidades, potencialidades y oportunidades; este proceso que se da en lo cotidiano y lo local se vive vinculado a realidades histórico-geográficas más amplias y contribuye a su conformación y desenvolvimiento" (E. Almeida y Sánchez, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. (2015). "*Las Historias de la Psicología Social Comunitaria en América Latina". Seminario en línea. Facultad de Psicología. UNAM. Disponible en: http://psic*-socialcomunitaria-seminario.blogspot.mx/

ALMEIDA, E. Y SÁNCHEZ, MA. E. (1990). "Bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de la Psicología Social Comunitaria. Una aproximación". En Almeida, E (comp.), *Estrategias de intervención comunitaria.* Benemérita Universidad de Puebla.

GÓMEZ, C. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación* (2005), núm. 336 pp. 73-88.

MARTÍN-BARÓ, I. (1995). "Procesos psíquicos y poder". En Montero, M. (comp.), *Psicología de la acción política*. Paidós, Barcelona, pp. 205-233.

MONTERO, M. (1984). La Psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología.* 1984. Vol. 16. Núm. 003. Fundación Universitaria Konrad Lorena. Colombia, pp 387-400.

MORATA, G. (S/F*). De la animación socio cultural al desarrollo comunitario. Su incidencia en el ocio.* Universidad de Barcelona, España. Disponible en: www.tdx.cat/bitstream/10803/97239/1/MJMG_TESIS.pdf

TRILLA, J. (1997). "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural". En Trilla, J. (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, pp. 13-39.

ÚCAR, X. (1992). *La animación sociocultural.* Barcelona, Ceac.

VELÁZQUEZ, T. (2015). "*Las Historias de la Psicología Social Comunitaria en América Latina".* Seminario en línea. Facultad de Psicología. UNAM. Disponible en: http://psic-socialcomunitaria-seminario.blogspot.mx/

[i]Contacto con autora:
Miryam Hermosillo López.
CFE, Montevideo – Uruguay.

FORTALECIENDO LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE LA DEVOLUCIÓN DE DATOS

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ[i]

RESUMEN:

El concepto de evaluación, viene adaptándose a actuaciones (proyectos, programas y planes) socioculturales desde hace décadas. En la actualidad se encuentra la evaluación como una fase indiscutible y prioritaria en la planeación de un proyecto de intervención; sea cual sea el ámbito de actuación. A través de las líneas que ocupan esta ponencia, se procura realizar una humilde guía que sirva para la elaboración de evaluaciones adaptadas a los objetivos de intervención. Es por ello que, se muestran diversas técnicas y tipologías de evaluación, según el momento en que se planifique.

Por otra parte, se dedica un apartado a la devolución de los datos en el proceso de intervención, ya no sólo a través de la elaboración de un informe final, sino en aras de constituir un proceso de evaluación democrático y, por lo tanto, participativo. Esto significa facilitar que las partes implicadas, o no, puedan ir realizando un contraste de la información, así como de los resultados que se van recogiendo y valorando.

Bajo este procedimiento, entendemos que cuestiones al respecto del rigor metodológico como la credibilidad, auditabilidad y transferibilidad; quedarían prácticamente justificadas. La evaluación se retoma de manera democrática en cuanto que sirve a su vez, ya no solo como instrumento interno de mejora, sino que se destina como espacio de información para la ciudadanía. Los medios locales pueden servir como facilitadores de información contrastada y portavoces de esta información a toda la ciudadanía interesada.

PALABRAS CLAVE: Auditabilidad, devolución de datos, evaluación, programa, proyecto sociodultural, resultados.

*****

INTRODUCCIÓN

Un proyecto sociocultural responde a una lógica compleja en la que influyen diferentes dimensiones. En concreto, una intervención socioeducativa se define por ser una actuación planificada que tiene como objetivo potenciar diferentes factores de mejora en la comunidad o en el entorno de los participantes, a fin de mejorar una situación concreta. Por lo tanto, para valorar qué es una mejora y si se está realizando de la manera oportuna, es necesario realizar una planificación de la actuación y su correspondiente proceso de evaluación, en cuanto a definir y comprobar esa mejora.

A la hora de elaborar un proyecto sociocultural acudimos a diferentes fases que nos ayudan a operativizar nuestro objetivo. Sarrate y Hernando (2009) consideran como esenciales, tras la revisión de diferentes autores (Ander-Egg, 2007; Merino, 2000; Pérez Serrano, 2002 y Sarrate, 2005), las siguientes: Diagnóstico de necesidades, la Planificación, la Intervención, la Evaluación y la elaboración de Conclusiones. Estas fases no son independientes pero nos sirven para orientar y planificar la intervención.

En este sentido, el proceso de evaluación de un proyecto sociocultural, procura reorientar nuestra práctica y reformularla con el fin de comparar los objetivos con los resultados que hemos obtenido. Estas conclusiones pueden servirnos como directrices o base para futuros proyectos. La fase de la evaluación, por lo tanto, ya no solo atiende a la parte final del proyecto sino que puede y debería acompañarnos durante todo el proceso de intervención. Si la intención es adaptarnos a la realidad, una evaluación parcial o fragmentada, no sería suficiente para concretar resultados en profundidad.

Resulta oportuno indicar, que es importante no confundir evaluar con investigar, pues ambos conceptos aparecen en ocasiones difusos en la teoría. Mientras que la investigación trata de dar respuesta a una pregunta de investigación o a explicar y responder a una necesidad concreta; la evaluación se aplica en la investigación para valorar su ejecución y/o impacto, teniendo en cuenta la influencia de la actuación en el contexto y finalizando con un plan de mejora.

En este trabajo procuramos romper el mito en que la evaluación es la gran olvidada, se plantea servir, humildemente, como guía para la elaboración de evaluaciones adaptadas a la finalidad de la intervención que se vaya a realizar. De este modo, comenzamos por acercarnos a la etapa evaluativa teniendo en cuenta tipologías de evaluación, posibles técnicas de recogida y análisis de información, criterios de validez de la evaluación, así como el trabajo de devolver los datos a la ciudadanía. Aprovechamos para indicar que la selección de la bibliografía y la teoría que se utiliza está basada en proyectos de intervención participativa, en la que el objeto de intervención es parte del proceso desde el inicio.

I. APROXIMACIÓN A LA FASE EVALUATIVA

A la hora de realizar una definición sobre el término de evaluación encontramos consenso en el que desarrolla la Real Academia Española (RAE, 2014). En sus tres acepciones del término incluye "señalar el valor de algo"; "estimar, apreciar, calcular el valor de algo"; "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos".

Es posible indicar que la evaluación tiene como finalidad valorar o emitir juicios sobre alguna cuestión concreta, en relación con la intervención socioeducativa, previamente planificada. Si bien, los matices se encuentran en la puesta en marcha, que se verá adecuada en torno al paradigma en el que nos posicionemos y la intervención que se lleve a cabo. En este sentido, más que optar por decantarnos hacia una definición concreta, parece interesante destacar elementos o tipologías que pueden acercarnos a realizar una evaluación lo más exhaustiva posible.

Destacamos a continuación la siguiente tabla que reúne una tipología genérica de evaluación y sus características; según el momento de la intervención en la que se aplique. Estos son:

TIPOS DE EVALUACIÓN	CARACTERÍSTICAS BÁSICA
1. Evaluación de necesidades	Analiza necesidad Presupone objetivos Sugiere cómo solucionar los problemas
2. Evaluación del diseño/ conceptualización del programa de intervención	Análisis lógico del problema Se centra en la cobertura Estudia las actividades y recursos
3. Evaluación de la evaluabilidad	Analiza las posibilidades reales de evaluación del programa
4. Evaluación de la implementación	Analiza cómo se desarrolló el programa Compara con el programa previsto
5. Evaluación de la cobertura	Analiza hasta qué punto el programa llega a la población objeto
6. Monitorización y seguimiento del programa	Recogida continuada de información Pretende ayudar a la gestión del programa Ayuda a la toma de decisiones
7. Evaluación de los resultados	Analiza el grado de consecución de los objetivos Estudia la eficacia y eficiencia
8. Evaluación de impacto	Analiza los efectos del programa sobre la población general
9. Evaluación económica	Análisis de los costes en relación a resultados

Tabla 1. Tipos de evaluación. Fuente: Alvira, 1991.

Un buen proceso de evaluación puede ofrecernos información novedosa y aportarnos nuevos conocimientos para diferentes niveles de la intervención que se esté llevando a cabo. Esta tipología de evaluación, respondería a distintas unidades de conocimiento, según como hemos indicado anteriormente, el momento en el que se realice:

- Evaluación Inicial (Evaluación de necesidades, diseño, evaluabilidad): se diseña el proceso de recogida de datos concreto que dé respuesta a identificar el conocimiento e ideas previas de la mayoría de agentes sociales implicados y la adecuación de un modelo de intervención.
- Evaluación Aplicada o procesual (Evaluación de la implementación, de la cobertura, monitoreo y seguimiento): para comprobar y valorar cómo se van adecuando las estrategias de mejora llevadas a cabo por parte de todos los implicados.
- Evaluación Deseada o final (Evaluación de los resultados, impacto, económica): en este caso se elabora la técnica o las técnicas concretas para identificar qué estrategias o resultados finales se han construido.

A la hora de pensar en la evaluación debemos identificar qué queremos evaluar, por ello, hay que recuperar la operativización del Programa. Esto supone elaborar un planteamiento de evaluación coherente con el objetivo de intervención, definiendo

indicadores concretos a los que se pretende dar respuesta, desde la ejecución del Programa y teniendo en cuenta en la medida de lo posible a los sujetos de intervención. Ahí es donde radica el enfoque de la intervención y donde encontraremos la clave para decantarnos por el tipo de técnicas a seguir.

La cuestión es sacar el máximo partido a la experiencia y con ello, tener en cuenta ya no solo a las personas que participan, sino a todos los agentes implicados en el proceso. Los sujetos de intervención en la evaluación pueden estar conformados por las entidades o servicios que se ubiquen en el contexto; por los participantes e interventores; o por la ciudadanía general.

Es importante realizar un proceso riguroso, por ello consideramos pertinente aportar algunas cuestiones que otorgan rigor al proceso y que no viene mal tenerlas en cuenta desde el principio del diseño de la evaluación, con objeto de que nos sirva para realizar una buena selección de las técnicas y resultados que vamos a esperar.

II. EL RIGOR EN LA EVALUACIÓN

Al respecto del rigor de la calidad científica, de una investigación cualitativa, presentamos la siguiente ilustración que muestra elementos que consideramos clave tener en cuenta con el objetivo de refutar los resultados obtenidos:

Ilustración 1. Evaluación del rigor metodológico. Fuente: Adaptación de Salgado (2007).

Como ejemplo, aplicamos los conceptos anteriores en la siguiente ilustración desarrollando cada uno de los criterios de manera concreta.

CRITERIOS	SUGERENCIAS
DEPENDENCIA	Antes de comenzar a diseñar las técnicas de evaluación y el instrumento de recogida de datos, es interesante realizar una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre otras investigaciones/evaluaciones similares. El trabajo de otros profesionales puede servir como **punto de partida** y puede ahorrarnos tiempo, esfuerzo y costes si existe algún instrumento ya validado y puesto en práctica.
CREDIBILIDAD	Evitar la evaluación hasta finalizar la ejecución del programa es un grave error que se comete en numerosas ocasiones. Una vez finalizado el programa es difícil volver a reunir a los participantes para valorar si la información que se ha ido obteniendo responde a la realidad sentida por ellos mismos. En este sentido, proponemos crear una **estrategia de control del proceso** en el que se realicen evaluaciones mediante el desarrollo, de manera que podamos contrastar que la información que vamos obteniendo responde a la realidad.
ACEPTABILIDAD	Cualquier dato que destaquemos en las conclusiones debe tener un **registro**, de manera que se pueda consultar el banco de resultados y llegar a las mismas conclusiones a pesar de no haber participado de la evaluación de la experiencia. Esto supone tener en cuenta que cada uno de los aspectos evaluados y el modo de recoger la información (técnicas o instrumentos concretos) deben ser pensados a priori.
TRANSFERIBILIDAD	Con objeto de que otros investigadores puedan conocer si la evaluación elaborada puede servirles de apoyo, es importante elaborar una **descripción exhaustiva sobre el contexto y la población objeto**. De modo que se puedan establecer similitudes o diferencias en la naturaleza o características del contexto, y en ese caso analizar el modo de adaptarla a la realidad concreta.

Ilustración 2. Sugerencias frente al rigor metodológico. Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificadas estas cuestiones, así como diseñado los indicadores que den cuenta la consecución de los objetivos planteados anteriormente, es importante que se realice una selección de las técnicas para la recogida de información. A continuación se presentan a nivel general, invitando a quién las utilice a adecuarlas a la intervención concreta.

III. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Como primer paso para elegir las técnicas más apropiadas para recoger los resultados o información necesaria, volvemos a retomar el concepto de indicador. Los indicadores permiten conocer qué es lo que se espera conseguir de forma concreta con el proyecto. Estos pueden formularse de manera cuantitativa o cualitativa y procuran la síntesis de situaciones concretas Pérez Pérez (2010, p. 10) aporta que "se construyen a partir de información disponible para responder a preguntas determinadas y formuladas en un contexto específico".

Para responder a los indicadores recurrimos a diferentes técnicas, estas no podrían ser otras que las cuantitativas o cualitativas, mixtas en el caso de servirse de ambas. Cabe referir que la mejor técnica será la que más se acerque a lo que queremos conocer, sin considerarse unas mejores o peores sino complementarias. Antes de incluir algunas cuestiones características de ambas técnicas, mostramos la siguiente tabla que puede servir como orientativa a la hora de diseñar un método de evaluación, adaptado a las exigencias de la intervención.

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y *verstehen* (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".*	Positivismo lógico; "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención los estados subjetivos de la individuos"*
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro".	Al margen de los datos; perspectiva" desde fuera".
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatorio, reduccionista, interencial e hipotético.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos.	Fiable: datas "sólidos" y repetibles.
No generalizable: estudios de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Tabla 2. Características de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. Fuente: Cook y Reichardt (1986, p. 27)

3.1. TÉCNICAS CUANTITATIVAS

Una evaluación cuantitativa recoge datos cuantificables que nos permiten responder a los indicadores. Suele atender a una realidad generalizable, ya que existen medios que garantizan la validez externa de estas técnicas. Campbell y Stanley (1966, p.2) se refieren a este proceso experimental como "el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamientos sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos en favor de novedades interiores".

Encontramos numerosa literatura al respecto de Hermosilla Rodríguez (2009), quién identifica las siguientes técnicas como útiles para la evaluación cuantitativa:

- Encuesta. Esta es la técnica más conocida desde la perspectiva cuantitativa. Se basa en un conjunto de preguntas seleccionadas con anterioridad, normalmente en formato cuestionario, desde la que se obtiene información colectiva sobre el tema.
- Entrevista estructurada. Requiere de una batería previa de preguntas con varias opciones de respuesta con objeto de que el participante seleccione la que le sea más apropiada. Siempre se realiza del mismo modo a todos los entrevistados.
- Indicadores sociales. Estos se refieren a medidas estáticas, recogidas de organismos oficiales o durante el proceso de evaluación, que proporcionan información de la situación social, histórica y cultural del contexto.
- Escalas de actitudes. Tienen el objetivo de valorar la disposición u opinión ante lo que se pretende intervenir.

Es pertinente hacer hincapié en este apartado que, cada una de las técnicas definidas, requieren un trabajo previo que englobe la descripción de la información necesaria para una redacción y orden de las preguntas, indicadores o escalas que se vayan a utilizar. Para analizar la información que vamos a recoger, es imprescindible diseñar además de la técnica, la herramienta de análisis de datos más idónea.

En lo que respecta a los datos cuantitativos es necesaria la elaboración de una matriz de datos. Varios softwares informáticos, como pueden ser SPSS o el propio Excel, una vez

configurada la matriz, facilitan el tratamiento estadístico y posibilitan datos en bruto para su posterior relación y análisis.

3.2. TÉCNICAS CUALITATIVAS

La evaluación cualitativa se identifica por procurar un conocimiento desde una aproximación histórico-cultural y social, a nivel general y prestando atención a las particularidades que a nivel específico van apareciendo a través de la creación del conocimiento o de la experiencia que se esté llevando a cabo. En el caso de una evaluación que procure la interpretación de resultados frente a una explicación causal, este enfoque es una apuesta sobre seguro.

Como principios característicos a los que responde la evaluación cualitativa, y que han venido manifestando los autores (Eisner, 1985; Santos Guerra, 1990; Stake, 1999; Álvarez Méndez, 2000, 2001; Shaw, 2003; Chauán-Jiménez, 2009), se destacan las siguientes:

- Holística. Se basa en ofrecer una perspectiva compleja del objeto evaluado, no fragmentando una realidad que es producto de multitud de factores.
- Integradora. En primera instancia, procura tener en cuenta las diferentes visiones de cada uno de los agentes implicados en el Programa.
- Dinámica. No trata de aislar causas que expliquen efectos sino de identificar e interpretar fenómenos complejos centrándose en la valoración de procesos frente a simples resultados.
- Realista. Al no centrarse en una única mirada sino en la construcción de miradas arroja una visión mucho más amplia de los fenómenos pudiéndose llegar al entendimiento de la experiencia de cada una de las partes implicadas en el proceso.
- Intensiva. Frente a la extensión o generalización de datos que procura la evaluación cuantitativa, captar la singularidad de las situaciones y sus características particulares es el propósito de la evaluación cualitativa.

Entre los distintos autores que identifican las técnicas más utilizadas, para este tipo de evaluaciones, nos quedamos con la clasificación de Íñiguez Rueda (1999), quién identifica las siguientes técnicas como propias la evaluación cualitativa:

- Observación participante. El profesional que realiza la evaluación se involucra en el proceso y realiza una observación del contexto directamente como parte del mismo.
- Entrevistas (no estructurada, no dirigida, focalizada). En este caso se produce una interacción directa, entre el profesional y la persona o personas que se hayan seleccionado, para conocer su punto de vista y experiencia concreta. Existen diferentes modalidades según el grupo de participantes, el grado de estructuración de la misma y el nivel de involucración del entrevistador.
- Técnicas grupales. Las más extendidas son los grupos de discusión o grupos focales, pero existen diversas técnicas, incluso la posibilidad de crear técnicas propias que permitan la conversación y debate entre las personas implicadas en el proceso de evaluación.
- Técnicas documentales y textuales. Cualquier análisis de contenido o del discurso de fuentes documentales que nos faciliten la elaboración de un modelo de análisis. Existen más técnicas aunque estas son las más comunes.

Como instrumentos para recoger datos, destacamos:

- Diario o cuaderno de campo. A través de las anotaciones diarias sobre el proceso de intervención o investigación planteado. Esto permite recoger información variada

y fluida; así como incluir aspectos no verbales que sean manifestados. El proceso de recogida de datos dependerá del contexto en el que se desarrolla.

- Listas de control o cotejo (check list). Facilitan el registro de la información observada de manera detallada. A raíz de lo que se pretenda evaluar, se elabora un listado de comportamientos o aspectos de interés con objeto de valorar la presencia o ausencia de ellos en el proceso.
- Grabaciones. Pueden realizarse desde cualquier soporte, ya sea video o audio. La transcripción de las mismas facilita su posterior análisis.

Como hemos indicado, esto respondería a la recolección de datos que comienza con el diseño de la técnica y su correspondiente instrumento de recogida de datos. Estos resultados no hablan por sí solos, deben ser analizados y valorados continuando con el proceso de evaluación.

IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recogidos los datos se procederá a su análisis. En esta ocasión nos centramos en el análisis de datos cualitativos, pues como indicamos anteriormente, los análisis cuantitativos requieren de la construcción de una matriz de datos que relacionará los indicadores de la intervención con las respuestas que se han definido en la técnica de recogida de datos. El proceso de análisis de datos cualitativos implica una mayor precisión y dedicación, también encuentra similitudes con el análisis cuantitativo, por ello nos centraremos en el primero.

Para ello, presentamos la siguiente gráfica sobre el proceso general de análisis de datos cualitativos y que, consideramos, ilustra de manera bastante precisa este último paso del proceso de evaluación:

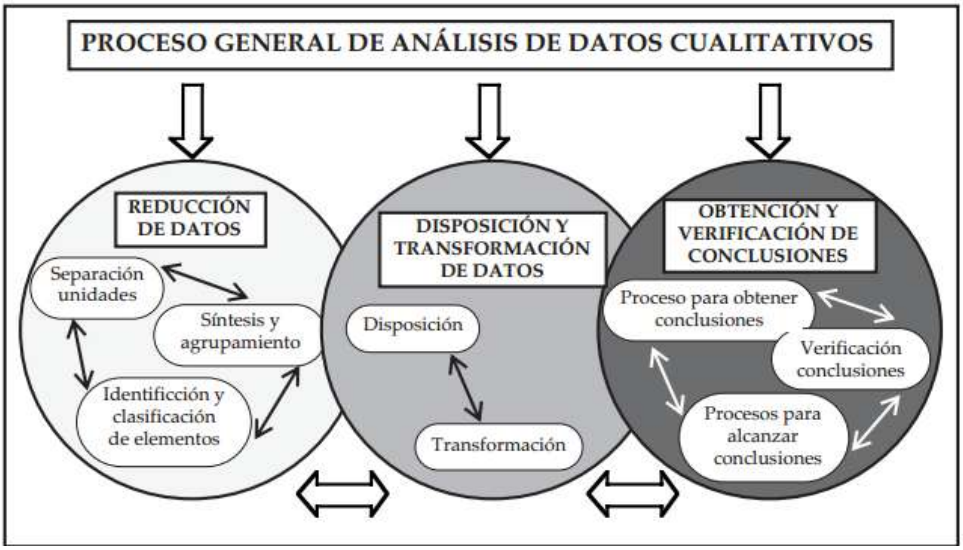


Ilustración 3. Proceso general de análisis de datos. Fuente: Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005.

La principal dificultad con la que nos encontramos al trabajar desde el paradigma cualitativo, es la necesidad de agrupar de alguna manera los datos extraídos para que sean manejables y de este modo realizar conclusiones y relaciones sin que pierdan su sentido en un marco más amplio y complejo. Algunas de las técnicas que pueden servir para operativizar o cuantificar este análisis se pueden observar en la siguiente tabla:

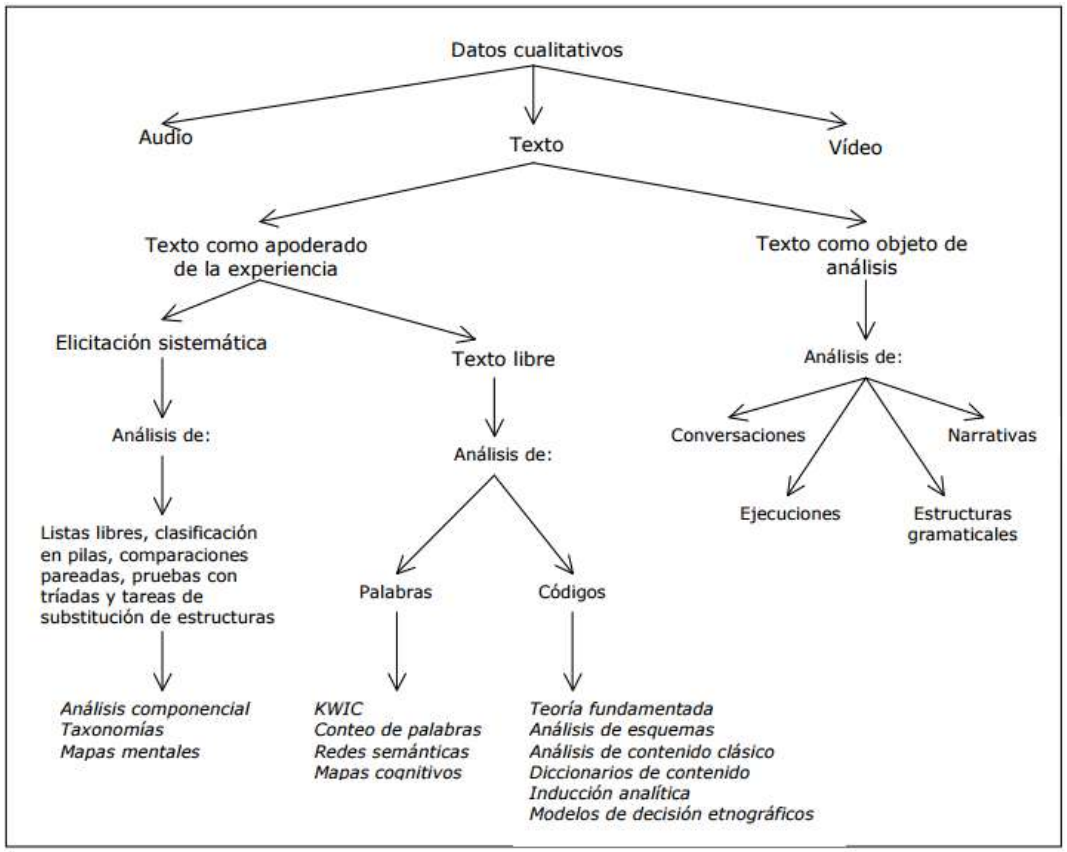


Tabla 3. Tipología de las técnicas de análisis cualitativo. Fuente: Ryan y Bernard, 2003, p. 260.

Al igual que para el análisis cuantitativo existen programas informáticos que facilitan la agrupación de datos, en el caso del análisis cualitativo también podemos apoyarnos en softwares como Atlas.ti o Aquad, en sus diferentes versiones. Esto no quita que el modo de analizar los datos deba ser definido con anterioridad por la persona que ejecute la evaluación; así como la lectura de los mismos.

Una vez analizados los datos, sería interesante realizar un informe del proceso de evaluación de la intervención, de manera que ofrezcamos al lector una forma más detallada de cómo se realiza la reducción e interpretación de los datos. Tengamos en cuenta que durante todo el proceso de evaluación, se ha procurará ofrecer la mayor información posible acerca del proceso seguido.

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Podríamos decir que los resultados de la evaluación nos va a remitir a tres etapas diferenciadas que pueden servirnos para presentar nuestro propio informe: descripción del proceso, contrastación de valores e interpretación del conjunto. A continuación se presentan acompañadas de algunas preguntas que pueden servir de guía para completar estos apartados:

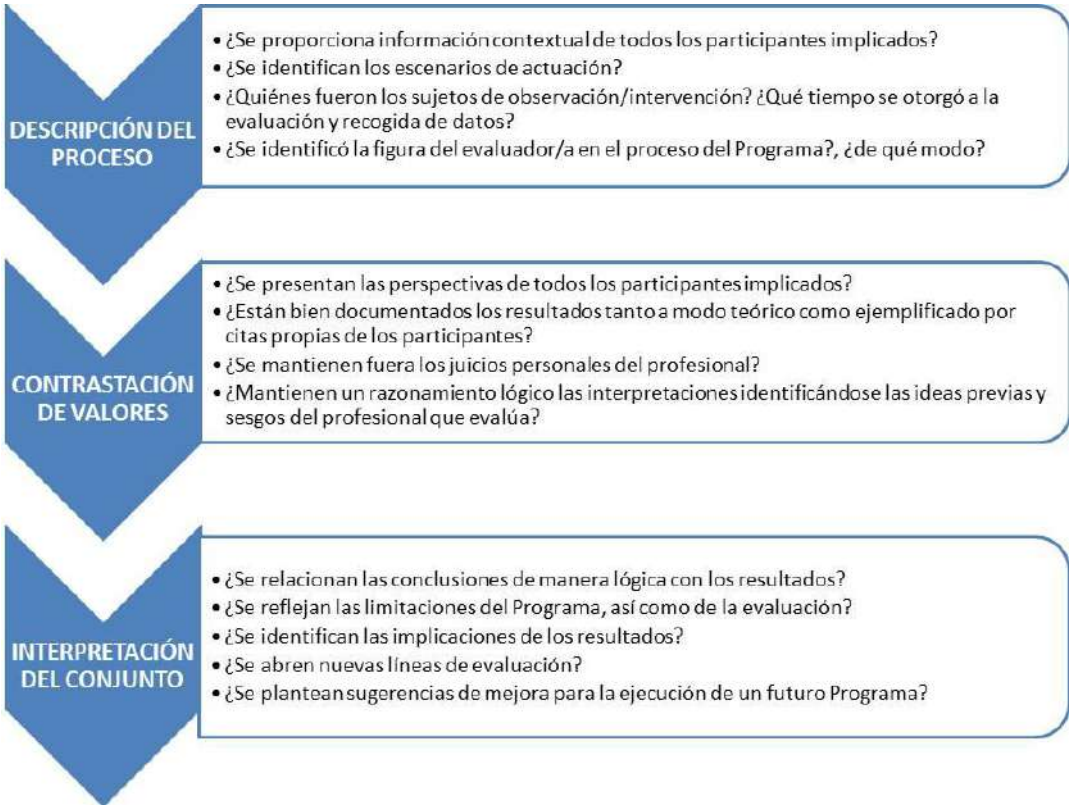


Ilustración 4. Pasos para la interpretación de resultados. Fuente: Adaptación de Salgado (2007).

En primer lugar nos encontramos con la descripción del proceso, esto significa reflejar toda la información relativa a la trayectoria seguida en la intervención. En este sentido se identifica la finalidad y los objetivos concretos del Programa; contexto, a nivel macro y micro; características del colectivo; metodología y proceso de evaluación; resultados generales y cualquier cuestión que pueda servir para la transferencia y adaptabilidad del conocimiento.

El siguiente paso a tener en cuenta es la contrastación de valores. A partir de los datos extraídos y a través del método de comparación de resultados que se haya seleccionado, se realizan juicios críticos sobre los supuestos de partida y los objetivos perseguidos. Es interesante diferenciar la técnica de procedencia de la recogida de datos y realizar la contrastación de manera diferenciada. De este modo iremos preparando la siguiente fase de elaboración de resultados.

Por último, se realizará una interpretación del conjunto de los datos obtenidos. Procuraremos establecer todas las relaciones significativas que hayan ocurrido durante el proceso. Llega la hora de relacionar todos los resultados obtenidos, producto de la codificación de las diferentes técnicas sin perder de vista las características propias del proceso (descripción del proceso).

VI. CONSIDERACIONES EN LA DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS

Consideramos fundamental dar difusión y poner a disposición de los demás los resultados que se obtengan de los Programas que se realicen. A veces reducimos las intervenciones al grupo directo con el que se trabaja, sin tener en cuenta que estamos inmersos en un

contexto más amplio donde la difusión de este tipo de trabajos es importante romper con mitos o falsas verdades.

Resulta importante, que la evaluación sea independiente de cualquier autoridad o puesta al servicio de intereses que no sean ofrecer información acerca de lo que existe en realidad. Poner en conocimiento la finalidad a la que responde el Programa puesto en marcha, facilitará la elaboración de una evaluación adecuada a los intereses generales; como es la evaluación democrática.

La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un abanico de intereses en la formulación de las cuestiones. El valor básico es la ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos. Sus técnicas de obtención y presentación de datos deben ser accesibles para los no especialistas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del Programa y reacciones al mismo. Ofrece confidencialidad a los informadores y les entrega el control del uso que haga de la información. (MacDonald, 1974, p. 18).

A pesar de que el tiempo del que se dispone para realizar las intervenciones es normalmente limitado y se cuenta con pocos recursos humanos sería por necesario, detenerse a recoger información de cada una de las partes del proceso de intervención para ir realizando una evaluación exhaustiva; aunque pueda retrasar el proyecto o dificultarlo. En este sentido, apoyarse en personas interesadas y confiar en los protagonistas de la intervención a través de la asunción de responsabilidades, como pueda ser encargarse de aplicar un cuestionario o entrevistas informales, ofrece al grupo confianza en la intervención y el sentimiento de ser protagonista real del proceso más que un "intervenido".

Otra idea interesante en cuanto a metodologías participativas de seguimiento del proceso es la aportación del Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (2009) en cuanto a la creación de una Comisión de Seguimiento en un proceso de intervención participativo. Esta comisión cumple la función de supervisar negociaciones en momentos claves de la intervención. Sobre todo en las sesiones informativas "donde se van confrontando los primeros resultados obtenidos y donde se pulsan las actitudes y reacciones que éstos despiertan, haciendo posible una primera proyección del auto-diagnóstico o de las soluciones o acciones que pudieran ponerse en marcha" (p. 19).

Por otro lado, cada vez se hace más importante la parte de difusión de los resultados, ya que nos encontramos en la era de la información. Los medios locales pueden servir como facilitadores y portavoces de información contrastada a la ciudadanía interesada. Si bien el objetivo de los agentes de intervención social es trabajar por la mejora de la calidad vida de las personas, resulta incluso aún más importante el hecho de devolver la información obtenida en aras de fomentar la participación democrática en la difusión y el acceso al conocimiento de la ciudadanía.

VII. CONCLUSIONES

Estas líneas han procurado realizar un acercamiento a cómo desarrollar una evaluación a lo largo de todo el proceso de intervención. Se diseña el siguiente gráfico con el objetivo de visualizar en un mismo cuadro todo el proceso que se ha ido redactando a lo largo de estas páginas:

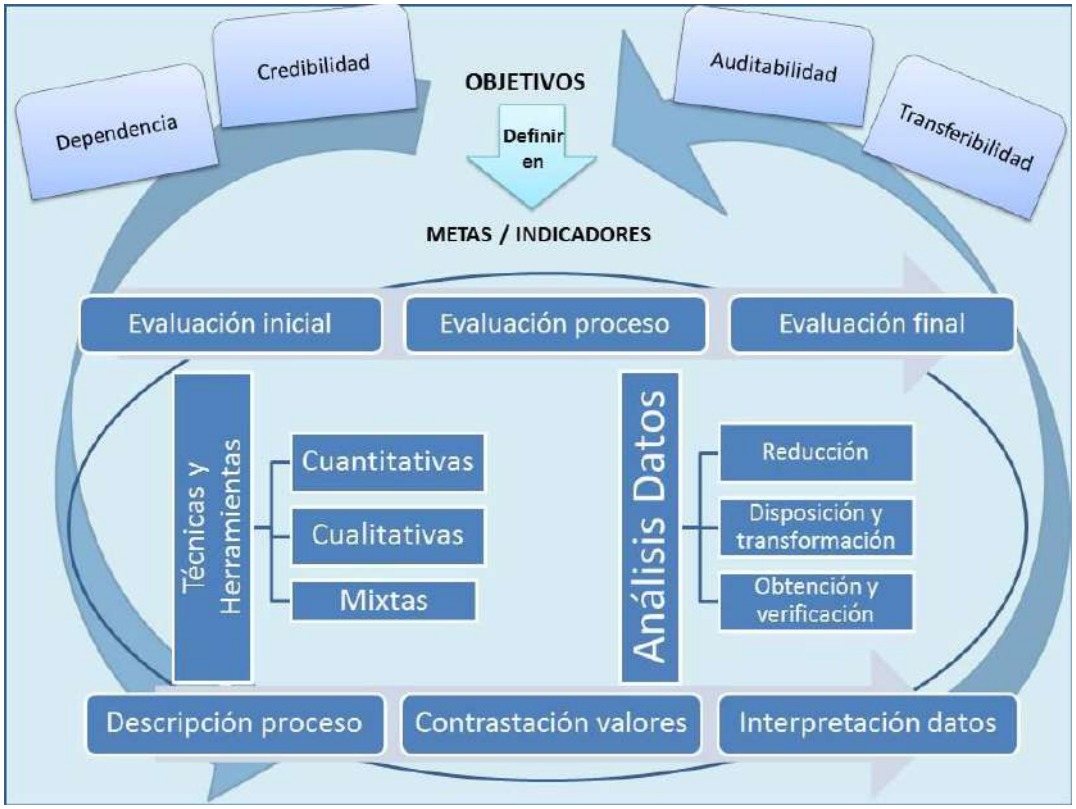


Ilustración 5. Proceso evaluativo general. Fuente: Elaboración propia.

De manera sintética, la cuestión es definir los objetivos a modo de logros o indicadores que nos permitan diseñar un tipo de evaluación de acuerdo a las directrices de la intervención. Una buena definición nos va a facilitar reconocer cuáles serán las técnicas y herramientas para la recogida y análisis de datos más adecuadas. Las diferentes etapas de la evaluación pueden relacionarse con los momentos a evaluar en una intervención, a pesar de ser necesario repetir el proceso para cada uno de estos momentos (inicial, proceso y/o final). Las cuestiones de rigor metodológico deben acompañarnos durante todo el proceso de diseño de intervención. La interpretación final de los datos nos llevará a cuestionar si hemos alcanzado las metas propuestas y, por lo tanto, conseguido los objetivos planteados.

No nos gustaría finalizar sin manifestar la importancia de la evaluación en cada una de las intervenciones que se realicen, independientemente de la magnitud o duración de las mismas, de manera que queden claro los objetivos que se han planteado y el grado de consecución de los mismos. A pesar, de ser la gran olvidada o la gran reducida, a controlar la satisfacción o la calidad desde indicadores numéricos; debe estar presente como una tarea más hasta que seamos capaces de otorgarle la importancia que requiere.

Consideramos interesante como aporte a la hora de realizar una evaluación, que incluyamos en ella la perspectiva de difusión del trabajo realizado. De este modo hacer públicos y dar voz a quiénes participan de las intervenciones; en general destinadas a personas consideradas en riesgo de exclusión y que cerrar estos aportes es cerrar la puerta a la autonomía; uno de los principios indiscutibles en la mejora de la calidad de vida. Esto se verá facilitado si el proceso de intervención se realiza de forma participativa desde el inicio, intentos de hacer participativas partes segregadas de un proyecto puede dificultar esta opción.

Para finalizar, lo más importante en un proceso de intervención sociocultural es, bajo esta humilde opinión, no centrarse únicamente en la ejecución de la intervención; ir más allá y atreverse a definir futuras intervenciones ya basada en la experiencia previa. No estancarnos en un mismo objetivo, nos permite reformular y adaptar nuevas metas o innovaciones en los modelos para alcanzarlas. Un ejemplo puede ser, si los sujetos de intervención siguen siendo los mismos, establecer etapas de intervención como pasar de la sensibilización a la acción. Y es que sin evaluación no somos conscientes de la transición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.

ALVIRA MARTÍN, F. (1991). *Metodología de la evaluación de Programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores,* 12(3), 179-195.

COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y CH.S. *Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 27 – 56). Madrid: Ediciones Morata S.L.

EISNER, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London: Falmer Press.

HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J.M. (2009). Herramientas para la investigación evaluativa en el ámbito de la formación. En F. López Noguero, *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa.* (pp. 180- 201). Sevilla: Edición Digital Atres, S.L.

ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria,* 23 (8), 108-122.

MACDONALD, B. (1974). Evaluation and the Control of Education. En B. MacDonald y R. Walker (eds.), *SAFARI I: Innovation, evaluation, research and the problem of control (*pp. 9-22). Centre for Applied Research in Education: Norwich.

OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE SOSTENIBLE (2009). *Metodologías participativas: Manual.* Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).

PÉREZ PÉREZ, I. (2009). La Evaluación en Animación Sociocultural. La Gran Olvidada de la Planificación en ámbitos sociales. En F. López Noguero, *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa*. (pp. 244 – 256). Sevilla: Edición Digital Atres, S.L.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed.* Madrid: Espasa. Disponible en: http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola#sthash.OZDJ9di4.dpuf

RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; LORENZO QUILES, O.; HERRERA TORRES, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, (vol. XV) 2, 133-154

RYAN, G.W. Y BERNARD, H.R. (2003). DATA MANAGEMENT AND ANALYSIS METHODS. EN N.K. DENZIN Y Y.S. LINCOLN (EDS.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.

SALGADO LÉVANO, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT,* 13, 71-78.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible: lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares.* Madrid: Akal.

SARRATE CAPDEVILLA, M.L. Y HERNANDO SANZ, M.A. (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías.* Madrid: Narcea- UNED.

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

[i] Contacto con autora:
Nieves Martín Bermúdez. e-mail: nmarber@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, España.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL AUTO-RECONOCIMIENTO COMUNITARIO

SAÚL MIRANDA RAMOS[i]

RESUMEN:

La participación en el auto-reconocimiento comunitario es una característica de la Acción Social, cualquiera que sea la arista desde la cual se observe; a partir de ella se puede lograr la validez de la transformación social. Desde esta participación es posible generar fortalecimiento de comunidades desde una perspectiva transformadora, como lo es el marco de la Animación Sociocultural. Un momento de este proceso es el Auto-reconocimiento, el cual puede generar desarrollo: en el sentido de movilización de la consciencia, sentido psicológico de Comunidad, pensamiento crítico, autonomía, autodeterminación, toma de acciones y valoración de las mismas por parte de la comunidad. En definitiva, son muchos los beneficios al realizar este proceso en el cual todas y todos los participantes se benefician.

PALABRAS CLAVE: Participación social, auto-reconocimiento, comunidad, Animación Sociocultural, Educación Social.

*****

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado de la participación: participar para la democracia, participar para el desarrollo, participar para el desarrollo de liderazgo, participar para el aprendizaje; estos conceptos así dichos pueden ser muy generales e imprecisos por lo que se debe tener mucho cuidado con la intención en su uso. Su entendimiento depende de aquello que se quiera lograr, depende de la parada teórica y epistemológica tanto del investigador como de la comunidad para poder aterrizarlos a la realidad. Nótese en lo aquí expuesto, que el presente texto concibe a las comunidades como sujeto de conocimiento, por consiguiente, con una postura teórica, epistemológica, ética, política y metodológica que reconoce a las comunidades como autoras de su propio devenir. Que las comunidades se reconozcan a sí mismas como lo mencionado se encuentra en función del contexto y del momento histórico, social, económico, político (holístico) en el que la comunidad se encuentre.

Pero ¿Qué significa en realidad la participación en la Animación Sociocultural? Participar desde la Animación Sociocultural implica tomar parte de los asuntos que afectan a una comunidad, identificarlos, determinarlos, generar acciones para transformar, transformar la realidad, verificar si los cambios han sido favorables, si los cambios han sido los deseados, entre otras. En pocas palabras, participar es tomar la responsabilidad y el compromiso de guiar el propio destino como comunidad, es tomar las decisiones. La participación nos ayuda a romper con la dicotomía sujeto-objeto de investigación y de intervención (Fals Borda, 2004), y entonces relacionarnos sujeto-sujeto, o incluso llegar a la analéctica que es el reconocimiento del otro como diferente (Dussel, 2011) y aproximarnos a él. En este sentido, la participación es una ruptura de las relaciones de poder donde se coloca en un nivel superior a las comunidades académicas y científicas, y donde se anulan los conocimientos populares y comunitarios que se encuentran fuera del centro de poder. Por otro lado, hacer Animación Sociocultural implica participación del Animador sociocultural; es decir, la acción social de ambas partes.

I. PARTICIPACIÓN SOCIAL

He aquí un punto importante, éste es, concebir a la comunidad como sujeto social. Para quienes trabajan Aprendizaje Colaborativo o Aprendizaje Dialógico, la unidad de trabajo es el grupo (Miranda, 2013). En el caso de la Animación Sociocultural la unidad de trabajo es la comunidad; de esta manera nos preguntamos ¿Qué necesita? ¿Qué desea? ¿Qué demanda? ¿Qué decide? Para responder a estas preguntas, se requiere de sesiones donde se reúna la comunidad, sesiones de discusión y diálogo, sesiones de toma de decisiones donde el vehículo principal sea el diálogo, la acción comunicativa, el acto del habla, desde el poder de la palabra transformadora. Estas discusiones son en torno a la realidad comunitaria, a la determinación del deseo de cambio, a las decisiones que se convertirán en realidad. Es, entonces, participación social porque desde ella se generarán acciones que afectarán, en diversos sentidos, a otros miembros de la comunidad, se afectarán las interacciones con otros y las relaciones de saber-poder.

II. PARTICIPACIÓN REAL

Existen diferentes tipos de participación: Por un lado se encuentra aquella que se busca hacer para generar cambios que no cambian (Montero, 2003). Esto es, desde la cúspide social se determinan acciones encaminadas a generar cambios que en realidad no cambien la situación de las personas destinatarias sino que mantengan el status quo y la participación de la gente se limita a cuestiones poco significativas (Ander-Egg, 2007). Esto es desde posturas conservadoras donde todo está ya decidido y las personas se acercan como consumidoras de cultura y hay una pseudo-participación.

También existen participaciones en las cuales la gente decide algunas cosas, pero no todas. De manera similar a la anterior, en ocasiones las comunidades deciden dentro de un margen permitido por quienes ejercen el poder. De esta manera, la toma de decisiones es posible pero dentro de un marco pre-establecido.

Finalmente, está la participación transformadora y radical en la que la comunidad decide todo lo que se ha de hacer y el sentido de las acciones que responden a una (o algunas) necesidades detectadas en las que han priorizado trabajar. Esta forma de entender la participación viene de una larga tradición en trabajo comunitario desde diversas disciplinas como lo es la Psicología Comunitaria generativa, ética y política de Maritza Montero, la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda, la Teología de la Liberación entendida por Ignacio Martín Baró, La Educación Popular de Paulo Freire, la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussell, entre otros. En ella, un común denominador es reconocer a la comunidad como autora de su propio destino y tomadora de decisiones; para ello un primer momento de trabajo es el auto-reconocimiento comunitario.

III. AUTO-RECONOCIMIENTO

La primera fase de la Animación Sociocultural es el Análisis Participativo de la Realidad, esto es, un auto-reconocimiento de la situación social, cultural, histórica, social, política, educativa, sanitaria, económica, seguridad, de violencia, etc. Es decir, determinar y hacer consciente cómo estamos como comunidad y hacia dónde queremos ir. En este artículo nos centraremos en esta primera fase. Para los pueblos europeos, que es donde se desarrolló inicialmente la Animación Sociocultural, este diagnóstico está más enfocado hacia lo social y cultural, sin embargo para los pueblos de América Latina, este reconocimiento va más dirigido hacia la subsistencia y al respeto de los derechos humanos. Existen diversas técnicas y métodos para lograr este auto-reconocimiento, esta toma de consciencia; la más importante es la Mayéutica, técnica Socrática que implica hacer preguntas para ir construyendo, de-construyendo, re-construyendo y problematizando la realidad.

Es posible sistematizar este proceso, que como resultado ofrece un estudio que puede tener características académicas. En contraste, el estudio de la Realidad puede teñirse de manera muy pragmática: problematizar la realidad, establecer prioridades de acción pero no hacer un trabajo desde lo académico. Para cualquiera de las dos descritas aquí o la combinación gradual de ellas, lo trascendental es que cumpla con su naturaleza: Generar conocimiento y determinar aquello que la comunidad considera que no marcha bien, de esta manera orientar las acciones para que todo marche como la comunidad desea (Montenegro, 2011).

IV. VENTAJAS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL AUTO RECONOCIMIENTO COMUNITARIO

Cuando iniciamos un proceso de auto-reconocimiento de la comunidad se produce consciencia comunitaria, sentido psicológico de comunidad, se produce autonomía, produce pensamiento crítico, se genera conocimiento comunitario; todo ello es parte de una generación de contrapoder popular a lo que algunos le llaman "empoderamiento" (Musitu, 2004) y otros "Fortalecimiento de la comunidad" (Montero, 2010).

Nos referimos a consciencia comunitaria por "darse cuenta" de sus propias características, de sus fortalezas y las áreas de mejora, de conocer y constituir su propia identidad, saber que uno existe como comunidad, se es parte de ella y se puede contribuir. Como se observa, se antepone el ser social al ser individual. Luego, se hace explícito que pertenecemos a una comunidad, que somos interdependientes, que unos a otros satisfacemos nuestras necesidades y, que el apoyo y trabajo de uno, ayuda al otro.

El Animador Sociocultural, va a ayudar en este proceso como un catalizador, fomentará y se asegurará que la comunidad se percate de la posibilidad de que ella misma es capaz de gestionar este proceso de auto-reconocimiento. El fin último del Animador Sociocultural es llegar a ser prescindible en la vida comunitaria (Sánchez & Almeida, 2005), que un día la comunidad no necesite más del Profesional, es decir, que sea autónoma.

El pensamiento Crítico que se pretende desarrollar en las comunidades desde estas disciplinas es aquello que Paulo Freire denomina lectura del mundo, la lectura de la realidad; es decir, mirar el mundo y cuestionarlo, poniendo en duda lo que podría considerarse incuestionable en ese momento de la historia, de-construyendo así la realidad, problematizando. Cuando ello sucede, la comunidad va aprendiendo a no dar por hecho la realidad de las comunidades ni de las sociedades, que las cosas no están dadas de una vez y para siempre, que son históricas (Gergen, 1998) y a que ellas pueden ser autoras de su propio destino.

En este mismo proceso se va generando autonomía. Esto significa que el grupo va a gestionar poder progresivamente e ir decidiendo sobre su presente y su futuro tomando en cuenta su pasado. Esta autonomía no es absoluta (Miranda, 2012), puesto que todos dependemos de todos y como sujetos sociales comunitarios no podemos ser independientes sino interdependientes de manera positiva. Es decir, yo te aporto, tú me aportas y juntos crecemos con las aportaciones de todos. Entonces, la autonomía a la que aludimos es una autonomía de auto-determinación, de la toma de decisiones de qué se va a hacer en la comunidad, para qué y con qué sentido.

En varios de sus textos Freire hace referencia a la toma de consciencia y al desarrollo de la lectura del mundo, es decir a un pensamiento crítico. En otras palabras, analizar lo que acontece en la comunidad. No solo para codificar/decodificar, sino para dar sentido y significado como totalidad. Saber mirar lo que pasa en el entorno, preguntarse ¿Por qué es así? ¿Desde cuándo es así? ¿Podría ser de otra manera? ¿Quién se beneficia de que la situación esté así? ¿Quién lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿Con que intención se explica así? ¿Con que intención se cuenta de esa manera? En este sentido, la comunidad va mirando la realidad como histórica, situada, indexicada[1], dentro de relaciones de poder, transformable, entre otras.

Fortalecer una comunidad desde el auto-reconocimiento nos aleja del paternalismo, clientelismo y de la pasividad, acercándonos progresivamente a una comunidad creadora de cultura y no solo consumidora de ella.

V. ¿CÓMO HACERLO?

Hay quienes prefieren técnicas establecidas, otros buscan procesos más libres, unos más buscan estrategias desde la Educación Popular, otros desde la Investigación Acción Participativa, desde la Psicología Comunitaria o Teología de la Liberación. Un ejemplo específico son las Autobiografías Razonadas implementadas en San Miguel Tzinacapan (Almeida & Sánchez, 2001). Considero que todas van hacia lo mismo, que es la liberación y emancipación de las comunidades. La Animación Sociocultural propone hacer una Investigación social y cultural con una serie de estrategias (Herrera, 2005).

Dentro de ésta, primero es conformar el grupo de trabajo. Para ello se busca realizar una primera reunión con los miembros interesados. Ahí se les informa del procedimiento de la Animación Sociocultural: ¿Qué es? ¿De qué trata?, qué busca, qué sentido tiene, quienes se van a beneficiar y de qué manera, etc. se les pregunta qué piensan de ello, y se conversa para resolver inquietudes. Es importante ser muy honestos en este momento, es

[1] Relación entre lo que se dice y su contexto (Galindo, 1998).

decir, hacer saber cuáles serán los beneficios que obtendrán tanto la comunidad como el Animador/a Sociocultural. Por parte de la comunidad puede ser la transformación deseada y por parte del/a Animador/a Sociocultural puede ser un título Universitario, una tesis, calificación de una materia, un empleo, un salario, etc.

Luego, con quienes se muestren interesados en la propuesta, agendar una segunda reunión para empezar a planear el Diagnóstico: quiénes van a recolectar información, dónde, cuándo, con qué instrumentos; entre todos deben decidir estas acciones.

Considero que todos los momentos de la Animación Sociocultural son importantes, sin embargo, el auto-reconocimiento es muy relevante porque sensibiliza, genera consciencia y establece un compromiso de la comunidad consigo misma. Sin esto, el proyecto que implementemos podría carecer de la participación y aceptación de ésta.

La comunidad da voto y da veto (Montero, 2009), y este ha de ser respetado por el Animador Sociocultural. En este sentido corresponde a quienes somos Animadores Socioculturales (que pueden ser personas con las habilidades y conocimientos necesarios que no necesariamente pertenecen al ámbito universitario), colocarnos en una postura humilde y dar a la comunidad validez total a su conocimiento, a sus prácticas y a sus decisiones (Miranda, 2014). De esta manera, si la comunidad no valida o aprueba un proyecto, este dejará de ser considerado, es decir, vamos a gestionar el saber-poder de manera que la comunidad lo ejerza sobre sí misma.

La comunidad se refuerza al reconocer sus propias fortalezas y es justamente lo que deseamos desde la ASC, trabajar desde lo positivo. Por lo tanto, si bien es necesario conocer las dificultades que la comunidad está experimentando, también es necesario conocer las fortalezas que la comunidad tiene para enfrentar las adversidades, como muy seguramente lo habrá hecho en el pasado.

Para propiciar lo anterior, existen técnicas como el análisis FODA, árbol social, entrevistas en profundidad, contactos informales, etc., éstas pueden ser aplicadas por el Animador Sociocultural o por los miembros de la comunidad. Posterior a esto, corresponde el análisis de los resultados de estas técnicas. En general, lo que hacemos es formar investigadores en la comunidad (Miranda, 2013b) que desde sus experiencias y las que puedan tener con el Animador, interpreten la realidad. Finalmente, se establecen conclusiones derivadas de ese análisis y de esta manera avanzaremos hacia las siguientes etapas de la ASC: las acciones y la evaluación.

Se puede iniciar implementando un Auto-reconocimiento de la Comunidad (o Análisis Participativo de la Realidad) entendiendo esto sólo como una posibilidad puesto que se trata de un proceso cíclico, no lineal. Si bien, para el ejercicio de mostrar los momentos de ASC se escriben en el orden no es estricto iniciar en 1. Más adelante se explica el por qué.

1. Auto-reconocimiento de la Comunidad (Análisis Participativo de la realidad)
2. Planeación Participativa.
3. Acción Participativa
4. Evaluación Participativa

En términos operativos no siempre siguen este orden. Hay ocasiones en las que las comunidades se encuentran desarrollando un proyecto, y te invitan a colaborar con la comunidad. Entonces, no puedes detener su trabajo y decirles, lo siento, detengan todo, primero necesitamos hacer un análisis participativo de la realidad. Vamos a continuar con ellos en la acción, luego proponemos evaluar… y ahí partimos de nuevo.

La Animación Sociocultural, y en específico el Auto-reconocimiento comunitario puede llevarse a cabo en cualquier lugar donde haya un grupo humano que esté interesado en hacer uso de esta metodología. Si bien, en México al pensar en Proyectos Comunitarios

se hace referencia inmediata a comunidades rurales, es también altamente probable el trabajo con grupos residentes de comunidades pre-modernas, modernas o postmodernas (Almeida & Sánchez, 2014); de esta manera quedan incluidas las comunidades urbanas y semi-urbanas; e incluso hacer Animación Sociocultural desde la virtualidad.

VI. CONCLUSIÓN

La Participación Social es entendida desde diversos ángulos, pero sobre todo desde la postura de quien enuncia; en este escrito se ha desarrollado una visión crítica y transformadora del concepto. Es cierto que existen matices en el entendimiento de participación social, y que algunos pueden fomentar la transformación en diferentes niveles y grados; sin embargo, para algunos enfoques latinoamericanos es entendida como aquí se describe. Este escrito también se centra en el primer momento de la Intervención social, en este caso desde la Animación Sociocultural, que es el reconocimiento de la comunidad en sí misma, el saber quién es, qué es, y determinar hacia dónde quiere ir como comunidad. En ese proceso se desarrollan muchas habilidades y conocimientos que pertenecen a la comunidad pues ella misma los ha generado y así mismo se forja un contrapoder cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. & SÁNCHEZ, E. (2001). *Conocimiento y Acción en Tzinacapan; Autobiografías Razonadas.* Puebla; Universidad Iberoamericana.

ALMEIDA, E & SÁNCHEZ, E. (2014). *Comunidad; Interacción, Conflicto y Utopía*. Puebla; Universidad Iberoamericana.

ANDER-EGG, E. (2007). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid; CCS.

DUSSEL, E. (2011). *Filosofía de la Liberación.* México; Fondo de Cultura Económica.

FALS BORDA, O. (2004). La Investigación Acción Participativa en Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Pedagogía Social y Animación Sociocultural*. Madrid; Nárcea.

GALINDO, L. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México; Longman.

GERGEN, K. (1998). La Psicología Social como Historia. *Anthropos; Huellas del Conocimiento*, Núm 177, pp. 39-49.

HERRERA, M. (2005). *Desarrollo de Proyectos de Animación Sociocultural*. Sevilla; Universidad Pablo de Olavide.

MIRANDA, S. (2012). Profesionales Indígenas con Postgrado; Rumbo a la Autonomía Laboral. *Aquí Estamos: Indígenas, Formación de Posgrado e Inserción Profesional.* Año 9, Núm. 17, pp. 20-24.

MIRANDA, S. (2013A). *Aprendizaje Dialógico; un Proceso de Estudiantes Universitarios*. Alemania; Editorial Académica Española.

MIRANDA, S. (2013B). *Formación de Jóvenes Investigadores Indígenas; Procesos e Identidades.* Alemania; Editorial Académica Española.

MIRANDA, S. (2014). How to Fail as a Communitarian Psychologist. En *Psicología Comunitaria* http://saulmirandaramos.blogspot.mx/2014/01/how-to-fail-as-communitarian.html

MONTENEGRO, M. (2011). *Conocimientos, Agentes y Articulaciones: Una mirada situada a la intervención social.* Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.

MONTERO, M. (2003). Todo Corre, Mucho Fluye, Algo Permanece; *Cambio y Estabilidad Social. Revista Interamericana de Psicología.* Vol. 37, Núm. 2, pp. 279-293.

MONTERO, M. (2009). *Ética y Psicología Comunitaria. Clase Magistral en el marco del Proyecto de FONDECYT No. 1080528 "Cuestiones Éticas en la Práctica, Investigación y Formación en Psicología Comunitaria*". Escuela de Psicología; Universidad de Santiago de Chile.

MONTERO, M. (2010). *Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social*; Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria.

MUSITU, G., ET. AL. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona; UCO.

SÁNCHEZ, E & ALMEIDA, E. (2005). *Las veredas de la Incertidumbre; Relaciones Interculturales y Supervivencia Digna*. Puebla; Universidad Iberoamericana.

[i] Contacto con autor:
Saúl Miranda Ramos. e-mail: saulmirandaramos@gmail.com
Teach 4 All, México A.C., México.

EDUCANDO EN CULTURA: FANTASIARTE COMO BUENA PRÁCTICA

HÉCTOR POSE PORTO
MARÍA DE LOS ÁNGELES VALDEMORO
LAURA VARELA[i]

RESUMEN:

Se fundamenta la presente iniciativa que calificamos como Buena Práctica en la defensa de la educación para las artes desde la infancia y la juventud como instrumento de ciudadanía, a través de la cooperación con la comunidad educativa del Ayuntamiento de Palmela (Portugal) y con el objetivo del desarrollo de los niños/as y jóvenes. Se pretende implicar a toda la comunidad educativa en la construcción de programas artísticos que fomenten la creatividad y el contacto con las diversas capacidades expresivas, así como promover el acceso a diversos lenguajes artísticos, experimentación y contacto con los/las creador/as. Aspira a desarrollar el sentido estético, a estimular la creatividad, el espíritu crítico y reflexivo de los más jóvenes a través de la educación para las artes. Este Proyecto Fantasiarte, en cuanto iniciativa de naturaleza socio-educativa ya de largo recorrido, tiene lugar en la escuela pero también conlleva intervenciones en la comunidad local y, puntualmente, nacional e internacional, por medio de la promoción del acceso a las artes y la participación en programas de expresión artística ejecutados por los grupos participantes.

Desde el proyecto investigador interuniversitario denominado RESORTES[1] en España, entendemos que se trata de una Buena Práctica para ayudar, entre otros objetivos, a conciliar el tiempo familiar, de ocio y laboral de las familias, teniendo como especial destinatarios a los jóvenes menores de 18 años. Trataremos de destacar en nuestro artículo las razones de su valía pedagógica y social, entendiendo que está resultando en una valiosa herramienta para la educación cultural de la ciudadanía más joven con la implicación de los creadores/as locales y con planteamientos propios de la Animación Sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Educación cultural, jóvenes, animación sociocultural, buena práctica, municipio.

*****

[1] El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación "De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales" (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013)

I. EL OCIO CULTURAL: ESPACIO FUNDAMENTAL DE LOS TIEMPOS EDUCATIVOS Y SOCIALES DE LOS/AS JÓVENES

Si, como entendemos y coincidiendo con Cuenca (2004), el ocio es un ámbito vital propio, entre iguales, un espacio de liberación de las rutinas y realidades cotidianas, de disfrute y entretenimiento, intuiremos la importancia de una adecuada educación del mismo. Y esa educación de nuestro ocio debe edificarse como conocimiento, reflexión, posicionamiento crítico y acción. Desde cada individuo, desarrollándose plenamente. En este sentido, creemos que la cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que lo permite.

En textos tan convencionalmente aceptados como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) o la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), desde su articulado, se arenga a administraciones, organizaciones, entidades socioculturales y familias en general para que estimulen ese ocio cultural desde las primeras edades. Cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe conocimientos, destrezas y metodologías que incorporan elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, iniciativa, imaginación e inteligencia emocional (UNESCO, 2005). Según estos estudios, la educación en y a través de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido de aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vivimos.

Por lo tanto, para que niños y personas en general, participen plenamente de un ocio integral e integrador en la vida cultural de sus comunidades, deben aprender progresivamente a comprender, apreciar y experimentar las expresiones artísticas. Es primordial darles claves interpretativas para el disfrute y entendimiento de los productos que los creadores/as generan. Acto seguido y sin desmerecer esto primero, han de disponer de herramientas de acceso libre para que ellos y ellas por sí mismos, protagonicen un ocio enriquecedor, activo, donde las diversas disciplinas artísticas se ofrezcan como medio cara el fin de educar culturalmente.

Los procesos emocionales son componentes muy importantes en la toma de decisiones, funcionando como vectores de acciones e ideas. Y procurar el desarrollo emocional y cognitivo de la persona joven es proporcionarle elementos adecuados para una mejor expresión, empezar a ser capaces de evaluar críticamente el mundo que las circunda y a participar activa y corresponsablemente en los distintos aspectos de la existencia humana.

Asimismo, cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas. La diversidad de las mismas, generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen a la innovación, la sostenibilidad cultural de los patrimonios, el desarrollo del sentido estético, la tolerancia ante la diversidad, etc. Con el añadido de que, muy probablemente, este serie de plusvalías individuales y sociales se transmiten de una generación a otra.

En esta sociedad en red, tan icónica como digital, el ocio de nuestros/as jóvenes desde edades bien tempranas pasa por evitar la excesiva pasividad ante las pantallas y la falta de interacción y compromiso con sus realidades (Delgado, Pose, de Valenzuela, 2015). Es por ello que el quehacer educativo para con nuestros/as jóvenes, en los múltiples espacios y tiempos en los que operan e interactúan, es complejo pero apasionante. Como educadores, especialmente desde el ámbito sociocultural, cabe innovar aprovechando los recursos y los diversos lenguajes artísticos. Ya desde las primeras edades y en el seno de las comunidades, con sus diferentes agentes. Un desafío que, por fortuna y cada vez más, la Educación Social acoge como reto afín a sus planteamientos operativos (Pose, 2006; Cuenca, 2013; Bell y Oakley, 2015).

II. FANTASIARTE COMO BUENA PRÁCTICA

La búsqueda y detección de referentes prácticos que sirvan de ejemplos a estudiar y aplicar en contextos semejantes, colabora en el avance social. Una buena práctica es una experiencia, un modelo considerado ejemplar que orienta la acción educativa sustentada en propuestas ya ejecutadas. Coincidimos con Escudero (2009) al decir que una práctica considerada como buena posee una serie de atributos referidos a formas de conseguir el éxito en el logro de objetivos que han sido validados de manera sistemática y empírica. Y, por ello, se proponen como guías de acción susceptibles de aplicar por otros sujetos como el propósito de idénticos objetivos y contextos.

Estas experiencias dotadas de originalidad en su ámbito de referencia, inspiran el concepto de buena práctica transferible, sustentable, innovadora y homologable a determinados territorios. Tal pretensión ofrece propuestas hacia los/as jóvenes que evidencian nuevas formas de promover la creatividad, combatir el ocio pasivo, favorecer el trabajo colaborativo, etc., reinventando determinadas actuaciones socioeducativas y de educación cultural con el fin de conseguir un acción cultural pública más pedagógica, relacional y cívica (Ahedo, Valdemoros, Camino, Melendro, Serrat y Pose, 2014).

Criterios como el citado de la innovación, introduciendo modos de entender y hacer que rompen con miradas y hábitos caducos. El de la transferibilidad o la capacidad de permitir la repetición de sus características esenciales en un contexto distinto al de su creación con elevadas probabilidades de éxito. Su transversalidad, factibilidad o sostenibilidad, entendida esta última por la capacidad de mantenerse en un intervalo temporal mínimo de entre tres y cinco años. El grado de eficacia y eficiencia, poniendo en relación los recursos empleados y los logros obtenidos en el proyecto. La implicación ciudadana, individual pero mejor a través de sus colectivos, o el sistema de evaluación que emplee para monitorizar todos y cada uno de sus elementos, vienen a determinar si esa práctica reúne aquellos requisitos necesarios para servir de referente idóneo.

Hemos optado por presentar aquí una experiencia que, a nuestro criterio, permite calificarla como buena práctica en el ámbito de la animación y gestión sociocultural. Su trayectoria de más de veinte años de implementación, sus logros en términos de participación activa de destinatarios/as y creadores/as, la implicación de la comunidad y sus agentes, etc., así nos han animado a ello. También, el haber participado personalmente en algunas de sus propuestas, por lo que hablamos con conocimiento de causa.

Fantasiarte, proyecto de educación para las artes para la comunidad educativa del municipio de Palmela (Setúbal-Portugal), es una iniciativa diseñada y desarrollada por los Servicios Educativo-Culturales del citado ayuntamiento luso. Las personas directamente destinatarias son tanto el profesorado como el alumnado de todos los centros educativos públicos de 1º, 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y Secundaria.

Se marca como objetivos el promover la participación social y cultural del alumnado objetivando su formación cívica; valorar la intervención del profesorado en la vida de la comunidad; desarrollar la investigación, la creación y el encuentro entre intérpretes, creadores/as, formadores/as, educadores/as y públicos de educación artística y dar oportunidades y recursos para un ocio activo y positivo fuera del horario escolar. Entienden, sus mentores, que la educación para las artes es un potente instrumento para la ciudadanía, a través de la cooperación con la comunidad educativa.

Su implicación en la elaboración de programas artísticos que fomenten la creatividad y el contacto entre las diversas capacidades expresivas, ayuda a acceder a diversos lenguajes artísticos así como a conocer a los/as creadores/as. Aspirar a desarrollar el sentido estético, el espíritu crítico y reflexivo de los más jóvenes desde su infancia, redundará en múltiples beneficios sociales. Hablamos de educar en cultura (Olmos y Santillán, 2001).

Aunque de naturaleza socio-educativa, tiene lugar tanto en los recintos escolares como en espacios de la comunidad tales como teatros, cafés-conciertos, plazas y jardines, bibliotecas, locales de compañías de artes escénicas y grupos de música, etc. Se lleva a cabo anualmente y coincidiendo con el inicio del curso escolar, desde el año 1994 hasta la actualidad. Se divide en cuatro ámbitos. Por un lado, la formación, especialmente dirigida al profesorado interviniente. Por otro, la movilidad, entendiendo por tal la circulación y traslado de todos los implicados a espectáculos, festivales, encuentros, etc. La comunicación se hace cargo de publicaciones, reseñas, notas de prensa, merchandising, web municipal, etc. Y, por último, fiestas finales de encuentro anual de todos los programas llevados a cabo a lo largo del año en los diversos equipamientos socioculturales municipales.

Además, Fantasiarte conlleva un componente investigador. Este ha sido desarrollado tras un acuerdo firmado entre la Escuela Superior de Educación de Setúbal y otros institutos de investigación educativa, regionales y nacionales. Paralelamente, se puso en marcha la Casa Fantasiarte. Esta antigua escuela recuperada y rehabilitada para uso sociocultural, se administra como casa-laboratorio de ideas, así como oficina de desarrollo y preservación de las expresiones artísticas de la comunidad. Es, asimismo, escuela de formación y educación de públicos, con acciones de naturaleza pedagógica que ayuden a familiarizarse con las diversas expresiones artísticas. En sus dependencias tiene lugar residencias artísticas, acogiendo a creadores/as y compañías de paso por el municipio. Se coordinan desde este centro las diferentes iniciativas de colaboración con la comunidad educativa y especialmente con la Escuela Superior de Educación, con el propósito de desarrollar programas curriculares y ofertas pedagógicas específicas.

Desde Fantasiarte se promueve un asamblea anual que cuenta con la participación de todos y cada uno de los agentes participantes. En su seno, se evalúa el curso realizado y se planifica el siguiente, atendiendo a los múltiples informes y observaciones, propias y externas, recibidas. También a lo largo del año, por medio de monitorizaciones establecidas previamente, se va evaluando el proceso y se corrigen aspectos puntuales del programa.

Al finalizar cada curso académico, todos los centros educativos participantes en el proyecto pedagógico, presentan los espectáculos elaborados a lo largo del año escolar. Dichas representaciones están descentralizadas, buscando así dos objetivos. Por un lado, la mejor integración de las franjas de edad y niveles educativos; por el otro, la aproximación a lo local. De este modo, dichos eventos tienen lugar en el Cine-Teatro Sao Joao, en el Auditorio Municipal de Pinhal Novo y en el Auditorio de la Escuela Secundaria de Palmela. En conjunto, unas tres mil personas asisten como público y/o participantes. En esta línea, tuvo lugar la celebración del I Encuentro Nacional de Teatro y Educación el 14 y 15 de noviembre de 1997.

Desde su ya lejana primera edición en el curso escolar 94-95, más de 50.000 jóvenes han participado en Fantasiarte. Tres grupos de teatro juveniles, una asociación de padres y madres, otra que engloba a alumnado, son algunos de los colectivos ciudadanos que han surgido del proyecto. Más de un centenar de profesores/as llevan participando en los numerosos talleres y actividades formativas puestas en marcha para la actualización de conocimientos y su reciclaje profesional (Pereira y Rolo, 1999).

Por otro lado, las diferentes compañías artísticas, colectivos de creadores/as e intérpretes existentes en el municipio de Palmela, se han implicado de tal modo en el proyecto de educación cultural para la juventud, que ambos se retroalimentan. Por un lado, Fantasiarte les ofrece la posibilidad de ingresos. Sus trabajos en los diversos talleres formativos, en las iniciativas con los/as jóvenes en los centros educativos y todo lo que se le proponga desde los Servicios Educativo-Culturales municipales, son remunerados. Por

otro, el conocimiento mutuo, la aportación de claves que ayuden a entender sus creaciones, incluso la estima que pueda ir generándose por parte de futuros públicos, es un beneficio en términos sociales muy tangible. La presencia de jóvenes participantes en los espectáculos artísticos que estos creadores/as ofertan es un claro indicador. Se fideliza público a través de la relación que se establece, de cercanía y creatividad, a largo del Fantasiarte. Y el aumento de público cultural es un hecho constatable (Cordeiro, 1997; Pacheco, 2003). Esta última circunstancia, tras varias generaciones de alumnado, profesorado y padres/madres beneficiándose del programa constituyen, sin duda, un patrimonio de memoria que les posiciona de modo muy distinto en la comunidad. Fantasiarte tiene un significado positivo en el imaginario colectivo. Además, valoran las artes, la estética de los espacios públicos, la programación cultural de la ciudad o la existencia de compañías residentes en los equipamientos culturales a su disposición (Pacheco, 2003).

Otro dato que habla bien del presente proyecto es que todos los partidos políticos con presencia en el Pleno municipal, llevaban en sus respectivos programas electorales, el mantenimiento de la iniciativa. Se halla tan interiorizado en el devenir de centros educativos, artistas y familias en general, que todos promueven su ejecución y mejoras. De hecho, es frecuente comprobar la comparecencia de agentes sociales y culturales muchos de ellos políticos, en foros (Congresos de Ciudades Educadoras, Ciudades Saludables, Arte en Red, etc.), explicando las virtudes y potencialidades de apoyar programas de esta índole (Cordeiro, 1997).

Existen, a su vez, numerosos proyectos que acontecen tanto en Palmela como fuera de ella, que buscan integrar en sus respectivas estrategias de difusión y comunicación, a Fantasiarte. Es el caso del FIG o Festival Internacional de Gigantes y Cabezudos; Festival Sementes de Almada; Encuentro Internacional de Gigantones en Braga; Animaçao/Región de Setúbal, etc. Esa proyección se está consiguiendo también porque las Universidades y centros de investigación han manifestado un claro interés en el programa (Cordeiro, 1997; Pacheco, 2003).

III. PROSPECTIVA DE FUTURO Y CONCLUSIONES

La misión de Fantasiarte es la defensa de la educación para las artes como instrumento de ciudadanía, a través de la cooperación con la comunidad educativa y artística del municipio de Palmela para el desarrollo integral de la infancia y la juventud local. Es, también, implicar a tantos agentes (Pascual y Dragojévic, 2007) en la construcción de programas artísticos que fomenten la creatividad y el contacto con las diversas capacidades expresivas, así como el promover el acceso a los diferentes lenguajes artísticos, vertientes expresivas, experimentación y relación directa con los/as creadores/as.

Tales pretensiones de política educativa y cultural local sólo se logran con el aporte de recursos humanos y económicos suficientes para darle la indispensable armazón que lo sostenga en el medio-largo plazo. La interdependencia de tales políticas así como su sostenibilidad, alfombran un camino arduo, pero que es conveniente recorrer de la mano de los variados agentes socioculturales que existan en tales contextos. Aunar sinergias cara fines muy similares es síntoma de avance social, inteligencia política y eficiencia en los recursos (Agenda 21 de la Cultura, 2015).

Obviamente, todo proyecto que se convierte en trayecto es mejorable. Más, si cabe, en el ámbito de los servicios personales a la comunidad desde el contexto institucional local, dónde los vaivenes en clave política y técnica son tan frecuentes (López de Aguileta, 2000; Pose, 2006). Entender que las políticas activas, materializadas en servicios, programas

y actividades, precisan de una evaluación constante para el aumento de su grado de eficacia y eficiencia, es el camino para la mejora de los mismos.

En este sentido, la diversa literatura específica manejada a propósito de Fantasiarte, así como el contacto directo con el citado proyecto, nos permite aventurar que sus niveles de mejora podrían ir en los siguientes sentidos.

Por un lado, motivar y apoyar a sus responsables organizativos. La mejoría continua de Fantasiarte seguramente tiene mucho que ver con los niveles de coordinación, delegación y descentralización de responsabilidades, actualización y reciclaje de conocimientos, dotes de liderazgo y capacidad de empatía de sus responsables directos. Su motivación profesional, por tanto, redundará en aras de la iniciativa educativo cultural.

Por otro, establecer fluidos y operativos canales de interrelación entre dichos responsables municipales y los/as creadores/as, así como con los profesores/as implicados. Es una especie de trípode sobre el que se asienta el devenir del proyecto. La permanente observación de indicadores que monitoricen dichas relaciones aumentará la eficacia de las acciones previstas, tanto en sus planteamientos pedagógicos como en su ejecución y evaluación. Los procesos, en proyectos de esta naturaleza, son tanto o más importantes que el producto resultante en términos de espectáculos.

Además de estas cuestiones, la estrategia comunicativa hacia padres/madres directamente implicados a través de la participación activa de sus hijos/as y ciudadanía en general, debe ser muy cuidada y actualizada. No finaliza el esfuerzo colectivo de un curso escolar con la representación ante su público. Proyectar en otras acciones tanto mimo y labor educativa es tarea imprescindible para la continuidad de Fantasiarte. Valoramos lo que conocemos, apreciamos lo que nos singulariza, defendemos lo que nos identifica y da cohesión social como comunidad. La creatividad e inteligencia de los ciudadanos y ciudadanas de un municipio son elementos fundamentales para su progreso individual y colectivo. De hecho y en esta línea, en el año 2005 se realizó una exposición que conmemoraba y hacía balance de una década de existencia de Fantasiarte. Un refuerzo positivo a nivel comunitario que renovó el compromiso de todos los agentes implicados.

Por último, procede seguir alimentando las expectativas que se generen en cuanto al disfrute de las artes en sus participantes. Iniciarlos en sus lenguajes, estimular el goce de acudir a un espectáculo de artes escénicas y musicales fuera del horario escolar como parte de un ocio positivo y familiar, exige vigilar la calidad de las líneas programadoras del municipio. Atender a los diferentes públicos con criterios de calidad y singularidad es abonar para el futuro. Es, además, fidelizar públicos, aumentar la masa crítica cultural y, junto las propuestas de origen privado, incrementar la densidad de la oferta cultural que exista en esa ciudad. Existen otras plusvalías de naturaleza menos tangible que, sin duda, se percibirán en términos de acceso y práctica cultural, participación social, uso correcto del espacio público, convivencia y tolerancia, etc.

En todas las pretensiones aquí expuestas, subyace la necesidad de la animación sociocultural como metodología de acción-intervención para el empoderamiento personal y el desarrollo colectivo. Una alternativa posible, viable y de aplicación paralela a otros modos de desarrollar una labor de acción en y para la municipalidad como territorio institucional y cívico que, en los últimos años, se ha visto relegada en pos de la gestión cultural. Aprender de experiencias tan valiosas como Fantasiarte depende de la sensibilidad y la voluntad de todos aquellos responsables políticos/as y técnicos/as, creador/as y sus entidades, profesorado y padres/madres, investigadores/as, etc. que se sientan convocados a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2002). *Fantasiarte, Caderno de Recursos*. CMP/DAC/DE: Palmela.

AHEDO, R.; VALDEMOROS, M. A.; CAMINO, M.; MELENDRO, M.; SERRAT, N. Y POSE, H. (2014). El valor de las buenas prácticas en la investigación en red. En Pérez-Serrano, G. y De-Juanas, Ángel (coords.). *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED, pp. 219-226.

AGENDA 21 DE LA CULTURA (2015). *Nuevas acciones*. En www.agenda21culture.net. Consultada el 11 de mayo de 2015.

BELL, D. Y OAKLEY, R. (2015). *Cultural Policy*. Routledge: London.

CORDEIRO, S. (1997). *Fantasiarte, a importancia da Educaçao Pela Arte enquanto projecto sócio-educativo e de carácter nao formal*. Escola Superior de Educaçao de Portoalegre. Portoalegre.

CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En Torío, S. Et al. (coords.) *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 5-20.

ESCUDERO, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado,* 13 (3), 107-141.

DELGADO, P.; POSE, H. Y DE VALENZUELA, A. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación Secundaria en España. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 25-49.

LÓPEZ DE AGUILETA, I. (2000). *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*. Trea: Gijón.

OLMOS, H. Y SANTILLÁN, R. (2001). *Educar en cultura. Ensayos para una acción integradora*. Madrid: OEI-interarts.

PACHECO, M. (2003). *Educaçao pela arte, projecto Fantasiarte*. Faculdade de Psicología e Ciéncias da Educaçao. Universidade de Coimbra. Coimbra.

PASCUAL, J. Y DRAGOJÉVIC, S. (2007). *Guía para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales locales para ciudades europeas*. Fundación interarts:Barcelona.

PEREIRA, A. Y ROLO, F. (1999). Saberes e poderes. En AA.VV. *Educaçao e Ensino*. AMRS: Setúbal, pp.34-47.

PEREIRA, A. Y CORDEIRO, S. (1998). *Fantasiarte, uma aposta na Educaçao pela Arte. Colecçao Estudos e Projectos Municipais*, 3. CMP/DAC/DE: Palmela.

POSE, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Graô: Barcelona.

UNESCO (2005). *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education. Informe del Simposio Regional Asiático sobre Educación Artística*. Consultado en: http://www.unesco.org/culture/lea, el 12 de mayo de 2015.

[i] Contacto con autores:
Héctor Pose Porto. e-mail: hector.pose@udc.es
Universidad da Coruña, España.
María de los Ángeles Valdemoro. e-mail: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es
Universidad de La Rioja, España.
Laura Varela. e-mail: laura.varela@usc.es
Universidad de Santiago, España.

LIBROCLUB: UN MODELO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL FOMENTO A LA LECTURA

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ JIMÉNEZ
MITZI ARANZAZU VEGA RUIZ
MARÍA DEL ROSARIO MORALES[i]

RESUMEN:

El crecimiento de la Ciudad de Puebla en los últimos años ha desencadenado cambios en las formas de convivencia, construcción del tejido social, espacios para la cultura y la administración de servicios públicos en sus diferentes dimensiones. Es una realidad que los organismos institucionales, sean del sector público o privado, no se dan abasto para brindar servicios necesarios para la población del centro y la periferia. Por ello, surgen diversas interrogantes: ¿en qué condiciones se encuentran los habitantes de la ciudad? ¿A qué tipo de oferta cultural tienen acceso? ¿De qué manera se están configurando sus espacios sociales?

Incluso, podemos preguntarnos: ¿qué estará pasando con un niño que crece en un ambiente con carencias económicas en una zona popular, educado por el internet, la televisión y que cada vez socializa menos? ¿Qué podemos esperar de niños que desde muy pequeños se les exige madurar, incluso trabajar para apoyar en su casa, forzándolos a interrumpir su desarrollo psicosocial en la etapa de la infancia? ¿Qué lazos comunitarios está generando el crecimiento de la ciudad y hacia dónde se están encaminando?

Estas interrogantes se han planteado en Comunidad Comelibros AC a través del programa de fomento de la lectura Invasión de niños comelibros, caracterizado por ser una apuesta a la construcción de relaciones sanas que posibiliten formas de responder a esta situación en tres barrios de la Ciudad de Puebla utilizando una metodología participativa denominada libroclub, la cual, pretende ser un ejercicio de dignificación de la infancia como agente activo de la sociedad brindando acercamiento más directo a literatura infantil especializada, además creando comunidad desde sus propios entornos culturales, transformándolos en espacios para la creación, imaginación, observación, reflexión y sentido crítico.

¿Qué es? ¿Cómo funciona un libroclub? Se trata de una metodología que consiste en crear espacios no convencionales para el intercambio de conocimiento formando pequeñas comunidades lectoras de niños que generen nuevos sentidos de pertenencia empleando recursos escritos como vínculo común.

Decimos que la lectura es una necesidad, y un derecho humano atendiendo estas problemáticas ahora, desde acciones concretas, ideando las condiciones para revertir estos procesos y pensar un mejor presente en los niños, sus familias y el entorno en que se desenvuelven.

PALABRAS CLAVE: Libroclub, literatura infantil, cultura participativa, fomento de la lectura, barrios de Puebla, Comelibros.

*****

INTRODUCCIÓN

"La ausencia de la cultura se acompaña generalmente por la ausencia del sentimiento de esta ausencia". Pierre Bourdieu.

Cultura y desarrollo son dos conceptos evidentemente complejos que es preciso repensar. Cuando hablamos de cultura nos referimos a esa forma de mirar y estar en el mundo, como en las muestras concretas, individuales de los miembros de una determinada sociedad, es decir: sus actividades artísticas y cotidianas.

Estas nociones conllevan a entender la cultura como un medio, de los más poderosos, para determinar el rumbo de una sociedad, ello no se refiere a las erróneas ideas esencialistas que justifican el éxito o fracaso de un grupo social a causa de la cultura de la cual provienen; se trata, sobre todo, de la manera en que la cultura puede ser y es utilizada como forma de trasmisión de valores sean o no en beneficio de sus ciudadanos.

Además, se necesita una propuesta distinta y más amplia de desarrollo, diferente a la propuesta neoliberal, que incluya las especificidades de cada cultura de forma no excluyente sino participativa, que refleje las necesidades de cada sociedad e individuo, que resguarde la memoria y que involucre una esfera de paz social, de contenidos éticos, de acceso a servicios culturales como lo son las expresiones artísticas tanto en su nivel creativo como en el disfrute de las mismas, es decir, que garantice los derechos culturales.

Para llevar a cabo este ejercicio habría que comenzar por diluir la relación entre desarrollo económico como fuente o detonante de desarrollo social, esto no sucede en todos los casos, vemos que los niveles de pobreza no disminuyen junto con el nivel de la inflación ni con el aumento del Producto Interno Bruto (PIB). No está de más señalar que algunos países como Inglaterra, en contextos de crisis, han apostado a la cultura, justamente como un medio para reactivar la cadena de valor. Resulta preocupante que nuestro país tenga un sistema educativo inestable, con corrupción. Consecuencia de ello la muestran pruebas internacionales como PISA en sus resultados de 2012, ubicándonos en lugares muy bajos en habilidades de comprensión lectora y razonamiento matemático.

Ante esa crisis, es fundamental que la sociedad genere sus propias alternativas para revertir una situación social adversa, en ese sentido, se puede entender a la cultura como "el fruto de la creación colectiva de una sociedad" (Jiménez, 2012), que establece valoraciones e imágenes del entorno y formas de relacionarnos con los otros, de ahí que sea fundamental en los procesos comunitarios.

Por estos motivos, aquello que ocurre en una sociedad tiene que ver con sus códigos culturales, los que a su vez se van modificando de acuerdo a múltiples acontecimientos. Las diversas culturas siempre están en movimiento y es bastante lógico que los sistemas neoliberales hayan provocado ciertos efectos en ellas, basta retomar el ejemplo de Kliksberg (2004) sobre el imaginario de la pobreza, en la mayoría de los ciudadanos de hoy en día quienes la conciben como un problema de índole personal y no como un problema social, ¿cuántas veces nos hemos topado con frases como: "no quieren trabajar" o "son flojos"?

La exclusión tiene una naturaleza más cultural que económica, no basta con ganar dinero, se necesita tomar en cuenta otras características como el color de piel, sexo, la religión, la lengua, el lugar de nacimiento para garantizar el total acceso de la gente a un nivel de vida digna. En pocas palabras, por mencionar un caso, la pobreza en los contextos rurales no es por falta de acceso a escuelas o por no hablar español (en un gran porcentaje de los casos), lo son por condiciones determinadas en su cultura y esta les acarrea el resto de las dificultades. Utilizamos el concepto de pobreza en un sentido más amplio que sólo la

carencia de dinero, nos referimos a condiciones eternas, generalmente políticas, que detienen el desarrollo de una comunidad.

De esta manera, la diversidad cultura es vista como un obstáculo y un peligro para el desarrollo cultural desde los parámetros neoliberales con tendencia hacia la homogeneización, de ello podemos dar evidencia a través de lo señalado en uno de los documentos de las Naciones Unidas en 1951 recogido en el Documento para el Seminario de Expertos en Políticas Culturales. Organización de Estados Americanos -OEA- Vancouver, Canadá, marzo 2002:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (OEA, 2002).

La cultura juega un papel importantísimo en el desarrollo tanto económico como social, relegada dentro de las políticas públicas, vista como una mera forma de "entretener", de pasar el rato mirando "espectáculos". Esta situación ha variado en los últimos años aunque no para mejorar, dentro del discurso neoliberal, la cultura solo importa en tanto sea "rentable" y funja como un medio de transmisión de los valores que enarbolan. Frente a esta situación nos encontramos con los casos de resistencia cultural que van desde la defensa de culturas y lenguas originarias hasta la creación de espacios culturales libres o no convencionales, teatro independiente o publicaciones de nuevos formatos, por citar algunos ejemplos.

Con esto, reiteramos la importancia de acomodar los papeles: el desarrollo debe dejar de ser visto como un fin en sí mismo y la cultura como la vía o medio para conseguirlo, más bien, habría que ver a la cultura como el fin último del ser humano y por lo tanto como un fin en sí mismo del cual el desarrollo, tanto social como económico, sería algunas de sus consecuencias.

Para esto haría falta continuar con las discusiones de la relación entre cultura y desarrollo más allá del tema de las industrias culturales, así como una revisión y fortalecimiento de las políticas culturales en el marco de las políticas públicas, dentro de las cuales ha de plantearse un mayor acceso a bienes y servicios culturales de calidad, lo que implicaría la eliminación de las barreras que lo impiden.

Si desde los primeros meses el niño padece desnutrición (biológica o emocional), su cerebro carecerá de al menos un 40% de masa útil para que a nivel neuronal pueda adquirir lenguaje y se pueda adaptar a su entorno.

Pero la desnutrición no es la única causa, también la violencia que recibe afecta su capacidad afectiva, y el manejo que tiempo después hará de su lengua. Si preguntamos lo más probable es que se nos diga que son los padres, que es el entorno familiar, pero en realidad es el Estado quien debe atender estos problemas, es desde las políticas públicas donde se pone en movimiento el futuro de los países, sus crisis y consecuencias.

Los niños y las niñas aprenden de lo que ven que hacemos, y más ambiciosamente, las personas identificamos la verdad o la falsedad por una parte de lo que decimos (uso lingüístico), pero en realidad se trata de lo que hacemos. Creemos más en las personas cuando vemos lo que hace más que cuando lo dice, o al menos así debería ser. Se nos ha criado bajo el entendido que la mentira y la falta de ética social y personal es "normal", que la violencia "es normal", que las tranzas "son normales" y entonces vivimos un mundo rodeados de un desenfoque entre lo que se nos dice que pasa como país, y como individuos, y lo que vemos que sucede. Ello comienza desde la infancia. La misma

incertidumbre que sentimos al buscar un trabajo o pensar en el futuro se refleja en ellos por inercia, porque para el Estado "el niño todavía no piensa, eso es hasta que hable", no se considera ciudadano.

Sumado a esto, en México el 53% de niños las estadísticas los ubican en un tipo de pobreza disfuncional, lo cual, a una edad adulta, le negará el acceso a derechos y calidad de vida. El acceso a la cultura y dominio de lenguas también es un filtro que repercute en opciones de vida. En Puebla, el 37% de la población está en esta etapa, dato que preocupa, ya que entonces, para el Estado ese tanto por ciento no existe, y entonces, la mayoría de los padres deja a los niños con el educador silencioso: la televisión. Casi la mitad de las personas están reproduciendo lo que ve en la tv, ¿en manos de quién está el futuro del país?, ¿qué imaginación o autonomía promueve el Estado para el desarrollo óptimo de la población?, ¿es o no control social?

I. SOBRE LA LECTURA Y LA FUNCIÓN DE LOS LIBROS

Desde nuestro punto de vista, a través de la lectura pueden encontrarse cauces que esclarezcan estos temas. Entonces, habrá que cuestionar ¿qué es leer? y, antes que eso, ¿qué es un texto?:

Un texto es un discurso (mensaje o contenido comunicable) configurado en un sistema de signos determinado (por ejemplo, un sistema de lingüísticos o musicales o gráficos o corporales) que se crea con el fin de transmitir un contenido significativo y de suscitar una respuesta en el destinatario. Ejemplos: un poema, una obra musical, una pintura, un grafiti, una coreografía dancística, una película, una carta, un libro…

Leer, en este orden de ideas, es el acto de comprender e interpretar alguno de esos textos. Y más aún, leer implica también la posibilidad de dialogar con ese texto (cualquiera, el que se quiera), la posibilidad de apropiarse de él fusionando su contenido, su sentido o significado con la experiencia y la "sustancia" del lector, y es igual a lo que algunos autores denominan "horizonte", experiencia y saberes o conocimientos previos, o bien, el "capital cultural" del sujeto que lee.

Leer nos abre la posibilidad de comprender nuestro lenguaje y de tener más recursos, a la mano, para comunicarnos, pero siempre esto es decisión de lector. Cada lector, como decía Borges, se convierte en el autor, entonces, puede alterar su lectura y su interpretación de forma muy personal. La lectura está ligada a la construcción del mundo interior que determina las relaciones con el mundo exterior (Petit, 2014), se trata de un diálogo que supone el encuentro con el otro, porque su fomento permite ofrecer "lecturas que aumentan tanto su propio entendimiento de los libros como el nuestro" (Chambers, 2007). Pero vemos que eso no basta, la lectura o los libros no poseen la cualidad de mejorar la vida de las personas, ni garantizar el éxito escolar, ni de hacer que sus decisiones sean las más idóneas. Hablar de la lectura y de los libros remite a fenómenos más profundos.

Lo más bello de leer es la posibilidad de vivir las experiencias, por tanto, la presencia del libro es más profunda que la de un mero utensilio (Manguel, 2011). La lectura siempre está en función del medio en que nos desenvolvemos. Este es un aspecto enriquecedor de la lectura: que no se delimita a los libros. Como sujetos sociales tenemos las habilidades y capacidades de leer nuestro entorno, sus construcciones, sus gestos, su organización, los libros nos plantean aspectos que influyen en determinados puntos de la imaginación y el lenguaje, pero nuestro acercamiento con la lectura ocurre más de manera vivencial y dialógica que pasiva y monológica.

El libro y la lectura no son monopolio exclusivo de las escuelas, mucho menos las historias, sino que han sido acompañados permanentemente por ciudadanos que los circulan y mantienen en movimiento, como las primeras bibliotecas circulantes aparecieron

en el siglo XIX a iniciativa de personas que distribuían novelas y folletines de gusto popular a cambio de una pequeña renta (Manguel, 2011). La insuficiencia de sistemas educativos tradicionales, la necesidad de una formación continua a lo largo de la vida, el acceso a la cultura a sectores de la población tradicionalmente marginadas de ella, el derecho al goce, al disfrute al placer literario son los motivos de esta suerte de cofradía de lectores anónimos que hacen de la lectura un tema de interés público, un placer por fomentar.

Los libros nos permiten compartir historias. El ser humano necesita de ellas para organizar su mundo, pensamos que los libros pueden contener las herramientas que permitan adentrar a los niños a otros contextos y entornos. También porque en los niños aportan habilidades verbales que serán de utilidad para mantener comunicación en sus distintas etapas vitales donde se pueden abarcar desde rimas, ritmos hasta situaciones que estimulan mente e imaginación del niño.

La lectura es cómplice de estos procesos, hay más que están relacionados a las artes y ciencias, por eso hacemos el esfuerzo de promover actividades diversas y relacionarlas con los libros, dependiendo, puesto que también existen otras expresiones que por sí solas también pueden remover la necesidad expresiva e imaginativa de los niños.

En los libros buscamos acercar temas que sean pensados a las necesidades que vamos detectando como promotores durante el involucramiento con la comunidad, y también hacemos propuestas de actividades relacionadas a la lectura que pueden lograr dos cosas: 1) lograr que los libros y la lectura sean prácticas cotidianas y 2) que no sólo quede en el recuerdo de la lectura sino que socialice.

¿Qué queremos decir con esto? Que la lectura es un ejercicio de libertad. Los seres humanos debemos ser dueños de la palabra, comprender e interpretar textos escritos, pero también de escribir los propios, no conformarnos con sólo ser receptores de los textos de los otros, tal como señala María Elena López (2014):

> Al nacer estamos hechos de retazos: las sensaciones corporales, los primeros intentos de ligar los hechos percibidos con significado… todo ese ropaje aún desmembrado es un cúmulo de retazos que para zurcirse reclamará la manta protectora de lenguaje. Retazos de sentido, retazos de experiencia que se gesta en la situación dialógica, comunicativa, que los acompañantes del niño comienzan a entretejer. Somos un diálogo. ¿Desde cuándo somos un diálogo?

Como diálogo en movimiento, la lectura puede adquirir el rol de un medio que brinda la posibilidad de poner en juego nuestra humanidad y nuestras habilidades para comprender (nos) el mundo. Sobrevalorar el papel y la función del libro y la lectura nos puede conducir hacia ciertas equivocaciones como pensar que quienes leen "saben o comprenden" mejor que las demás personas como si pensaran más y mejor; otra, que nos hace mejores sujetos; una más: que la posesión de libros es un equivalente de sabiduría; que los libros le da autoridad a ciertas personas para clasificar y discriminar. Son esquemas con que a muchos se les forma y enseña. Hay que cambiar eso. Precisamente, como una manera de actuar en ese sentido, surge el programa de lectura *Invasión de niños comelibros*.

II. Inicios de las naves invasoras

Invasión… es un proyecto de Comunidad Comelibros AC. En 2010, fue uno de los ganadores de la Convocatoria "Creación Latente" que el Ayuntamiento de Puebla lanzó para que los ciudadanos implementaran acciones culturales en entornos comunitarios. Con el apoyo de dos promotores de lectura del Distrito Federal, se publicó una convocatoria y se realizó un taller-capacitación para hacer la selección de un equipo de trabajo para desempeñar la función de promotores de lectura en una selección de vecindades de tres barrios.

A partir de esta apertura, el proyecto tomó otras dimensiones, ya no sólo se enfocó al acceso de los libros, sino una participación más profunda dentro de los barrios, a través de funciones de teatro, de cine, talleres y demás actividades para niños en las mismas vecindades con el apoyo y gestión de vecinos.

El proyecto ha pasado de una fase piloto a una fase de transmisión y escritura de la experiencia para replicar la idea en distintos espacios y dimensiones. ¿Por qué lo hacemos? Porque creemos en que la lectura debería ser en México un derecho garantizado y porque su fomento corresponde a prácticas educativas que no dependen del sistema formal, al contrario, se convierte en una alternativa más para que niños y niñas que viven en contextos de difícil acceso a servicios educativos y culturales puedan ser tomados en cuenta, en primer lugar como personas, y en segundo como miembros de una comunidad en constante cambio.

El programa es diferente a otros porque pone en movimiento a la sociedad, no sólo de los barrios, como niños y vecinos, también está generando un impacto en la concepción de colectivos, organizaciones e instituciones para tomar más en cuenta al público infantil dentro de sus actividades. Es una propuesta creativa, pese a que quienes lo llevamos a cabo no vivimos dentro de los barrios, estamos desarrollando propuestas serias y de calidad de acceso a servicios culturales, sin mancharse por cuestiones políticas o religiosas. En su desarrollo hemos observados que en la práctica ha logrado externar muchas cualidades de las personas; además de crear sinergias temporales que irrumpan la cotidianidad de las personas, tanto de miembros de la organización como de los barrios.

III. ¿Por qué en barrios de la ciudad de Puebla?

Los barrios son poblaciones poco estudiadas en su sentido demográfico y cultural. Existen algunos datos acerca de sus orígenes (Cordero y Torres, 1965), sobre todo, se tiene claro que desde hace siglos han sido comunidades con poco acceso a los libros y escritura, ¿por qué? por razones geográficas y simbólicas: existió un Río que dividía la zona barrial de la urbana, ahora es un bulevar. Por años han creado su propia cultura, economía, códigos culturales y lingüísticos (Marín Tamayo, 1960).

La relación de los barrios con el acto de contar historias no es tema nuevo, durante mucho tiempo han sido comunidades lectoras debido a sus tradiciones, existió vínculo con las narraciones de manera pública (Leicht, 2008). Durante los primeros años de la fundación, la Iglesia a modo de evangelizar a los pobladores de los barrios, quienes por principio eran analfabetas, utilizaron textos bíblicos y su representación a través del teatro para inculcar preceptos y valores que, en esos años, necesitaban asentar en las personas. Para ello, en las celebraciones más importantes de la religión católica, se realizaban funciones públicas, hechas por las mismas personas quienes colaboraban, sea por voluntad o por diezmo, en la producción. Una buena parte del periodo novohispano recurrió a este método para transmitir los textos y cantos en los pobladores que no tuvieron contacto con los libros (De Alcalá y Mendiola, 1997).

Considerados zonas peligrosas, no fue hasta hace algunas décadas que, después de inhabilitar las fábricas que funcionaban en la zona, los barrios comenzaron una crisis demográfica y arquitectónica manifestándose en un abandono casi total. El crecimiento de la ciudad pone en riesgo lazos comunitarios tradicionales, su cultura, su variación lingüística y su historia: tanto el patrimonio cultural material e inmaterial.

Desde hace 5 años, se ha trabajado en vecindades de estos barrios porque los concebimos como espacios importantes de convivencia, además de contar con número de familias establecidas, las cuales mantienen vínculos, en casos amenos y en otros de tensión. Lo que nosotros hacemos es utilizar ese espacio común, como es el patio y convertirlo en

el espacio de interacción distinta, en donde se encuentran en el mismo plano la lectura y la convivencia.

Pensamos que vivir en comunidad parte del cambio de relación que se mantiene con los demás, por ello, tratamos de propiciar un ambiente de inclusión. Sin embargo, en la realidad esta tarea no es sencilla, puesto que en el interior de las vecindades hemos encontrado situaciones de violencia intrafamiliar, machismo o discriminación, condiciones de vida que inducen a los padres y madres de familia encargarse de sostener económicamente las necesidades elementales, pero descuidan la formación de los niños. Estas son las circunstancias con las que lidiamos durante las sesiones de lectura: lograr que los niños se apropien de los libros involucra, de alguna manera, transformar hábitos y comportamientos de exclusión hacia los demás por relaciones más sanas y solidarias a través de una metodología denominada *libroclub*.

IV. LIBROCLUB

Los libroclubes tienen sus orígenes en diversas fuentes, una de ellas son los círculos literarios que a mediados del siglo XX se identificaban dentro de la intelectualidad mexicana. Desde hace mucho tiempo ha sido latente la necesidad de espacios para la lectura por el simple hecho de disfrutarla.

Hoy en día, los libroclubes pueden ser respuesta a la nula respuesta de las bibliotecas públicas que José Vasconcelos inició con el proyecto de educación a nivel nacional en el pasado siglo. Es decir, tanto el servicio como el acervo no corresponden a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Las bibliotecas mantienen la noción de que los libros son casi «intocables», que los niños deben rendirles culto; sumado a ello, en las escuelas se ha trabajado la lectura como una obligación. De ahí que al introducir libros en una comunidad, se busque el acercamiento, establecer una cotidianidad, una relación estrecha entre los libros y los niños, pues bajarlo de las vitrinas, «desacralizarlos» es también generar un nuevo posicionamiento de la lectura.

La propuesta corresponde a una apuesta social y educativa que articula seis elementos fundamentales: 1) en su aspecto físico es un contenedor con libros (huacal) especializados en literatura infantil contemporánea, con contenidos diversos y de una variedad de editoriales; 2) es un espacio de libertad, cuando un(a) promotor(a) de lectura asiste y propone actividades para los niños que son vecinos en su barrio, de libertad porque se tiene como primera regla pasarla bien y convivir antes que agredirse o menospreciar al otro; 3) es una forma de colaboración entre agentes externos [promotores] y los vecinos de las comunidades; 4) su escenario es el patio, un espacio compartido donde intervenimos para brindar mayor seguridad e impacto dentro de las vecindades; 5) Nuestra línea ética de apertura e inclusión con actividades que promuevan aprendizajes colectivos antes que estereotipos; 6) el último aspecto indispensable es el de los promotores que hacemos actividades sistemáticamente en las comunidades.

El libroclub es un concepto que articula estos seis elementos de manera simultánea para motivar y hacer que prevalezca el derecho a la lectura placentera con miras a construir nuevos discursos en relación al autoconcepto de niños sobre si mismos y desde su entorno.

Los principales temas que abordamos son el miedo, conflictos, vida cotidiana, amistad, familia, amor y las tradiciones, de manera muy general, vamos ubicando libros que, de acuerdo al contexto de la vecindad, puedan insertarse en eso que le interesa al niño.

Escogemos los libros pensando en cómo son los niños, porque es necesario mencionar que trabajamos con niños de distintas edades, el libroclub no tiene un rango de edad preferente, sino es conformado con los niños que habitan y conviven regularmente, entonces, puede haber niños de 5 ó 6 años hasta mayores de 13 años. Un criterio que

utilizamos es que la lectura promueva inclusión, que utilice un lenguaje accesible al contexto que observamos en las vecindades, que su extensión esté adecuada a los ritmos y niveles lectores de los niños.

Principalmente utilizamos libro álbum porque su formato es más diverso y lúdico, generalmente, las ilustraciones son un medio de estimular nuevos escenarios. También experimentamos con novelas cortas, o libros informativos para despertar la curiosidad por los fenómenos con que habitan que tienen un trasfondo que se puede observar, medir, teorizar.

En este proceso pedagógico, no formal, cada persona puede ser parte del club de lectura sin trámite administrativo alguno, con derecho a tomar un libro y establecer, el mismo, la fecha de devolución, donde la idea fundamental es que los lectores se encuentren a sí mismos convocados por libro y leer por decisión.

Los libroclubes están a cargo de vecinos de los barrios que se encargan de realizar préstamo de los libros con los niños y adultos no sólo de las cercanías. Es un espacio público que intentamos genere encuentro y diálogo, para lograr esto, hemos generado un dodecálogo de principios que rigen la manera de promover la lectura en los barrios.

V. DEDOCÁLOGO DE LIBROCLUB

1. Un niño es un comelibros desde antes de aprender a leer. Los libros se disfrutan desde las imágenes, la sonoridad de la palabra; por eso, desde los más pequeños, hasta los más grandes, pueden formar parte de los libroclubes.

2. Leer en comunidad es más que leer en voz alta. La comunidad se hace en el diálogo, compartiendo las impresiones, emociones, sentimientos y los recuerdos que desata la lectura de los libros.

3. Un libro abre caminos. A partir de una lectura pueden surgir temas o inquietudes significativas en los comelibros, por ello, estilos y temas similares; obras distintas de la misma colección, editorial o autor, son buenos caminos a seguir después de una lectura que haya provocado reflexiones.

4. Todos tenemos libros en nuestra mente. Compartir historias que escuchamos, leímos, vivimos o imaginamos es otra forma de leer.

5. Los libros no entran sólo por los ojos. Los juegos, las películas, las fotos, las canciones y cualquier otro elemento que nos emocione y ayude a expresarnos mejor con los demás son complementos de la lectura.

6. Tomar un libro es un ejercicio de libertad. Por lo tanto, es necesario respetar el derecho de los comelibros a buscar sus espacios y momentos de lectura, así como el de abandonar textos que no los motiven; de esta forma, la lectura no se asimila como una obligación.

7. Un libroclub tiene un aquí y un ahora. Con la presencia habitual de los promotores, responsables comunitarios y libroclubes en cada vecindad se busca relacionar la vida cotidiana con la lectura. Como dijimos: un libro abre caminos.

8. Hay un sabor para cada boca. Por esto, no todos los comelibros requieren un mismo libro, cada quien encuentra el texto que sacie el apetito específico del comensal. La labor de los promotores y responsables de libroclub sería la de presentar el menú.

9. El libroclub es más que un espacio físico. La participación del responsable, así como la de los promotores, es un esfuerzo por retomar la convivencia entre los barrios y la vida vecinal; pretende ser un espacio libre en el que cada quien participa de forma creativa, con la voluntad de construir en vez de destruir.

10.- El libro es, en esencia, una forma de expresión pero también nuestros gestos y acciones dicen muchas cosas. Escucharnos y vernos también son ejercicios de lectura,

todas las personas leemos el mundo, el libro puede contribuir como posibilidad de lectura, sin embargo, hay una realidad muy compleja forjan nuestra humanidad.

11. Los libros sugieren, no imponen. En la lectura podemos encontrar puntos de vista, así como en la vida cotidiana podemos tener opiniones diferentes sobre cualquier tema. En los libros no vienen las respuestas, son más bien, el vehículo para generar preguntas y abrir el hambre de inquietudes.

12. Los comelibros no sólo son niños. Leer, escuchar y ver son formas de lectura que nos involucran a todos y que, si los ejercitamos constantemente, pueden convertirse en instrumentos útiles a cualquier edad.

VI. PROPUESTA EDUCATIVO-CULTURAL DE LAS ACTIVIDADES

Como se ha hecho hincapié, una característica importante de los libroclubes es la construcción de mecanismos de inclusión para lograr el funcionamiento de la red. Entrar a ese espacio privado o desconocido llamado patio y convertirlo en un escenario distinto a lo que la realidad cotidiana plantea otras posibilidades de entender los procesos educativos. Para asistir a las sesiones de lectura no hay requisitos de tipo socioeconómico, más bien, se trata de convencer y ganar terreno para que los niños salgan a las actividades y, sobre todo, que sus padres concedan permiso y confianza para trabajar. Ante esta situación, el proyecto plantea algunos esquemas que son necesarios modificar en los niños:

1. Esquema relacionado con lectura: cambio social enfocado a la percepción de la lectura como una forma de aprendizaje, como actividad divertida y como algo útil en la vida de las personas.

2. Esquema relacionado a la cuestión de género: cambio social enfocado al mejoramiento de las relaciones entre hombres y mujeres. Se relaciona también con el empoderamiento y de las y los niños de los barrios.

3. Esquema relacionado a la cultura: cambio social en la percepción sobre la privatización de la cultura. Se busca acercar la cultura y el arte a los barrios.

4. Esquema sobre la identidad barrial: cambio social en la interpretación de lo que es la imagen del barrio (baja condición social, delincuencia, de poca cultura, marginado).

5. Esquema relacionado al aprendizaje: cambio social en la percepción integral del aprendizaje. Se busca eliminar la idea de que el aprendizaje es exclusivo del aula de clase, o que el aprendizaje va más allá del regaño o felicitación.

6. Esquema sobre el modelo jerárquico: cambio social en el valor de las cosas. Se busca cambiar la percepción del valor en los niños, en donde lo económico no sea aquello que determina el valor de la persona.

7. Esquema sobre lo bien y lo mal hecho: cambio social en la reproducción de actitudes y cánones hegemónicos sobre lo que está bien y mal. Se busca salir del patrón eurocentrista sobre lo bueno y lo malo, sobre la belleza y la fealdad.

8. Esquema relacionado a las motivaciones: cambio social enfocado al fortalecimiento del niño para identificar lo que le gustaría ser en un futuro. Se busca que los niños sean quienes tomen la decisión sobre el rumbo de sus vidas y no terceras personas (padres de familia, escuela, sociedad, etc.)

A través de una educación integral se puede estimular la mejor interacción y complementación de las habilidades de la inteligencia, una educación apta para un ser humano. El articulador natural de esta enseñanza es la creatividad. La educación debe incluir la asociación e interacción de las artes, ciencias, humanidades y deportes, integración imprescindible para controlar el arma de destrucción masiva más peligrosa, la malformación de la mente humana.

En este proceso colaborativo, hemos podido incidir en la formación de promotores de lectura y trabajar de la mano con profesionistas en distintas disciplinas, ello ha propiciado que niños y niñas de la zona puedan tener contacto con personas externas a su realidad, logrando un intercambio cultural directo, como lo comenta Elsa, colaboradora desde 2012: "Se le da a los niños la lectura de otra manera, entonces, ellos pueden escoger, pueden decir, esta lectura me gusta, esta no, esta es falsa, esta es verdadera. [...] Lo que he visto es que los niños que ya tienen tiempo en este proyecto, tienen otra forma de leer".

Otro ejemplo, el de Rosa Elena, voluntaria del año 2013, quien comenta lo siguiente: "mi interés en la invasión es la de compartir esta fascinante locura, pues cada vez que voy a la vecindad y estoy con mis niños me lleno de energía, me gusta pensar que comer libros va a ser la diferencia en sus vidas y en la mía también".

De esta manera, las sesiones de lectura adquieren otro sentido, pasan de ser una labor donde el adulto entra y enseña para convertirse en un proceso de retroalimentación de la misma humanidad en cada miembro de estas pequeñas comunidades lectoras, desvaneciendo las fronteras entre la figura del adulto convencional con la del niño convencional.

En otras circunstancias, los vínculos se fortalecen a tal grado que la figura de autoridad, en este la del promotor o promotora de lectura se complementa con la de alguien cercano a la vida de los niños, como señala Patsy Rodulfo:

"Podría decirse que ocupas una parte de ellos, y ya eres su amigo y aparte de amigo, a veces eres hasta su hermana. Su hermana la mayor o la chica, pero ya ves el crecimiento en ellos y no solamente se queda acá, en un taller o en un proyecto sino crece y crecemos todos, porque ellos también nos enseñan cada día cosas increíbles".

VII. ¿QUÉ DICEN LOS LECTORES?

En este apartado, retomaremos información de voluntarias que han colaborado en las sesiones de lectura y de algunos niños y niñas que pertenecen al programa desde sus inicios, por ejemplo, para Diana Córdoba, del barrio de El Alto: "¿Qué he aprendido? Unirme con los demás para lograr algo. Eso es lo que he aprendido".

En el caso de Hassan Salazar, él señala lo siguiente:

> Yo, al principio era muy tímido, casi no tenía amigos y de la lectura no leía mucho, ¿qué será? Muy poco, sabía leer pero, como apenas estaba en la primaria tenía mi lectura pero no era muy buena. Entonces cuando comenzaron a llegar empezaba a tener mi lectura más fluida, empezaba a socializar más y ya de empezar con libros más pequeños ya puedo ir hasta novelas. Antes sabía leer pero no lo hacía mucho. Y leía por leer, ahorita leo por aprender.

Leer por aprender y para socializar son dos conductas que ambos señalaron como importantes, incluso Diana comenta que:

> Mis papás casi no leen. Mis hermanos son los que más leen. Ahorita estamos diciéndole a mi primito que lea, tiene seis años. Bueno, mis papás siempre me han dicho que lea, pero no es necesario que me lo digan, la verdad es que, cuando no tengo un libro es raro, como que sientes que te falta algo, y ya, esté, pues me pongo a leer. Ahorita, mi abuelita está leyendo "El Principito" y fue muy bonito verla leer ahí, estaba sentada y ahí, y disfrutaba la lectura y eso ¡me gustó mucho! Como que dije "¡oh, qué genial, mi abuelita también lee!", y mis familiares también leen... ¿Cómo llegó "El principito" a mi abuelita? Bueno, nosotros fuimos a cuidar a un primito y mi tía nos pagó, aunque no quisiéramos, pero dijimos, "¿en qué lo gastamos?", "pues hay una feria de

> libros", entonces fuimos y dijimos "El principito es un libro que se habla mucho de él", pero la verdad no había tenido la oportunidad de leerlo, entonces mi hermana dijo "comprémoslo". Compramos varios libros y mi abuelita lo vio y le dije "¿por qué no lo lees?", y entonces, ya lo empezó a leer y estaba muy metida en la historia...

Comentario que abre una dimensión más en el fomento de la lectura: el lector poco a poco coloca a la lectura como una forma de entenderse a sí mismo, lo cual, le abre posibilidades de comunicación diversa en sus distintos grupos sociales, además de reflejar la capacidad para organizarse en un ambiente seguro que le permite, de manera voluntaria, intercambiar conocimiento y gustos personales.

Es entonces, se retoma el pensamiento de Michèle Petit (2001) cuando plantea que la lectura trasciende entre la construcción del espacio íntimo, pero también contribuyendo en el espacio púbico, es decir, cuando los lectores conciben su realidad de forma literaria, cuando los temas literarios son temas de la vida cotidiana y se integran a ella, además, como señala la autora: "Queda claro que la lectura no debe ser apreciada solamente por el tiempo que se le dedica, o del número de libros leídos o recibidos. Algunas palabras, una frase o una historia pueden dar eco en toda la vida". (Petit, 2001). Es entonces cuando adquiere sentido en momentos clave que definieron su afinidad con las actividades del programa, tenemos el caso de Jaqueline Lima, quien recuerda:

> ¡Ajá! También, esté, la otra vez vino una chica que no era de acá, era de, esté... donde había canguros [Australia]... ajá, y nos enseñó a hacer como los canguros y esté... ella hacía como las urracas y esté... y luego, cuando se fue vimos una película que era de la llorona... y cuando se fue nos regaló una pluma de canguro y unos... unos koalas que los podías poner en tu blusa. En ese taller investigamos leyendas de la Llorona y esté... hicimos a la Llorona, hicimos una obra de teatro con muñequitos... y luego la presentamos...

O como la experiencia de Diana sobre la primera sesión de lectura en su vecindad:

Bueno, pues, es que hay muchos recuerdos... una que me gustó muchísimo fue que leímos pero después hicimos gises y, esté, todos nos divertimos mucho y trabajamos con equipo y fue muy divertido porque utilizamos las manos, todos nos divertimos y todos aprendimos juntos... La primera vez, sobre todo, hablaron sobre... leímos un cuento sobre extraterrestres con las casas ovaladas... todo era muy diferente a aquí. Todavía recuerdo cuando dibujamos, cómo nos habíamos imaginado el planeta y a los habitantes de ese planeta…

En el caso de Hassan, la experiencia de lectura le ha abierto panoramas sobre su realidad inmediata:

> La invasión de los niños comelibros me enseñó que con los libros puedo conocer gente, convivir más, autoreflexionar, pues sí, viviendo el mundo de la novela. Te ayuda a recrear, tener mejor imaginación... Podemos contar historias entre nosotros, cuentos de terror, jugar fucho, contar adivinanzas, podemos estar en convivencia con los demás vecinos, y casi, normalmente, antes casi no les hablábamos pero cuando ya comenzamos a leer, pues ya entre nosotros empezábamos a platicar más, empezó a haber más comunicación entre vecinos... ellos te podían recomendar libros que tú no has leído y gracias a ellos puedes leer ese libro, puedes platicar, y sí, convivir más y divertirte con ellos.

Es importante, porque los niños y jóvenes que participan van construyendo ejercicios de reflexión social, toman más en cuenta su realidad dentro del barrio, y esto o proyectan hacia afuera, que es parte nodal del proceso metodológico del programa: los niños replican la necesidad de lecturas para la vida diaria, necesitando construir con palabras sus

relaciones interpersonales generando mecanismos diferentes de intercambio de conocimientos, lo cual cuestiona los esquemas formales de educación, desde esta perspectiva se asumen como sujetos activos en su comunidad dentro y fuera de ella con ideas y actitudes diferentes para la vida, Diana señala:

> Actualmente, estudio Biotecnología. Pues sí, la verdad es que con mis amigos les recomendaba, "¿por qué no lees este libro?", dice "a ver" y entonces, lo leía y como que comenzaron más por el gusto por la lectura, y ahorita sigo leyendo todavía y tengo amigos que leen mucho, es muy genial compartir, pues, nuestras opiniones y sí, me gustaría seguir promoviendo la lectura porque pienso que es algo muy importante para avanzar no, simplemente, como persona, sino como país porque de la lectura aprendemos muchísimo, de ahí aumentamos nuestra cultura y es lo que necesitamos: leer, estudiar y la lectura es una buena herramienta.

En conclusión, es necesario cambiar lo modelos de intercambio de conocimientos y de socialización a partir de los mismos. México es un país que necesita lectores y lectoras con la habilidad de cambiar esquemas para obtener beneficios integrales.

La aportación de Comunidad Comelibros AC con el programa *Invasión de niños comelibros* es defender el derecho de niños y niñas a una voz literaria, una voz que, desde cultura, aporte señales de que la realidad puede ser transformada un poco, cuando hay organización ciudadana.

Los barrios son espacios culturales importantes, pero no los únicos, son necesarias más acciones para lograr colocar en el debate público la atención a la infancia mexicana desde una perspectiva de participación y colaboración mutua para darnos la oportunidad de decidir y construir un país con condiciones democráticas más reales que no formen parte de un discurso sino de modos y actitudes para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

CORDERO Y TORRES, E. (1965). *Historia compendiada del Estado de Puebla*. México: Publicación del grupo literario "Bohemia Poblana".

DE ALCALÁ Y MENDIOLA, M. (1997). *Descripción en bosquejo de la Imperial Cesárea Muy Noble y Muy Leal Ciudad de Puebla de los Ángeles*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

JIMÉNEZ, L. (2012). *Gestión cultural y lectura en tiempos de diversidad. México: Dirección General de Publicaciones (Cuadernos del Programa Nacional de Salas de Lectura*), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

KLIKSBERG, B., 2004. ¿Por qué es clave la cultura para el desarrollo? 20 de mayo de 2014, de *Revista CLAD Reforma y Democracia*. Sitio web: http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/029-junio-2004/0048800.

LEICHT, H. (2008). *Las calles de Puebla.* México: Gobierno del Estado de Puebla. 5° reimpresión.

LÓPEZ, M.E. (2014). *"Nacer a lo poético" en Palabras que zurcen*. México: CONACULTA.

MANGUEL, A. (2007). *Una historia de la lectura*. México: Almadía.

MARÍN TAMAYO, F. (1960). *La división racial en Puebla de los Ángeles bajo el régimen colonial.* México: Centro de Estudios Históricos de Puebla (No. 14).

_____, (1989). *Puebla de los Ángeles: orígenes, gobierno y división racial.* México: Universidad Autónoma de Puebla - Departamento de Investigaciones Arquitectónicas y Urbanísticas.

OEA (2002). *La cultura como finalidad del desarrollo*. 20 de mayo de 2014 de Organization of American States. Sitio web: www.sedi.oas.org/dec/espanol/documentos/1hub6.doc

PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

_____, (2014). *Pero, ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?*. México: CONACULTA.

[i] Contacto con autores:
Juan Manuel Gutiérrez Jiménez. e-mail: comunidadcomelibros@gmail.com
Mitzi Aranzazu Vega Ruiz
María del Rosario Morales López
Comunidad Comelibros AC., México.

CONSTRUYENDO UN MUNDO NUEVO: PROYECTO DE FOMENTO A LA LECTURA

GABRIELA HERRERA CANO[i]

RESUMEN:

El proyecto de fomento a la lectura "Construyendo un mundo nuevo" nace con la iniciativa de estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de ayudar al Bachillerato Gabino Barreda, ubicado en San Lucas el Grande, San Salvador El Verde, Puebla a la creación de su biblioteca escolar, sin embargo a medida que el proyecto fue tomando forma la perspectiva respecto a nuestra intervención en la comunidad cambió, dejando ver que la creación que un espacio que cuente con libros no es suficiente para generar interés ni motivación en los jóvenes para que éstos adquieran un hábito de leer.

A partir de lo anterior se propusieron una serie de actividades que involucraran a los estudiantes y los animaran a leer, además de la planificación y desarrollo de sesiones de consulta a la comunidad (maestros y alumnos) para conocer cuáles son sus necesidades y propuestas de intervención que respondan a sus intereses y motiven a los estudiantes para cambiar su perspectiva respecto a la lectura, para lograr que la miren como una actividad para usar el tiempo libre, sinónimo de placer.

En la presente ponencia comparto el proceso que se llevó a cabo para la realización del proyecto y los resultados obtenidos, haciendo un breve recorrido desde el diagnóstico, planificación, puesta en marcha, obstáculos, conclusiones y propuestas de mejora para el proyecto creadas por la propio comunidad.

En un primer momento se desarrollan los aspectos referentes al planteamiento del problema: justificación, objetivos y resultados esperados, posteriormente se explica el marco teórico utilizado para fundamentar el proyecto. En un tercer momento se desarrolla el marco empírico, en el cual se exponen las líneas de acción del proyecto y las actividades y tareas realizadas, finalmente se comparten los instrumentos de evaluación del proyecto y los resultados de la aplicación obtenidos hasta el momento, además de las propuestas para ampliar las actividades y mejorar el proyecto.

PALABRAS CLAVE: Educación Medio Superior, biblioteca escolar, fomento a la lectura, Animación Sociocultural.

*****

INTRODUCCIÓN

El proyecto de fomento a la lectura "Construyendo un mundo nuevo" tiene como finalidad elevar los índices de población lectora en el bachillerato Gabino Barreda, a través de actividades que motiven a la comunidad estudiantil para que miren a la lectura como una actividad placentera y divertida.

La principal característica de las actividades radica en la intervención de la población a la que va destinada, no solo como destinatarios, sino como actores, gestores y planificadores de las mismas. Las actividades están planeadas para que sean los propios estudiantes los que las desarrollen y se hagan responsables del seguimiento de éstas.

Además se realizan espacios para que la población exprese sus intereses y propuestas. Los desarrolladores del proyecto tomamos un papel secundario en el proyecto, dejando el protagonismo a la comunidad estudiantil, nuestra tarea se sitúa en ayuda y guía para organizar las ideas y convertirlas en propuestas concretas.

Es decir, motivamos a los estudiantes a expresar cuáles son sus intereses, organizar sus ideas y generar propuestas concretas para la mejora la institución en la que estudian. Nuestro proyecto se caracteriza por escuchar a los estudiantes para desarrollar acciones innovadoras que respondan a sus intereses pero que no pierdan el objetivo primordial que es el de fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes del Bachillerato.

I. ANTECEDENTES

El fomento a la lectura es un tema que está en boga debido a su importancia y transcendencia, a nivel mundial los países desarrollan programas y estrategias para generar interés en la lectura en su población.

En un artículo publicado por el Periódico Proceso en el año 2013 se expresa que de acuerdo a datos de la UNESCO México ocupa el lugar 107 de una lista de 108 naciones sobre el índice de población lectora, es decir, se ubica en el penúltimo lugar de lista.

Los proyectos y programas empleados por el gobierno mexicano en los últimos años, incluyen acciones como reformas educativas en el nivel básico, la creación de bibliotecas públicas y en el aula, la organización de ferias y círculos de lectura, otorgar material gratuito a la población para facilitar el acceso de la población al material de lectura, así como difusión e información sobre la lectura, investigaciones y evaluación para el desarrollo del lector. La mayoría de los programas están destinados a la educación básica.

En 2012 la SEP lanza el Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior, cuyos objetivos planteados para el logro de las estrategias son los siguientes:

- Incorporar a estudiantes con niveles de competencia lectora por debajo del básico a un programa de lectura y escritura que les ayude a superar el déficit y lograr un nivel acorde con su edad y su escolaridad.
- Crear las condiciones y establecer la normativa necesaria para que la promoción de la lectura sea una actividad básica y cotidiana en todos los planteles.
- Incentivar en los estudiantes el gusto por la lectura para que se conviertan en lectores autónomos y sean lectores toda su vida.

Debido a que las actividades de fomento a la lectura son muy amplias, el programa se divide en cuatro componentes centrales, los cuales son:

1. Dotación de espacio bibliográfico e infraestructura para espacios de lectura
2. Estrategias de fomento a la lectura y la escritura
3. Formación de mediadores
4. Estrategias de comunicación y movilización (SEP, 2012)

La cobertura del proyecto estaba planteada para que en el ciclo escolar 2011-2012 se sometiera a aprueba para evaluar sus estrategias y resultados aplicándose a un total de 829

planteles de educación Medio Superior de sostenimiento federal. De los resultados derivados de la implementación, se trabajaría en la mejora del proyecto ubicando fortalezas y debilidades para posteriormente extender el programa a todas las escuelas de adscripción federal.

Sin embargo, no existen informes de la aplicación del programa y tanto en los programas impulsados en el nivel Básico, como en el Medio Superior se observa la falta de seguimiento, lo anterior se evidencia en la carencia de espacios de lectura en bachilleratos y por ende la nula intervención en acciones que favorezcan el fomento a la lectura.

II. JUSTIFICACIÓN

La lectura es una actividad intelectual que sirve para poner en acción la mente y agilizar la inteligencia, estimula la creatividad, refuerza los procesos cognitivos y por supuesto amplia el bagaje cultura del ser humano. Un estudio realizado en 2009 por Mindlab International, de la Universidad de Sussex, demostró que la lectura es una de las actividades más relajantes, ya que nos permite adentrarnos en mundos maravillosos y ser el protagonista de una historia inigualable.

Además de las habilidades cognitivas la lectura mejora considerablemente la escritura, esto se ve reflejado en la forma de expresar nuestras ideas y pensamientos siendo capaz de formular argumentos válidos para poder expresarnos libremente.

La lectura es asociada con el desarrollo social y económico de las naciones. Los reportes publicados por la UNESCO reflejan que los países que tiene mayor porcentaje de población lectora son los llamados "países de primer mundo". En primer lugar se encuentra Japón con un 91% de población lectora, un japonés lee entre 46 y 47 libros anualmente. Por su parte un 85% de la población mexicana no lee un solo libro al año.

Las estadísticas nacionales no son alentadoras, comparando los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura de 2012 con la de 2006 observamos una disminución del 10.2% de la población lectora en México, entre las causas de por qué no leen destacan la falta tiempo, seguido por el desinterés, el alto costo del material bibliográfico, analfabetismo y la inexistencia de un lugar apropiado para leer.

2.1. OBJETIVOS

General

- Fomentar el hábito de la lectura y su importancia como fuente de placer y diversión a través de actividades que involucren la participación social activa de la comunidad a un nivel productivo.

Específicos

- Dotar una biblioteca escolar que sea un espacio que cuente con las condiciones necesarias para propiciar y motivar el hábito de la lectura.
- Capacitar a la población para preservar sus espacios de lectura y utilizarlos de la manera más eficiente posible.

III. RESULTADOS ESPERADOS

• *Corto plazo*

Cubrir la demanda/necesidad que conlleva una biblioteca escolar que sirva de referencia, apoyo e interés.

• *Mediano plazo*

Que los usuarios estén capacitados para implementar nuevas estrategias que promuevan la lectura. "Romper el Hielo" entre biblioteca y sujetos.

Que se logre un hábito en el uso de la biblioteca, viéndola como un lugar de recreación y relajación no como obligación.

• *Largo plazo*

Que los estudiantes del bachillerato tengan el hábito de leer y se comprenda la importancia del mismo.

Además de que la trasferencia de saberes se dé de manera natural y continua, es decir, que sean los propios estudiantes que capaciten a sus sucesores y que promuevan en las nuevas generaciones el hábito de la lectura.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El Sistema Educativo Mexicano está constituido por tres niveles: básico, medio superior y superior.

El nivel Medio Superior comprende el bachillerato y sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalente (SEP, 2013). Éste nivel está compuesto por: bachillerato general/preparatoria, bachillerato tecnológico, profesional técnico, tecnólogo y capacitación para el trabajo.

En este nivel se pretende que la formación del estudiante lo ayude a poseer las competencias necesarias para ingresar a la educación superior, es decir su carácter es propedéutico previo a cursos estudios superiores, el periodo en el que se curso es de dos o tres años.

Biblioteca escolar

La biblioteca escolar de acuerdo a los Lineamientos Generales para la Operación y Gestión de las Bibliotecas Escolares en el Bachillerato General (2012) es definida como "un espacio privilegiado y original para el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje que no podían lograrse en otros espacios del centro escolar"

Así mismo plantea los siguientes objetivos para que la biblioteca escolar cumpla con su función:

- Respaldar y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios.
- Inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
- Ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
- Prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicacion de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad.
- Facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias.
- Organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social.
- Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad.
- Fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

Desde esta perspectiva la biblioteca escolar es vista como un espacio de intercambio cultural, en el que los estudiantes encuentren un lugar para emplear de manera agradable su tiempo libre y relajarse.

4.2. FOMENTO A LA LECTURA

El fomento a la lectura es un término utilizado para definir aquellas actividades encaminadas a motivar a personas a leer y a que éstas miren a la lectura como una actividad sinónimo de placer en la cual emplear su tiempo libre. Además promueve la mejora de la comprensión, estimula la creatividad y ayuda al desarrollo de otras habilidades como la escritura.

4.3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Es difícil establecer un concepto único que describa qué es la Animación Sociocultural (ASC), uno los conceptos más completos de ASC nos lo aportan Sarrate y Hernando (2009) quienes afirman:

La ASC es una metodología de intervención caracterizada por la intencionalidad y la participación y encamina a que las personas y grupos se conviertan en protagonistas de su desarrollo y el de su comunidad, dinamizando su capital cultural y social a fin de propiciar la mejora de su realidad. (p.71)

Entendemos a la ASC como una acción transformadora que busca mejorar la calidad de vida de grupos sociales, a través de acciones que involucren directamente a la comunidad, para que sean ellos los protagonistas y responsable de su desarrollo, es decir la ASC "es una acción para transformar" (Úcar, 1994, p. 161)

V. MARCO EMPÍRICO

5.1. DESTINATARIOS

El proyecto está destinado directamente a los 538 alumnos del Bachillerato General Gabino Barrera y a los 18 profesores que en el laboran, contando únicamente al alumnado que en este momento se encuentra cursando la educación media superior en este bachiller. Debido a que la biblioteca y actividades que proponemos perduraran durante un largo tiempo también se consideran como destinatarios a las futuras generaciones que ingresen a este bachiller.

Los destinatarios indirectos son los familiares, padres, hermanos, amigos, vecinos, etc. Pues se pretende que el hábito de la lectura modifique su forma de vida y pueda proyectarlo e incidir en su entorno inmediato después de la escuela.

5.2. DIAGNÓSTICO

Para determinar contextualmente la necesidad del proyecto de fomento a la lectura en el bachillerato Gabino Barreda se realizó un diagnóstico de necesidades, aplicando una encuesta de veintidós preguntas a cincuenta y cinco alumnos del bachiller (cinco alumnos por cada grupo), adaptando la Encuesta Nacional de Fomento a la Lectura que se realizó en 2012, rescatamos las variables que al proyecto concierne, que son las siguientes:

- Materiales y frecuencia de lectura: ¿Qué se lee?, ¿Cuántos libros se leen? Duración de la lectura ¿Cuánto se lee? ¿Dónde y cuándo se lee?
- Acceso a materiales de lectura: ¿Cómo se adquiere el material de lectura?, asistencia a bibliotecas.
- Valoración de la lectura.

Los resultados de dicha encuesta son presentados a continuación:

Materiales y frecuencia de lectura

El 100% de la población entrevistada declaró leer textos escolares, el material que más utiliza para realizar la lectura académica son los libros, seguido por las revistas y los periódicos, sin embargo, un 91% de los entrevistados declaro leer o haber leído en algún momento literatura en general, es decir, libros no académicos, en tanto que 9% declaro no haber leído nunca este tipo de material.

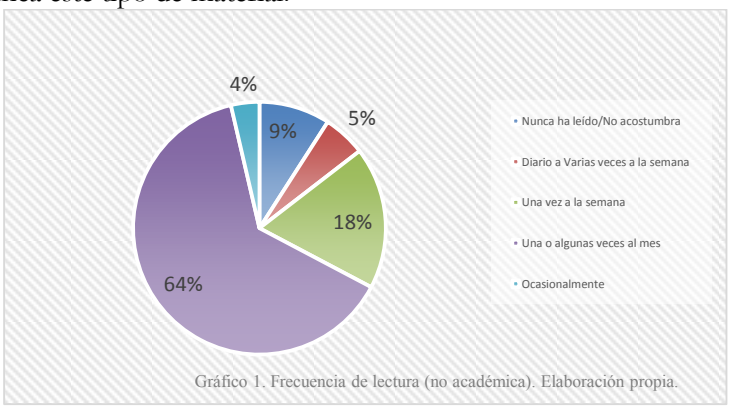


Gráfico 1. Frecuencia de lectura (no académica). Elaboración propia.

De los entrevistados que declararon leer o haber leído libros no escolares solo un 5% reportó leer diario y varias veces a la semana, mientras que los que leen una o algunas veces al mes son 64%, siendo este el porcentaje más alto.

Gráfico 2.Frecuencia de lectura (días/horas). Elaboración propia

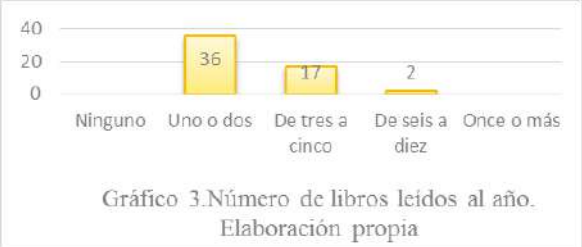


Gráfico 3.Número de libros leídos al año. Elaboración propia

Más de tres cuartas partes de los entrevistados que declararon leer una o varias veces a la semana, señalaron que dedican de tres a cinco horas semanalmente a la lectura siendo los fines de semana los días que más leen.

Un 67.2% los alumnos que declararon leer libros no académicos leen anualmente de uno a dos libros, un 30.9% lee de tres a cinco libros y tan solo un 3.6% leen de seis a diez libros por año.

Respecto a dónde se lee, los lugares dentro de casa predilectos para la lectura son la sala y el patio o jardín; fuera de casa destacan la escuela, los camiones, parques y solo un 8% de la población declaro bibliotecas.

Ahora bien en cuanto a las razones que reportaron los entrevistados de porque no leen destacan la falta de tiempo, el desinterés en la actividad, no tener un lugar apropiado en donde leer, no saber que leer y el alto costo del material bibliográfico.

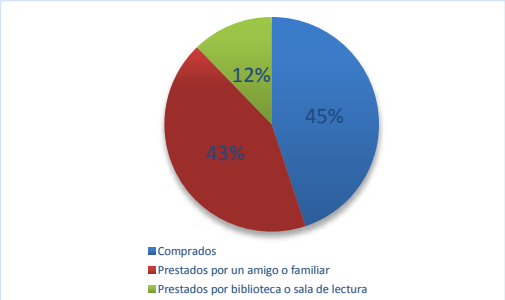


Gráfico 5. Los libros que ha leìdo en su mayoria son...

Acceso a materiales de lectura

De la población lectora en su mayoría reportaron que los libros que han leído son comprados, un 43% son prestados por un amigo o familiar y un 12% prestados por una biblioteca o sala de lectura.

En cuanto a la asistencia a bibliotecas un 76% de los entrevistados declaro sí haber asistido a alguna, ante un 24% que declaro nunca haber ido. Al tipo de biblioteca que más se asiste es a la pública, seguido por la universitaria y el 100% de la población no ha asistido nunca a una biblioteca escolar.

Respecto a la motivación para ir a una biblioteca destacan el investigar con un 55%, seguido por leer por placer con un 38% y finalmente estudiar con un 7%.

También se le preguntó a la población total cuales son los motivos por los que no asiste o no asistiría a una biblioteca, un 46% respondió que debido a la falta de tiempo, un 22% a que el material que se oferta no es de su interés, el resto de la población se distribuye entre no saber dónde se encuentra, la lejanía de las bibliotecas, el no tener un buen servicio ni instalaciones y preferir conseguir libros por otros medios.

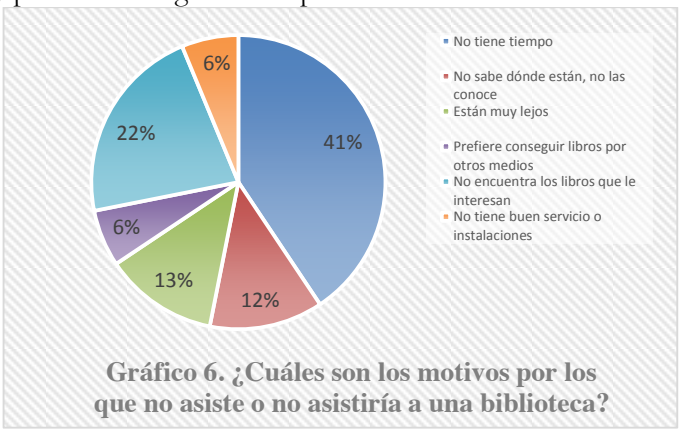


Gráfico 6. ¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asistiría a una biblioteca?

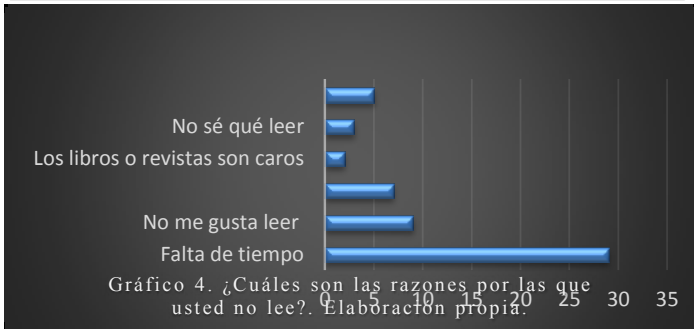


Gráfico 4. ¿Cuáles son las razones por las que usted no lee?. Elaboración propia.

Valoración de la lectura

Finalmente se les pregunto a los entrevistados ¿para qué creen que sirva leer? y ¿cuánto les gusta leer? Respecto a la primera pregunta un 76% de la población concuerda que para ser culto y para mejorar en el trabajo y divertirse un 12% en ambos casos. En cuanto a la segunda pregunta el mayor porcentaje de la población respondió que le gusta, seguido por los que les gusta poco y finalmente los que gustan leer mucho.

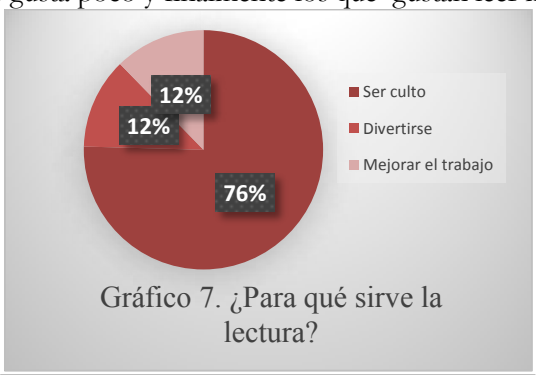


Gráfico 7. ¿Para qué sirve la lectura?

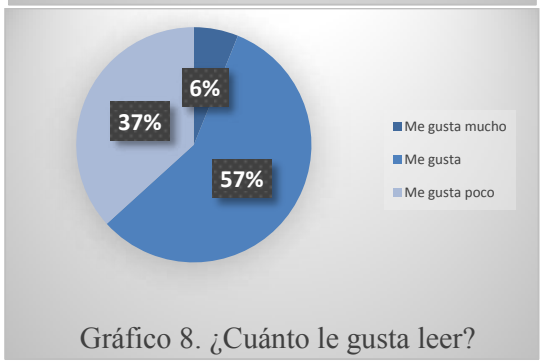


Gráfico 8. ¿Cuánto le gusta leer?

Con base en los resultados emitidos por el diagnóstico detectamos la necesidad prioritaria de establecer una biblioteca escolar que sirva como fuente de acceso a material bibliográfico a la población estudiantil que no ha tenido ninguna experiencia con la lectura ni una acercamiento a algún tipo de biblioteca, así como estrategias que orienten, promuevan e interesen al alumnado a ser un lector frecuente.

VI. ACTIVIDADES, TAREAS Y METODOLOGÍA

Para el desarrollo del proyecto existen dos líneas de acción:

a) Establecimiento de la biblioteca escolar

Esta línea de acción incluye la adquisición de acervo bibliográfico y dotar de infraestructura para el establecimiento de la biblioteca escolar, para lo cual se realizaron las siguientes actividades:

Actividad	Objetivo	Descripción
Campaña de recolección de libros	Recolectar acervo bibliográfico para la creación de una biblioteca escolar	De los días 18 al 20 de febrero del año en curso se realizó una campaña de recolección de libros en la facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
	Tareas: • Gestión de permisos: elaboración y entrega de oficios para solicitar a la facultad el apoyo y permiso para la recolección de libros en las instalaciones de la misma. • Diseño del cartel para la campaña de recolección en la facultad: Se elaboración del logotipo para el proyecto así como el cartel para esta campaña. • Promoción de la campaña de recolección de libros en la FFYL (virtual/presencial): invitación a los estudiantes de la facultad salón por salón a formar parte de la campaña. Pegar la publicidad (carteles). Difusión del cartel a través de redes sociales como Facebook. • Establecimiento del stand para la campaña: ubicación en un lugar específico para la recolección de libros, adornos, señalamiento, carteles. Organización del material recabado: creación de una lista para llevar el control del número de libros recabados.	
Campaña de recolección de libros externa	Recabar acervo bibliográfico para la creación de una biblioteca escolar	Gestión con librerías para solicitar donaciones de acero bibliográfico.
	Tareas: • Definir librerías: elegir librerías a las que se les solicitara el apoyo. • Investigación: puede ser en línea o ir directamente a las librarías para informarse sobre los requisitos para que se pueda gestionar una donación. • Elaboración y entrega de oficios: de acuerdo a los resultados de la investigación se enviaran los oficios con los requisitos necesarios para que la solicitud de donación pueda ser aprobada.	
Establecimiento de la biblioteca	Implantación de la biblioteca escolar en la institución.	Creación de la biblioteca, acondicionar el lugar, ordenar el material bibliográfico, estantería, decoración, etc.
	Tareas: • Búsqueda de un sistema de clasificación del acervo bibliográfico. • Clasificación del acervo bibliográfico en una base de datos. • Obtención de los estantes necesario para implementar la biblioteca. • Selección y obtención de las herramientas necesarias para construir la biblioteca. • Trasportar los libros, estantes, y herramientas a la institución. • Ubicar los estantes en el salón acordado. • Limpiar el área y decorar. • Acomodar los libros de acuerdo al sistema de clasificación empleado. • Etiquetar la biblioteca para facilitar la búsqueda del material bibliográfico. • Creación del reglamento y sistema de préstamo de la biblioteca • Elaboración del manual de uso de la biblioteca escolar. • Revisión de las condiciones físicas del lugar: asegurarse de que los estantes, estén bien colocados, los libros ordenados, en general que no existan riesgos en la biblioteca.	

b) Ejecución de estrategias de fomento a la lectura

Esta línea de acción incluye desde actividades para capacitar al alumnado en el uso y mantenimiento de la biblioteca escolar, hasta las enfocadas en la orientación y promoción de la lectura.

Actividad	Objetivo	Descripción
¡Del libro al cine! Proyección de películas en la Cabina Barreda	Propiciar en los estudiantes interés en la lectura a través de la proyección de películas.	Proyección de películas basadas en libros.
	Tareas: • Solicitud de permiso a la institución. • Establecer fechas, horarios y lugar. • Definición de recursos (cañón, computadora, etc). • Selección de películas a proyectar. • Elaboración de cartel. • Difusión de la proyección de películas: publicación del cartel, aviso a cada grupo. • Registro de los asistentes	
Cartelera de sugerencias de lecturas	Orientar a los estudiantes en la elección de material de lectura.	Cartelera que promocione lecturas, se recomienda que sea grande, se coloque en un lugar visible y de fácil acceso, y que cada grupo se haga cargo mensualmente de colocar las promociones lectoras
	Tareas: • Diseño de la cartelera de lecturas • Impresión de la cartelera • Selección de las primeras recomendaciones (libros que estén disponibles en la cartelera. • Establecer el lugar en donde se pondrá la cartelera.	
Compartiendo una experiencia maravillosa	Involucrar a la comunidad estudiantil	Concurso de cartel, creación literaria o mural sobre algún libro que haya marcado su vida.
	Tareas: • Creación de la convocatoria: definir modalidades, bases para participar, premios, etc. • Publicación de la convocatoria. • Selección del jurado. • Definir los criterios de evaluación de los concursantes. • Publicación de resultados.	
Abriendo las puertas a un mundo nuevo	Formar a mediadores/promotores de lectura	Realización de un taller para promover el proyecto y definir a las personas que continuaran con el seguimiento después de que los animadores se vayan.
	Tareas: • Solicitud de permiso para ingresar a la institución. • Definir fechas, horarios y grupos.	
	• Elaboración de la planeación para el taller (anexo 2). • Aplicación del taller a la comunidad. • Evaluación del taller. • Definición de colaboradores que ayudaran a difundir la utilidad y modo de uso de la biblioteca escolar.	
Bienvenidos	Difundir/inaugurar la biblioteca y resultados del proyecto	Evento cultural para inaugurar la biblioteca y premiar a los ganadores del concurso "Compartiendo una experiencia maravillosa"
	Tareas: • Definir fecha y hora. • Búsqueda de colaboradores para animar el evento. • Delimitación de espacios. • Organización de lugares y decoración. • Creación y envió de invitaciones a autoridades, padres de familia, vecinos, colaboradores y personas que ayudaron en la donación.	

VII. TRANSFERENCIA DEL PROYECTO

La transferencia del proyecto implica que la comunidad con la que se esté trabajando asuma el control total del proyecto para ello es necesario dirigirnos a un líder dentro de la comunidad, al ser un Bachillerato se trabajara directamente con dos grupos que pertenecen al mismo, por un lado los docentes y por otro los estudiantes para finalmente unir a los dos grupo y que trabajen colaborativamente.

En primer lugar estamos trabajando directamente con un profesor del área de lenguaje, él tomará el control total de las actividades cuando nosotros terminemos el proyecto y será el vínculo directo entre alumnos y docentes.

En segundo lugar, las actividades como la proyección de películas y la cartelera con recomendaciones de lecturas estarán a cargo de los alumnos, con una periodicidad mensual.

Y por último el taller tiene como fin identificar a los líderes comunitarios y alumnos voluntarios que quieran participar como monitores del proyecto, ellos estarán trabajando de la mano con el profesor responsable y serán el vínculo con sus compañeros.

Además capacitaremos a todo el grupo en el uso correcto de la biblioteca y el sistema de préstamo, para que en la inauguración sean ellos quienes expliquen cómo funcionara la biblioteca escolar.

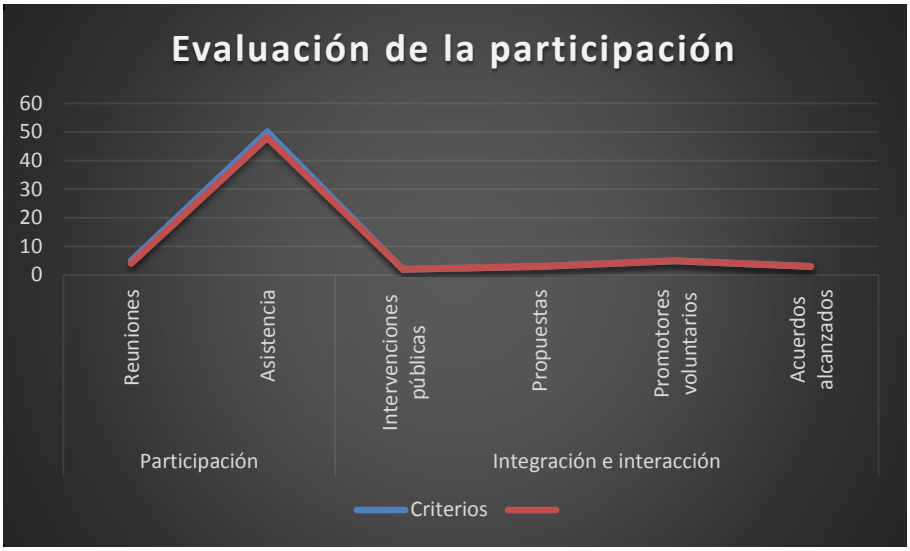
VIII. RESULTADOS

Para evaluar el proyecto la variable principal a evaluar fue la participación tomando como referencia la rúbrica elaborada por Úcar (2002) adaptándola al contexto. Con ella también se pretende evaluar la integración e interacción de los participantes con los animadores.

Variables	Indicadores	Criterios	Instrumentos	Tiempo	Evaluador
Participación	N.º de reuniones	Suficiencia: mínimo 5	Acta	Marzo/abril	Animador/participante
	Asistencia	Suficiencia: Mínimo 50	Registro	Marzo/abril	Animador
Integración e interacción	Intervenciones públicas	Suficiente; mínimo 2	Observación Registro documental	Marzo /abril	Animador/ participantes
	Propuestas	Suficiente Mínimo: 3	Actas de las reuniones	Marzo-Abril	Participantes
	Promotores voluntarios	Suficiente Mínimo:5 alumnos	Actas de las reuniones	Marzo-Mayo	Participantes
	Acuerdos alcanzados	Suficiente: mínimo 3	Elaboración de documentos. Actas de reuniones	Marzo /abril	Animador/ participantes

Tabla 1. Evaluación del indicador de participación en una actividad o un proyecto de ASC. Fuente: La evaluación de proyectos y procesos de animación sociocultural. (2002)

Después de aplicar la rúbrica descrita con anterioridad se obtuvieron los siguientes resultados:



Se puede apreciar que la participación, integración e interacción en términos cuantitativos se cumplió en un 90%, debido a que el criterio mínimo del indicador asistencia es de 50 asistentes, por causas ajenas el proyecto no se pudo cubrir con el número mínimo, sin embargo la diferencia entre ambos es mínima.

También en las sesiones con la comunidad se pudo observar el interés de los profesores y los alumnos. El principal obstáculo que enfrentaron fue expresar sus ideas, pues no están acostumbrados a que se les pidan su opinión ni se consideren sus intereses para tomar decisiones.

Sin embargo, declararon que superaron el obstáculo con ayuda del animador y poco a poco a lo largo del taller se sintieron más cómodos y expresaron sus ideas.

Respecto a las estrategias empleadas los participantes expresan que son atractivas y que sí responden a los intereses del grupo, pero que no son suficientes.

Finalmente se mostró la necesidad del proyecto, los participantes nos expresaron su preocupación por no dejar el proyecto, concluirlo y cumplir con los acuerdos.

IX. Conclusiones

Construyendo un Mundo es un proyecto que propone actividades recreativas para acercar a los estudiantes a la lectura, además de abrir espacios en los que ellos propongan nuevas actividades que los motiven a leer.

Actualmente es difícil mantener a la población juvenil entretenida debido a las nuevas tecnologías, es por ello, es necesario escuchar cuáles son sus intereses y proponer actividades que involucren a las nuevas tecnologías y que lleven a los estudiantes a ser no solo receptores, también productores.

Debemos de ver a la lectura como una actividad que va más allá de la habilidad de leer y que culmina con terminar de leer un libro, se trata de una acción productiva que genera placer, en la que el lector es capaz de trasladarse a lugares inimaginables, compartir experiencias. Pasar de la lectura sea un acto de comunicación unidireccional a uno bidireccional, en la que el lector también opina, critica, comparte y crea.

La Animación Sociocultural como metodología nos da la pauta para acercarnos a la comunidad y darle valor, considero que aún falta escuchar a toda la población pero con acciones pequeñas lograremos motivar a la población para que transforme su realidad, darle valor a su palabra y sobre todo logre su total autonomía.

X. PROPUESTAS

Después de las sesiones que se trabajaron con la comunidad, los participantes propusieron actividades para ampliar el proyecto las cuales son las siguientes:

- Círculos de lectura al aire libre.
- Directorio de bibliotecas virtuales.
- Ambientación en la biblioteca.
- Espacios de dialogo estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO NACIONAL PARA ASUNTOS BIBLIOTECARIOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A. C. (2012) *Guía de Para Evaluar Bibliotecas de Instituciones de Educación Superior.* México: Colección normatividad. Recuperado de: http://cei.udg.mx/drupal0/sites/default/files/evaluacion_b.pdf

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EXTERIORES. (2002). Cómo elaborar un proyecto. *Cuaderno de Orientación* no 17. Oviedo: Centro Regional de Información y Documentación del Principado de Asturias.

CONACULTA. (2012). *Encuesta Nacional de Lectura.* México

FERMOSO, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? *Pedagogía social, Revista Interuniversitaria,* 10, pp. 61-84

SARRATE CAPDEVILA, M.L. Y HERNANDO SANZ, M.A. (COORDS.) (2009) *Intervención en Pedagogía Social: Espacios y Metodologías.* Madrid: Narcea, UNED

ÚCAR MARTÍNEZ, X. (1994). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Teoría de la educación*. VI, pp. 161-183.

ÚCAR MARTÍNEZ, X. (2002). La evaluación de proyectos y procesos de animación sociocultural. En Sarrate Capdevilla (Coord.). (2002). *Programas de animación sociocultural*, 149-166. Madrid: UNED

UNESCO (1999) *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar*

VILLAMIL, J. (23 de abril de 2013) *Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura.* Proceso.com.mx. Recuperado de: http://www.proceso.com.mx/?p=339874#.

[i] Contacto con autora:
Gabriela Herrera Cano. e-mail: herreracanogabriela@gmail.com
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ABRIENDO LIBROS, PUERTAS Y VENTANAS. EXPERIENCIAS Y OBSERVACIONES EN TORNO A LA LECTURA EN ESPACIOS COTIDIANOS DE LA COMUNIDAD

SAMANTHA REYNOSO MEJÍA[i]

RESUMEN:

El propósito de la ponencia es dar a conocer el proceso de formación de la sala de lectura "Libros, puertas y ventanas" establecida en un contexto urbano en el municipio de Zinacantepec, en el Estado de México, así como algunos de los primeros hallazgos en torno a las formas de lectura observadas en la propia sala.

Una sala de lectura es un espacio donde se abren los brazos y los libros para recibir a todo aquel que quiera leer. El mediador es el encargado de buscar las condiciones favorables para que este propósito se lleve a cabo y de planear y desplegar una serie de acciones que permitan el funcionamiento de la sala, establecer vínculos con los lectores y diseñar estrategias para promover el acercamiento con la cultura escrita. Los usuarios son todas aquellas personas que interactúan de manera voluntaria con los materiales impresos disponibles en la sala, con el mediador y con otros lectores. El acervo son los materiales que el mediador selecciona cuidadosamente y pone a disposición de los usuarios para que los consulten.

El documento se divide en dos grandes momentos: el primero referido al proceso de acercamiento al Programa Nacional de Salas de Lectura de CONACULTA, la formación del proyecto y el establecimiento de la sala. En el segundo momento, se describen algunas de las formas en que se ha observado que la lectura se practica en la sala, prestando atención a la interacción entre lectores, libros y mediadores así como a los vínculos que establecen en torno al acto de leer.

En esta ponencia se considera a la lectura como una práctica situada y generadora de vínculos, a la sala de lectura como un espacio hospitalario donde los usuarios se pueden descubrir como lectores y salir al encuentro de otros textos y al mediador como el puente entre libro y lector.

PALABRAS CLAVE: Lectura, prácticas, promoción, sala de lectura, mediador.

*****

INTRODUCCIÓN

En el año de 2010 por primera vez escuché algo sobre un programa llamado Salas de Lectura de CONACULTA, me pareció interesante y pensé que podría ser útil para mi trabajo como maestra, escribí los datos en un documento en la computadora y luego de un tiempo los extravié. Tres años después en las redes sociales me volví a topar con el programa y luego de varios intentos fallidos logré contactar al enlace estatal quien me comentó del inicio del Diplomado y me invitó a unirme a esta aventura. Brevemente diré que el programa se basa en la capacitación de un mediador mayor de 18 años que selecciona un espacio fijo o itinerante en el que habrá de sesionar con un paquete de 100 libros por lo menos una hora a la semana.

Libros, puertas y ventanas. El nombre de la sala es una metáfora, leer es abrir puertas y ventadas para asomarnos a otros lugares, espacios y tiempos, para escaparnos por un rato de nuestro mundo o para encontrarnos con los otros y con nosotros. Refleja la intensión de llevar al municipio donde se establece la sala de lectura, una posibilidad de aventura por medio de la lectura, un viaje donde cada uno elige el tiempo y el destino, donde no se requiere pasaporte, porque aun no sabiendo leer tendrás alguien que te acompañe. En las redes sociales la sala ha sido llamada también "el velerito" pues el día anterior a su apertura posteamos el comentario: mañana sale a navegar el velerito, bienvenidos todos a bordo, conserva la idea de aventurarse a lo desconocido con la certeza de no regresar siendo el que antes se era.

I. ESPACIO PARA INSTALAR LA SALA

En el primer módulo del diplomado conocí las bases del programa, su misión y su visión, me sentí tan identificada con el proyecto que de inmediato comencé a pensar en el lugar en el que instalaría mi sala, tenía tres opciones: mi casa, la escuela donde trabajo o algún lugar de la comunidad. Por cuestiones de espacio decidí que fuera en el centro de Zinacantepec y pensé que el jardín municipal o el atrio de la iglesia eran buenas opciones, consulté acerca de los trámites con el municipio y me sorprendió saber que a pesar de ser un programa social, para establecer mi sala tenía que pedir un permiso y pagar una cuota igual que los vendedores ambulantes, de este modo, decidí que mi espacio sería la iglesia.

Elegí el atrio de la Iglesia pensando que es un lugar de paso por el que los habitantes de la comunidad suelen acudir a la misa los días domingo, al mercado o al jardín municipal, además porque el espacio físico cuenta con banquetas donde los lectores pudieran sentarse a la sombra de un árbol a leer. Finalmente, porque al encontrarse en un área abierta, toda la población podría acercarse a la sala de lectura.

La gestión para para dicho fin implicó la elaboración de un proyecto que fue expuesto ante la Junta de Pastoral y el Párroco de la Iglesia de San Miguel Zinacantepec. En dicho proyecto se dieron a conocer el tiempo, la ubicación, los materiales, las actividades y la población a quien se dirigía el proyecto.

La junta aprobó la instalación de la sala y realizó sugerencias sobre los horarios y las actividades con el propósito de captar mayor público y se mostraron animados pues comentaron que su preocupación por la falta de espacios de lectura en la comunidad.

De este modo la sala inició sus sesiones el día 25 de julio en el Atrio de la Iglesia en un horario de 10:00 a 11:00 horas los días domingo.

II. EL MOBILIARIO Y LA DIFUSIÓN

Parte importante de la sala de lectura es contar con las condiciones que permitan a los lectores sentirse cómodos. En el caso de la sala, en la primera sesión nos dimos cuenta de

la necesidad de contar con sillas o bancos debido a que las banquetas generalmente están húmedas y dificultan la lectura entre los usuarios.

Otro aspecto del que nos percatamos fue la necesidad de dar difusión al proyecto entre los habitantes, requeríamos un cartel o lona que nos identificara, pues en un principio se nos confundía con vendedores ambulantes.

Lo anterior nos llevó a adquirir bancos de distintos tamaños y una lona con el nombre de la sala y el escudo del programa y colocarlos de forma que pudieran ser visibles. Con estos materiales, en las semanas posteriores, la dinámica de las sesiones fue más fluida y los usuarios se sintieron más cómodos, poco a poco la población nos fue identificando como "Los de los libros de los domingos".

III. LOS MATERIALES DE LECTURA

Siendo la lectura el centro de las actividades en la sala, los libros desde el comienzo jugaron un papel central y nos motivaron a lanzar una convocatoria en instituciones, redes sociales y medios de comunicación para solicitar la donación de materiales. La respuesta fue positiva y dos semanas antes de abrir la sala empezaron a llegar libros y revistas de diverso contenido donados por amigos, compañeros de trabajo y familiares, los cuales fueron revisados, clasificados e inventariados para formar parte del acervo.

Otro tipo de donaciones han sido aquellas que los propios autores de libros nos han hecho, la sala cuenta con textos infantiles y narrativa que han sido obsequiados en ferias y presentaciones de libros así como un paquete de 100 cuadernillos de poesía donados por una editorial independiente. Actualmente estamos en espera de una respuesta por parte del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación a quien le solicitamos libros y revistas que pudieran ser de apoyo a nuestros usuarios, del mismo modo se estará entregando una solicitud al Fondo Editorial del Estado de México para recibir materiales infantiles pues la mayor parte de los lectores de la sala son niños.

Otra parte importante de los libros de la sala son los acervos del Programa Nacional de Salas de Lectura, los cuales nos fueron entregados en el tercer módulo del diplomado para la profesionalización de los mediadores. Estos 120 títulos contienen gran variedad de textos para todas las edades. De estos materiales, una de las grandes preocupaciones es el extravío al que se encuentran expuestos, pues si bien es cierto que contamos con un espacio determinado para el préstamo, en ocasiones los usuarios se desplazan a otras áreas con los materiales y resulta difícil mantener el control de los libros al igual que cuando la sala realiza visitas a escuelas o trabaja en otros espacios y en el préstamo a domicilio.

En las primeras sesiones de la sala me he dado cuenta que hay públicos específicos para los cuales no hay con libros: bebés y personas con discapacidad, por esta razón, otra parte del acervo lo conforman las adquisiciones. En ferias del libro, librerías y remates he adquirido materiales para bebés y niños pequeños así como textos que los usuarios solicitan y que no forman parte del acervo; sobra decir que la dificultad a la que me enfrento en este sentido es la falta de recursos económicos, materiales y humanos para contar con todos los títulos que quisiera. Acerca de los libros para las personas con discapacidad, es un aspecto que queda pendiente, pues solo contamos con un texto Braille.

Respecto a los materiales con los que contamos hoy en día, me he encontrado con tres dificultades: la primera, seleccionar cuáles de ellos llevar cada domingo, pues es complicado trasladar el total de los libros con los que contamos y porque las condiciones para exponerlos (el suelo del atrio) hacen que se maltraten y se humedezcan. La segunda dificultad es elegir de las donaciones aquellos títulos que se adapten a los usuarios, pues gran parte de los materiales que llegaron abordan temas específicos de una disciplina (investigación, historia de la educación, pedagogía) o bien, porque algunos se encuentran

maltratados o apolillados lo que pone en riesgo el resto de los libros. La tercer dificultad es el préstamos de materiales a domicilio, pues al ser un público muy variable el que nos visita, es complicado el proceso de credencialización de los usuarios y por lo tanto la posibilidad de prestar los libros.

IV. LAS INSTITUCIONES QUE VISITAN A LA SALA

Pensando que la función del mediador es acortar los espacios entre lectura y comunidad y que en materia de lectura no solo basta con acceder a la palabra y la cultura escrita sino a la alfabetización estética a través de los lenguajes del sonido, la imagen y el movimiento, la sala ha buscado la interacción con grupos y fundaciones que den vida a los textos.

Libros, puertas y ventanas, en su inauguración contó con la presencia del grupo de Cuentacuentos de la UAEMEX quienes compartieron algunas historias para niños y adolescentes, la experiencia fue muy grata pues a pesar de la poca difusión del evento el público que se logró reunir participó en las narraciones y esto permitió el primer acercamiento de la sala a la comunidad. En esta actividad nos enfrentamos a las dificultades propias de un espacio al aire libre: ruido, paso constante de personas y falta de sillas suficientes para los espectadores, sin embargo los comentarios fueron alentadores pues son poco frecuentes este tipo de eventos en la comunidad.

Otra presencia importante en la Sala fue la Fundación Filosófico Cultura Alejandro Peréa Cortés, quienes acudieron para presentar dos cuentos de la autoría de uno de sus miembros, relatos escandinavos, fábulas y leyendas además de la donación de bibliografía infantil. En esta ocasión el evento fue difundido en una escuela primaria del municipio, se colocaron carteles en diferentes espacios y por medio de las redes sociales y medios de comunicación se anunció la actividad; no obstante, la asistencia fue menor que el evento anterior, probablemente debido al clima que era muy frío pero la participación de los niños fue interesante pues interactuaron con el autor de los cuentos y escucharon la lectura en su propia voz, lo que sin duda dio otro sentido al texto.

En el mes de mayo, la sala recibió la visita de tres escritores Queretanos, César Cano Basaldúa, María del Carmen Gutiérrez Sandoval y Dionisio Munguía, quienes realizaron lectura en voz alta de su obra, interactuaron con los asistentes y compartieron algunas de sus primeras experiencias de acercamiento a la literatura. El evento se difundió a través de un blog y de las redes sociales, sin embargo la asistencia fue escasa y el público se integró en su mayoría por personas que circulaban por la zona al momento de la actividad.

De estas experiencias concretas se rescata la vinculación de la sala con grupos encargados de la lectura como actividad cultural y el papel del mediador como gestor de estas oportunidades en comunidades donde sólo al interior de instituciones se pueden vivenciar estos encuentros dejando a gran parte de la población al margen. Del mismo modo se reconocen como necesidades, el diseño de estrategias de difusión de estos eventos y la generación de vínculos con otros grupos que apoyen el quehacer de la sala, así pensamos en el acercamiento con grupos de teatro, música, literatura, etc. Vale la pena mencionar que ya se planteó la visita de una escritora e intérprete de música para niños así como la lectura de obra por parte de una autora de narrativa y la presentación del flash mob "Adas, brujas y princesas" por el grupo de cuentacuentos. Al término de la redacción de esta ponencia surge también la propuesta de vincular el trabajo de la sala con una profesora de Educación especial que quiere presentar cuentos en lenguaje de señas y desarrollar estrategias para débiles visuales a partir del trabajo con textos braille, esta actividad complementa el rasgo de inclusión de la sala, pues incorporar a personas con discapacidad es ahora una necesidad.

V. RETOS Y HORIZONTES PARA LIBROS, PUERTAS Y VENTANAS

Luego de doce meses de experiencias con la sala de lectura, me parece que ser mediador de lectura va más allá de recibir la capacitación y prestar libros, mediar es intervenir en todo aquello que rodea al encuentro del lector con el libro: la gestión de espacios, recursos, vínculos con otras instituciones y atención a la diversidad. Si bien es cierto que el diplomado de capacitación brinda elementos para solventar algunos de estos aspectos, también es cierto que el trabajo de campo, la interacción con la gente, la solución de conflictos y el reconocimiento de necesidades son elementos que van orientando el quehacer de los mediadores y nos van dando pautas sobre los elementos en los que necesitamos trabajar y sobre los que requerimos formación e información.

De este modo, nos parece que los retos a los que Libros, puertas y ventanas tiene que hacer frente son los siguientes:

- Incorporar la lectura en otro tipo de soportes.
- Atender a las personas con discapacidad.
- Desarrollar jornadas de vinculación con instituciones públicas y organismos de la sociedad civil.
- Realizar procesos de credencialización de usuarios.
- Diseño de estrategias de difusión de la sala.
- Aplicación de instrumentos que permitan identificar las necesidades, intereses y gustos de los usuarios.
- Capacitación del mediador para desarrollar otras actividades como: talleres, lecturas y narraciones.
- Formación de redes de apoyo con otros mediadores.

Abrir un libro, desplegar una puerta o asomarse por una ventana, son acciones que encierran el mismo propósito: descubrirnos en los otros. Libros, puertas y ventanas es el pretexto que me permitió encontrar una parte de mí en los otros, una posibilidad de poner en movimiento las palabras y de emprender un viaje, espero seguirme sorprendiendo con cada paisaje.

VI. ABRIR BIEN LOS LIBROS Y LOS OJOS PARA OBSERVAR LAS FORMAS DE LEER EN LA SALA

Hasta esta parte hemos hablado del proceso de formación de la sala, su funcionamiento, algunas de las actividades que se desarrollan y sus retos, en este momento queremos exponer algunas de las observaciones que a lo largo de los meses de vida de "Libros, puertas y ventanas" hemos observado en torno a la lectura, su objetivo es dar a conocer los primeros hallazgos respecto a las prácticas de lectura en voz alta hechas por quienes a ella acuden y no tanto lo que hace el mediador. Presentamos a la lectura como una práctica social y letrada que depende de las condiciones materiales y culturales donde se lleva a cabo. Para sustentar lo anterior, se describen con suficiente profundidad escenas y prácticas de lectura en voz alta donde la finalidad es la socialización de los textos del acervo de la sala, pero también la construcción íntima entre el lector y su texto.

Libros, puertas y ventanas es un pretexto para mirar, abrir, escapar y descubrir nuevas posibilidades de vida. Ahí nos encontramos frente a la posibilidad de realizar una o múltiples lecturas a partir de lo que somos y de lo que sabemos para, de manera dialógica construir determinada relación con el mundo, con lo sagrado y con uno mismo.

Desde 1995 el Consejo nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) coordina el Programa Nacional de Salas de Lectura (PNSL) que tiene como misión

> Propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico, que lean de manera libre, gratuita, incluyente y resignificativa, brindando condiciones

> materiales, sociales, cognitivas, afectivas y estéticas para que el mayor número posible de personas compartan sus lecturas entre pares y para que los lectores dialoguen, debatan, escriban textos propios derivados de su lecturas y construyan lazos interpersonales y sociales que fortalezcan el tejido y la vida democrática (CONACULTA, 2011, p. 20).

Este programa es una oportunidad para hacer llegar la cultura escrita, como una visión de mundo, a los habitantes de una población, mediante la noción de hospitalidad por parte de un mediador en constante capacitación a través de un diplomado para su profesionalización impartido por profesionales en el campo: escritores, pedagogos, antropólogos y otros.

VII. LIBROS, PUERTAS Y VENTANAS. UN ESPACIO INCLUYENTE PARA EL VÍNCULO SOCIAL

Como ya se ha mencionado, esta Sala de Lectura se ubica dentro del atrio de un templo católico perteneciente al municipio de Zinacantepec, México, sesiona los domingos por la mañana (para ser específicos de 11 de la mañana a 1:30 de la tarde). Consta de alrededor de doscientos volúmenes, de los cuales alrededor de 100 forman parte del acervo otorgado por el PNSL, más de medio centenar son donaciones y el resto son adquisiciones; casi en su mayoría son textos literarios: infantil, juvenil y general. La sala no tiene estantes o libreros para exponer el acervo, es en el suelo donde se exhibe el acervo para su revisión y lectura.

Los asistentes a la sala son habitantes del municipio arriba señalado, tienen acceso a los servicios básicos además de contar con los ingresos necesarios para espacios de esparcimiento, acceso a internet y televisión por cable, sin embargo apenas hay en la cabecera municipal dos bibliotecas públicas, ninguna librería y un museo. Sus edades fluctúan desde los cinco años hasta la tercera edad. Bajo una dinámica de apertura por parte del mediador, encontramos que los asistentes al llegar a la sala de lectura, por lo general, establecen un primer contacto con los libros por medio de la observación, sin tocarlos, los miran, recorren el lugar en el que se encuentran y luego de un par de minutos, preguntan si se venden y el costo de alguno de ellos, en este momento, el responsable de la sala les informa de la dinámica bajo la cual se puede hacer uso: "elige un libro, lee el tiempo que quieras y regrésalo a su lugar". Es entonces, cuando el usuario, se anima a tomar el libro y buscando un lugar cómodo se dispone a leer.

Pero, ¿cómo lo hace? Dentro de la sala hemos podido observar diferentes tipos de lectura y un sinnúmero de actitudes y creencias sobre dicho acto. Así pues, de acuerdo al número de sujetos involucrados en este proceso, encontramos la lectura individual, la lectura por parejas (niño-niño, papá-hijo, abuelo-nieto, esposo-esposa) y la lectura en grupo (papá- hijos, niño-niños, adolescente-niños, mediador-usuarios). Respecto a la modalidad de lectura encontramos la lectura en silencio y la lectura en voz alta, y es precisamente sobre esta modalidad de lectura, de la que habremos de reflexionar con el propósito de identificar sus intenciones, sus efectos y la manera en que se desarrolla.

VIII. LEER EN LA SALA LIBROS, PUERTAS Y VENTANAS.

Podríamos tener una representación respecto a la en voz alta como algo formal, correcta y fluida, donde la voz es prolífica dando como como consecuencia una comprensión erudita. En la sala, la lectura en voz alta puede ser individual, o colectiva, a viva voz o como una manera de escucharse a uno mismo creando un espacio íntimo entre el lector y su texto.

a) Leer para uno mismo. Con un volumen de voz medio-bajo, una postura encorvada y una actitud de abstracción ante los estímulos que le rodean, el lector trata de entender su texto; digamos que lo decodifica y de forma simultánea lo va oralizando con un volumen que le permite escucharse así mismo sin ser escuchado por los demás, estas

acciones también le permiten comprender un mundo hasta antes desconocido. ¿Por qué leen así? Dice Petit: "la lectura puede ser, a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo y privado, una habitación para uno mismo, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio temporal" (2006, p. 43). Vale la pena mencionar que esta práctica es muy común en niños que inician el proceso de adquisición de la lecto escritura y adultos o jóvenes que posiblemente no están familiarizados con el tipo de textos que conforman el acervo de la sala.

Sobre la postura que adoptan al momento de leer pareciera que es un esfuerzo por crear un espacio privado entre ellos y el libro, el cuerpo forma una especie de curvatura con la espalda que acerca la cabeza del lector al libro y los hombros se encogen generando una especie de guarida donde solo pueden escucharse a sí mismos. Una forma de explicar lo anterior, nos remite a pensar que son los estímulos externos (aves, autos, campanas, personas, etc.) quienes exigen al lector delimitar su espacio físico haciendo uso de propio cuerpo para abstraerse de todo (imágenes y sonidos) y centrar su atención en lo que lee. Cabe recordar que Libros, puertas y ventanas se encuentra en un espacio abierto donde abunda el ruido, la música, los animales y el tránsito de personas es fluido.

b) Apartarse de los otros. Otra característica de la lectura en voz alta que se desarrolla de manera individual es aquella donde el usuario suele apartarse del acervo de la sala y de los demás para tener un espacio privado y poder discurrir sobre el texto. Algunos metros son suficientes para hacer de la lectura una práctica que cavila entre lo público y lo privado: el lector está a la vista de la comunidad, pero éste se abstrae de lo cotidiano. Pasa periodos más largos con el libro en mano y se hace presente sesión tras sesión.

c) Lectura por y para la afectividad. La llevan a cabo los padres con sus hijos, generalmente el lector en voz alta es el padre o el adulto (tíos, hermanos mayores o abuelos) en esta modalidad de lectura encontramos que la postura física que adopta su cuerpo es distinta a la que se toma en la modalidad individual, el cuerpo se encuentra más erguido y permite al acompañante escuchar con mayor claridad la lectura. Aquí encontramos tres posiciones: la primera que es abrazando a la persona que se lee (cuna), la segunda, de lado a la persona que se lee y la tercera frente a frente.

Encontramos algunos casos que quien lee forma con su cuerpo una especie de cuna o regazo para acomodar al escucha brindándole tres elementos importantes: comodidad, amplia visión de lo leído y buena audición. Esta postura es más frecuentemente practicada en niños que van acompañados de un adulto y permite además de los elementos ya mencionados, el establecimiento de un vínculo afectivo entre lector y escucha, pues al encontrarse la espalda del pequeño en el pecho del adulto se logra un contacto físico muy parecido a un abrazo.

d) Uso del cuerpo para leer. La postura de lado a lado, es aquella donde los costados opuestos de lector y el escucha coinciden colocando el libro entre ambos para que lo puedan visualizar o bien acercando la cabeza de quien lee al oído de la persona que está escuchando la lectura. Estas posturas pueden presentar variaciones, alguno de los lectores puede tomar el libro indistintamente y continuar la lectura o bien, hacer pausas para preguntar o comentar el contenido del texto o las imágenes.

La postura frente a frente se utiliza con niños y permite a los adultos indicarles con el dedo índice la parte del texto que van leyendo en voz alta. Esta práctica es eminentemente social, porque permite al niño realizar preguntas de manera simultánea a la propia lectura, hacer pequeñas pausas en las cuales el escucha interactúa con el texto y su lector por medio de opiniones, preguntas o comentarios de su vida cotidiana.

A menudo los padres de familia realizan esta practican con los hijos que se encuentran en el proceso de adquisición de la lecto escritura, ya que permite la visualización de las palabras y la lectura de las mismas de forma simultánea. Destaca en esta modalidad la actitud que asume el lector y que se enfoca a observar la conducta del niño en relación al contenido del texto, dicho de otro modo, aprovechan estar frente al niño para indicarle por medio de frases como: "ya observaste, fíjate bien, qué es lo que ves en el dibujo, qué dice aquí"; esto es, realizan preguntas para enfatizar determinados aspectos del texto que les interesa que el niño perciba o bien, para volver a captar su atención cuando por alguna circunstancia se dispersa. Digamos que estas escenas son zonas tranquilas, "sin conflictos, que se inauguran entre el niño y su madre, si el niño se siente en confianza; esa área de juego es donde el pequeño ser humano inicia su emancipación, comienza a construirse como sujeto, apropiándose de algo que su madre le propone –un objeto, una canciónita, una historia" (Petit, 2003, p. 8).

En este punto es importante mencionar que otro factor importante dentro de la lectura en voz alta es el tipo de texto y cómo dependiendo del contenido y del formato del material se posibilita esta práctica. Existen libros que por sus características requieren ser observados o manipulados ya sea por sus imágenes, sus texturas o la distribución del texto para comprender el contenido. Un ejemplo de lo anterior son los libros álbum, en los cuales la comprensión de lo leído depende en gran medida de la visualización de las imágenes que contiene.

Leer en voz alta en una sala de lectura del PNSL hace palpable una práctica social. Lo que se observa es el uso no solamente de la voz sino de todo el cuerpo; dice Chartier que para poder entender las prácticas de lectura como hechos socioculturales debemos de tomar en cuenta los gestos, las relaciones corporales que se tiene con los textos, los modos en que son recibidos y los espacios donde se llevan a cabo (Chartier, 1996).

Podemos decir que para los lectores de Libros, puertas y ventanas, los propósitos de la lectura en voz alta en pares son muy variados destacando en primer lugar, aquella práctica que está dirigida a las personas que no dominan la lectura, se encuentran en el proceso de adquisición de la misma o enfrentan dificultades para decodificar un texto (personas con discapacidad). Un segundo propósito tiene que ver con la necesidad o el deseo de explicar y compartir con alguien algún texto leído con anterioridad o información sobre un tema en particular, en este caso la lectura en voz alta utiliza diferentes matices para destacar aquellos elementos del texto que al lector le parecen relevantes. Finalmente, un tercer propósito de la lectura en parejas tiene que ver con la narración como actividad recreativa, en este caso se recurre a textos literarios como cuentos, fábulas, historias, novelas, leyendas.

IX. CONCLUSIONES

Dados los referentes que aluden a las maneras de leer en voz alta en la Sala de Lectura Libros, Puertas y Ventanas, hemos de decir que ahí la lectura es una práctica cultural que depende de textos, pero sobre todo de lectores que van construyendo espacios y tiempos para entonces crear formas de leer.

Queremos enfatizar el verbo "construir" de manera progresiva y continua porque es la mejor manera de exponer lo hasta ahora visto. "Construyendo" formas de leer explica mejor múltiples fenómenos observados, por ejemplo, dejar de lado, por algunos minutos (diez o hasta media hora) las rutinas dominicales para sentarse en un banco y hojear un libro de pasta dura. Desde luego que para que esto sea posible, primero los lectores debieron desviar su camino hacía misa o al mercado municipal que se encuentra cruzando la calle principal; en otras palabras, pareciera que tanto la instalación de la Sala de Lectura

va emparejada con los primeros acercamientos de la comunidad a dicho acervo, de ahí la apelación a una construcción continua.

Los usuarios que acuden a la sala buscando algún libro en particular hacen uso de la lectura en voz alta para disfrutar cada una de las palabras de las cuales se compone el texto, relatos, poemas, canciones, entre otras, es decir la lectura en voz alta también nos puede revelar una forma de deleite de lo escrito y una especie de intimidad entre el autor y el lector.

Por ende la sala de lectura Libros, puertas y ventanas es un espacio incluyente que promueve la interacción entre libros y lectores de todas las edades. Cuenta con espacios y tiempos delimitados pero es flexible pues no exige a los usuarios permanecer en ella por periodos establecidos, a ella acuden de forma espontánea y hacen uso del acervo de acuerdo a sus necesidades e intereses. La mayor parte de los usuarios son niños que acuden en compañía de sus padres o abuelos, algunos jóvenes y adultos.

Solo dejamos abierta la discusión con tres preguntas: ¿Cómo puede favorecer la lectura en voz alta el desarrollo del pensamiento crítico en los usuarios de las salas de lectura?, ¿cuál es el papel del mediador en la formación de comunidades democráticas y de qué manera la lectura en voz alta contribuye a ello? y ¿qué posibilidades de acceder a la lectura autónoma se relacionan con la práctica de la lectura en voz alta?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, R. (2006). *El mundo como representación*. Madrid: Gedisa.

CONACULTA (2011). *Las salas de lectura*. México: CONACULTA.

PETIT, M. (2003). "La lectura, íntima y compartida". *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura*. Recuperado de http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf

PETIT, M. (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

[i] Contacto con autores:
Samantha Reynoso Mejía. e-mail: samanthareynosomejia@hotmail.com
Sala de Lectura "Libros, Puertas y ventanas".
Programa Nacional de Salas de Lectura CONACULTA, México.

PROGRAMA NACIONAL SALAS DE LECTURA. 20 AÑOS DE UNA CASA HOSPITALARIA HABITADA POR LIBROS, LECTURA Y PALABRAS

ERIKA BURGOS PINEDA
ADRIANA SALTO DOMÍNGUEZ[i]

RESUMEN:

A 20 años de existencia, el Programa Nacional Salas de Lectura "es el modelo más exitoso de promoción de lectura de la sociedad civil en nuestro país". Esta labor de fomento a la lectura, auspiciada por una institución federal, el CONACULTA, y los institutos y secretarías de cultura estatales, es realizada a lo largo de todo el territorio nacional por mediadores voluntarios interesados en conformar comunidades lectoras. Convencidos del significado de esta labor, los mediadores entregan su tiempo y habilitan un espacio en su propia casa para reunir a la comunidad (a veces de niños o jóvenes, de mujeres o de ancianos) y ofrecer, con hospitalidad, un encuentro significativo con la lectura.

En estos espacios los libros y la lectura no son vistos como un fin en sí mismos, sino como un recurso, una herramienta para el diálogo, la interacción, el debate, la creatividad, el pensamiento crítico y complejo, la imaginación, la expresión libre y para la convivencia en entornos de diversidad e intercultural.

Con casi cuatro mil Salas de Lectura en el país, muchas son las experiencias y alcances que esta acción ciudadana ha logrado, con el claro propósito de transformar las comunidades, las formas de convivencia, su desarrollo y vida cultural, además de ejercer el derecho irrenunciable a la cultura.

En las siguientes páginas se da a conocer una breve historia y algunos alcances de este Programa.

PALABRAS CLAVE: Salas de Lectura, comunidad lectora, mediación, hospitalidad, fomento a la lectura.

*****

I. Las Salas de Lectura, semillas que brotan

> "La mejor forma de compartir la lectura es acercarse a los niños y convertirla en una forma de afecto; es entonces cuando los pequeños realmente entienden que leer no sólo es algo entretenido sino también una forma de dar amor y cariño". Juan Villoro

En uno de los apuntes de su bitácora reflexiona Martha Avilés, mediadora que sesiona la Sala de Lectura "El semillero" con los niños trabajadores de un mercado de flores en la Ciudad de México:

¿Qué hace que Melody, una niña de ocho años, desée unirse a una ronda de lectura que dura 7 horas y que no desista ni un solo momento en su empeño de ayudar, de cuidar los libros, de leer a otros (o para ella misma) de escuchar, de jugar?

¿Qué hace que Miguel, un niño de seis años que vive en condiciones de indigencia, que no va a la escuela porque no tiene un registro que le permita el ingreso, que carece de los beneficios para cubrir sus necesidades más básicas, que se relaciona con su entorno básicamente a través del desafío, que es excluido, rechazado y violentado constantemente, se aleje del grupo y regrese con sus bracitos llenos de dulces (que ha comprado además, con el dinero que ha ganado esa mañana haciendo trabajo en el mercado) y se ponga a repartir uno a uno, un dulce para cada niño ?

¿Qué hace que Iván, un niño de seis años, salga dormido de la trastienda cuando su madre le avisa que llegamos y prefiera oír un cuento que regresar al sueño?

Afecto, aceptación, paciencia, empatía, equidad, solidaridad, alegría… Afecto y respuesta a sus necesidades entre juegos, cantos y cuentos… Con esto nutrimos la tierra en la que "El semillero" esparce sus semillas y en la que cada domingo, vemos aparecer un nuevo brote.

Justo así, con afecto, aceptación, empatía, equidad y alegría, con hospitalidad, desde hace 20 años y diversas Salas de lectura a lo largo y ancho del territorio nacional, suceden encuentros significativos con los libros y la lectura que un mediador voluntario promueve con los habitantes de su barrio, colonia, comunidad, pero también en los mercados, las prisiones, los asilos y hospitales.

Algunas veces la Sala de Lectura la alberga el mediador en su propia casa (la sala, la cochera o el jardín), pero en otras ocasiones la Sala habita en un parque, un camellón, un vagón de trenes abandonado o hasta un panteón. El lugar es lo de menos cuando lectores, libros y mediador tienen ocasión de encontrarse con la palabra, la palabra que narra, que ofrece una imagen o nos informa de algo y que nos invita a conversar, a escribir, a dibujar, a debatir, a expresar ideas, recuerdos, la palabra que nos acerca a otro y nos invita a la escucha y la imaginación creativas.

II. Un poco de historia

El Programa Nacional Salas de Lectura surge en 1995 como una modalidad alternativa de acercar los libros a las comunidades donde el acceso se hacía limitado. Se desarrolla como parte de las acciones de fomento a la lectura, que a través de la Dirección General de Publicaciones, pone en marcha el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) con la colaboración de los institutos y secretarías de cultura estatales.

La iniciativa de esta Institución cobra vida con el trabajo comprometido, entusiasta, profesional y voluntario de ciudadanos interesados en promover la lectura y en algo más que eso, conformar comunidades lectoras.

Entre los apoyos que brinda el CONACULTA a estos mediadores están:

- Dotar de acervos de libros a los mediadores

- Formar y capacitar a los participantes por medio de la implementación de un Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura que es avalado por la UAM-Xochimilco, el CONACULTA y los institutos Estatales de Cultura
- Promover distintos encuentros entre mediadores y su participación en eventos como la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), el Coloquio Nacional de Mediadores, el Encuentro Internacional de Mediadores de Lectura y el Encuentro Nacional de Niños Lectores en Lengua Materna.
- A través de un concurso "México Lee", organizar una premiación anual que busca reconocer la labor de los mediadores de lectura.

En consonancia con las prácticas de lectura contemporáneas y con el propósito de responder a las necesidades de lectura de diversos públicos y no sólo los de los entornos más alfabetizados, además de las Salas de Lectura, el Programa cuenta con otras líneas de acción como son los ParaLibros, estructuras similares a una parada de autobús, ubicados en plazas, parques y museos, atendidos diariamente por un mediador y que cuentan con un acervo de más de 360 títulos, con servicio de préstamo a domicilio y en sitio. O los Centros de Lectura, espacios con más de 600 títulos, con acervos de diversas manifestaciones culturales como son el cine, la pintura, la música, el radio y la lectura digital. En la frontera de Tijuana con Estados Unidos, o en ocasiones en las ferias del libro, también se pueden ver a los mediadores pedaleando las Librobicis, que cuentan con 120 títulos para realizar lecturas y actividades en sitio.

A lo largo de estos años figuras como Felipe Garrido, Ana Arenzana, Eva Janovitz y Socorro Venegas han estado al frente del Programa. Pero, ¿cómo es que, en un país donde "no se lee", un programa de fomento a la lectura sobrevive 20 años, a pesar de los cambios del color del partido en el poder y administrativos? Gracias a la acción ciudadana, a las y los mediadores voluntarios que posibilitan en sus comunidades estos encuentros con los libros y la lectura.

III. ¿QUIÉNES SON LOS MEDIADORES?

Hombres y mujeres de la sociedad civil que tienen un perfil muy diverso. Hay mediadores que son maestros jubilados o bibliotecarios, otros son estudiantes de letras, de psicología o de pedagogía, gestores culturales, cuentacuentos y titiriteros, pero también hay amas de casa, entrenadores de futbol, de beisbol, campesinos, albañiles y activistas sociales.

Sin importar preferencia sexual, edad u ocupación, sesionan una vez por semana (incluso más) con niños, niñas, adolescentes o adultos que acuden a las Salas para leer y conversar.

Lo que todas estas personas tienen en común es el deseo por realizar acciones que de algún modo mejoren a su comunidad. Algunos llegan con preocupaciones como "los niños de ahora ya no juegan, sólo están frente a las pantallas todo el tiempo", o "en mi comunidad no hay espacios para convivir". Hay quienes llegan con ideas redentoras: "en México no se lee", "quiero que en mi comunidad haya más 'cultura" Otros ven en la lectura beneficios relacionados con el conocimiento y la información, o con la creatividad y la imaginación. Algunos incluso la relacionan con la idea de "refugio" ante el caos de la vida diaria y su ya tan cotidiana violencia, o bien con la esperanza de poderse construir un destino diferente al que su contexto parece determinar.

Lo cierto es que más allá de estas preocupaciones o anhelos, subyace una necesidad mucho más genuina y auténtica: el gusto e interés por compartir con otros eso que en principio a los mediadores nos es tan significativo, los libros y la lectura sí, pero entendidos como una herramienta, como un recurso para encontrar compañía, respeto, escucha, la

posibilidad de intercambiar ideas con otros, de conocer distintas experiencias y enfoques con las historias y los libros, para tener sentido de pertenencia y descubrir nuevas formas de convivencia y diálogo pues, como afirma Monsiváis: "Cuando uno lee ya no está solo. Leer es dialogar y cuando se dialoga la soledad se declara abolida" (Monsiváis, 2011: 24).

IV. FORMAR COMUNIDADES LECTORAS

Así, esas personas que semana a semana convocan a sus vecinos para tener un encuentro con los libros, con los otros y sus historias, conforman una "comunidad lectora". Noción que bien podría considerarse el corazón del Programa Salas de Lectura y sobre la cual, vale la pena detenerse un momento.

La misión del Programa Nacional Salas de Lectura expresa entre sus objetivos: "propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico" en donde se compartan lecturas y los lectores "dialoguen, debatan, escriban textos propios [...] y construyan lazos interpersonales y sociales que fortalezcan el tejido y la vida democrática" (Chapela, 2011:20)

Explicar el entramado de relaciones que surgen en las Salas de Lectura es algo complicado de hacer sin llegar a parecer cursi o sin decir lugares comunes. Pero lo cierto es que la fraternidad que surge en estos grupos es notable.

Ya sea en el ejemplo que señalamos al principio acerca de los niños que comparten dulces en un mercado de flores, o en otros que mencionaremos más adelante, las Salas de Lectura se presentan ante personas de diversas edades como refugios en donde la escucha recíproca, la confianza y la sorpresa por el encuentro con los otros son los protagonistas.

Lo especial de las comunidades lectoras es la capacidad de las personas para compartirse y compartir sus "lecturas", sus interpretaciones del mundo, de la realidad, su propia historia. Estos encuentros que día a día se dan en diferentes rincones del país apelan a diversos aspectos de nuestra humanidad, desde la ternura, la alegría y la diversión, hasta el dolor, la pérdida y la muerte. Apelan a nuestra curiosidad y necesidad de los otros con toda su diversidad y particular manera de estar en el mundo. Los otros "reales", pero también los otros contenidos en los libros: personajes, escritores, ilustradores.

¿Por qué hablar de comunidades lectoras, lectura y literatura en un Congreso de Pedagogía Social? Concebimos dos importantes argumentos: por un lado la función de la pedagogía como ciencia de la educación y por otro lado el rol de los actores involucrados.

En primer lugar necesitamos pensar a la pedagogía en su más amplio sentido y no confundirla con la escolarización o con la función socializadora (de transmisión de valores, normas y saberes a las nuevas generaciones pertenecientes a una sociedad); sino dimensionarla en su función educativa, pensar a la pedagogía como la ciencia de la educación, y no de la escolarización, o del aleccionamiento. Vista de este modo, la pedagogía estudia a la educación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, en donde aprendemos cómo ser humanos, o mejor dicho, cómo lidiar con nuestra humanidad. Un proceso de vida en el que desarrollamos (en mayor o menor medida) nuestras capacidades cognitivas, afectivas, físicas, sociales y espirituales. El desarrollo de esas capacidades, está a cargo de la escuela y la familia, principalmente. Pero hay otros espacios, no formales que se encargan también de ello y que son objeto de la Pedagogía Social. Uno de esos espacios son las Salas de Lectura, ¿pero son las Salas de Lectura un espacio de desarrollo de capacidades? Si es así, ¿qué capacidades se desarrollan en las Salas?

En las Salas de lectura los asistentes tienen ocasión de charlar, debatir, obtener información, expresar sus propias ideas con pensamiento crítico y complejo, desarrollar su creatividad, su interés por aprender y conocer, asumir liderazgos y desarrollar sus distintos

potenciales además de fomentar actitudes necesarias para la convivencia en entornos interculturales y de diversidad.

¿No es esto parte de lo que también tiene la escuela como objetivo?

Porque más allá de la adquisición de conocimientos (finalmente cualquier cosa que un alumno quiera o necesite saber la encuentra en la red en el momento que desee) los ciudadanos necesitamos desarrollar otros saberes más bien ligados a aspectos actitudinales. En palabras de la gestora cultural Lucina Jiménez: "Podría decirse que el sentido ciudadano de las Salas de Lectura constituye el principal activo público para desarrollar un intenso movimiento cultural cuya vocación sea la inclusión social, el fomento a la diversidad y la construcción de la democracia cultural desde la promoción de las prácticas lectoras". (Jiménez, 2012). Esto último, nos lleva al segundo argumento: el rol de los actores involucrados.

V. UN CAMBIO DE ACTITUD

Pensemos en las figuras clásicas del educando y el educador, representados en las Salas como el mediador y el lector. Tradicionalmente el educador tiene la misión de educar al educando, pero ¿qué es eso de educar?, ya hablamos del desarrollo de capacidades, ¿pero es el educador el que hace que el educando las desarrolle? ¿O el educando las desarrolla por sí mismo?, ¿los mediadores educan a los lectores? Para explicar nuestro punto de vista quisiéramos plantear que consideramos a los educandos como sujetos de su propio aprendizaje, cada quién tiene la capacidad de formarse a sí mismo, pero para ello es necesaria la interacción con las y los otros, con personas que le acerquen los elementos necesarios para ello. Y esto último es un punto fundamental en las Salas de Lectura, la "otredad", ese encuentro con los otros para la construcción de uno mismo.

Como sabemos desde hace años se habla de un cambio de paradigma en la educación, en donde no sólo se reconoce el papel activo del educando, también se reconoce que todos, a lo largo de la vida seguimos aprendiendo, y que al aprender unos de otros, todos somos a la vez educandos y educadores.

Así, esta perspectiva plantea una situación de igualdad de poder. Pensemos ¿por qué un niño o un adolescente que no siempre parece estar tan a gusto en el espacio escolar o en la biblioteca sí quiere participar en los encuentros de las Salas de Lectura, como lo vimos en el ejemplo de los niños del principio? ¿Qué hay en su búsqueda que sí encuentra en estos espacios? Escucha atenta, respeto, reconocimiento a sus talentos, interés auténtico por sus ideas y propuestas, reconocimiento y valoración de lo que cada uno es, sin estereotipos ni prejuicios, sin etiquetas, la posibilidad de no ser un subordinado, sino de ser "par" con los otros. Esta forma de convivencia es promovida con el ejemplo por un mediador hospitalario que, lejos de formalismos y protagonismos, se suma como un participante más de la Sala, procurando así una relación horizontal entre mediador y lectores.

De este modo, no es que el mediador "eduque" a los lectores de la sala, sino que unos y otros, al interactuar, se educan a sí mismos al compartir la palabra. Educándose en modos de convivencia, educando su sensibilidad, su emotividad, su pensamiento crítico, su capacidad de observación, de escucha y de interpretación, ampliando, gracias a los otros, su visión del mundo.

VI. ¿CÓMO ES LA VIDA COTIDIANA DE LAS SALAS DE LECTURA?

Con la imaginación, recursos y personalidad de cada mediador, la misión, visión y principios del Programa Nacional Salas de Lectura cobran forma en un sin fin de acciones principalmente ligadas a fomentar distintas prácticas de lectura; a veces el propio mediador o alguno de los lectores comparte una lectura en voz alta, otras cada quien lee un texto en

silencio, algunas más regresa la voz de un juglar que narra para todos una historia y quizá también hacemos lectura en atril o con susurradores para compartir al oído textos poéticos.

Pero nuestra idea de lectura no se refiere sólo a significar palabras contenidas en soportes impresos o digitales, leemos de muchas otras maneras y muchos otros discursos: pintura, cine, música, danza, la naturaleza. Mejor aún, como argumenta Rodolfo Castro: "La lectura trasciende los libros" (Castro, 2014: 48), es decir, en estos encuentros no sólo se trata de leer libros, hay muchas formas de leer y mucha más lectura de la que se encuentra en los libros que, a su vez, se relaciona con la lectura de éstos. Con esta perspectiva sobre lo que significa leer, es común que la lectura derive en una creación plástica, un paseo por un parque, una escapada a un concierto o al cine, un debate, una plática con algún experto en un tema de interés, un juego o hasta una danza, todas estas experiencias que también amplían el significado de la lectura.

Una de las formas más comunes de resignificación de la lectura son lo que llamamos creaciones derivadas escritas en las que los lectores plasman sus propias imágenes e ideas, finales alternos o tal vez una paráfrasis del texto cambiándolo de género (un cuento que se hace poema, o una minificción que se vuelve carta). De esta manera, además de concebir lectura y escritura en una interacción permanente, asumimos que los lectores no sólo somos intérpretes de un texto sino también creadores capaces de expresar lo propio, las emociones provocadas por una lectura. Con frecuencia, esta dimensión creativa toma forma de libros artesanales cuidadosamente editados y diseñados que son integrados a los acervos de la Sala donde, al lado de Juan Rulfo o Jaime Sabines, se encuentra el no menos valioso libro escrito y manufacturado por un lector

VII. ALGUNOS LOGROS

No puede ser tarea fácil describir los logros cualitativos del trabajo en las Salas de lectura, muchas de las experiencias que relatan los mediadores, como Martha Avilés cuyo testimonio hemos leído al principio, poco significarán a las estadísticas y evaluaciones. Provocar sonrisas en los niños, alegría, ganas de leer por sí mismos o que otro les lea, desarrollar un sentido de pertenencia (a una comunidad que se configura alrededor de los libros y la lectura), encontrar un espacio para la expresión libre y la escucha hospitalaria, ofrecer a personas vulnerables o en situación de calle un refugio lleno de palabras; o que una mediadora, allá en el desierto del norte, disponga tiempo para leer con niños jornaleros que no pueden ir a la escuela y deben trabajar con sus padres en la cosecha, regalándoles la mejor parte del día; que los reos de una prisión puedan reencontrarse con lo que ese encierro les deja de humanidad a través de la lectura y la escritura, que los niños de un barrio bravo de la ciudad de Puebla, cuyo entorno cotidiano es la violencia, el maltrato, el hambre y el abandono, lleguen a la sesión de lectura buscando sí, historias y libros pero también afecto, comprensión y una ventana por dónde asomarse a otras vidas que les sugieran una esperanza, que les aplaquen un poco el desasosiego; ejemplos como estos, no son precisamente una información que figure como relevante en una encuesta porque esto implica personas, individuos, una minoría.

Pero esta minoría se multiplica y crece, pequeños lectores que hace 15 años eran miembros de una Sala de lectura hoy son mediadores que tienen su propio grupo. Hablando de lo cuantitativo, sin duda es un gran logro la permanencia, constancia y multiplicación de estos espacios después de tantos años. Casi cuatro mil Salas de Lectura activas, algunas con 40 o 60 lectores y otras más bien íntimas con grupos de quizá diez u ocho personas que desde hace varios años se reúnen a comentar lecturas, que se llevan a sus casas libros en préstamo para compartirlos con otros miembros de la familia. Nuevas

Salas van naciendo ahí, en un Estado donde hay una lista grande de aspirantes que buscan una oportunidad para sumarse al Programa.

Más recientemente, con los ParaLibros y los Centros de lectura, el alcance del Programa Nacional Salas de Lectura está cobrando otras dimensiones, públicos masivos que asisten a presenciar eventos como cuentacuentos, espectáculos musicales o teatrales, pláticas con autores o ilustradores.

Todo este trabajo, hecho principalmente por los mediadores voluntarios, le valió al Programa Nacional Salas de Lectura, en el año 2013, una nominación al Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA por sus siglas) que es el premio al fomento a la lectura más importante a nivel mundial.

También, este Programa ha sido seleccionado y difundido por dos ocasiones por el CERLAC – UNESCO como una experiencia modelo.

Contar con una profesionalización que no implica ningún costo para los mediadores, certificada y avalada por una universidad (la UAM - Xochimilco) y que contribuye a la calidad creciente de sus prácticas de mediación, es sin duda otro importante logro. Desde hace más de tres años que se trabaja en este proceso, se han certificado varias generaciones de mediadores en diversos Estados de la República. El proceso de profesionalización se apoya también de la colección Cuadernos de Salas de Lectura que reúne 12 títulos publicados con diversos temas y autores y que conforman la pequeña biblioteca del mediador.

En su periodo como presidenta del CONACULTA Consuelo Sáizar afirmó que, "[el Programa Nacional Salas de Lectura] es el modelo más exitoso de promoción de lectura de la sociedad civil en nuestro país". (Sáizar, 2011: 9). Dos décadas, muchas experiencias, pero también muchos testimonios lo confirman.

VIII. UN VISIÓN DE ANHELO

Así es como en el Programa Nacional Salas de Lectura día con día nos vamos acercando a esa misión y visión, visión de anhelo que, como dice Galeano, nos invita a ir en persecución de la utopía, nos invita a seguir andando. Sin embargo, muchas otras cosas deberán mejorarse y cambiar para que, sin pretender alcanzarla definitivamente, sí logremos acortar la distancia.

Entre esas cosas, claro, está un grupo minoritario de personas que sólo se acercan al Programa por el atractivo de obtener libros "gratis" pero sin ningún interés por compartirlos con otros, también la falta de más apoyos de las instituciones y gobiernos, las burocracias que paralizan todo y no permiten que avance, por ejemplo, el proceso de profesionalización de los mediadores en algunos estados. Pero dejaremos de lado ese lugar común porque además hemos venido hablando de que este programa es básicamente una acción ciudadana, un trabajo de comunidades y mediadores empoderados convencidos de la importancia y significado de contribuir a la transformación de su entorno.

Así, los mediadores también tenemos tareas por delante, por ejemplo, trabajar más en la sensibilización de la comunidad donde se establece una Sala de lectura, desarrollar liderazgos sensibles que se acrediten por el mismo trabajo pues, en ocasiones, las personas creen que pueden hacer las funciones de regularización de la clase de español, guardería, o simple entretenimiento para los niños cuando los mayores tiene otras cosas que hacer. Esto quizá responda a que hay algunos casos, afortunadamente los menos, donde todavía suceden algunas prácticas ajenas al espíritu del Programa. Necesitamos dejar de ver la Sala como una extensión de la escuela, dejar de hacer "animación a la lectura" y realizar prácticas lectoras sostenidas y planeadas en función de lo que se quiere lograr. Al respecto propone Lucina Jiménez: "¿Y por qué hablar de prácticas lectoras y no solamente de

fomento a la lectura? Justamente porque de no hacerlo corremos el riesgo de reducir el concepto de lectura a un conjunto de herramientas y técnicas que permiten a una persona comprender el significado literal de lo leído, pero sin asumir el reto de convertirla en una práctica socialmente válida, en parte orgánica del sistema cultural que orienta la existencia misma de los ciudadanos en lo individual y en lo comunitario" (Jiménez, 2012).

En este mismo sentido, consideramos que otro punto de atención tiene que ver con la formación misma de los mediadores como lectores. Si bien el diplomado con el que se profesionalizan atiende varios aspectos de lo que significa la mediación de lectura desde múltiples miradas como la psicología, la sociología, la pedagogía y la literatura al mismo tiempo que desarrolla una metodología en la que no sólo se trata de conocer técnicas o actividades sino que también se conocen teorías, se debate y reflexionan textos; tal vez falta reforzar la parte del propio proceso como lectores pues podemos ver algunos casos en los que algunos mediadores se involucran profundamente con las actividades de mediación, hacen actividades realmente impresionantes, dejando de lado su experiencia personal con los libros y la lectura.

Del mismo modo es evidente que falta un mayor involucramiento con los procesos de escritura. Hemos dicho antes que nuestro concepto de lectura abarca muchas otras experiencias y, por supuesto, ésta no puede ser concebida sin su complemento que es la escritura. Escribir es otra parte de leer y sin esa actividad no está completo el proceso. En los módulos que impartimos como docentes del Diplomado, en ocasiones constatamos que hay algunos mediadores que expresan inquietudes respecto a su falta de costumbre con la escritura y acaban muy sorprendidos cuando, con los distintos pretextos que les ofrecemos, acaban haciendo textos muy bien logrados.

El Premio México lee, cuya convocatoria aparece cada año para invitar a los mediadores a escribir y difundir sus experiencias en las Salas de Lectura, desafortunadamente no recibe tantos trabajos como uno supondría deberían llegar en correspondencia a la cantidad de Salas que existen en todo el país. Muchas historias y testimonios quieren compartirnos de forma oral pero, redactar el ensayo en el formato que se solicita parece una tarea menos atractiva. También suelen dejar abandonada la bitácora en la que se sugiere registrar los principales momentos de las sesiones.

Por último, otra tarea que queda por hacer es trabajar en la investigación a fondo sobre qué tanto está respondiendo este Programa y sus mediadores a las necesidades reales de las distintas comunidades en donde se integran, cuál ha sido el impacto real, sistematizar toda la experiencia para buscar y encontrar caminos y acciones más acertadas y que impliquen un mejoramiento, cada vez mayor, no sólo en términos de número de Salas sino, principalmente, en los procesos del fomento a la cultura y la lectura que realmente puedan aportar a las comunidades.

IX. Las Salas de Lectura en voz de mediadores y lectores

Pero ¿qué mejor para cerrar esta participación que escuchar a los protagonistas hablar sobre las Salas de Lectura? Aunque el Programa cuenta con materiales en donde se ha recopilado el testimonio de mediadores y lectores, como el video "Salas de Lectura. Un cuento a varias voces" realizado en 2011 por Paulina del Paso y disponible en Youtube o las publicaciones del Premio México Lee y los boletines "Leer en Común" que se pueden consultar en la página de internet del Programa, hemos decidido compartir textos que algunos mediadores escribieron para esta conferencia.

La respuesta de los mediadores a la convocatoria de compartir su testimonio fue conmovedora pues es impresionante conocer lo que piensan sobre las salas que coordinan o los efectos que ésta tiene sobre sí mismos y los otros lectores. Deseamos en un próximo

trabajo poder compartir más de su palabra, pues el compromiso, la pasión, la sorpresa y la indignación que expresan es impresionante y merece una reflexión más profunda.

Así, Natalie García Alba de la Sala de Lectura "Papaloteando" nos contó que al principio quiso poner la Sala de Lectura en una casa hogar católica, aunque los niños tenían miedo de convivir y expresarse, poco a poco fueron soltándose y "creaban cuentos, opinaban sobre sus lecturas e incluso ya eran mediadores en su entorno, pues pedían libros prestados para compartirlos con sus profesores" sin embargo, por decisión de la Madre Superiora ya no pudo sesionar ahí. Fue entonces que mudó su Sala a la comunidad en donde ella vive y nos narra:

> "Pasó el tiempo y junto con una amiga, vimos la posibilidad de hacer una nueva sala, en la comunidad donde vivo que está alejada de la mancha urbana de Aguascalientes, yo siempre veía que los niños estaban haciendo travesuras, incluso me rompieron los focos de mi casa. Les gustaba jugar a los sicarios. Comenzamos la sala, muchos niños iban y ya no regresaban, no estaban familiarizados con la disciplina y el respeto a los demás, entre todos hicimos un acuerdo en común, donde se incluía el respeto al pensamiento e integridad de los usuarios de la sala. En cada sesión, hemos aprendido mucho; los niños extrañan a su papá porque se murió, pero dicen con naturalidad que ya tienen uno nuevo.
>
> Lo que más nos entusiasma es ver el desarrollo de sus capacidades intelectuales, al principio había una niña que siempre nos decía: "maestra es que yo no sé pensar", esa niña, ahora no sólo descubrió su pensamiento sino que es una cuenta cuentos, extrovertida y segura de sí misma.
>
> Otra niña, nunca quería leer en voz alta, ahora siempre quiere leer en voz alta.
>
> Con nuestros niños de la sala hemos aprendido que todo es posible."

Hay otras Salas en donde los lectores se convierten en mediadores como es el caso de Tonanzing Ramírez que desde la Sala de Lectura "La Catrina" ubicada en la colonia Zapotitlán en Tláhuac, Distrito Federal, nos cuenta cómo a partir de su participación en la Sala de Lectura de su tío Nestor, ha construido su proyecto de vida:

> "[Yo tenía] nueve años, cuando Néstor empezó con esta gran aventura, la idea primordial: poder compartir los libros con un pueblo muy tradicional y con poco acceso a la literatura.
>
> Mes de octubre: en tan solo dos cuartos cubiertos con lona, libreros con varillas y soportes de cartón se dio la tan esperada inauguración, recuerdo toda la emoción que sentía. En ese momento veía tantos libros, mamás leyéndole a sus hijos, abuelas leyendo, niños sentados y acostados con los libros.
>
> Mi vida cambiaba por completo los miércoles y viernes, sabía que tenía que apurarme con todos mis deberes y así sucedía con muchos niños, puntuales estábamos a las 6 porque no sólo era ir a escuchar historias o ver libros, sino que era mucho más que eso, jugar con las historias, crear, imaginar personajes, todo esto sucedía cada semana.
>
> Como adolescente, muy emocionada le platiqué a mi profesora de español acerca de la sala y las actividades que realizábamos, así que mandó a todos mis compañeros para subirles algunos puntos y he de confesar que al principio a ellos no les gustaba mucho la idea, pero con el tiempo le fueron agarrando un poco de gusto y hasta se divertían en las sesiones.
>
> Después de esto me alejé un tiempo, y cuando regresé, aproximadamente a los 16 años, Néstor me empezó a mostrar cómo se narraba, cómo se realizaban los talleres. Me llevaba a las capacitaciones o a los lugares donde contaba cuentos y siempre lo

veía con gran admiración, y un día sin más, me aventó al ruedo y di un taller de braille en la FILIJ sin duda esa es la más grande prueba que pude haber tenido y que fue superada satisfactoriamente, anteriormente daba algunos talleres en la sala de lectura y leía en voz alta para los más pequeños, pero esta experiencia de la feria del libro me marcó.

En mis tiempos libres seguía yendo y viniendo con Néstor en ocasiones como su asistente en los talleres que él daba, otras veces me daba la oportunidad de darlos. También participaba activamente en la Sala de Lectura: a veces daba alguna sesión, organizaba algún taller para los niños, le ayudaba a organizar la velada literaria de Día de Muertos.

Después de tres años estaba medio triste porque no había quedado en la universidad, y recuerdo que llegué a casa en la noche y me dijo que me había inscrito para un Diplomado que estaba dando el CONACULTA para mediadores de Salas de Lectura, me dio todos los datos y bueno en ese momento se me quitó la tristeza y la idea me dio mucha emoción, módulo a módulo me emocionaba más tener mi propia Sala de Lectura y poder seguir los pasos de mi mentor, pero también me daba un poco de miedo saber si lo haría bien o no. Al finalizar el Diplomado tuve la oportunidad de trabajar en una librería como promotora de lectura con un buen amigo que hice durante ese diplomado, Néstor estaba feliz con todas estas oportunidades que se me estaban dando, después de ese empleo ingresé a un Jardín de Niños en donde me dieron la oportunidad de instalar mi Sala de Lectura la cual nombré "La Catrina" en honor a Néstor mi tío, por sus locas ideas, sus maravillosas enseñanzas y sus ganas por compartir el mundo de los libros.

Actualmente estudio Pedagogía en la UNAM, imparto clases en un jardín de niños en el cual se encuentra mi sala de lectura, ubicada en el mismo pueblo donde me formé como lectora; ahora es mi turno de formar nuevas generaciones de lectores incentivando su imaginación con la finalidad de crear este vínculo de la palabra oral y escrita. Al mismo tiempo que estas nuevas generaciones puedan crear, experimentar, sentir y apasionarse por el mundo lector igual o incluso más de lo que yo lo viví."

Queremos compartir también el testimonio de Rodrigo de Gardenia, mediador del Distrito Federal quien, desde hace 12 años en la Sala de Lectura Amoxcalli, comparte lecturas en el Cerro del Judío de la Delegación Magdalena Contreras del D.F. Rodrigo nos envió un texto titulado "Nos crecen los lectores":

"En octubre de este año cumplimos 12 años, se dice rápido y fácil doce años pero ni una cosa ni la otra, lo que si es que ha sido la aventura más extraordinaria de mi vida y lo que me llevó a encontrar un sentido más a ella, la lectura, su fomento y los libros son un estilo de vida, de mi vida.

La sala de lectura Amoxcalli se encuentra en una nueva etapa, nuestros lectores han crecido y los libros también. En su mayoría el público que asiste son niños, aunque no necesariamente, porque vienen de todas las edades.

Estamos conformando una nueva comunidad lectora, lo cual no quiere decir que las comunidades anteriores se hayan desvinculado, muchos lectores ya están en el bachillerato, en la universidad, algunos a punto de titularse. Otros ya con un empleo, algunos partieron a otras tierras. Han encontrado camino.

Ahora participan de otra forma, Jonathan se nos volvió escritor y da talleres, Cristina es veterinaria, regresó hace un mes de Sinaloa a contarnos que encontró una sala de lectura y que quiere ser el vínculo entre Amoxcalli y aquella sala. Isabel trabaja en la biblioteca de la ENAH y consiguió una donación de libros y revistas. Casandra asiste al bachillerato, viene por 2 o 3 libros a la semana, los

devora lectoramente, una vez me la encontré en la calle regresando de la escuela, iba caminando y leyendo Drácula, al mismo tiempo. Ama la lectura.

La señora de los tamales, viene una vez al mes por libros, "pa leer en el changarro". Ahora lee "Juventud" de Coetzee.

Un día tocó a la puerta una señora, se llama Marlene, y dijo: "Vengo a conocer la sala de lectura, me dijeron de ella en la primaria de mi hijo". Entró, se maravilló de los libros y se maravilló de que "existiera un lugar así en el barrio". Ella viene de unas colonias más abajo del cerro. Se llevó en préstamo Madame Bovary. Tres semanas después, regresó, entregó el libro y nos contó que ella lo leyó con su marido, que lo leyó también su hija, y que eso les permitió charlar a la hora de la comida sobre la lectura que cada uno hizo del libro.

Andrés vive enfrente de la biblio, él y su familia llegaron hace tiempo del estado de Guerrero, pues la pobreza de aquel estado los expulsó. Venden elotes cerca del tanque de agua, sitio muy transitado. Él es un asiduo visitante de la biblio, no asiste a las sesiones literarias porque tiene que trabajar para pagar la renta y comer. Su hermano Miguel y su hermana Gloria también vienen por libros aunque menos que Andrés, pero los tres son jóvenes y han encontrado en la biblio un espacio de identidad, un arraigo, cosa necesaria cuando se está fuera de su territorio, cuando se es migrante. Andrés, a veces pide o escoge libros para su mamá, "pues, si no fuera por Amoxcalli, no tendríamos forma de tener libros porque son caros y nosotros no tenemos".

Lupita y Gisela, están en el mismo caso que la familia de Andrés. Han llegado del estado de Hidalgo, "allá no hay trabajo, por eso nos venimos para el defe" comentó su mamá. Las niñas tienen dos meses sin asistir a la escuela, rentan en el mismo lugar que la familia de Andrés. Miran cada que pueden a la ventana de la biblio, si me ven me saludan pero sobre todo me confirman que "¡nos vemos el miércoles!" quizá no sea la biblio la que les da identidad o arraigo, sino los libros. Tal vez la palabra misma sea la que haga que se habiten mutuamente".

Después de hablarnos de los integrantes actuales de la comunidad lectora Rodrigo continúa:

"La primer fase fue lograr un "enamoramiento" hacia los libros, la segunda fue grabarlos cuando leen en voz alta y después, escuchar la grabación, ellos al escuchar su voz se reconocen o se cuestionan muchas cosas –hay magia- comienza la fiesta porque se entusiasman.

Una vez, leímos "Un tiempo perfecto para soñar" de Benjamín Alire Sáenz. Pamela, comenzó a escribir sus cuentos y a raíz de esa lectura escribió un sueño, su sueño, el de ser Veterinaria.

Y ella misma, llegó diciendo un día "Somos amigos, eso es lo que me gusta de venir aquí".

Así, entre lecturas, encuentros, conversaciones, idas y venidas, la vida pasa en las Salas, algunos se van, otros se quedan, pero son muchos los mediadores y lectores que han hecho de los libros, las lecturas, los encuentros con las y los otros una casa, casa hospitalaria en la que se puede imaginar, juntos, otros mundos posibles y hacer algo para construirlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, R. EN ARGUELLES, J.D. (2014). *Historias de Lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen. M*éxico: Océano. (Travesía)

CHAPELA, LUZ MARÍA (2011). *Las Salas de Lectura.* México: CONACULTA (Cuadernos de Salas de lectura)

JIMÉNEZ, L. (2012). *Gestión cultural y lectura en tiempos de diversidad*. México: CONACULTA (Cuadernos de Salas de lectura)

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura)

_____ (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano. (Travesía)

TIEMPO DE LEER (2011). *Testimonios de mediadores.* México: Programa Nacional Salas de Lectura / CONACULTA.

[i]Contacto con autoras:
Erika Burgos Pineda. e-mail: burgospe@gmail.com
Adriana Salto Domínguez
Programa Nacional Salas de Lectura.
CONACULTA, México.

PIE: "PROYECTO INTEGRAL ESTUDIANTIL": GENERAR EL CAMBIO A PARTIR DEL DESARROLLO DE PROYECTOS COMUNITARIOS

HERMENEGILDO JUÁREZ DE PABLO
ILSE ELIZABETH ROJAS FLORES
NUBIA ÁNGELA PÉREZ LÓPEZ
BRYAN JUÁREZ GALLEGOS
ALEX ADAIR RAMÍREZ SÁNCHEZ
OCTAVIO SÁNCHEZ BURROLA
FANY LÓPEZ ARENAS[i]

RESUMEN:

Diseña el Cambio es un Concurso Mundial de Escuelas que se originó en la India en el 2009 y en el año 2010 fue traído a México por Fundación EducarUno. La idea principal del concurso es empoderar a los participantes a ser los protagonistas en el desarrollo e implementación de ideas para transformar su entorno con actitud de liderazgo y proactividad. Involucra a las nuevas generaciones en el desarrollo educativo y social.

El Presente proyecto fue diseñado con la finalidad de planear actividades que permitan al alumno explorar su entorno y cuidar su medio ambiente mediante el desarrollo de valores y como docente conocer el entorno en el que viven los alumnos, buscar estrategias que nos permitan mejor la calidad educativa mediante materiales y recursos al alcance del niño, involucrando a docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Con la finalidad de empoderar a los alumnos a que sean los protagonistas en el desarrollo e implementación de soluciones para transformar su entorno, a través de 4 etapas: Siente, Imagina, Haz y Comparte.

El Proyecto Integral Estudiantil PIE, es una iniciativa de los Alumnos de la Telesecundaria 214 Lucas Alamán, guiados por los Profesionales de Enseña por México (PEMs´s) cuyo objetivo es la mejora de su entorno a través de una serie de acciones encaminadas a capacitar y aplicar técnicas para el manejo de la basura recuperación de suelos a través de la elaboración de lombricomposta y el cultivo en invernadero.

PALABRAS CLAVE: Siente, Imagina, Haz, Comparte.

*****

INTRODUCCIÓN

La escuela telesecundaria Lucas Alamán está ubicada en la región oriente del estado de Puebla, en el municipio de Chalchicomula de Sesma, en la localidad de Santa María Techachalco; atiende a 78 alumnos de diferentes comunidades. La mayoría de sus pobladores se dedican a la agricultura de temporal y al pastoreo, el nivel económico de vida es bajo. Debido a estas condiciones y la escasa producción agrícola un gran número de adolescentes terminando la secundaria emigran a la ciudad o hacia Estados Unidos en busca de mejores oportunidades. El programa Enseña por México ha tenido incidencia en esta escuela a partir del mes de Agosto de 2013, la acción de sus Profesionales de Enseña por México (PEM's) ha tenido gran impacto a nivel escolar y social.

Preocupados por incurrir en la mentalidad de los alumnos los Profesionales de Enseña por México apoyados del director el Mtro. Héctor Melgarejo Zarco y los profesores de grupo, buscaron la forma de sensibilizar a los alumnos sobre la problemática y realidades de su comunidad, consideramos que realizar un proyecto comunitario nos permitiría desarrollar una vinculación con la comunidad y empezar a detonar en los alumnos la necesidad de actuar ante los retos que enfrentan a diario en su realidad.

El presente es una reseña de la metodología implementada para desarrollar un proyecto comunitario a partir de la iniciativa de sus alumnos, para resolver las problemáticas y generar soluciones, cuyo fin es convertirlos en agentes de cambio. La metodología utilizada para la realización de este proyecto se refiere a la iniciativa del concurso Diseña el Cambio, el cual posee 4 etapas: Siente, Imagina Haz y Comparte permitiendo la integración de la comunidad estudiantil para generar un cambio a partir de la acción social.

I. ANTECEDENTES

Diseña el Cambio es un concurso de escuelas que busca empoderar a los alumnos de México y del mundo a ser los protagonistas en el desarrollo e implementación de soluciones para transformar su entorno. Esto a través de 4 simples etapas: Siente, Imagina, Haz y Comparte. Los objetivos de Diseña el Cambio es generar niños y jóvenes autosuficientes, con buena autoestima y una actitud positiva.

Diseña el Cambio fue creado por Kiran Bir Sethi en India. Hoy, a cuatro años de su creación, Diseña el Cambio está presente en más de 40 países. Siendo México el país con mayor participación de escuelas a nivel internacional, alumnos y maestros de más de 18,000 escuelas se han adentrado en la aventura de diseñar el cambio. (Fundación Educar Uno SC, 2015)

Su misión es la de representar a la sociedad por medio de una metodología que le permita generar una transformación personal y social.

Su visión es el ser parte de un movimiento global que provoca la transformación social, promoviendo la colaboración intersectorial para la creación de oportunidades que impulsan a los ciudadanos a ser protagonistas de su propio desarrollo.

Metodología (Guía de Participación Diseña el Cambio, 2015)

- Etapa 1 Siente: Sensibilizar a los alumnos sobre las problemáticas de su entorno y elijan la que más les interese resolver.
- Etapa 2 Imagina: Dejar volar la imaginación y creatividad de los alumnos para obtener ideas de solución al problema identificado.
- Etapa 3 Haz: Poner manos a la obra e implementar el plan de trabajo, involucrando a padres de familia y a la mayor cantidad de personas de su comunidad.

- Etapa 4 Comparte: Compartir los logros y resultados con la mayor cantidad de personas posibles (otros grupos de alumnos, asociaciones o comunidad en general) y presentar el proyecto que generará un cambio en la sociedad.

En coordinación con la visión de Diseña el cambio, los Profesionales de Enseña por México tienen la percepción de que las niñas, los niños y los jóvenes de México tengan la misma oportunidad de acceder a una educación de calidad sin importar su origen (Enseña por México, 2012), es por ello que a partir del año 2013 los maestros guías de este proyecto comenzaron a implementar esta metodología antes descrita para que los alumnos participantes y la comunidad puedan tener otras oportunidades de desarrollo tanto personal como social.

II. PROYECTO COMUNITARIO PIE: "PROYECTO INTEGRAL ESTUDIANTIL"

El proyecto integral estudiantil es un instrumento de gestión de mediano y largo plazo que se enmarca dentro del programa Diseña el Cambio, apoyando al desarrollo de la región y la localidad, a fin de responder a sus demandas y expectativas. Así mismo orienta una gestión autónoma, participativa y transformadora de la Telesecundaria Lucas Alamán; el cual teniendo como centralidad a las niñas, niños y adolescentes de dicha escuela e integrando sus necesidades de desarrollo humano, el cumplimiento de sus derechos, además de las demandas de desarrollo de la región y de manera especial. Para la realización de este proyecto comunitario se trabajaron conforme a las 4 etapas que maneja la metodología de Diseña el Cambio, las cuales desplegamos a continuación:

Etapa 1: SIENTE

En esta etapa el objetivo esencial es detectar los problemas a los que los alumnos se enfrentan a diario, para ello la presidenta de la sociedad de los alumnos Nubia A. Pérez convocó a una plática en la que se propondría realizar campañas que vinculara a los alumnos con su comunidad y volver a la escuela el centro de las actividades de la comunidad integrando a los padres de familia y autoridades, para ello deberían acordar el tema.

La sesión liderada por la sociedad de alumnos apoyados por profesores y PEM´s propusieron que a través de "lluvia de ideas" identificaran los problemas a los que se enfrentan a diario, anotando en el pizarrón todas las aportaciones de sus compañeros lograron anotar 14 problemas en común los cuales fueron:

- Deforestación
- Exceso de basura en calles y barranca
- Falta de agua/ escases de lluvia
- Falta de infraestructura, pavimentación de calles, drenaje
- Falta de un sistema para el manejo de la basura (Quema de basura)
- Falta de espacios para actividades para los jóvenes
- Embarazo en menores
- Falta de servicios de salud
- Acceso a medios de comunicación (teléfono, internet, periódico)
- Desintegración en las familia
- Mejores instalaciones en la escuela
- Falta de trabajo
- Baja producción en el campo(temporal)
- Erosión de los suelos

Consideraron que realizar una campaña solo tendría un espacio temporal y que realizar un proyecto podría durar mayor tiempo y se replicaría en caso de éxito, enfrentar 14 problemáticas en un solo proyecto sería todo un reto por lo que se realizó una consulta para poder trabajar en resolver una problemática, la votación mostro un empate y así se determinó que los problemas a tratar serian:

- Baja producción en el campo (temporal)
- Falta de un sistema para el manejo de la basura (Quema de basura)
- Erosión de los suelos

Etapa 2 IMAGINA

La finalidad de esta etapa es incentivar la creatividad de los alumnos para resolver problemas y que muestren alternativas viables para realizar el proyecto. Para ello se organizaron en tres brigadas, cada brigada atendería cada uno de los puntos anteriores y se acordó implementar la idea que resultara más factible, para motivarlos se realizó un concurso, y se acordó implementar la idea que resultara ganadora.

El concurso contemplaba la elaboración de un cartel, un folleto y una maqueta, los alumnos sobrepasaron las expectativas, y los resultados fueron los siguientes:

I. Se propuso diversas acciones, como la instalación de contenedores para la recolección de basura, para esto se emplearon las tres brigadas de este proyecto:

a) Brigada 1 "Soluciones para el manejo de basura y evitar que nuestra comunidad esté contaminada", se propuso diversas acciones como realizar la instalación de contenedores para la recolección de basura, capacitar a los padres para la clasificación de la basura, recolección de PET para obtener recursos y elaborar carteles para el manejo de la basura, solicitar al ayuntamiento implementar un sistema de recolección de basura.

b) Brigada 2 "Soluciones para evitar la erosión del suelo", se formularon iniciar con la reforestación de los cerros vecinos, solicitar al gobierno la creación de empleos para reforestación, la creación de un vivero, evitar el pastoreo en zonas de bosque, recuperar los suelos con la utilización de abonos orgánicos y criar lombrices entre otros.

c) Brigada 3: "Solución para mejorar la producción en el campo y así generar empleo en la comunidad", se identificaron que una de las causas eran la falta de la lluvia y que por ello era esencial practicar agricultura a través de la implementación de invernaderos y micro túneles que aseguraran la cosecha, para ello necesitaría capacitarse, gestionar los recursos ante gobierno, crear talleres con padres para generar un cambio en la agricultura tradicional, obtener alimentos y recursos para su escuela.

Las propuestas fueron excelentes e imposible descartar, volvieron a sesionar exponiendo sus puntos de vista llegando al acuerdo siguiente:

- Brigada 1 "Recolección de basura y su clasificación", podría generar recursos económicos y materiales para sustentar los proyectos propuestos por las otras dos brigadas.
- Brigada 2 "Erosión de los suelos" implementaría lombricomposta aprovechando la basura orgánica y generando humus.
- Brigada 3 "Baja producción en el campo" implementaría la agricultura protegida en invernadero para capacitar y generar autoempleo, aprovechando el humus de la brigada 2 y los recursos obtenidos serian para mejorar su entorno

A partir de estos acuerdos pudieron crear un solo proyecto y así mismo una identidad, misión, visión y sus objetivos particulares, para esto desarrollaremos contenidos relacionados con la definición de la identidad del proyecto. Como veremos más adelante la identidad que construiremos para nuestro proyecto contiene una visión común de futuro, una misión compartida, los valores que impulsen una permanente mejora y el perfil ideal de nuestros estudiantes, que es la principal causa y motivo de todos nuestros esfuerzos.

Imagen 1. Logotipo.

Misión

Somos estudiantes de la escuela Telesecundaria Lucas Alamán comprometidos con nuestra escuela y nuestra comunidad, realizamos actividades como el manejo de basura, producción de lombricomposta y agricultura protegida para el mejorar nuestro entorno social.

Visión

Ser una escuela sustentable que ofrece a nuestros alumnos y comunidad un desarrollo integral para mejorar su calidad de vida.

Objetivos

- Recolectar y clasificar basura
- Realizar actividades para para crear conciencia en el manejo de la basura
- Capacitar a los alumnos en el manejo de lombricomposta
- Capacitar a los alumnos en el manejo de invernaderos
- Obtener recursos para mejorar nuestras instalaciones
- Replicar el proyecto en la comunidad de Santa María Techachalco

Así mismo la designación de sus líderes fue una parte fundamental pues serian ellos quienes coordinarían sus actividades, por principio democrático se eligieron 6 líderes, dos por cada brigada y ellos serían quienes determinaran las acciones importantes a realizar.

Etapa 3 HAZ

El inicio fue difícil, pero el entusiasmo de los alumnos los hizo realizar acciones concretas y en conjunto, a continuación se enumeran las acciones más destacadas de los alumnos:

1. Gestionar recursos materiales entregando solicitudes en el ayuntamiento y con la población en general, obteniendo donaciones en especie como un tinaco, la estructura metálica de un invernadero, blocks, y un sistema de riego.
2. Realizar en manera coordinada la recolección de PET, papel y bolsas de frituras, para después venderlas y obtener dinero para habilitar el invernadero,
3. Solicitar el apoyo de especialistas en el manejo de invernaderos y crianza de lombriz para realizar una capacitación y poder llevar a cabo estas actividades
4. Realizar talleres de elaboración de libretas para la utilización de materiales de reciclaje
5. Instalar el invernadero, y lo habilitaron para iniciar el cultivo de jitomate.
6. Construir camas de composta para la crianza de lombriz y dieron seguimiento en bitácoras de su crecimiento.

En dos años este proyecto ha impactado de manera directa a los alumnos y sus padres replicando estas actividades en sus casas, los beneficios en la escuela han sido la rehabilitación de biblioteca escolar, adquisición de material y equipo de cómputo, producción de jitomate, producción de lombriz, producción de humus; estas acciones ha servido de manera importante en mejorar la visión profesional y personal de los alumno, así

como de generar en ellos altas expectativas que les impulsa a elevar su desempeño académico y social comprometiéndolos a mejorar su entorno

Etapa 4 COMPARTE

Es satisfactorio los logros y el alcance de este proyecto, el testimonio de los actores es importante porque permite evaluar el impacto real de estas actividades a continuación compartimos tres testimonios de lo que ha significado el Proyecto PIE:

Testimonio 1

"A partir del proyecto PIE mis alumnos desarrollaron habilidades que no muestran en el salón de clases, este proyecto además de adoptar al alumno una capacitación que puede utilizar en el futuro les ayuda a reforzar valores como la responsabilidad, el respeto y compromiso con su escuela y la sociedad."

Mtro. Héctor Melgarejo Zarco, Director Escuela Telesecundaria 214 Lucas Alamán, Santa María Techacahlco, Chalchicomula de Sesma.

Testimonio 2

"En el proyecto he desarrollado más conocimientos que pueden ayudarme a mí y a mi familia para tener un mejor futuro, si todos tomamos conciencia del daño grave que le hacemos a la tierra directa o indirectamente vamos a ser capaces de realizar acciones que nos ayuden a resolver bastantes problemas que nos afectan a todos".

Octavio Sánchez Burrola, Integrante del Proyecto PIE: Brigada 2 Lombricomosta, Estudiante de la Escuela Telesecundaria 214 Lucas Alamán, Santa María Techacahlco, Chalchicomula de Sesma.

Testimonio 3

"Me ha ayudado a saber que nosotros podemos resolver muchos de los problemas que nos hereda la sociedad y está en todos el poder para cambiarlo, aunque parezcan pequeñas acciones, pero si todos las replicamos en casa, en la escuela o en nuestra comunidad podemos hacer grandes cambios"

Alex Adair Ramírez Sánchez, Integrante del Proyecto PIE: Brigada 2 Invernadero, Estudiante de la Escuela Telesecundaria 214 Lucas Alamán, Santa María Techacahlco, Chalchicomula de Sesma.

III. CONCLUSIONES

Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de las diferentes comunidades que existen en nuestro país, lo que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global.

Resulta muy interesante, desde la perspectiva de los trabajos que venimos desarrollando y que en este proyecto podemos constatar, como el modelo que hemos descrito encuentra en la práctica experiencias que lo hacen ser diferentes en la sociedad.

Los Profesionales de Enseña por México consolidaron sus conocimientos para la elaboración del proyecto comunitario; considerado éste como un instrumento técnico y metodológico que proporciona a la escuela una estrecha vinculación con el proceso de participación ciudadana que se está gestando en los espacios de las escuelas mexicanas.

Los maestros, alumnos, PEM´S y la comunidad de Santa María Techachalco conjuntamente intercambiaron experiencias en torno a las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades presentes en las instituciones educativas, con el fin de diagnosticar los problemas institucionales, sociales y comunitarios, para desarrollar acciones conjuntas y minimizarlos.

Por consiguiente, lo que planteamos conlleva cambios más allá del nivel técnico y práctico de su implementación, implica un cambio de nivel social, fundamentado en un

cambio en la comunidad, que permita tender hacia esta comprensión sistémica y compleja de la acción comunitaria socio-educativa.

Cabe señalar que el proyecto PIE es un instrumento que facilita la participación de todos los que hacen vida en la escuela. Constituye un recurso de gran significación por cuanto está orientado a que la escuela tenga un papel protagónico, al considerársele como núcleo de organización social para dar respuestas desde sus fortalezas como agente fundamental de cambio en los procesos sociales, cualidad que le es inherente por esencia en el movimiento progresivo del desarrollo social. En este sentido, y para ejemplificar lo que estamos planteando, PIE: pequeños pasos hacen grandes cambios, es un proyecto de cambio social que a palabras de sus participantes lo mejor ha sido buscar cada día cosas nuevas que nos llevan al camino de nuestros sueños.

Visite nuestro video en YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=VdaPGiEfCfQ.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1987). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires, Argentina: CCS.

ARAYA, E. (1996). *Juegos y técnicas de animación para la escuela básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación - República de Chile.

ECOHERENCIA. (2013). *Manual de metodologías participativas para iniciativas agroecológicas*. Jerez de la Frontera, España: Ediciones Ecoherentes.

ENSEÑA POR MÉXICO. (2012). *Quienes somos*, Enseña por México. Obtenido de Enseña por México: www.ensenapormexico.org

FUNDACIÓN EDUCAR UNO SC. (20 de marzo de 2015). *Diseña el Cambio*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de Diseña el Cambio México: http://www.disenaelcambio.com/

GADOTTI, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México DF, México: sigo XXI.

GEILFUS, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. San José, Costa Rica: IICA Sede Central.

GUÍA DE PARTICIPACIÓN DISEÑA EL CAMBIO. (2015). *Guía interactiva Diseña el cambio*. Obtenido de Diseña el cambio: http://www.disenaelcambio.com/m%C3%A9xico/nuestro-proceso#etapa=intro

HERRERA MARCHÉN, M. D. (2005). *Desarrollo de proyectos de animación sociocultural*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.

ORTEGÓN, E., PACHECO, J. F., & PRIETO, A. (2005*). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

[i]Contacto con autores:
Hermenegildo Juárez de Pablo. e-mail: hermenegildo.juarez2013@ensenapormexico.org
Elizabeth Rojas Flores. e-mail: ilse.rojas2013@ensenapormexico.org
Nubia Ángela Pérez López.
Bryan Juárez Gallegos.
Alex Adair Ramírez Sánchez.
Octavio Sánchez Burrola.
Fany López Arenas.
Enseña por México, México.

LINEAMIENTOS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA CON GRUPOS ARTÍSTICOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

LEIDY YULIANA CASTAÑEDA LONDOÑO
LUISA FERNANDA MARTÍNEZ OSORIO
VANESA GARCÍA HENAO[i]

RESUMEN:

Los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa con grupos artísticos desde el Trabajo Social, fue uno de los resultados del proyecto de investigación denominado: "Renacer de la Magia: sistematización de la práctica socio-educativa en la zona nororiental de Medellín entre los años 2010-2013" requerido para optar por el título de Trabajadoras Sociales en la Universidad de Antioquia, Colombia.

Desde esta propuesta se reconoce el trabajador social como educador social, poniendo énfasis en la formación de sujetos políticos, es por ello que contempla una lectura sistémica de los componentes de intervención: sujetos (con quiénes), objeto (qué), metodología (cómo), intencionalidades (para qué), contexto (dónde) y referente (desde dónde).

Durante el proceso de sistematización de la práctica socio-educativa de Renacer de la Magia, se identificaron aspectos por mejorar y potenciar en la formación artística y política del grupo, los cuales se tuvieron en cuenta para la construcción de ésta propuesta, que pretende la cualificación de sujetos políticos, críticos y conscientes que opten desde sus acciones por la transformación de la estructura social y la cultural; por ello el objeto de intervención es: la configuración de procesos formativos en grupos artísticos para la cualificación de sujetos políticos.

En los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa se estableció como referente la Teoría Crítica y con ella la Educación Social como el proceso que se da a lo largo de la vida de los seres humanos al establecer relaciones dentro de una sociedad y materializándose en los espacios cotidianos, centrándose en dos de sus componentes: Educación Popular y Animación Socio-Cultural. En el referente se contempla principios como: construcción colectiva, reflexividad, autonomía, emancipación e identidad. La metodología parte de los siguientes momentos que a su vez comprende unas estrategias: sensibilizar para concientizar y concientizar para crear y expresar, formación y construcción colectiva para el disfrute y, reflexión y proyección.

PALABRAS CLAVE: Trabajo social, intervención socio-educativa, metodología, estrategias metodológicas.

*****

INTRODUCCIÓN

> Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, "nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo" Paulo Freire

En América Latina, los Estados han asumido un nuevo rol dejando de lado la regulación y la garantía de las condiciones básicas de vida, complejizando las realidades sociales y políticas, manifestadas en la agudización del conflicto, los problemas sociales, cambios en las formas de vida y el paso de lo comunitario a lo individual. En Colombia una de las ciudades más afectadas por el ideal de desarrollo ha sido Medellín siendo un centro de industrialización en el país y a su vez de los cambios sociales resultantes de esta.

> El municipio de Medellín, está dividido en el mapa político – administrativo en 16 comunas y 5 corregimientos, los cuales se agrupan en 6 zonas, entre ellas la zona Nororiental que tiene la comuna uno Popular, comuna 2 Santa Cruz, comuna 3 Manrique, comuna 4 Aranjuez (Gómez y García, 2009, p. 26).

Uno de los lugares más afectados por los cambios políticos, sociales y económicos que sufría la ciudad fue la zona Nororiental ya que ha sido receptora de las comunidades desplazadas, migratorias o de bajos recursos económicos, provenientes de zonas rurales o de otros lugares del departamento y del país quienes llegaron a la ciudad en busca de las oportunidades que ofrecían los procesos de industrialización sobre todo a nivel laboral y además por la violencia bipartidista y posteriores luchas violentas entre grupos armados al margen de la ley como los paramilitares y las guerrillas. Éstas poblaciones generaron procesos de urbanización no planeados, lo que ha agudizo las dinámicas de exclusión y vulneración de los derechos.

En este contexto los jóvenes han sido uno de los principales actores involucrados en las dinámicas de conflicto de ésta zona, entre las que se encuentra el reclutamiento, la drogadicción, el narcotráfico, el sicariato[1], entre otros. Sin embargo, se generan iniciativas comunitarias donde los jóvenes promulgan la vida y la paz desde diversas apuestas formativas, buscando ser reconocidos por sus propuestas y brindando otras oportunidades para las juventudes populares de Medellín; estas apuestas van más allá de las instituciones, nacen de la pasión y el amor por su territorio, para rescatar y robarle los jóvenes al conflicto.

I. LA PRÁCTICA SOCIO-EDUCATIVA DE RENACER DE LA MAGIA

Uno de los grupos de jóvenes que genera procesos en la zona Nororiental en pro de la comunidad es Renacer de la Magia, quienes han construido una apuesta de formación que alterna lo político y lo artístico, poniendo en escena las contradicciones de la realidad, pretendiendo generar conciencia social en quienes los ven y los escuchan en clave de mostrar cómo estamos pero al mismo tiempo plantear propuestas de cómo podemos cambiar. Desde esa formación el grupo de-construye y construye pensamientos e ideas sobre las problemáticas y necesidades que tienen como sectores populares generando contribuciones y aprendizajes desde apuestas alternativas fundamentadas en el arte, la cultura, lo popular y lo político.

La apuesta artística y política del grupo Renacer de la Magia, ha posibilitado nuevos escenarios para los jóvenes donde se forman como sujetos conscientes de su realidad, a través de estrategias metodológicas que de manera intencionada se basan en la construcción y multiplicación de saberes, cercanos a sus modos de sentir, pensar, reflexionar y actuar, convirtiéndose de este modo en un referente de resistencia colectiva en la zona.

[1] Sicarios o asesinos a sueldo: principalmente hombres jóvenes que mataban a cambio de dinero.

El proceso de sistematización de la práctica socio-educativa del grupo Renacer de la Magia, fue entendida como un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la práctica, el cual buscó reconocer, analizar, construir conocimientos y aprendizajes a partir de los relatos de los sujetos, con intención transformadora y creadora; los integrantes del grupo fueron vistos como centro y protagonistas de la sistematización, como conocedores y hacedores de su práctica histórica y contextuada.

La historia de la práctica socio-educativa del grupo Renacer de la Magia, contempla varios momentos, el primero denominado Tejiendo la Magia con arte popular, ubica el año 2000 como el período en que por iniciativa de algunos jóvenes pertenecientes al Semillero Tejiéndonos en el Arte[2] y con apoyo de la Corporación Con-Vivamos[3] , se reactivó una propuesta que articuló comparsa con zanqueros y así se conformó el grupo Golosa Mágica que posterior a su participación en la Décima Semana por la Paz, la Vida y el Desarrollo[4], adquiere dinámica propia y cambia su nombre por Magia Embera, quienes realizaron una formación artística con el montaje de obras en las que se alternó el teatro con las diferentes técnicas circenses basados en cuentos míticos de hadas y duendes, mostrando su relación mística con la naturaleza. Para el 2004 Magia Embera tuvo una ruptura por diferencias en cuanto a la postura sobre el beneficio lucrativo por su trabajo que choca con la intención de hacer un proceso de arte desde y para la comunidad.

Un segundo momento se llamó El arte Renace de la Magia, período de re-construcción y consolidación del grupo alrededor del 2004, nombrándose como Renacer de la Magia, se ubicó como una propuesta de resistencia y denuncia frente a las problemáticas del sector, quienes a partir del arte generaron un espacio para restarle niños y jóvenes al conflicto armado de la zona. El tercer momento fue: Renacer de la Magia como apuesta de formación artística y política, que comprende lo que en la actualidad realiza el grupo en el desarrollo y perfeccionamiento de las estrategias metodológicas para la formación política y artística, comprendiendo que el arte no se desliga de lo político en la medida en que se asume una postura mostrada en espacios barriales, de ciudad y de país.

Para la formación artística el grupo ha ido reconociendo y apropiando diferentes técnicas especialmente del arte circense como: zancos, lanza llamas, malabares, acrobacia, pulsadas, telas, teatro y clown las cuales se fusionan en las puestas en escena o en las obras. En cuanto a la formación política, el grupo realiza lecturas, video-foros, películas, tertulias, debates o conversatorios, con temas de interés y alternándolo con la participación en espacios formativos o deliberativos de la ciudad.

El grupo ha generado vínculos con otros procesos como la propuesta juvenil zonal llamada Articulación Juvenil, donde se reúnen los diferentes grupos, trabajando por el fortalecimiento de la organización juvenil que reivindica lo popular y multiplica sus saberes mediante espacios de debate e intercambios solidarios. También ha generado alianzas con otros grupos, ONGs, movimientos políticos y grupos sindicales de la ciudad.

Renacer de la Magia, creó una actividad denominada Reconstruyendo Lazos Familiares, que tiene como objetivo vincular cada año a los padres y familiares de los integrantes del grupo para que éstos reconozcan sus dinámicas y sus apuestas formativas; ha impulsado una Escuela Popular Itinerante junto con la Articulación Juvenil y desarrolla

[2] El grupo Tejiéndonos en el Arte, generaba espacios para los jóvenes donde aprendían y realizaban tejidos con chaquiras como una tradición propia de la tribu indígena Embera Katio del Urabá Antioqueño.

[3] La Corporación Con-Vivamos es una organización no gubernamental que acompaña propuestas con sentido político, promoviendo la reivindicación de los derechos humanos, la reflexión y la participación ciudadana, ubicada en la zona Nororiental de la ciudad de Medellín.

[4] Se refiere a una serie de movilizaciones barriales y eventos que convocan a las comunidades y demás organizaciones como un espacio para compartir, discutir y reflexionar sobre su territorio.

la propuesta del Semillero Subiendo al Arte, integrado por niños entre los 8 y los 13 años de edad, quienes posteriormente continúan su proceso de formación en Renacer de la Magia

El último momento se nombra como El arte de dejar huella, donde se introducen algunos aprendizajes que ha generado la práctica en los sujetos que la integran. A nivel personal se valora la posibilidad de adquirir responsabilidades y roles dentro de un grupo, construir visiones y proyectos de vida, reconocer, respetar y compartir con el otro en la diferencia y, la posibilidad de asumirse como líder. A nivel grupal, con la formación artística es el perfeccionamiento y la incorporación de técnicas respondiendo a los intereses de los integrantes, que a su vez las aprenden y las enseñan, en cuanto a la formación política ha permitido crear conciencia entendiendo que las problemáticas estructurales se reflejan en los contextos locales, además de reconocer la importancia del trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones colectivas, la multiplicación de saberes, el trabajo en redes, articulaciones y alianzas solidarias.

II. INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

El Trabajo Social desde una perspectiva crítica tiene como objetivo el cambio estructural de las condiciones sociales de vulneración, optando "por aproximarse de diferente forma a aquellos que la sociedad excluía [...] compartiendo vivencias en común, aprehendiendo como tal vez ninguna otra práctica profesional de la sabiduría de los "sin voz" (Viscarret, 2007, p. 209), con el fin de llegar a la problematización y concientización del contexto tanto de los sujetos como de los profesionales, siendo esto necesario para una profesión en constante relación con la realidad.

En este sentido, es necesario que "el trabajador social se dé cuenta, tenga conciencia de su propia posición dentro de la estructura y reconozca muchas de las cosas que le unen o que tiene en común con [los sujetos]" (Viscarret, 2007, p. 210); el trabajador social se constituye como profesional en la medida que interactúa con el otro y su contexto, obligado a tomar posición ya que su accionar no debe ni puede ser neutro.

En el Trabajo Social critico-radical los procesos de intervención rescatan los valores de la equidad, la justicia y el respeto, en los cuales deben mediar los intereses institucionales y comunitarios para lograr influir en las transformaciones sociales, desde la combinación entre teoría y praxis que permita una intervención profesional fundamentada, rigurosa y compleja. El Trabajador Social crítico debe buscar la liberación, ser un agente de cambio que propicie acciones transformadoras, debe ser "auténtico, coherente y congruente entre lo que dice y lo que hace" (Viscarret, 2007, p. 227), además debe optar porque sus relaciones profesionales sean horizontales con un diálogo de igual a igual.

La intervención en Trabajo Social se constituye en un proceso complejo de comprensión de la realidad que "se configura por enfoques epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos" (Jaramillo y Mora, 2012. p. 25), son definidos y orientados por procesos investigativos los cuales permiten tener interpretaciones acertadas y situar el accionar del profesional. En este sentido es de gran importancia un quehacer intencionado con acciones que fomenten la crítica social, el análisis y la reflexión, por lo tanto:

La intervención en lo social se presenta como un "espacio de libertad", […] donde es posible reconstruir historicidad, entender a ese otro no como un sujeto a moldear sino como un portador de historia social, de cultura, de relaciones interpersonales. Tal vez la intervención en lo social no implique agregar ni quitar nada sino solamente "hacer ver" aquello que el contexto, el escenario, el clima de época impide visualizar (Carballeda, 2002, p.32).

La intervención social debe hacer lectura de la singularidad de los sujetos involucrados, para lograr configurar espacios de intercambio y reciprocidad, donde se le dé total protagonismo a ese otro, a sus conocimientos y habilidades, superando la visión funcionalista del otro como objeto. De igual manera, la intervención debe tener una apuesta ético-política fundamentada:

En el fortalecimiento arduo y constante de la participación y empoderamiento de los sujetos. El componente ético político está en correspondencia permanente con el otro, puesto que pone en evidencia los valores humanos e intereses tanto del sujeto protagonista de la intervención como del profesional (Jaramillo y Mora, 2012, p. 102).

Teniendo en cuenta la concepción de intervención social, los lineamientos de la propuesta de intervención estarán enmarcados desde una intervención socio-educativa ya que no sólo se fundamenta en lo anteriormente dicho sino que tiene un componente educativo desde el rol educador del Trabajador y Trabajadora Social y el cómo se pueden potenciar procesos sociales desde la educación como medio de concientización para llegar a la transformación.

En las relaciones socioeducativas el educador ya no es el único depositario de las verdades, los principios, los procedimientos y las metodologías necesarias para dar respuesta a una situación socioeducativa. (…) En esta perspectiva ya no hay destinatarios sino participantes y las normas de intervención ya no son impuestas sino que son consensuadas entre los interventores y las personas participantes (Úcar, 2006, p.17).

Desde las reflexiones que plantea Paulo Freire se puede entender lo educativo en el Trabajo Social como un medio para develar las contradicciones de la realidad, donde el sujeto pueda reconocer y asumir sus situaciones problemáticas, a través de la formación en diversos escenarios, prácticas, proyectos sociales y culturales.

A continuación se desarrollarán los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa, leídos desde los siguientes componentes: sujetos (con quiénes), objeto (qué), metodología (cómo), intencionalidades (para qué), contexto (dónde) y referente (desde dónde).

Gráfico 1. Lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa.

III. CONTEXTO

Al hablar de la palabra contexto se hace referencia no sólo a un espacio físico determinado sino a los factores simbólicos que hacen parte de la construcción de identidad, de territorio

y de la realidad de una persona o comunidad, este se comprende desde diversos ámbitos: social, cultural, político, ambiental y económico.

El contexto donde se configuran los sectores populares está determinado por la estigmatización y la indiferencia por parte del Estado y la ciudadanía ya que es marcada la diferencia de clases, dada su ubicación en las zonas periféricas de las ciudades donde debido a la violencia confluyen y sobreviven diversas culturas. "Son sectores dominados en un sistema dado. Naturalmente, de manera individual, se puede ser dominado sin ser pobre o, aunque más difícil, se puede ser pobre sin ser dominado; sin embargo, como sector ambas características van juntas" (Baño, 2004, p. 36).

La condición social de las personas que habitan en estos sectores es definida por su bajo nivel de consumo, siendo identificadas de manera objetiva por su condición de pobreza, característica general de lo popular como lo afirma Rodrigo Baño "se trata de un conjunto humano que tiene la condición de pobre, es decir que carece de lo que otros sujetos de la misma sociedad tienen y gozan" (2004, p. 36). Por ello, se señala que los habitantes de estos sectores se encuentran en estado de vulneración permanente debido a la creciente diferenciación social que se presenta a partir de la desigualdad en el acceso a las oportunidades y los recursos.

Sin embargo, en este contexto se abre paso a nuevas formas de organización social donde se cuestionan y deslegitiman las prácticas políticas e institucionales que se dan en el sistema neoliberal; "lo popular emerge como eso subalterno que hace visible las […] fisuras del sistema, tanto en lo público como en lo privado" (Mejía, 2001, p.8), posibilitando la apropiación de los sujetos con su territorio y comunidad.

IV. SUJETOS

Los sujetos participantes de esta propuesta son personas que se han permitido constituirse en la medida que se relacionan con los otros, son sujetos reflexivos y activos, con la disposición a creer en la transformación de la estructura social, con una conciencia histórica y cultural de su realidad, además de tener la capacidad de incidir con sus ideas tanto en el ámbito público (grupo, comunidad, territorio), como en el privado (familia, amigos). Son sujetos políticos constituidos en los sectores populares

Capaces de desarrollar una conciencia moral, una susceptibilidad por el otro y por lo tanto, la posibilidad de la transformación no la asume solamente él sino que piensa que la transformación es posible gracias al colectivo que ha hecho posible a ese sujeto político (Arias y Villota, 2007, p. 47).

El ser sujeto político en los sectores populares, implica igualmente una reflexión sobre las prioridades de los intereses individuales sin primar uno sobre otro; reconociendo que el sujeto se hace y es en la medida que enseña y aprende con los demás, en este sentido,

> La formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipadoras está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significados, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia (Torres, 2012, p.20).

V. OBJETO

El objeto de intervención desde el Trabajo Social está constituido por la realidad social haciendo referencia principalmente a una problemática en la medida que su construcción parte del contexto en el que están inmersos los sujetos quienes buscan satisfacer sus necesidades básicas, como lo afirma Kisnerman:

> El objeto no es un a priori, se constituye por y en una red de relaciones, pues los problemas se manifiestan integrados a un sistema de elementos, hechos, situaciones y

> condiciones, dados en un tiempo, espacio y circunstancias concretas. Una situación se hace problemática social cuando afecta, desorganiza, desequilibra a una persona o a un colectivo (Citado en Cifuentes, s.f, p. 7).

El objeto se constituye en el eje que le permite al profesional articular la fundamentación teórica y metodológica mediante la cual se establece una construcción de conocimiento desde la praxis social basada en la relación investigación-intervención donde el otro no es considerado un objeto de la intervención.

Por lo anterior, se hace necesario definir el objeto de los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa a partir de la sistematización del grupo Renacer de la Magia donde se lograron visualizar algunos aspectos presentes en la dinámica y en el proceso formativo del grupo que se convirtieron en el insumo principal para la construcción del objeto, el cual es: la configuración de procesos formativos en grupos artísticos para la cualificación de sujetos políticos.

VI. INTENCIONALIDADES

Las intencionalidades direccionan y dan sentido a la intervención ya que éstas son las que guían el proceso formativo, facilitan su comprensión y lo dotan de sentido y significado a partir de los intereses individuales y colectivos de los sujetos, que a su vez se convierten en los objetivos y fines de la práctica socio-educativa.

Las intencionalidades bajo las cuales se orientan los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa se orientan a la cualificación política de los sujetos de la práctica, con el fin de lograr una reflexión crítica sobre sus acciones, una concientización grupal que los lleve a resignificar y reivindicar los procesos alternativos en sus territorios ya que "lo alternativo se entreteje, y se defiende, día a día, sin tregua, con una conciencia vigilante, con una confianza en el futuro, porque de futuro se trata cuando uno compromete su tiempo y sus fuerzas en un proyecto educativo" (Gutiérrez y Prieto, 2007, p. 37).

Los procesos alternativos se consolidan por medio del intercambio de saberes y experiencias permitiendo llevar un trabajo cíclico donde la corresponsabilidad, las relaciones democráticas y el compromiso tanto del profesional como de los integrantes permitan desarrollar grupos "entregados a un proyecto, bien comunicados, capaces de creer y de apoyarse en los demás, convencidos del valor de la obra común" (Gutiérrez y Prieto, 2007, p. 37).

VII. REFERENTE

El referente se concibe como los cimientos o las bases que desde unos conocimientos epistemológicos y unos saberes prácticos guían la intervención profesional del Trabajo Social para los procesos de explicación, análisis, comprensión e interpretación de la realidad social. Es por esto que los lineamientos retoman la Teoría Crítica que supone una transformación de las condiciones de los contextos sociales marcados por las manifestaciones de pobreza, injusticia, inequidad y exclusión que han sido consecuencias del sistema económico capitalista y el modelo neoliberal.

Igualmente se retoma la Educación Social entendida como el proceso que se da a lo largo de la vida de los seres humanos al establecer relaciones con los otros dentro de una sociedad, la cual se materializa en los espacios cotidianos por los que transita la vida de cada sujeto.

La educación en y para la vida pública, que habilita para convivir en ese espacio de relación, discusión y debate en el que construimos el nosotros, constructora de pensamientos, criterios y acciones articuladas a un principio básico de cambio y desarrollo

individual y social (Ghiso, y Mondragón, 2010, p. 35-36). Una Educación Social, sin límites temporales (a lo largo de toda la vida) ni espaciales (en una sociedad educadora) que procure una "estructuración continua de la persona humana" (Delors, 1996, p. 20) La Educación Social promueve una sociedad que eduque y una educación que socialice, además de ayudar educando a prevenir, compensar y reconducir la dificultad, la exclusión o el conflicto social de los grupos y sus individuos (Ghiso, y Mondragón, 2010, p. 38).

Los principios que orientan la propuesta son:

- Construcción colectiva: es la posibilidad de aprender en el encuentro con el otro de manera dialógica y participativa que desde el diálogo se dé un intercambio de experiencias, saberes, emociones y de manera recíproca se promueva la apertura a nuevos conocimientos.
- Reflexividad: permite a los sujetos ser conscientes de su entorno y de cada uno de los sucesos que pasan en él, ésta se desarrolla a través de la capacidad de sorprenderse e interrogarse inicialmente sobre sí mismo para luego hacerlo sobre su realidad social, a su vez, la reflexividad se efectúa a partir de la formación que se construye en las relaciones y las interacciones de los sujetos con otras personas y procesos.
- Autonomía y emancipación: desde una propuesta de Educación Popular los momentos formativos de los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa deben propiciar espacios donde los sujetos puedan ejercer su autonomía de ser y estar, que cuestionen y pongan en tela de juicio su realidad en busca de la emancipación: "una educación para la emancipación […] procurara una educación que también es política, que permita pasar de condiciones heterónomas a posturas más autónomas, es decir, a un yo cada vez más consistente" (Freire, 2004, p.50).
- Identidad: comprende la caracterización simbólica del sujeto con el grupo, con el territorio y con el proceso de formación, sintiéndolo como algo propio por el cual pone sus esfuerzos e incita a la integración, al trabajo en equipo y a construir redes.

VIII. METODOLOGÍA

La metodología de Trabajo Social, debe contextualizarse y asumirse como un proceso dinamizador dotado de una reflexividad que actúe en la consolidación de propuestas posibilitadoras de la construcción del conocimiento social, de la especificidad profesional y de los sujetos o situaciones sociales con los cuales interactúa (Vélez, 2003, p. 46).

La metodología responde al qué hacer y cómo hacerlo, según Gordillo comprende (2007) "las dimensiones epistemológica (reflexión del conocimiento paradigmas teorías), operativa (método y técnicas), ideológica y ética (intención política y las intencionalidades), y la contextual (comprensión de la realidad)" (Jaramillo y Mora, 2012, P. 98). Los momentos son:

- Sensibilizar para concientizar - concientizar para crear y expresar.

La sensibilización parte de la motivación de los sujetos con el proceso formativo y se plantea desde algunas de las premisas de la Animación Socio-Cultural ya que busca renovar el ánimo colectivo, darle sentido a la participación dialógica y dinamizadora, apunta a la construcción de identidad y pertenencia, supone la construcción o reconstrucción de los objetivos, el reconocimiento de la trayectoria y los saberes de cada uno de los integrantes dándole importancia a su palabra.

Desde la Educación Social, los sujetos de la práctica van generando una toma de conciencia intencionada a lo largo del proceso formativo pues van comprendiendo los alcances y las implicaciones de las acciones que se consolidan desde la práctica socio-educativa, en el reconocimiento y comprensión de las condiciones del contexto, el sujeto

empieza a cuestionar y reflexionar su papel dentro de su territorio, lo que genera la base de la formación política, de acuerdo a como lo escribió Freire es una: "conciencia intencionada al mundo, a la realidad, el hombre actúa, piensa y habla sobre la realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan" (Freire, 1973, p. 1).

La sensibilización plantea una empatía con la intención estética y comunicativa del arte, donde la concientización lo dimensiona como un medio por el cual las emociones y los pensamientos sobre la realidad se pueden expresar partiendo del fomento de espacios para la imaginación y la creación, dentro de los cuales los intereses individuales se identifican con los intereses colectivos, se reconocen como sujetos de decisión y de acción, creadores de cultura e historia.

En este momento se pueden generar espacios de reconocimiento del grupo por parte de los sujetos (trayectoria, acuerdos, compañeros, intenciones y planes) que permita identificar sus motivaciones para vincularse al proceso formativo; igualmente los sujetos construirán espacios de sensibilización como:

- Reconocimiento grupal: requiere del acompañamiento de los integrantes del grupo que lleven más tiempo de vinculación o que reconozcan al menos los objetivos e intencionalidades, quienes junto con sus compañeros darán a conocer los conocimientos que se han obtenido con su hacer, logros y dificultades para reconstruir sus objetivos o darle nuevos rumbos a su accionar. Con esto, se pretende que en el grupo se reconozcan unos a otros para obtener mayor confianza e integración con los compañeros.
- Recorridos territoriales: partiendo de una guía de observación se pueden generar los recorridos con el fin de percibir y visibilizar las diferentes problemáticas del contexto, lo que posteriormente, se pueda convertir en un insumo para los encuentros de debate político.
- Visualización de documentales y películas: con esto se pretende asociar la proyección visual con una problemática de actualidad que permita fomentar la postura al analizar la información percibida. Es una estrategia que posibilita reconocer valores, expresar opiniones, hacer contrastes y reflexiones sobre lo que se ve.
- Historias de vida y construcción de personajes: genera un espacio donde los sujetos presenten a sus compañeros la visión que cada quien tiene acerca de su vida, sus maneras sobrevivir y algunos acontecimientos significativos, para mostrarse cómo es. Estas experiencias y saberes, serán un gran insumo para crear y consolidar sus propios personajes artísticos.

• Formación y construcción colectiva para el disfrute.

La construcción de conocimiento en el proceso formativo parte de unas búsquedas tanto individuales como grupales, fomentando "un intercambio constante de experiencias, una relación de amistad, una claridad de la filosofía, en las metodologías, en los resultados soñados y logrados" (Gutiérrez y Prieto, 2007, p. 30); ello implica desaprender para aprender con el otro, desde el intercambio de experiencia, de manera flexible, solidaria, cooperativa y activa. Momento para el despliegue de la imaginación, la creatividad, la afectividad y la apropiación de los nuevos conocimientos.

Durante la formación y construcción colectiva, se retoman los postulados de la Educación Popular ya que promueve procesos dialógicos, reflexivos, autónomos y emancipatorios, donde se apuesta por la configuración de sujetos políticos, que le apuesten a la "democracia, la convivencia, el diálogo y la dignificación de las personas" (Ghiso y Mondragón, 2010, p. 56), ciudadanos capaces de reclamar sus derechos y los de los demás, capaces de confrontar y problematizar la realidad social y a partir de ello orientar la

búsqueda de cambios, "transformación, esperanza y justicia social" (Ghiso y Mondragón, 2010, p. 56).

El disfrute se reconoce como el dotar de sentido lo que se hace, en la medida que cobra significado en la vida de cada sujeto y del colectivo, parte de lo lúdico como la dimensión que muestra las características culturales de una sociedad y que hace de la práctica educativa un juego que permite el goce y la diversión con los otros. Al operativizar este momento, el grupo puede contemplar espacios teóricos y de expresión práctica para cada técnica orientados con la planeación de talleres que pueden comprender: trabajo individual, trabajo colectivo, socialización, valoración y exposición final en otros escenarios sociales y comunitarios.

Los espacios de formación artística comprometen un diseño previo a los talleres de cada técnica (circense, plástica, escénica, entre otras), generando una contextualización histórica inicial y adecuando un espacio según las necesidades, que permita su aprehensión al igual que una valoración grupal del estado de apropiación en el grupo.

Para la formación política se pueden retomar las técnicas utilizadas por el grupo, dotando de sentido y contenido cada espacio de aprendizaje, con una planeación ordenada de los temas a tratar los cuales deben ser definidos por el grupo en pleno para que los integrantes puedan apropiarse de las temáticas a trabajar. Los espacios de formación del grupo que se retoman son:

- Tertulias: estas permiten una discusión sobre la temática a tratar, la cual debe estar moderada por una persona y donde se pueden evidenciar los diferentes puntos de vista, no es necesario ser experto en el tema pero que si se tenga conocimiento por parte de algunas personas sobre lo que se pretende discutir y así posibilitar una construcción colectiva de ideas sobre la temática.
- Lectura de documentos: leer sobre los temas de interés le permite a los integrantes del grupo generar espacios de discusión a profundidad sobre las diferentes temáticas. Para la organización de los documentos de interés se puede crear una base de datos actualizada donde todos puedan tener acceso al conocimiento.
- Grupos de discusión: estos espacios pueden ser moderados por una o varias personas y estar precedidos por lecturas previas al momento de discusión ya que se pretende poner en juego la posición frente a algo y poder vislumbrar lo que sabe, siente o piensa.
- Asistencia a foros, conferencias, seminarios y otros: participar de estos espacios permiten el reconocimiento de diferentes posturas frente a una temática, su asistencia puede estar planeada en un calendario de eventos con temas de interés para estar informados y puedan asistir según sus tiempos, necesidades y posibilidades.
- Trabajo en red: es importante rescatar lo valioso que es para un grupo generar espacios de aprendizajes con otros grupos u organizaciones ya que esto permite compartir los saberes con otras personas, aprender y reconocer sus formas de enseñar posibilitando la construcción colectiva y el intercambio solidario.

• Reflexión y proyección.

La reflexión es comprendida como la actividad de expresión del pensamiento, se constituye en una fase del análisis de la práctica a nivel individual y colectivo donde se analizan las apuestas y posiciones que se asumen socialmente, exige que los sujetos sean críticos de lo qué se hace y para qué se hace, con el fin de identificar los obstáculos y reforzar los avances.

La proyección puede generarse posterior o a la par del proceso formativo, se refiere a la configuración de otros espacios, relaciones o redes donde se puedan reflejar e intercambiar los resultados de la práctica ya que se han alcanzado los conocimientos y

herramientas necesarias que pueden ser compartidos socialmente, es por ello que se retoman algunas premisas de la Educación Comunitaria desde la cual se promueva una extensión que busca la reconstrucción de vínculos sociales y comunitarios.

La extensión de los conocimientos y saberes debe promover la democratización de las relaciones y la interacción horizontal, donde se educa para organizarse, convivir y participar posibilitando "el paso de relaciones de dependencia y mecanismos paternalistas, burocráticos y verticales, a una cultura democrática y reveladora de la solidaridad social y del protagonismo real de las personas" (Ghiso y Mondragón, 2010, p. 53). Se retoman dos estrategias lideradas por Renacer de la Magia como:

- Lunadas: es un espacio donde se da a conocer la construcción política conjugada con las técnicas artísticas, donde se puede evidenciar el trabajo en redes con otros grupos, realizando encuentros nocturnos para todo tipo de población para el disfrute en familia, de debate, participación y formación.
- Reconstruyendo lazos familiares: esta propuesta integra la diversión y la formación, permitiendo el reconocimiento del grupo y sus integrantes por parte de la familia de cada uno, posibilitando un ambiente de confianza y unión entre estos.

Así mismo se proponen nuevas estrategias para propiciar la reflexión y el análisis ayudando al fortalecimiento del proceso formativo del grupo y su proyección, como:

- Plenaria: espacio de análisis, conclusión y socialización grupal donde tiene cabida las posturas y formas de ver el mundo de cada uno de los integrantes, llegando acuerdos y esclareciendo conceptos a nivel individual. De igual forma, esta estrategia ayuda a la interiorización de valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia y a la consolidación de posiciones grupales frente a un tema o problemática, permitiendo la construcción de compromisos para el crecimiento del grupo y de cada uno de sus integrantes.
- Construyendo identidad: por medio de la elaboración de mándalas individuales y colectivos se pueden expresar sentimientos, pensamientos e intereses que elaborados con conciencia ayudan a fortalecer los sueños, metas y propósitos individuales y grupales permitiendo el reconocimiento de las falencias y las cualidades que se tienen como colectivo y las ideas que cada uno tiene para su mejora. A su vez, propicia la reflexión individual frente a las posiciones y acciones que se tienen en la vida cotidiana invitando a un análisis de la coherencia entre el discurso y la práctica.
- Palabras con sentido: este espacio se basa en la escritura de cuentos, poemas y reflexiones tanto individuales como grupales permitiendo que cada integrante exprese lo que sienta o piensa sobre una temática, también es la posibilidad de que cada sujeto plasme las ideas de prospección y de innovación que tiene frente al grupo. Con esta estrategia se pueden desarrollan habilidades y capacidades de expresión escrita motivándolos a seguir formándose a nivel individual y grupal.
- Boletín: es una estrategia que permite al grupo sentar su posición frente a un tema de interés público. Este puede realizarse varias veces al año y ser distribuido inicialmente en sus familias y comunidad. Para la formulación de este boletín los integrantes del grupo deben llegar a acuerdos y formarse frente al tema a hablar por medio de lecturas, debates, charlas y documentales ayudando al fortalecimiento del proceso de formación individual y colectiva.
- Organizándonos: este espacio permite la promoción y dinamización de la participación, la auto-organización y el desarrollo comunitario. Este se puede iniciar con un proceso de formación personal que invite al conocimiento de las necesidades y problemas de la comunidad para poder desarrollar una conciencia crítica sobre la realidad, con el fin de consolidar un grupo de formación con los padres de familia de los integrantes del grupo

y algunas personas de la comunidad que se quieran unir. Para este proceso se toma como punto de partida la realidad territorial que viven en el barrio, con el fin de fomentar el trabajo grupal y la auto-organización permitiendo tomar nuevas iniciativas de vida. Se realiza a través de actividades lúdicas y culturales, de acciones reivindicativas, tertulias comunitarias y participación en actividades de otras comunidades donde la unión y la cooperación sean los valores que permitan lograr una verdadera transformación.

Para finalizar, es importante resaltar el proceso de sistematización de la práctica socio-educativa del grupo Renacer de la Magia como un espacio de reflexión e interpretación crítica sobre y desde el quehacer del Trabajador y la Trabajadora Social, posibilitando la identificación de retos y desafíos contextuales, culturales y políticos para la profesión, reconociendo los procesos comunitarios alternativos fundamentados en el arte y lo político como un escenario poco conocido y en la actualidad puede ser un punto partida para un verdadero cambio paradigmático sobre lo popular.

A su vez, este proceso posibilitó la potenciación individual y colectiva, no sólo de los sujetos de la práctica, sino de los profesionales generando inquietudes, cuestionamientos y reflexiones sobre las formas de ver y de hacer con el otro. Es así, como la sistematización de la práctica socio-educativa del grupo Renacer de la Magia vislumbró un escenario desde el cual se configura y se da sentido al rol del Trabajador Social como educador social que le apuesta a la liberación y emancipación de los sujetos a partir de la consolidación de propuestas organizativas donde se ve al otro como portador de saberes, conocimientos, derechos y capacidades para incidir y transformar.

Así mismo, permitió la reflexión de las perspectivas teóricas y metodológicas de la profesión como disciplina que se inserta en las realidades actuales, reconociendo como el educador social puede romper con las miradas y estrategias tradicionales de intervención, asumiéndola desde una perspectiva socio-critica donde se aborda la realidad social desde las vivencias y experiencias de los sujetos, considerando que el verdadero sentido de la acción profesional se encuentra en la participación crítica y consciente de los sujetos inmersos en ella. De esta manera se logrará una verdadera transformación en los espacios micro-sociales apostándole al cambio de las estructuras macro a través de las prácticas formativas alternativas que trabajan por y con la comunidad.

Gráfico 1. Metodología de los lineamientos de la propuesta de intervención socio-educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, M. Y VILLOTA, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Ánfora Revista de la Universidad Autónoma de Manizales*. Departamento de Ciencias Humanas. 14, (23). 39-52.

BAÑO, R. (2004). Los sectores populares y la política: una reflexión socio-histórica. *Política. Primavera* (43), 35-55. Chile: Universidad de Chile.

CARBALLEDA, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS SAICF. Ed 2.

CIFUENTES, R. (S.F.). *Conceptos para "leer" la intervención de trabajo social, aporte a la construcción de identidad.* Recuperado de: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-041.pdf

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Primer apartado del capítulo III.* Siglo XXI y Tierra Nueva. s.m.d.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz e Terra.

JARAMILLO, C. Y MORA, E. (2012). *Los discursos de la intervención profesional del Trabajo Social en América Latina.* Trabajo de grado para optar el título de Trabajadoras Sociales. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

GHISO, A. Y MONDRAGÓN, G. (2010). *Pedagogía Social.* Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. ed. 2.

GÓMEZ, G. Y GARCÍA, M. (2009). *Desde las juventudes, una realidad que pugna por ser y actuar: procesos de formación sociopolítica en los y las jóvenes en la zona Nor-Oriental, el caso de la Articulación Juvenil. T*rabajo de grado para optar al título de Trabajadoras Sociales. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

GUTIÉRREZ, F. Y PRIETO, D. (2007). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Argentina: La Crujía Ediciones.

MEJÍA, M. (2001). *Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización, la deconstrucción: una estrategia para lograrlo.* Colombia: Ponencia, Guatemala. Ponencia Federación Internacional de Fe y Alegría.

TORRES, A. (2012). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Editorial El Buho.

ÚCAR, X. (2006). *El porqué y el para qué de la pedagogía social: intervención socioeducativa y vida social.* Recuperado de: http://www.academia.edu/271111/El_porque_y_el_para_que_de_la_Pedagogia_Social_intervencion_socioeducativa_y_vida_social_2006_

VÉLEZ, O. (2003). La cuestión metodológica. *Revista de la Facultad de Trabajo Social U.P.B*. 19 (19) 46-52.

VISCARRET, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social.* Madrid, España: Alianza Editorial.

[i]Contacto con autoras:
Leydi Yuliana Castañeda Londoño. e-mail: leidyuliana-900@hotmail.com
Luisa Fernanda Martínez Osorio. e-mail: luifernanda08@hotmail.com
Vanesa García Henao. e-mail: vanessa-0720@hotmail.com
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Antioquia, Colombia.

05 | EDUCACIÓN, SALUD Y PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

PEDAGOGÍA DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA ADOLESCENTES

ROBERTH ZAMBRANO SANTOS
MARGOTH VILLEGAS CHIRIBOGA
MABEL SÁNCHEZ RODRÍGUEZ[i]

RESUMEN:

Los adolescentes de esta época, al momento de despedirse ya no dicen el famoso "chao", "adiós" o el "hasta luego", sino que ahora se dicen entre ellos: "cuídate", como admitiendo que todos se encuentran permanentemente en peligro. Ese "cuídate" puede leerse como un cuidarse no solo de la delincuencia, de algún accidente o de los peligros sociales, sino también de la salud y las enfermedades. Todos se sienten vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible y más provisional, una vida absorbida por el consumismo, la tecnología y la alienación de estilos de vida poco favorables para su desarrollo armónico. Este trabajo investigativo surge ante la necesidad de ayudar a los adolescentes a llevar una vida más previsiva. Presenta una estrategia metodológica para ser desarrollada desde el contexto escolar, de manera específica desde la acción tutorial de los maestros en alianza estratégica con los padres de familia para enseñarles a los "chicos" cómo cuidarse ellos mismos, asumiendo como definición de cuidado a las formas mediante las cuales un adolescente debe protegerse y educarse a sí mismo y a la comunidad para la preservación propia. El objetivo de este trabajo es analizar el sistema de vida que están llevando los adolescentes y determinar cómo están asumiendo el cuidado de su cuerpo y de su mente. La investigación se la realizó con 320 adolescentes, hombres y mujeres, en edades comprendidas entre los 12 a 16 años, estudiantes de la Unidad Educativa ITSUP, de la ciudad de Portoviejo en la República de Ecuador. Los resultados obtenidos en la investigación revelan que los docentes muestran insuficiencias pedagógicas en el cuidado, a su vez los adolescentes no asumen en su verdadera dimensión el cuidarse y demuestran problemas emocionales que repercuten en la percepción que tienen de su vida y futuro. El objeto de estudio lo constituye el cuidado y el campo de investigación la Pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Salud adolescente, previsión, estilo de vida, autoprotección.

*****

INTRODUCCIÓN

La educación, desde sus orígenes, se la relacionó con el cuidado. La definición de "pedagogo", en las sociedades griegas antiguas, señalaba al adulto que acompañaba al niño, que lo guiaba hasta la casa del didaskalos (el que le enseñaba las letras), a veces con una antorcha que iluminaba su camino.

Era claro que esos niños que se educaban eran de las clases privilegiadas y tenían adultos a su servicio (y aquí debería reflexionarse sobre este lugar de sirviente, este lugar subordinado del pedagogo, al niño rico -el hijo de los ciudadanos acomodados); pero era también claro que los niños necesitaban adultos que los acompañaran y los protegieran de los "peligros" de la vida.

Para Immanuel Kant (1724-1804), uno de los filósofos más importantes de la modernidad y autor de unas lecciones de Pedagogía que fueron muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos, la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres, y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones y las debilidades emocionales a la razón civilizada (Akal, 1983).

En otras palabras, los cuidados son la disciplina, y tienen más que ver con cuidarse de uno mismo (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano, y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. Se puede fundar en Kant esta disociación entre cuidado e instrucción, aunque habría que recordar que el cuidado es, también, una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En el siglo XX, aparece otro sentido para la palabra "cuidado", probablemente proveniente de la medicina, que para ese entonces empieza a impregnar toda la reflexión pedagógica. El cuidado en este caso tiene que ver con la prevención y con la reparación; se asocia a una protección más integral de la infancia y la adolescencia, y viene de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el "siglo del niño"). Pero este niño-rey también necesita ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que cuidado y cura tengan la misma raíz etimológica en latín, y que la cura médica denote a la vez la "preocupación" y el "celo ansioso" y "cuidado" (Kristeva, 2005). Ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que ocupa a la pedagogía, sino el cuidarse de los otros, y el cuidar que el ambiente no enferme, contamine, desvíe o interrumpa lo que la naturaleza dicta. En esta acepción más moderna, el cuidado pedagógico es menos pesimista, es una cura o una reparación, y es visto como una acción integral de asistencia al otro, aunque también está el celo o la preocupación por los peligros que acechan, ya no dentro sino fuera de los individuos.

En la última década, el cuidado asumió otros matices. Cuidar significó en este caso dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias "escuchar los padecimientos", y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos.

Cuidar significó también retener en la escuela a niñas, niños y adolescentes "en situación de riesgo", darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros -valga la redundancia-, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, y tomó formas más parecidas a las del amor.

Ahora bien, cabe preguntarse: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos

sujetos? A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres", y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la "deferencia" de cuidar. (Sennett, 2013) ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que es cuidado? ¿Qué lugar le da al otro en la acción de cuidado? Ya que es una institución educativa, ¿qué enseña con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden con facilidad, y está bien mantenerlas abiertas y presentes en el accionar cotidiano, en el aula, en el comedor y en el recreo.

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? Un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocerse como necesitados de cuidado, y como dadores de cuidado.

Quizás en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: "te necesito y me necesitas", y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana.

Pero esta relación de dependencia mutua también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños-adolescentes. No se puede estar en iguales situaciones frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos se está en igual situación en las escuelas, donde los adultos tienen aunque no siempre se sientan autorizados para ejercerlo- un poder más tangible y concreto que el que tienen los estudiantes. El docente tiene el poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Y tiene otros recursos, aunque esté en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiera, porque llegó a adultos, porque estudió, y porque conoce más sobre la vida que las niñas, los niños y los adolescentes. No está en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en el vínculo con los estudiantes y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir una escuela como institución que enseña, y también como institución que cuida y ampara.

La metodología utilizada en esta investigación fue descriptiva, analítica y propositiva, el diseño teórico se fundamentó en información científica que giró en torno al objeto que lo constituyó el "cuidado" y al campo que fue "la pedagogía", vinculando estos dos como elementos nucleares del proceso educativo. El diseño empírico de la investigación fue estructurado tomando como muestra aleatoria a 320 estudiantes comprendidos entre 12 a 16 años de la Unidad Educativa ITSUP, de la ciudad de Portoviejo, Provincia de Manabí, en la República de Ecuador, institución que ofrece a la colectividad cuatro niveles de educación según la estructura educativa del país, los cuales son: Educación Inicial, Educación Básica, Bachillerato y Educación Superior. Se investigó también a 35 docentes tutores que trabajan diariamente con este grupo de estudiantes. Se desarrollaron 3 encuentros para desarrollar la técnica de investigación participativa.

En los encuentros se utilizó la metodología del "Círculo de la Cultura" de Paulo Freire (Freire, 2009). El círculo de la cultura está formado por un grupo de personas que se reúnen para discutir temas que sean de interés mutuo y, sus participantes se disponen en forma de círculo para dialogar. Estimulados por el facilitador, todos participan intercambiando conocimientos, enseñando y aprendiendo juntos. Las discusiones acontecieron siempre incentivadas por un mediador hasta que se alcanzaran los objetivos propuestos, con amplia participación de los estudiantes y del grupo de estudiantes de la Unidad Educativa ITSUP, participantes del proyecto.

Antes de iniciar con la planificación de los grupos para la aplicación de la técnica de los círculos de la cultura, hubo la necesidad de realizar un taller con 12 docentes tutores de grupos de estudiantes, los cuales fueron seleccionados por el Departamento de Consejería Estudiantil, tomando como referencia los indicadores: experiencia como docente tutor, perfil profesional, acercamiento personal con los estudiantes, empatía con los grupos de adolescentes, trabajo en proyectos educativos anteriores y relaciones interpersonales con estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y autoridades educativas institucionales y comunitarias.

En el taller con los docentes se abordaron las temáticas propias de la Pedagogía del Cuidado, entendida como un proceso potencializador de capacidades en los estudiantes, estrategias para desarrollar la autoestima y resiliencia y sobre todo los fundamentos de la pedagogía y la educación, para que sean concebidos en su verdadera dimensión.

Para poner en práctica las actividades con los estudiantes, éstos fueron organizados por grupos temáticos, obras de teatro, dinámicas, presentación de vídeos y discusiones en grupos, utilizando recursos didácticos como: figuras, carteles, vídeo, obras literarias, collages y dibujos. Se optó por este tipo de actividad por creerse que la forma lúdica es un facilitador del aprendizaje. Se rompieron las barreras de la educación tradicional que centraliza la atención en quien enseña, y se priorizó una educación participativa permitiendo al estudiante ser el centro del proceso de aprendizaje. Fueron cinco encuentros quincenales entre los meses de septiembre a noviembre de 2014, con duración de una hora y veinte minutos cada uno.

En el *primer encuentro* se buscó saber cuáles eran los temas de mayor interés de los estudiantes. Con el objetivo de introducir el tema, fue presentada la película: "Manos milagrosas" y promovida la discusión sobre el mismo tema. Se aplicó la técnica de lluvia de ideas para recibir las sugerencias de temas a tratar en los próximos talleres, se priorizaron las temáticas mencionadas y se definieron cuáles serán las que se irían a trabajar. Los otros encuentros fueron planeados con base en los temas sugeridos.

Durante el *segundo encuentro*, se realizaron actividades relativas al conocimiento de anatomía y fisiología del cuerpo humano en la adolescencia, sobre el significado de la palabra "cuidado", posteriormente se desarrolló una dinámica denominada "Mitos y Realidades".

En el *tercer encuentro*, las actividades desarrolladas fueron relacionadas al amor y la familia, se destacó la importancia de los amigos y los límites que hay que marcar. Se utilizaron varios métodos, hubo discusión sobre quienes son las personas más influyentes en los adolescentes, así como la importancia de asociarse siempre a buenos amigos. Se dieron las pautas para caracterizar quién era un buen amigo y se empezó la identificación de los verdaderos amigos Se insistió sobre la importancia de la familia y el respeto hacia los padres y maestros. En este encuentro hubo participaciones muy emotivas y momentos de demostración de afecto hacia los docentes que dirigían los grupos.

En el *cuarto encuentro* se trataron temas relacionados con el embarazo en la adolescencia, el ciclo reproductivo y la maternidad y paternidad responsables. Se insistió en la importancia de la planificación familiar y del acompañamiento prenatal durante el embarazo. En este encuentro surgieron preguntas muy interesantes y que no estaban planificadas ser abordadas, sin embargo se consideró importante hacerlo debido a que la metodología de los encuentros era tratar temas que los mismos estudiantes habían sugerido.

En el *último encuentro*, los estudiantes crearon y presentaron una pieza teatral que tenía como trama central cada uno de los temas abordados durante los encuentros anteriores,

compartiendo de una forma lúdica, responsable y crítica el proceso educativo vivido durante el desarrollo de la investigación.

Cuando finalizaron los encuentros educativos, los estudiantes demostraron conocer mejor sobre el cuidado; la importancia de escuchar siempre a sus padres, maestros y mayores, y el cuidado de sí mismo. Se evaluaron los temas abordados en el video observado y en las representaciones teatrales que los alumnos presentaron, y se observó la adquisición de nuevos conocimientos, el respeto a sí mismo y al otro, la mejor integración y socialización del grupo y el compromiso y responsabilidad por sus opciones y decisiones preparándolos para el ejercicio responsable de la ciudadanía.

El proyecto investigativo posibilitó el desarrollo de un trabajo educativo de valorización humana e incentivó la adopción de hábitos de vida sana. El trabajo fue considerado una intervención pedagógica adecuada por los adolescentes, profesores, padres de familia y las autoridades de la institución donde se realizó la investigación.

Cuando se iniciaron las acciones proyectadas para el trabajo, se verificó que los estudiantes ya habían trabajado en clase sobre el tema del cuidado en términos generales pero que todavía tenían algunas dudas y no estaban completamente seguros de sus opciones referentes al auto cuidado en relación a su desarrollo bio-psico-social.

Corroborando con varios autores cabe reforzar que la escuela es el mejor espacio para realizar acciones preventivas con adolescentes, permitiéndoles una vida sana no solamente en términos de cuidado, sino sensibilizándolos al desarrollo de la autoestima, para que lleven una vida más tranquila y sana, posicionándose de forma autónoma frente a las situaciones, responsabilizándose por sus decisiones y reforzando el ejercicio de la ciudadanía.

Los resultados de la investigación empírica permitieron recoger los elementos suficientes para estructurar el diagnóstico sobre el cual se apoya la propuesta que consiste en una Estrategia Metodológica para trabajar el "Cuidado" desde el contexto educativo, la cual cuenta con tres etapas claramente definidas, cada una de ellas tiene su fundamentación teórica, objetivos y actividades desarrolladoras, que dan la pauta para que los docentes la puedan aplicar y desarrollar.

La primera etapa de la estrategia metodológica se la denomina: El conocimiento. Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. Parafraseando a Hannah Arendt, la escuela tiene en sus manos la posibilidad de mostrar "dónde están los tesoros" y por qué ellos nos pertenecen (Arendt, 1996). El conocimiento, brindado en toda su potencialidad es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Una segunda etapa se la llamó: Otras formas de cuidado. Y consiste en asociarse a otras instituciones de protección a la infancia y la adolescencia. La escuela recibe, en muchísimos lugares de Ecuador, muchas más demandas de las que puede satisfacer; buscar alianzas para que esas demandas se canalicen, organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden sumarse a mejorar el bienestar de la población, es también una forma de cuidar y de instruir, y de crear en la práctica otros lazos de dependencia mutua. Ese gesto también implica cuidarse de la sobrecarga de tareas, repartir el trabajo y proteger un espacio de la escuela más delimitado, menos omnipotente pero también más productivo.

También esto forma parte de asumir la tarea con responsabilidad; es decir a que no se trata de tomar en las propias manos la sobrecarga de una responsabilidad desmesurada. No se está propugnando hacerse responsable absoluto por el otro, asumiendo una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar, un delimitado espacio de cuidado. Nuevamente, hay que recordar que la idea misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales. Por ello, el cuidado del otro integra decisiones que se traducen en políticas, normativas y resoluciones destinadas a lo colectivo, y también nuestras acciones cotidianas que construyen "microespacios" para los otros.

De este modo, se está aludiendo a la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas. La referencia a la responsabilidad adulta unida a la posición de docentes tutor – se insiste, una vez más, no desmesurada- no deja de lado las responsabilidades del Estado, de los funcionarios, de los gobiernos; y esto tiene que ver, como se prevé en las instituciones cuya obligación es el bien común, con disminuir las intensas manifestaciones del desamparo. Pero se debe señalar que el rol docente es también político, porque cuando se hace responsable de la enseñanza es garantes de la transmisión de la cultura y en ese lugar construye una posición en diálogo con los otros. Aquí, el lugar del otro no es un espacio topográficamente establecido sino que es un espacio y un tiempo que se produce en el tejido que los unos hacen para buscar al otro. El lugar del otro es un asunto que se construye entre palabras, gestos, miradas e historias puestas en común.

La tercera etapa de la estrategia metodológica se le dio el nombre: Maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado hoy en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se les deja a experiencias con los otros, que enriquezcan y alimenten? ¿Qué lugar se les deja a la esperanza y a la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no se previnieron pero que pueden ser mejores, más felices? Sería bueno juntar el cuidado al amor, y al decir la palabra "amor" surge un temor a sumarse a visiones sentimentalistas, ingenuas o voluntaristas de las relaciones humanas. Sin embargo, parece necesario volver a enunciarla en el terreno pedagógico, no cargada de "tintas rosas" como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de fragilidad e incompletud pero también de una extraordinaria fortaleza, de aquello que conmueve al punto de dejar sin apetito o de querer devorar la Tierra.

El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos (Ricoeur, 2001).

Las perspectivas futuras son ampliar a otras Unidades Educativas de la ciudad de Portoviejo y la Provincia de Manabí las acciones educativas en el estilo de grupos temáticos

sobre la Pedagogía del Cuidado en la adolescencia, abordando incluso otros temas de interés de los jóvenes.

Finalmente se concluye que hay cuidar, sin tanto temor ni humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida -propia y ajena- es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, se ha construido entre otros y debe ser cuidado entre todos; alimentando estómagos pero sobre todo nutriendo las capacidades de conocer y de aventurarse en la vida, más seguros y confiados porque hay otros acompañando, sosteniendo, apoyando. Cuidar incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías más democráticas. Quizás esa sea la mejor manera de conjurar los miedos, y de ganar protagonismo para formas de vivir más interesantes y más esperanzadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAL. (1983). *Pedagogía*. Madrid.

ARENDT, H. (1996). "La crisis de la educación", en: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*. Madrid: Paidos.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Quito: Reistro Oficial No. 180.

CARO, S. (2009). Enfermería: Integración del cuidado y el amor. *Salud Uninorte*, 25(1), 172 - 178.

CONTRERAS, A., CONTRERAS, A., DÍAZ, M. E., HERNÁNDEZ, M., MUÑOZ, N., & RICARDO, M. C. (2010). *Habilidad de cuidado de los profesionales de enfermería de una. Universidad Libre*. Sección Pediatría, 17 - 23. Obtenido de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3785199

DUSSEL, I., & SOUTHWELL, M. (20 de Mayo de 2015). *En búsqueda de otras formas de cuidado*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

FAWSETT, J. (2005). Criteria for Evaluation of theory. *Nursing Science Quarterly*, 18(2), 131 - 135.

FREIRE, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

GARCÍA, H. M. (2011). Construcción emergente del concepto: Cuidado Profesional de Enfermería. *Florianópolis*, 74-80.

GARCÍA, H. M., CÁRDENAS, B. L., ARANA, G. B., MONROY, R. A., HERNÁNDEZ, O. Y., & SALVADOR, M. C. (2011). Construcción emergente del concepto: cuidado profesional de enfermería. Texto Contexto Enferm, *Florianópolis*, 20, 44-80. Obtenido de http://www.scielo.br/pdf/tce/v20nspe/v20nspea09.pdf

HERRERA, L. M., & RIVIERA, M. S. (2006). FUNDAMENTOS FENOMENOLÓGICOS PARA UN CUIDADO COMPRENSIVO DE ENFERMERÍA. Texto Contexto Emfermería *Florianópolis*, 158 - 63. Obtenido de http://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspea19.pdf

KRISTEVA, J. (2005). *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria*. Buenos Aires: Eudeba.

LEÓN, R. C. (2006). Enfermería ciencia y arte del cuidado. *Rev Cubana Enfermería*, 22(4). Obtenido de http://www.bvs.sld.cu/revistas/enf/vol22_4_06/enf07406.htm

POBLETE TRONCOSO, M., & VALENZUELA ZUAZO, S. (2007). Cuidado humanizado: un desafio para las enfermeras en los. *Acta Paul Enferme,* 20(4), 499-503. Obtenido de http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n4/18.pdf

RICOEUR, P. (2001). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.

ROACH, M. (1997). *Caring from the heart: The convergence of caring and spirituality*. Paulist Press.

SENNETT, R. (2013). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

WATSON, J. (1985). *Nursing: the philosophy and science of caring*. Colorado: Colorado Associated University Press.

WATSON, J. (2005). *Caring science as sacred science.* Philadelphia: F.A. Davis Company.

ZARATE, G. R. (2004). La Gestión del Cuidado de Enfermería. *Index de Enfermería*, 13(44-45). Obtenido de http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962004000100009.

[i]Contacto con autores:
Roberth Zambrano Santos. e-mail: rzambranosantos@yahoo.es
Margoth Villegas Chiriboga. e-mail: margoth76@hotmail.com
Mabel Sánchez Rodríguez. e-mail: dramabelsan24@hotmail.com
Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador.

IMPACTO NUTRICIONAL DEL COMPLEMENTO NUTRISANO EN NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE TECOLTEPEC, COXCATLÁN PUEBLA

FRANCISCO BALDERAS GÓMEZ
BLANCA CORTEZ RODRÍGUEZ
ALMA DELIA ZÁRATE FLORES[i]

RESUMEN:

Justificación. El gobierno mexicano ha implementado programas con el propósito de combatir la desnutrición infantil como lo es Oportunidades, los estudios de evaluación externa muestran efectos positivos en la población. En la región de Tehuacán no existen estudios previos que indiquen sus resultados.

Objetivo. Determinar el impacto nutricional del complemento Nutrisano en niños menores de 5 años inscritos en el programa Oportunidades en la comunidad Tecoltepec.

Material y métodos. Es un estudio descriptivo, transversal y retrospectivo. Realizado en la comunidad de Tecoltepec, Coxcatlán Pue.

Resultados y discusión. La población con desnutrición en PESO PARA LA TALLA de acuerdo al género fue del 13%; en TALLA PARA LA EDAD del 83% y en PESO PARA LA EDAD el 87%.

En cuanto a la evolución de los pacientes en cuanto PESO PARA LA TALLA de acuerdo al género, el 8.68% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 86.98% se mantuvo en un peso/talla normal, no hubo alguna evolución positiva pero sí hubo un 4.34% de cambios desfavorables. En cuanto TALLA PARA LA EDAD el 69.56% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 4.34% se mantuvo en un talla/edad normal, no hubo alguna evolución positiva y hubo un 26.08% de cambios desfavorables. En el PESO PARA LA EDAD el 65.23% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 13.03% se mantuvo en un peso/edad normal, sólo hubo un 4.34% de evolución positiva y un 17.38% desfavorable.

Conclusión. No se alcanzó el resultado esperado en el total de la población estudiada ya que del 100% solo el 4.34% mostraron una mejoría en talla y peso. Las razones más comunes al interrogar a las madres de la población en estudio sobre del porqué no está funcionando la papilla fueron:

a) No lo consumen diario
b) A los niños no les gusta cierto sabor
c) Lo tienen guardado y caduca

Entonces podemos decir que el complemento Nutrisano® provisto por el programa Oportunidades es efectivo siempre y cuando se lleven a cabo las recomendaciones establecidas por este programa para su consumo así como la vigilancia y compromiso por parte de las madres inscritas en el programa, sólo así se podrán obtener los impactos nutricionales esperados.

PALABRAS CLAVE: Desnutrición, nutrisano, Tehuacán.

*****

INTRODUCCIÓN

La desnutrición es una enfermedad producida por el bajo e inadecuado consumo de alimentos. Afecta principalmente a niños menores de 5 años, sobre todo a los que nacieron con bajo peso, no suben de peso, no reciben una alimentación adecuada, se enferman frecuentemente o son hijos o hijas de madres desnutridas.

La valoración nutricional es la herramienta mediante la cual se evalúa el mantenimiento del crecimiento normal y la salud, los factores de riesgo que contribuyen a la enfermedad, la detección temprana y el tratamiento de las deficiencias y los excesos nutricionales. Esta valoración nutricional en los niños tiene una importancia especial debido a que la desnutrición es la causa más importante de retraso en el crecimiento.

Dentro de nuestra investigación histórica nutricional, el gobierno mexicano ha implementado una serie de programas con el propósito de combatir la desnutrición infantil, uno de ellos es la intervención del programa Oportunidades, los estudios de evaluación externa muestran que el Programa ha logrado diversos efectos positivos en la población a las que atiende, entre los más notables: desarrollo infantil, la reducción de problemas de comportamiento emocionales e incremento en el desarrollo del lenguaje en niños menores de cinco años de edad; y los impactos en salud y alimentación en las familias de Oportunidades dieron como resultado un incremento sus consultas preventivas y curativas.

Demostramos el impacto positivo del complemento alimenticio Nutrisano® en los niños menores de 5 años beneficiados por este programa en la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur. La eficacia de este complemento se ve reflejada en el aumento de peso y talla de los niños. Se comparó el peso y la talla que los niños tenían en enero 2012 con los de la última medición en octubre 2012 para saber cuántos niños son los que no están recibiendo los beneficios del complemento y saber las razones.

I. ANTECEDENTES

1.1. ANTECEDENTES GENERALES

En los países en vías de desarrollo, la desnutrición infantil se encuentra entre las primeras cinco causas de mortalidad1 y se inserta en un contexto de variables sociales, económicas y culturales que además de ser muy desfavorable son, por sí mismas, factores de riesgo que alteran el desarrollo infantil.2 En México la desnutrición en menores de cinco años continúa siendo un grave problema de salud pública, a pesar de que durante décadas se han llevado a cabo diversos programas nacionales con el propósito de mejorar la situación.

Recientemente se ha planteado la necesidad de articular las acciones de educación, salud y alimentación, dirigiéndolas integralmente hacia las comunidades indígenas, las zonas rurales y urbanas marginadas y, particularmente, a los miembros más vulnerables de las familias pobres: los menores de cinco años y las mujeres embarazadas y en periodo de lactancia.

Un requisito indispensable para la planeación, el funcionamiento y la evaluación de la política de bienestar social y de los programas de alimentación y nutrición es el diagnóstico objetivo de las condiciones de alimentación y nutrición de la población, especialmente en el medio rural. 5

La tercera Encuesta Nacional de Alimentación en el Medio Rural Mexicano (ENAL-89), la cual se desarrolló bajo los auspicios de la Comisión Nacional de Alimentación. Esta encuesta se concibió como una réplica de la ENAL-79, y su aplicación en las mismas comunidades proporcionó una visión dinámica de la evolución de las condiciones de nutrición de la población en el medio rural.12 Con la ENAL-89 se obtuvo información de 20 759 familias de las mismas localidades estudiadas por la ENAL-79.

El DIF realizó el Primer y el Segundo Censo Nacional de Talla en Escolares. respectivamente, entre todos los niños de primer año de primaria en el país. Estos censos brindan una buena estimación del estado de nutrición de los niños referido a los años anteriores al levantamiento; la prevalencia de tallas bajas se correlaciona consistentemente con la prevalencia de desnutrición crónica.

El INNSZ realizó la Encuesta Urbana de Alimentación en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, mediante la cual quedó manifiesta la predominancia de problemas nutricionales por exceso y desequilibrio en la alimentación de la población urbana, si bien se detectó un importante número de niños prescolares desnutridos entre la población urbana marginada.

A pesar de los enormes avances que en general ha experimentado México en los últimos años, la desnutrición infantil sigue siendo un problema a solucionar en el país.

La desnutrición, que afecta de un modo significativo a la región más sur, se extienden a lo largo de todo el territorio mexicano, poniendo de manifiesto la necesidad de aumentar los esfuerzos en promover una dieta saludable y equilibrada en todos los grupos de edad, con especial hincapié en niños, niñas y adolescentes.

A pesar de los avances en materia de desnutrición infantil que se han experimentado en los últimos años, lo cierto es que las cifras siguen siendo alarmantes en algunos sectores de la población. En el grupo de edad de cinco a catorce años la desnutrición crónica es de 7.25% en las poblaciones urbanas, y la cifra se duplica en las rurales. El riesgo de que un niño o niña indígena se muera por diarrea, desnutrición o anemia es tres veces mayor que entre la población no indígena.

Si bien en los últimos años la desnutrición crónica ha disminuido entre adolescentes, también es cierto que se ha evidenciado un mayor desequilibrio entre el norte y el sur. Así, la prevalencia de la desnutrición crónica es tres veces mayor en el sur que en el norte en esta franja de edad.

Diversas intervenciones, como los programas vacunación universal, la administración masiva de vitamina A, los programas de desparasitación y la mayor disponibilidad de alimentos gracias a los programas de desarrollo social, has sido eficientes para disminuir el ratio de niños y niñas que presentaban malnutrición. Pero sus prevalencias altas persisten en zonas rurales y remotas, y también entre la población indígena, por eso es necesario un esfuerzo mayor para reducir las disparidades regionales y de origen étnico.

1.1.1. CLASIFICACIÓN DE DESNUTRICIÓN Y DEFINICIONES

Para poder establecer cuando un niño se encuentra desnutrido, es necesario saber cuánto pesa y cuanto mide. Existen diferentes grados de desnutrición de los niños, estos grados estarán determinados por el límite inferior de percentil de tablas de medición de peso y talla (ver gráficas 1 y 2 en anexos). Por debajo de este percentil, se clasifican en desnutrición: leve, moderada, grave.

Estas tablas de peso y talla son muy importantes porque permiten en una simple medición, determinar si un niño se encuentra desnutrido o no.

Existen distintas alternativas a tener en cuenta en el niño menor de 5 años:

- Si el peso para la edad (P/E) del niño es normal no es necesario evaluar su peso para la talla (P/T).
- Si el P/E es bajo y el P/T es bajo, se puede decir que se está frente una situación de desnutrición moderada
- Si el P/E es alto, pero el P/T es bajo, indica desnutrición aguda y refleja una pérdida de peso reciente.se puede decir que ese niño se encuentra adelgazado.
- Talla para la edad (T/E) baja: refleja desnutrición grave.

Definiciones:

- Peso: El peso corporal es un parámetro reproducible de crecimiento y un buen índice del estado nutricional agudo y crónico. Medición expresada en kilogramos. El peso se evalúa de tres maneras: peso para la edad, peso para la talla e índice de masa corporal (IMC).
- Peso para la edad: Índice resultante de comparar el peso de un niño, con el peso ideal que debiera presentar para su edad.
- Peso para la talla: Índice resultante de comparar el peso de un niño, con la talla que presenta, como método ideal para evaluar el estado nutricional en mayores de un año. Indica lo apropiado del peso del individuo comparado con su propia talla.
- IMC: Se determina dividiendo el peso en kg de la persona por su talla en m2
- Talla: Es un parámetro de crecimiento simple y reproducible que otorga, en conjunción con el peso, expresada en centímetros.

1.2. ANTECEDENTES ESPECÍFICOS

La política social del Gobierno de la República es impulsar el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos, por lo que el Programa Oportunidades es uno de sus ejes articuladores.

A partir de 2010, Oportunidades atiende a 5.8 millones de familias beneficiarias, más los hogares incorporados al Programa de Apoyo Alimentario, en zonas marginadas y sin servicios, por lo que tres de cada diez mexicanos reciben transferencias monetarias para superar sus condiciones de pobreza y construir un futuro distinto.

Los apoyos económicos que reciben las titulares beneficiarias sirven para que sus familias, y sobre todo los niños, puedan comer mejor, estar más sanos, y no dejen la escuela, ya que la educación es la base de su futuro.

Los resultados nos indican que los apoyos para mejorar la educación, salud y nutrición pueden significar un cambio, y marcar la diferencia entre la falta de oportunidades para salir adelante y alcanzar las condiciones mínimas de bienestar.

En la actual etapa de la política social, el reto de Oportunidades es ampliar las puertas de salida para vincular a las familias beneficiarias que enfrentan condiciones de pobreza con opciones productivas que aprovechen ese desarrollo de capacidades, y les genere mayores ingresos.

En más de 13 años de operación, Oportunidades ha demostrado que sí funciona. La concertación interinstitucional y la corresponsabilidad de sus beneficiarios están impactando positivamente la vida de más de 30 millones de mexicanos que ahora pueden vivir mejor.

Oportunidades, Programa de Desarrollo Humano.

La finalidad de la política social del Gobierno Federal es alcanzar la igualdad de oportunidades para que todos vivamos mejor, lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos.

Oportunidades tiene como objetivo contribuir a la ruptura del ciclo intergeneracional de la pobreza, favoreciendo el desarrollo de las capacidades de educación, salud y nutrición de las familias beneficiarias del Programa.

Actualmente el Programa apoya a 5.8 millones de familias, tiene presencia en todas las entidades federativas, cubre el 100% de los municipios del país con énfasis en los más marginados; atiende aproximadamente 100 mil localidades, de las cuales el 99% son rurales y semiurbanas.

a) Diseño y Operación de Oportunidades

Oportunidades es uno de los principales instrumentos que en el marco de una política social integral desarrolla acciones intersectoriales para promover el bienestar general de las familias que viven en pobreza.

Su diseño combina la entrega de recursos en efectivo con intervenciones coordinadas en salud, educación y nutrición.

En el corto plazo, estos recursos mejoran las condiciones socioeconómicas y el ingreso de los hogares más pobres y, a mediano plazo, impulsan en la población beneficiaria el desarrollo de capacidades al incentivar la asistencia a las unidades de salud y a la escuela.

b) Apoyos que reciben los beneficiarios

- Recursos monetarios bimestrales que se entregan, generalmente a las madres de familia, para contribuir a que mejoren la cantidad, calidad y diversidad de su alimentación, buscando por esta vía elevar su estado nutricional.
- Becas educativas para niñas, niños y jóvenes, a partir de tercero de primaria y hasta el último grado de educación media superior.
- Apoyo económico para los jóvenes que acreditan la conclusión de su educación media superior antes de cumplir los 22 años, a través de "Jóvenes con Oportunidades".
- Apoyo monetario para adquirir útiles escolares o la dotación de un paquete de éstos, al inicio del ciclo escolar para los becarios de primaria; en el caso de los becarios de secundaria y de educación media superior, apoyo monetario anual para su compra.
- Paquete Básico Garantizado de Salud y talleres comunitarios de capacitación para el autocuidado de la salud, dirigido a los integrantes de la familia de 15 años o más y a los becarios de educación media superior.
- Complementos alimenticios para los niños y niñas entre 6 y 23 meses, para los niños y niñas con desnutrición entre los 2 y 5 años, y para las mujeres embarazadas o en periodo de lactancia.

c) Oportunidades Urbano

El nuevo Modelo de Atención Urbana fue aplicado en forma de piloto durante 2009, en ciudades como Puebla, Ecatepec, Juárez, Reynosa, Matamoros, Nuevo Laredo y Tijuana, entre otras urbes del territorio nacional; en 2010 se atienden a todas las ciudades del país con este esquema.

Las principales características del nuevo Modelo de Atención Urbana son:

Un nuevo esquema de focalización multidimensional a nivel hogar.

Acceso a mayores coberturas de servicios de salud que respondan a la dinámica de las urbes y a su problemática epidemiológica.

Incrementos en el monto de las becas educativas, en consideración de los mayores costos de oportunidad observados en las zonas urbanas.

Sustitución de becas en primaria por apoyo compensatorio a hogares con niños pequeños, respecto a la cobertura prácticamente universal en el nivel primaria. Bonos por aprovechamiento escolar.

Nuevo esquema de corresponsabilidades, dando mayor flexibilidad en su cumplimiento, considerando las actividades, traslados y horarios de las zonas urbanas.

Método de entrega de apoyos electrónico que facilita la bancarización de los beneficiarios y mejora la transparencia de la operación del Programa.

d) Resultados de evaluaciones externas

- Desarrollo infantil

La reducción de problemas de comportamiento emocionales e incremento en el desarrollo del lenguaje en niños menores de tres años de edad.

- Educación

Impacto significativo en el logro escolar en el largo plazo (diez años) tanto en hombres como en mujeres (0.85 grados escolares para las mujeres y 0.65 grados para los hombres).

El aprovechamiento en matemáticas de los becarios de Oportunidades crece en 10 puntos porcentuales, de 1998 a 2003.

Se ubica el estudio como principal ocupación entre jóvenes de ambos sexos de 15 a 25 años de edad beneficiarios del Programa.

Varones indígenas beneficiarios: 26.6% (frente a 12.1% de los no beneficiarios).

Mujeres indígenas beneficiarias: 28% (en comparación con 7.4% de las no beneficiarias)

Mujeres mestizas beneficiarias: 32.7% (contra 10.7% de las no beneficiarias)

- Salud

Oportunidades tiene impactos favorables en la salud de las familias beneficiarias a través de las consultas preventivas periódicas y la capacitación en los talleres para el autocuidado de la salud. En los hogares, se han fomentado prácticas de saneamiento básico, y se genera una oportuna identificación de factores de riesgo y atención de infecciones gastrointestinales y respiratorias en la población infantil beneficiaria. La adscripción a Oportunidades ha facilitado el acceso de los beneficiarios a otros programas, como el Seguro Popular.

Para el año 2007 la prevalencia de anemia en la población beneficiaria del Programa menor de dos años, se ha reducido en casi la mitad (35.8%), con respecto a lo observado en el año 1999 (61%), y la prevalencia de talla baja ha disminuido en una tercera parte de lo observado hace 10 años (23.9% contra 35.0%), es decir, una baja de más de 11 puntos porcentuales.

La prevalencia de sobrepeso y obesidad en mujeres es menor al promedio nacional en todos los estados de la muestra de evaluación, desde 40.4% en Guerrero a 61.1% en Querétaro, contra un promedio nacional de casi 70%.

Los niños menores de dos años beneficiarios de Oportunidades presentan una morbilidad general menor, es decir, se enferman menos que los no beneficiarios (35.5% frente a 39.9%), lo cual se advierte en padecimientos y síntomas diversos (tos, fiebre o calentura, y diarreas).

En el más reciente semestre reportado, a más del 80% de los pacientes, en todas las instituciones que brindan servicio a la población Oportunidades, se les practicó la determinación de glucosa en sangre.

II. IMPACTOS EN SALUD Y ALIMENTACIÓN

Las familias de Oportunidades incrementaron sus consultas preventivas y curativas hasta en 35% en las zonas rurales, (2004). Los adultos de 19 a 49 años incrementaron sus consultas preventivas en 26% en las zonas urbanas, (2006). Hay una reducción en la mortalidad materna e infantil de 11% y 2% respectivamente a nivel nacional, (2003). Hay un incremento de 1.42 centímetros en la talla de niños menores de 2 años en las zonas urbanas, (2006). Más del 90% de los niños residentes de las zonas urbanas que ingirieron los complementos alimenticios, tienen consumos adecuados de hierro, zinc y vitaminas A y C, (2006). Hay evidencias de una reducción de alrededor de 20% en los días de enfermedad en niños de 0 a 5 años en zonas rurales, (2004). Oportunidades está teniendo un importante impacto positivo en el estado nutricio de los niños beneficiarios de zonas

urbanas, particularmente en el crecimiento. Como es de esperarse, el impacto es de mayor magnitud cuando los niños se incorporan en el Programa desde edad temprana, debido a que la etapa crítica en el crecimiento infantil es durante la gestación y en los primeros dos años de vida.

Los niños con Oportunidades que estuvieron incorporados en el Programa antes de los 6 meses de edad miden en promedio aproximadamente 1 cm. más que los niños de hogares similares que no tenían el Programa. Este resultado es similar a los hallazgos en zonas rurales. El impacto se aproxima a lo esperado en este tipo de programas y refleja una importante mejoría a nivel poblacional. Eso está reflejado en la reducción en la prevalencia estimada de talla baja en niños menores de 24 meses. La relación entre la baja talla en la infancia y diversos efectos funcionales a lo largo de la vida (desarrollo motor y cognoscitivo, desempeño escolar, entre otros) ha sido ampliamente documentada en la literatura científica. A trece años de su creación, Oportunidades ha provocado un cambio importante en la vida de la población que atiende. Los impactos positivos en la educación, salud y nutrición de las familias más pobres han tenido un amplio reconocimiento.

En 1994 se estableció en una ley aprobada por el Congreso de los Estados Unidos la definición de suplemento alimenticio como una entidad cuyo fin consiste en completar otra entidad, ya sea por ser esta última incompleta o por simple voluntad de su mejora o de su perfeccionamiento. Los suplementos alimenticios:

- Se consumen por vía oral.
- Contienen un "ingrediente alimenticio" destinado a complementar la alimentación. Algunos ejemplos de suplementos dietéticos son las vitaminas, los minerales, las hierbas (una sola hierba o una mezcla de varias), otros productos botánicos, aminoácidos y componentes de los alimentos como las enzimas y los extractos glandulares.
- Vienen en diferentes presentaciones, como pastillas, cápsulas, cápsulas suaves de gelatina, cápsulas de gelatina, líquidos y polvos.
- No se presentan como sustituto de un alimento convencional ni como componente único de una comida o de la dieta alimenticia.

La AAFCO define un suplemento alimenticio como un alimento usado en combinación con otro para mejorar el balance nutricional o el resultado de esa mezcla y concebido para: utilizar sin diluir, como suplemento de otro alimento; ofrecerlo separadamente y a libre elección como parte de la ración disponible o diluirlo y mezclarlo con otros para conformar un alimento completo.

La norma oficial mexicana NOM-251-SSA1-2009, Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, define al suplemento alimenticio como un producto a base de hierbas, extractos vegetales, alimentos tradicionales, deshidratados o concentrados de frutas, adicionados o no, de vitaminas o minerales, que se puedan presentar en forma farmacéutica y cuya finalidad de uso sea incrementar la ingesta dietética total, complementarla o suplir alguno de sus componentes.

Según la legislación sanitaria mexicana, los suplementos alimenticios no pueden estar compuestos únicamente de vitaminas y minerales. Revise la etiqueta del producto, si contiene únicamente vitaminas y minerales, se trata de un medicamento vitamínico, no de un suplemento alimenticio. Los suplementos alimenticios tampoco pueden contener sustancias con acción farmacológica (naturales o sintéticas), por ejemplo: saw palmetto (planta), efedrina, anfetaminas, entre muchas otras.

Está permitido que contengan lo siguientes ingredientes:

- Carbohidratos
- Proteínas
- Aminoácidos

- Ácidos grasos
- Metabolitos
- Plantas
- Algas
- Otros que establezca la Secretaría
- Aditivos permitidos en el Acuerdo por el que se determinan las sustancias permitidas como aditivos y coadyuvantes en alimentos, bebidas y suplementos alimenticios y su modificación.

Los suplementos alimenticios no requieren contar con registro sanitarios, es decir, no pasan pruebas exhaustivas para demostrar su eficacia, calidad y seguridad antes de ser comercializados Su vigilancia se realiza cuando ya están en el mercado, por lo que es muy importante que los productores actúen con responsabilidad y cumplan con los requisitos de ingredientes y etiquetado. Los productores de suplementos alimenticios presentan un trámite llamado "aviso de funcionamiento", por el cual declaran que inician operaciones de un cierto establecimiento donde se producirán determinados productos.

Nutrisano®

Está indicado para el consumo diario de todos los niños que se encuentran en el periodo de edad de 6 a 24 meses, y en caso de que los niños de 2-5 años, sólo está indicado a aquellos que se encuentren con desnutrición leve, moderada y severa, una vez que estos se han recuperado de la desnutrición (6 meses continuos en estado normal) se suspende el consumo de complemento. Actualmente está disponible en tres sabores: chocolate, vainilla y plátano, en sobres de 264 gr., con 6 raciones en cada uno.

El consumo adecuado de Nutrisano®, contribuye a prevenir o superar la desnutrición. Sin embargo, se sabe que existen prácticas inadecuadas en el consumo de este complemento, por lo que se emiten las siguientes recomendaciones:

• Tiene una presentación en polvo que debe ser mezclado con agua hervida o clorada antes de consumirse.

• El complemento se debe consumir todos los días, de preferencia al medio día, sin combinar con otros alimentos e inmediatamente después de ser preparado.

• El complemento no debe consumirse como alimento único y principal del día.

• La dotación mensual de complemento es sólo para el niño, niña o mujer beneficiada, no debe ser consumido entre todos los integrantes de la familia.

• Es muy fácil de usar, tiene una vida de almacenaje larga para asegurar su adecuada distribución y utilización.

• El consumo del complemento es muy importante; sin embargo, no debemos olvidar que la forma en que se prepara también lo es, si se prepara de una forma diferente a la recomendada, puede perder sus propiedades nutrimentales.

• Realizar con el apoyo de personal comunitario (Auxiliares o asistentes rurales de salud) sesiones demostrativas sobre la preparación del complemento (papilla o bebida).

El personal comunitario capacitado puede realizar visitas domiciliarias para motivar la preparación y consumo adecuado y resolver dudas en caso necesario.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La desnutrición es la mayor fuente de enfermedades y muerte prematura en los niños menores de 5 años. La niñez es la etapa en la que más se necesitan de nutrientes para poder desarrollarse en forma adecuada, la poca ingesta de alimentos puede deberse a la falta de estos en lugares muy pobres.

Aunque en México la desnutrición infantil continúa siendo un problema de salud pública, en los últimos años la incidencia de este fenómeno gracias a la intervención de

programas nutricionales, entre otros. Uno de los programas que el gobierno ha desarrollado es Oportunidades que con sus estrategias específicas, se ha mejorado el estado nutricio de sus beneficiarios a través de la focalización de los grupos poblacionales más vulnerables, así como de los individuos más vulnerables dentro del hogar.

La alimentación de los grupos rurales es muy diferente a los urbanos y es poco probable que los alimentos adquiridos logren cubrir las elevadas necesidades de ciertas vitaminas y minerales en los niños durante el periodo de rápido crecimiento y desarrollo (primeros dos años de vida). Por este motivo, el componente de Oportunidades con mayor potencial para tener impacto en el estado de nutrición de los niños es la distribución de Nutrisano® que tiende a ser deficientes en niños de nuestro país, por lo que surge la pregunta:

¿Está impactando nutricionalmente el complemento alimenticio Nutrisano en niños menores de 5 años inscritos en el programa IMSS Oportunidades en la comunidad Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur en enero 2012 a octubre 2012?

IV. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Demostrar sobre el impacto nutricional del complemento Nutrisano® en niños menores de 5 años inscritos en el programa IMSS Oportunidades en la comunidad Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur en enero 2012 a octubre 2012.

4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1) Identificar los niños desnutridos menores de 5 años inscritos en el programa IMSS Oportunidades que cuentan con el apoyo nutricio del complemento alimenticio Nutrisano®.

2) Seleccionar el tarjetero

3) Clasificar el grado de desnutrición de los niños seleccionados.

4) Revisar la evolución nutricional en peso y talla de los niños beneficiados desde enero del 2012 en el control que lleva la unidad médica de la comunidad.

5) Comparar los datos obtenidos con los datos del historial de evolución de peso y talla.

6) Determinar el porcentaje de niños desnutridos que aumentan de peso y talla tomando el complemento alimenticio Nutrisano®.

V. MATERIAL Y MÉTODOS

5.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Es un estudio descriptivo, transversal y retrospectivo.

5.2. UBICACIÓN ESPACIO TEMPORAL

- Espacio: se realizara en la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur.
- Periodo enero 2012 a octubre 2012.
- Población fuente y elegible: niños menores de 5 años de edad que están en control nutricional con el complemento Nutrisano otorgado por el programa Oportunidades.

5.3. ESTRATEGIA DE TRABAJO

Este estudio se realizó en la población de menores de 5 años con desnutrición, que reciben el suplemento alimenticio Nutrisano® de la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur. Se seleccionó la unidad médica de dicha comunidad para realizar el llenado de la TARJETA DE CONTROL DEL ESTADO NUTRICIONAL DEL MENOR DE 5

AÑOS. Se seleccionó a los niños en control nutricional a los cuales se les tomó peso y talla (usando báscula con estadímetro proporcionada por dicha unidad de salud) para determinar estado nutricional de acuerdo al peso para la edad y peso para la talla. Su grado de nutrición se estableció de acuerdo a las gráficas de la NORMA Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999, para la atención a la salud del niño. Se comparó peso y talla medidos desde enero de 2012 con la medición que se llevó a cabo el día 16 de octubre de 2012, para verificar la evolución en peso y talla de los niños menores de 5 años beneficiarios del complemento Nutrisano durante dicho periodo.

5.4. Definición de la unidad de población

Niños menores de 5 años de edad que están en control nutricional con el complemento Nutrisano otorgado por el programa Oportunidades en la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur.

5.5. Metodología

Se realizó una investigación transcribiendo información de la TARJETA DE CONTROL DEL ESTADO NUTRICIONAL DEL MENOR DE 5 AÑOS.

5.6. Selección de la muestra

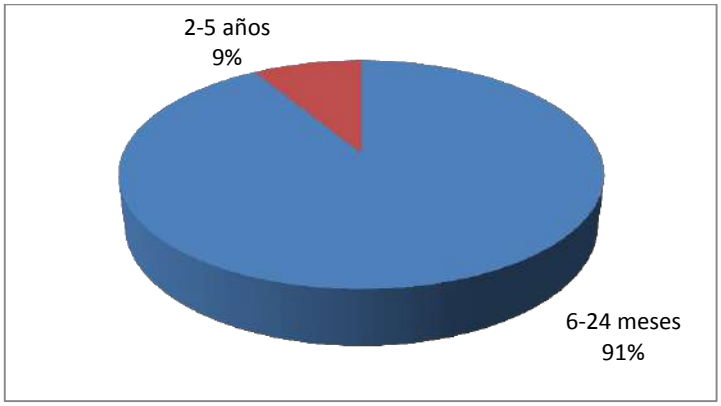
Niños menores de 5 años con diagnóstico de desnutrición que fueron atendidos en la unidad médica de salud perteneciente a la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur.

VI. RESULTADOS

En la tabla1 y grafica 1 se distribuyen las edades de los 23 pacientes en estudio que cumplieron con los criterios de inclusión.

EDAD	Nº DE PACIENTES	%
6-24 meses	21	91
2-5 años	2	9
TOTAL	23	100

Tabla 1.- edades de la población en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

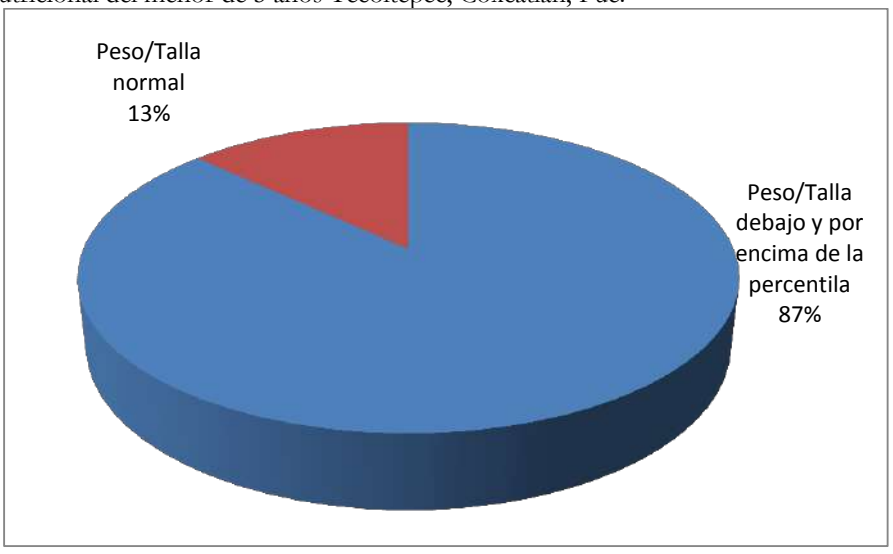


Gráfica 1. Edades de la población en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

En la tabla 2 y grafica 2 se distribuye el peso para la talla de la población en estudio.

POBLACIÓN EN ESTUDIO	PESO/TALLA NORMAL	%	PESO/TALLA DEBAJO Y POR ENCIMA DE LA PERCENTILA	%
23	20	87	3	13

Tabla 2. Peso para la talla de la población en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

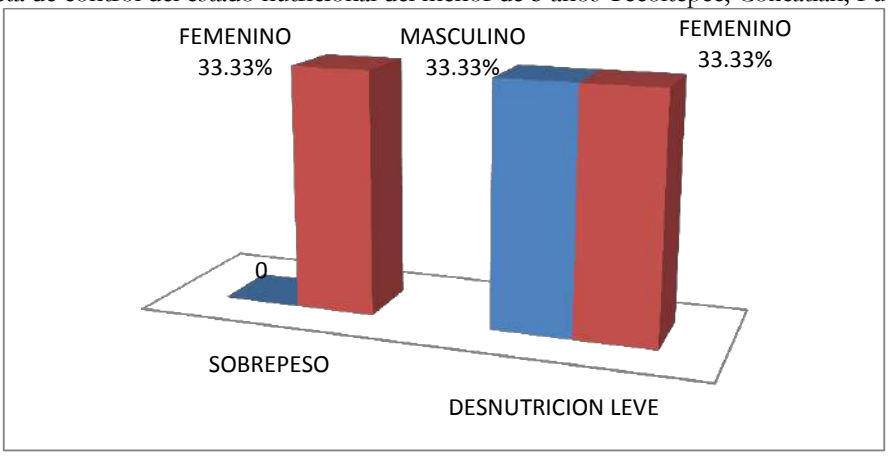


Grafica 2. Peso para la talla de la poblacion en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

En la tabla 3 y grafica 3 se distribuye la población con desnutrición en peso para la talla de acuerdo al género.

GRADOS DE ESTADO NUTRICIONAL												
S GÉNERO	OBESIDAD	%	SOBREPESO	%	DESNUTRICION LEVE	%	DESNUTRICION MODERADA	%	DESNUTRICION SEVERA	%	TOTAL	%
MASCULINO	0	0	0	0	1	33.33	0	0	0	0	1	33.33
FEMENINO	0	0	1	33.3	1	33.33	0	0	0	0	2	66.66
TOTAL	0	0	1	33.5	2	6 7	0	0	0	0	3	100

Tabla 3. Grados de estado nutricional en peso para la talla de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

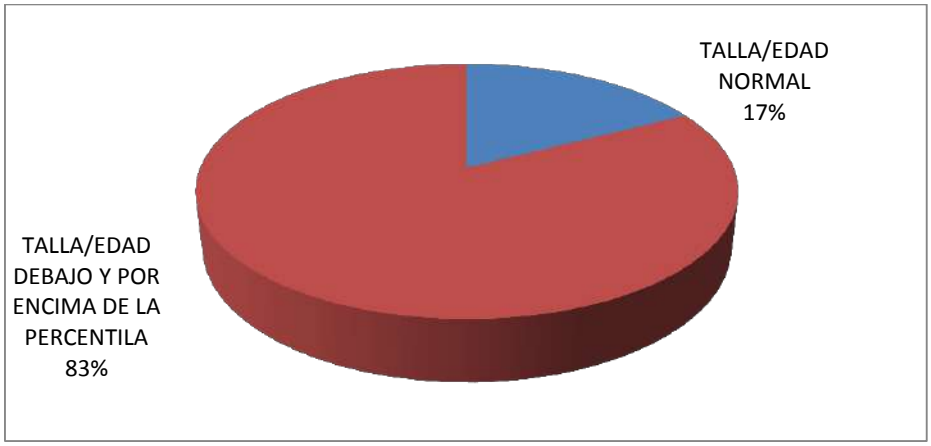


Grafica 3. Grado de estado nutricional en peso para la talla de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

En la tabla 4 y grafica 4 se distribuye la talla para la edad de la población en estudio.

POBLACIÓN EN ESTUDIO	TALLA/EDAD NORMAL	%	TALLA/EDAD DEBAJO Y POR ENCIMA DE LA PERCENTILA	%
23	4	17	19	83

Tabla 4. Talla para la edad de la población en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Pué.

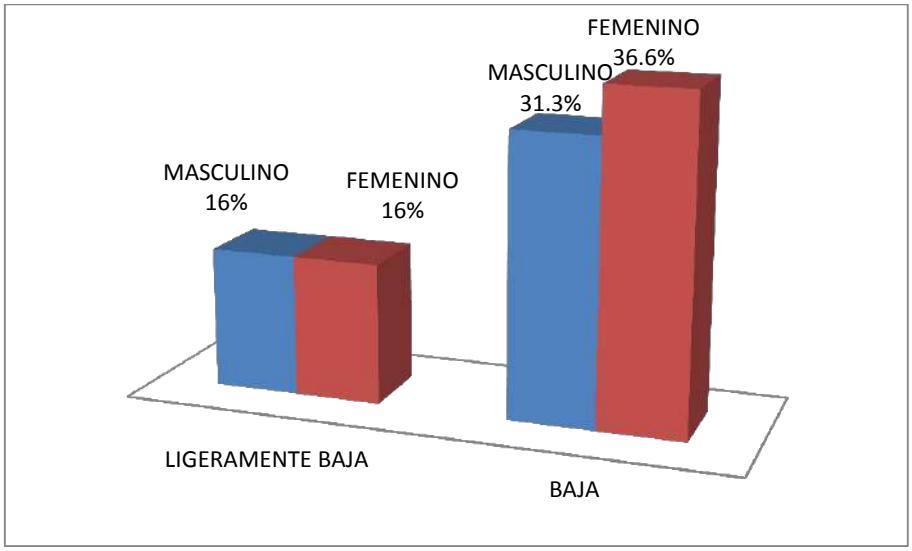


Grafica 4. Talla para la edad de la poblacion en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 5 y grafica 5 se distribuye la población con DESNUTRICIÓN en talla para la edad de acuerdo al género.

VARIANTES DE TALLA										
GÉNERO	**ALTA**	**%**	**LIGERAMENTE ALTA**	**%**	**LIGERAMENTE BAJA**	**%**	**BA-JA**	**%**	**TOTAL**	**%**
MASCULINO	0	0	0	0	3	16	6	31.4	**9**	**47.4**
FEMENINO	0	0	0	0	3	16	7	36.6	**10**	**52.6**
TOTAL	**0**	**0**	**0**	**0**	**6**	**32**	**13**	**68**	**19**	**100**

Tabla 5. Desnutrición en talla para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

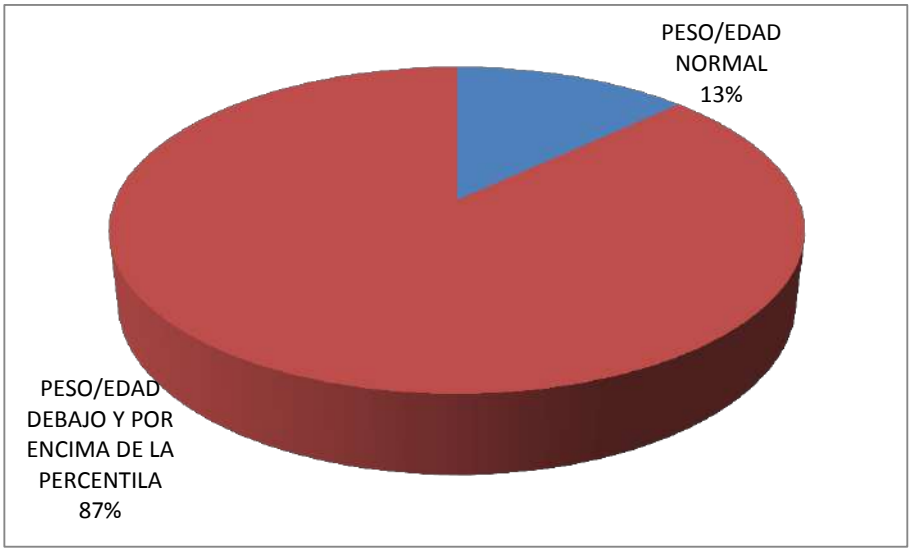


Grafica 5. Desnutrición en talla para la edad deacuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 6 y grafica 6 se distribuye el peso para la edad de la población en estudio.

POBLACIÓN EN ESTUDIO	PESO/EDAD NORMAL	%	PESO/EDAD DEBAJO Y POR ENCIMA DE LA PERCENTILA	%
23	3	13	20	87

Tabla 6. Peso para la edad de la población en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

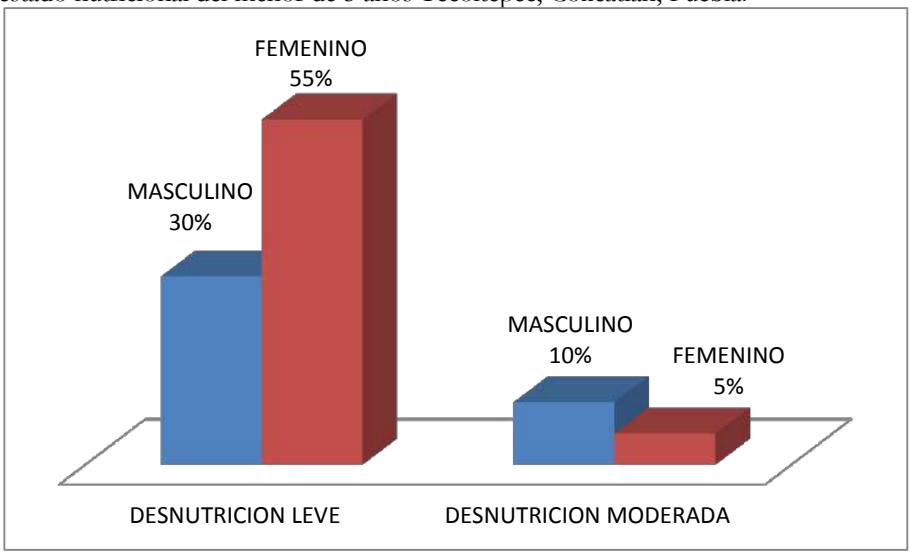


Grafica 6. Peso para la edad de la poblacion en estudio. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 7 y grafica 7 se distribuye la población con desnutrición en peso para la edad de acuerdo al género.

GRADOS DE ESTADO NUTRICIONAL PESO PARA LA EDAD												
GÉNERO	OBESIDAD	‹	SOBREPESO	%	DESNUTRICION LEVE	%	DESNUTRICION MODERADA	%	DESNUTRICION SEVERA	%	TOTAL	%
MASCULINO	0	0	0	0	6	30	2	10	0	0	8	40
FEMENINO	0	0	0	0	11	55	1	5	0	0	12	60
TOTAL	0	0	0	0	17	85	3	15	0	0	20	100

Tabla 7. Desnutrición en peso para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

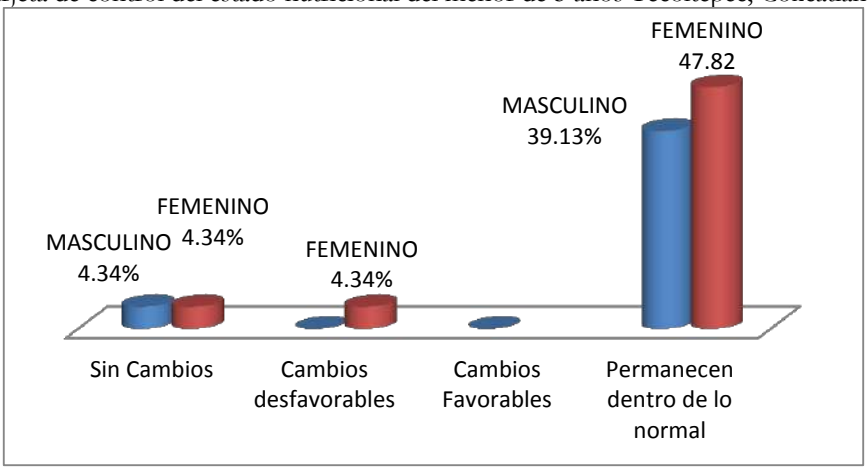


Grafica 7. Desnutrición en peso para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 8 y grafica 8 se distribuye la evolución de los pacientes en cuanto peso para la talla, comparando la primera medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género.

EVOLUCIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL EN PESO PARA LA TALLA									
	Sin Cambios	%	Cambios desfavorables	%	Cambios Favorables	%	Peso/Talla normal	%	TOTAL
MASCULINO	1	4.34	0	0	0	0	9	39.13	43.47
FEMENINO	1	4.34	1	4.34	0	0	11	47.82	56.53
TOTAL	2	8.68	1	4.34	0	0	20	86.98	100

Tabla 8. Evolución del estado nutricional en peso para la talla de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

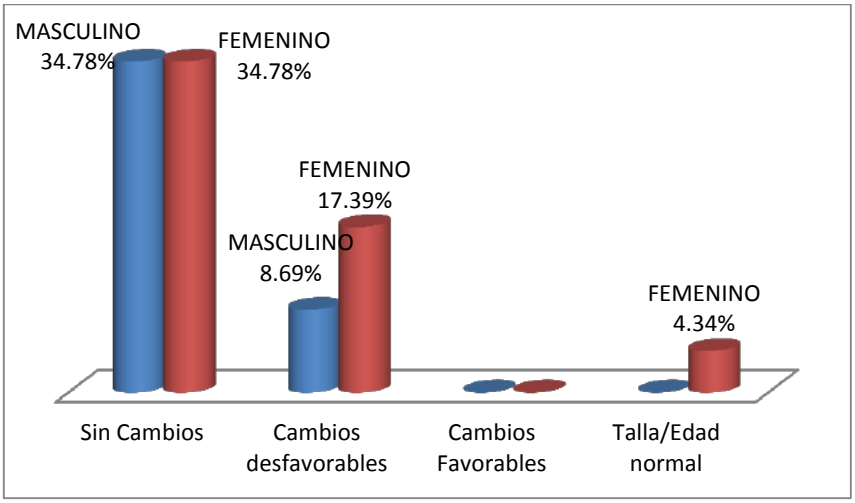


Grafica 8. Evolución del estado nutricional en peso para la talla de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 9 y grafica 9 se distribuye la evolución de los pacientes en cuanto talla para la edad, comparando la primera medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género.

EVOLUCIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL EN TALLA PARA LA EDAD									
	Sin Cambios	%	Cambios desfavorables	%	Cambios Favorables	%	Talla/Edad normal	%	TOTAL
MASCULINO	8	34.78	2	8.69	0	0	0	0	43.37
FEMENINO	8	34.78	4	17.39	0	0	1	4.34	56.51
TOTAL	16	69.56	6	26.08	0	0	1	4.34	100

Tabla 9. Evolución del estado nutricional en talla para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

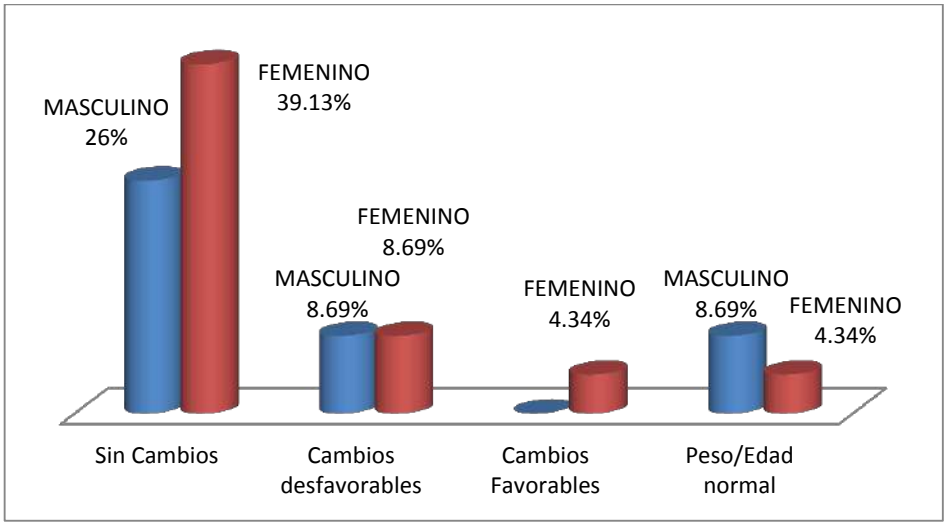


Grafica 9. Evolución del estado nutricional en talla para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

En la tabla 10 y grafica 10 se distribuye la evolución de los pacientes en cuanto peso para la edad, comparando la primera medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género.

EVOLUCIÓN DEL ESTADO NUTRICIONAL EN PESO PARA LA EDAD									
	Sin Cambios	%	Cambios desfavorables	%	Cambios Favorables	%	Peso/Edad normal	%	TOTAL
MASCULINO	6	26	2	8.69	0	0	2	8.69	43.38
FEMENINO	9	39.13	2	8.69	1	4.34	1	4.34	56.5
TOTAL	15	65.23	4	17.38	1	4.34	3	13.03	100

Tabla 10. Evolución del estado nutricional en peso para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.



Grafica 10. Evolución del estado nutricional en peso para la edad de acuerdo al género. Fuente. Tarjeta de control del estado nutricional del menor de 5 años Tecoltepec, Coxcatlán, Puebla.

VII. DISCUSIÓN

La adecuada nutrición dentro de los primeros 5 años de vida del ser humano es fundamental para el adecuado crecimiento y desarrollo de su organismo, pues en esta etapa se llevan a cabo muchos cambios fisiológicos y bioquímicos y la deficiencia de nutrientes es un factor de riesgo que altera estos parámetros. Para su solución, ello el programa Oportunidades provee a las familias de complementos alimenticios.

En esta investigación se evaluó el impacto nutricional del complemento Nutrisano® en la comunidad de Tecoltepec, Tehuacán norte, Región Sur durante el periodo de enero-octubre 2012.

En la tabla 1 observamos que se atendieron 23 niños menores de 5 años, de los cuales 91% corresponden a la edad de 6-24 meses y el 9% a la edad de 2-5 años.

En la tabla 2 y 3 se muestra la población con desnutrición en PESO PARA LA TALLA de acuerdo al género. Del 100% de la población estudiada el 13% muestra desnutrición. En la tabla 4 y 5 se muestra la población con desnutrición en TALLA PARA LA EDAD de acuerdo al género. Del 100% de la población estudiada el 83% muestra desnutrición. En la tabla 6 y 7 se muestra la población con desnutrición en PESO PARA LA EDAD de acuerdo al género. Del 100% de la población estudiada el 87% muestra desnutrición.

En la tabla 8 se muestra la evolución de los pacientes en cuanto PESO PARA LA TALLA, comparando la primer medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género. Del 100% de la población con desnutrición en esta categoría, el 8.68% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 86.98% se mantuvo en un peso/talla normal, no hubo alguna evolución positiva pero si hubo un 4.34% de cambios desfavorables.

En la tabla 9 se muestra la evolución de los pacientes en cuanto TALLA PARA LA EDAD, comparando la primer medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género. Del 100% de la población con desnutrición en esta categoría, el 69.56% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 4.34% se mantuvo en un talla/edad normal, no hubo alguna evolución positiva pero si hubo un 26.08% de cambios desfavorables.

En la tabla 10 se muestra la evolución de los pacientes en cuanto PESO PARA LA EDAD, comparando la primer medición de enero 2012 con la última medición de octubre 2012, de acuerdo al género. Del 100% de la población con desnutrición en esta categoría, el 65.23% se mantuvo en el mismo grado de desnutrición, el 13.03% se mantuvo en un peso/edad normal, sólo hubo un 4.34% de evolución positiva pero hubo un 17.38% de cambios desfavorables.

Los resultados esperados no coincidieron con los resultados obtenidos ya que al comparar la primer medición de enero 2012 con la última de octubre 2012 encontramos más cambios desfavorables que favorables: sólo el 4.34% de la población estudiada aumento de peso acorde a su edad y el 95.65% restante se mantuvo en un estado nutricio normal, en el mismo grado de desnutrición o hasta un cambio desfavorable.

Al basarnos en estudios anteriores, el complemento Nutrisano® debió haber tenido un gran impacto nutricional en los menores de 5 años, sobre todo en los niños con edades de 6-24 meses porque es la edad en la que se aprovechan más los nutrientes.

Durante la recolección de datos se les preguntó a las madres de familia si daban el complemento a sus hijos como está indicado por el programa y la respuesta fue negativa, esta es la razón por la que el complemento no logró sus objetivos en los niños desnutridos. Es muy importante que el complemento se administre a los niños con las recomendaciones ya mencionadas anteriormente. Otra de las razones es que las madres no les dan el complemento a los niños, se debe cumplir su administración completa durante un mes pero las madres no siguieron esta indicación. Los factores que influyen en que las madres no le den el complemento a los niños son diversas, entre ellas: el analfabetismo, ya que la mayoría de las madres no pueden leer las instrucciones de uso y consumo; en segundo lugar, las diversas ocupaciones que tienen las madres de una zona rural ya que por ello olvidan o prefieren no dar el complemento de sus hijos; y en tercer lugar, la ignorancia pues no saben el verdadero peligro que corren los niños en desnutrición y no le den importancia al darle el complemento a los niños.

VIII. CONCLUSIÓN

No se alcanzó el resultado esperado en el total de la población estudiada ya que del 100% solo el 4.34% mostraron una mejoría en talla y peso. Las razones más comunes al interrogar a las madres de la población en estudio sobre del porqué no está funcionando la papilla fueron:

a) No lo consumen diario
b) A los niños no les gusta cierto sabor
c) Lo tienen guardado y caduca

Entonces podemos decir que el complemento Nutrisano® provisto por el programa Oportunidades es efectivo siempre y cuando se lleven a cabo las recomendaciones establecidas por este programa para su consumo así como la vigilancia y compromiso por parte de las madres inscritas en el programa, sólo así se podrán obtener los impactos nutricionales esperados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA A, SHAMAH T, CHÁVEZ A. (1995). *Encuesta Urbana de Alimentación y Nutrición en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.* México, D.F.: INNSZ.

AVILA-CURIEL A, CHÁVEZ-VILLASANA A, SHAMAH-LEVY T, MADRIGAL-FRITSCH H. (1993). La desnutrición infantil en el medio rural mexicano: análisis de las encuestas nacionales de alimentación. *Salud Publica Mex*; 35:658-666.

BERNARDO HERNÁNDEZ PRADO MAURICIO HERNÁNDEZ ÁVILA(2003). Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades.

CHÁVEZ A, AVILA A, ROLDÁN JA, BERMEJO S, MADRIGAL H. (1992). *The food and nutrición situation in Mexico, a report of the 1960-1990 tendencies.* México, D.F.: Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán, 20:1-10.

COLOMBO M, LÓPEZ I, DE ANDRACA I. (1993). Desnutrición grave precoz y desarrollo psicomotor. Efectos de un programa de rehabilitación. *Arch Latinoam Nutr* 43(2):146-150.

COMISIÓN FEDERAL PARA LA PROTECCIÓN CONTRA RIESGOS SANITARIOS, MÉXICO© 2010 *Políticas de privacidad.*

COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL. (1995). *Programa de Alimentación y Nutrición Familiar.* México: Gobierno de la República.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (1996). *El Progreso de las Naciones* Nueva York: UNICEF House pp.23.

INSTITUTO NACIONAL DE LA NUTRICIÓN SALVADOR ZUBIRÁN (1990). *Encuesta Nacional de Alimentación en el Medio Rural ENAL-89*. México, D.F.: INNSZ, Comisión Nacional de Alimentación.

SECRETARIA DE SALUD (2006). *Manual Suministro y Control de Complementos Alimienticios.* 1a ed. pp15.

NORMA OFICIAL MEXICANA NOM-251-SSA1-2009, *Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios*.

RIVERA J, LONG K, GONZÁLEZ-COSIO T, PARRA S, RIVERA M, ROSADO JL. (1994). Nutrición y salud. México, D.F.: *Cuadernos de Salud*, Secretaría de Salud, pp. 28.

SEDESOL (2010). *Oportunidades, un programa de resultados*.

SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA (1994). *Primer Censo Nacional de Talla.* México, D.F.: DIF/SEP.

[i]Contacto con autores:
Francisco Balderas Gómez. e-mail: coordinacionmedicinatehuacan@hotmail.com
Facultad de Medicina, Unidad Regional Tehuacán.
Alma Delia Zárate Flores. e-mail: lestalmazarate250376@hotmail.com
Blanca Cortez Rodríguez. e-mail: blanco_bcr@hotmail.com
Facultad de Estomatología, Unidad Regional Tehuacán.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

EXPLORADORES DE COMIDA: PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA CULTURA ALIMENTARIA TRADICIONAL MEXICANA PARA LA PREVENCIÓN DE OBESIDAD INFANTIL

ERICKA ILEANA ESCALANTE IZETA
ADINA RADOSH SVERDLIN
MARÍA DEL CARMEN MENA RANGEL[i]

RESUMEN:

La obesidad infantil es un problema de salud pública de gran relevancia en México. Es necesario el diseño de programas de educación en nutrición que no reduzcan el problema solamente al consumo de alimentos y a la práctica de actividad física; sino que es preponderante incluir los aspectos emocionales, sociales y culturales para su prevención. El taller exploradores de comida busca la re-significación de la comida, en niños y sus familias, a través de la educación popular y educación en valores en contextos no escolarizados. Consta de 14 sesiones centradas en actividades lúdicas y creativas como el socio-drama, cuento, dibujo y preparación de alimentos (cocina).

Los temas que se abordan son: Dieta indígena, mestiza y española; Alimentos endémicos; Nutracéuticos y remedios caseros; Técnicas de preparación y conservas (sesión de preparación de alimentos); Publicidad, mercadotecnia y mitos; Selección adecuada de alimentos; Papel social de la comida; La nueva cocina mexicana (sesión de preparación de alimentos); Emociones y comida; Identificar emociones y toma de decisiones; Comunicación asertiva; Heredando emociones en la cocina (sesión de preparación de alimentos); Transformando mi-nuestro bienestar y Proyecto comunitario.

El diseño del programa se centró en la investigación-acción comunitaria ininterrumpida, desde el 2012 hasta el 2014. Su desarrollo ha incluido la participación de la comunidad del pueblo de Santa Fe y de la comunidad de la universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En este documento se describe el proceso de desarrollo del programa y sus contenidos.

PALABRAS CLAVE: Obesidad infantil, cultura alimentaria, educación para la salud.

*****

INTRODUCCIÓN

La obesidad infantil actualmente es un importante problema de salud pública en el mundo. El 38% de la población mexicana, de entre 5 y 11 años de edad, padece algún grado de sobrepeso (Gutiérrez, 2012). El sobrepeso/obesidad Se caracteriza por la presencia corporal de tejido adiposo mayor al recomendado, mismo que en términos generales se calcula a través del Índice de Masa Corporal (IMC) estimado con el peso, estatura y edad del niño (de Onís, 2007). Los efectos del excedente de adipocitos en el organismo predisponen al niño a desarrollar enfermedades metabólicas a temprana edad, resaltando la hipertensión arterial, la diabetes mellitus o el síndrome metabólico; lo que a mediano y largo plazo tendrá consecuencias importantes en su desarrollo personal, familiar, económico y laboral (Reilly, 2007).

Además de las implicaciones biológicas, la obesidad infantil impacta emocionalmente a los niños quienes la padecen. La literatura científica ha reportado el incremento del rechazo y estigma social que enfrentan los niños con sobrepeso, además de que la insatisfacción corporal, la ansiedad y la depresión se documentan de la mano con el padecimiento. El niño con obesidad, además de vivir en un cuerpo que suele no gustarle, enfrenta la soledad que surge como consecuencia del rechazo social por su apariencia. Esto conlleva implicaciones importantes, ya que durante esta etapa de la vida es fundamental la convivencia y apoyo del grupo de pares a través de la amistad. A su vez, la deteriorada auto-confianza del niño puede mermar su autoestima, aumentando el riesgo de presentar episodios de comer por ansiedad (Martínez-Munguía, 2014).

Este círculo vicioso debe ser roto en alguno de sus eslabones, por lo que se han propuesto diversos programas para la prevención de la obesidad infantil. Sin embargo, dichos programas se han centrado en una aproximación médica hegemónica, que reduce las causas de la obesidad infantil al "estilo de vida poco saludable", entendido como las elecciones personales "erróneas" ya que ponen en riesgo la salud y bienestar del individuo. Dichas elecciones fundamentalmente consisten en elegir el alto consumo de alimentos ricos en hidratos de carbono y grasas (por ejemplo, bollería, refrescos azucarados, preparaciones fritas, golosinas, cereales, etc.), bajo consumo de alimentos que contribuyen con vitaminas, minerales y reducido aporte calórico (verduras y frutas) y preferencia por actividades sedentarias (no practicar deportes o no hacer actividades que impliquen gasto energético) (Mikkelsen, 2014).

Con esta visión reduccionista sobre las causas de la obesidad infantil, van de la mano una serie de recomendaciones "medicalizadas" para la prevención. Es decir, a forma de "receta" se prescribe al individuo comer verduras y frutas, hacer actividad física, tomar agua y hacer mediciones periódicas de su peso corporal (Secretaría de Salud 2015). Aunque en términos biologicistas estas recomendaciones pueden ser acertadas, dejan de lado las causas estructurales que determinan a la obesidad infantil, entre las que destacan la visión posmoderna de la delgadez, la influencia de los medios de comunicación y la mercadotecnia que promueve alimentos densamente energéticos para los niños (Gracia-Arnaiz, 2010).

Además, entre dichas causas estructurales destaca el acceso a alimentos densamente energéticos a bajo costo, es decir, fácilmente podemos comprar comida empaquetada que es muy barata, pero rica en grasas, sodio y azúcares. Se ha documentado que en mayor medida este tipo de alimentos procesados pueden encontrarse en diferentes partes del mundo, generando la "globalización de la comida", lo que su vez conlleva que poco a poco se sustituya el consumo de alimentos locales (Walker 2013).

La preparación de alimentos en el hogar es otro factor importante que ha cambiado como producto de la vida en la modernidad actual. El rol femenino dentro del espacio doméstico se ha transformado, dando mayor peso al trabajo remunerado fuera del hogar.

La preparación compra y preparación de alimentos ha tenido que simplificarse dejando de lado las connotaciones culinarias tradicionales (alimentos frescos que deben ser lavados, pelados picados, sazonados, etc.) por preparaciones que ahorran tiempo (comprar alimentos pre-hecho o pre-congelados, que solo requieren ser sacados de un contenedor plástico) (Meah 2014). Estás últimas opciones culinarias, además de ir acompañadas de altos contendidos de sodio, grasas y azúcares añadidos, generan contaminación, por lo que además de contribuir en el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles, tampoco son ambientalmente sustentables (Bogin 2014). Así mismo, la mercadotecnia que acompaña a diversos de los productos mencionados incitan al consumidor a "ser feliz" a través de la comida. Esto puede ser en especial perjudicial para la población que se encuentra en una etapa de vida vulnerable, donde, si no es orientado, puede ser altamente influido por los medios masivos de comunicación (Rodríguez-Ventura 2014).

Las regulaciones pertinentes ante esta oferta de alimentos y su publicidad, así como el asegurar espacios seguros para la práctica de actividad física son responsabilidad del Estado. Sin embargo, es primordial que el individuo reflexiones profundamente en su responsabilidad social ante un contexto socioeconómico y político que ejerce presión en sus elecciones de consumo. Así mismo, el individuo debe ser capaz de reconocerse como un ente activo de cambio, con derechos y responsabilidades civiles que permitirán ejercer la presión suficiente para que los organismos, públicos o privados responsables de su consumo, oferten opciones que garanticen su calidad de vida y la de su familia.

Para que lo anterior suceda, es necesario que desde la educación social se impulsen iniciativas dirigidas tanto a los niños como a sus familias, para reflexionar no solo sobre el problema del sobrepeso/obesidad, sino que dicha reflexión parta del origen del problema centrado en tres preguntas básicas ¿qué comemos?, ¿Cómo lo comemos? y ¿por qué?.

I. Objetivo general

El objetivo del presente documento es documentar el proceso que se siguió para el diseño, implementación y seguimiento de un programa para la prevención de la obesidad infantil en un barrio marginado de la Ciudad de México.

II. Desarrollo del programa "Exploradores de comida"

Considerando la argumentación anterior, en la Universidad Iberoamericana, en la Ciudad de México, desde el año 2012 se ha trabajado en un proyecto de investigación-acción con el objetivo de prevenir la obesidad infantil en el pueblo de Santa Fe. Esta localidad urbana está ubicada en un poblado antiguo fundado por Vasco de Quiroga en el siglo XVI. Con las transformaciones de la urbe, la localidad de Santa Fe, se dividió en dos sectores socialmente polarizados. El poblado antiguo (Pueblo de Santa Fe) presenta características socioeconómicas de vulnerabilidad, principalmente por el desempleo, violencia, inseguridad y condiciones urbanas de marginalidad. El poblado "nuevo Santa Fe" es una de las zonas más exclusivas y caras de la Ciudad de México; cuenta con todos los servicios urbanos en excelentes condiciones principalmente dirigidos a las más importantes empresas transnacionales que funcionan en México.

El proyecto de investigación-acción realizado en el poblado antiguo, se dividió en cuatro fases. Durante la primera se realizó la investigación formativa necesaria para identificar los determinantes del problema de estudio, así como para elegir materiales, procedimientos y estrategias del programa educativo piloto. Se consideraron tanto las necesidades como las fortalezas de la población objetivo, con el fin de diseñar una alternativa educativa, culturalmente adecuada.

III. EL DIAGNÓSTICO COMUNITARIO

Se realizó un diagnóstico en dos escuelas primarias públicas de la localidad, en un total de 312 escolares de entre 6 y 12 años de edad. Se indagaron antecedentes de salud infantil, dieta habitual, actividad física, mediciones antropométricas para el cálculo de Índice de Masa Corporal (IMC), salud mental (depresión y ansiedad) y presión arterial infantil. Se entregaron los diagnósticos de manera personalizada y confidencial a los padres y, en caso de presentar sobrepeso u obesidad, se les invitó a participar en un primer programa educativo piloto.

Considerando el IMC con las tablas de referencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 12% de los escolares estudiados presentó sobrepeso y 23% obesidad, impactando principalmente a la población infantil masculina (56%). Se observó que el 43% de los niños presentaron de hipertensión, lo que implica un mayor riesgo a contraer enfermedades cardiovasculares. Sobre el consumo de alimentos dentro de la escuela, se presentaron diferencias estadísticamente significativas en el consumo de verduras y frutas en menor proporción en niños con riesgo de obesidad/obesidad (28%) en comparación con los niños de peso normal (72%), quienes presentaron consumo inversamente mayor de preparaciones fritas (33%) en comparación con los niños con sobrepeso/obesidad (67%). Se observó, en general, actividad física sedentaria sin registrar diferencias por estado de nutrición de los niños. Estos datos fueron identificados a través de observación directa, sistematizada a través de registros observacionales con muestras aleatorias por grado escolar.

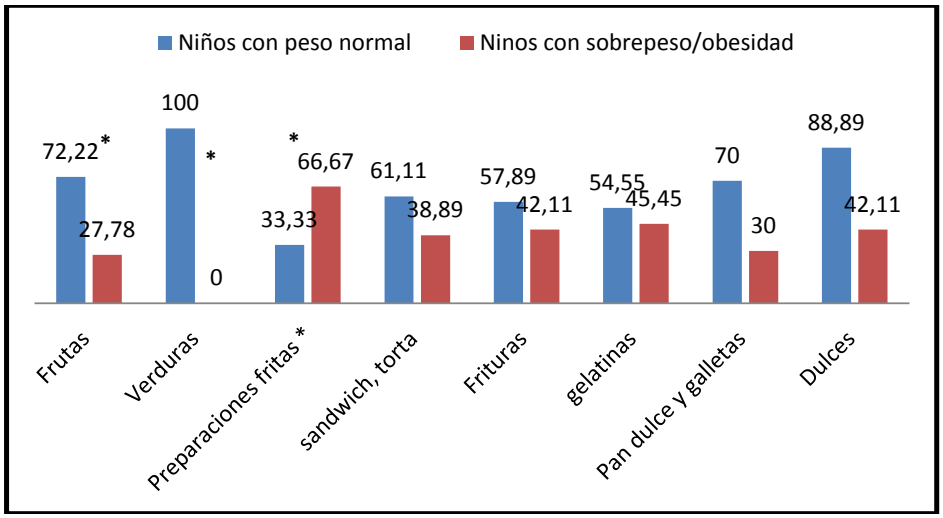


Figura 2. Consumo de alimentos dentro de la escuela durante el recreo. Escolares con IMC normal vs. sobrepeso /obesidad. * Valor de p<0.05. Prueba Ji2

Considerando algunos resultados de salud mental, a través de un modelo de regresión logística, se observó que los niños con sobrepeso/obesidad presentan 2.66 veces mayores puntajes de ansiedad (escala CMAS-R de Ansiedad Manifiesta para niños) en comparación con los escolares de peso normal, controlando por sexo y grado escolar (figura 3).

Sobrepeso/ Obesidad	Odds	P>Z	Intervalos confianza 95%	
Ansiedad	2.66	0.024	1.140	6.212
Sexo	0.89	0.792	0.384	2.075
Grado escolar	1.20	0.179	0.916	1.592

Modelo de regresión logística

Figura 3. Riesgo de presencia de ansiedad por estado de nutrición

Durante el proceso de evaluación fue complicado lograr la participación total de los padres de familia y solamente se cuenta con la información del 70% de los tutores de los niños. Varios de ellos no acudieron a la escuela o no accedieron a contestar los instrumentos del estudio por falta de tiempo, ya que tenían que asistir al trabajo. La participación de las escuelas invitadas fue muy favorable, contando con el apoyo total de los directores y maestros.

Estos resultados mostraron la necesidad de diseñar una intervención integral, que incluya orientación en alimentación, actividad física y manejo de la ansiedad. Así mismo es indispensable incluir a los padres de familia, ya que se observó poca cooperación de su parte durante el estudio de diagnóstico.

Para explorar la representación social de la obesidad infantil se realizaron catorce entrevistas semi-estructuradas a niños y niñas en edad escolar, así como a seis padres y madres de familia. Todas fueron audio-grabadas y transcritas para su análisis. Se identificaron sinónimos despectivos para nombrar a la obesidad desde la visión de los niños: "Feo, panzón, Muy, muy, muy gorda; Mantecoso, Albóndiga con patas, Bola de manteca, Botellón". Los niños percibidos con sobrepeso reciben los sobrenombres de "rellenita o llenito".

Dentro de las causas de la obesidad infantil identificadas por los propios niños, se mencionaron las ya conocidas y transmitidas por los medios de comunicación: "comer en exceso, comer mucha comida chatarra, pocas verduras y frutas, tomar mucho refresco, no hacer ejercicio o presentar alguna enfermedad que desemboque en obesidad. Sobresalen otras tres causas mencionadas: a) los niños con sobrepeso fueron "contagiados" por sus padres, b) el divorcio de los padres c) si los padres no le prestan suficiente atención a los niños, ellos se vuelven obesos.

Estos datos denotan que los niños identifican causas relacionadas con la crianza como determinantes del desarrollo de la enfermedad. Ellos no identifican a la obesidad como una enfermedad, sino como una condición corporal estética. Las principales consecuencias identificadas tienen carácter social y emocional, como: no caerle bien a los demás, les ponen apodos, se burlan de ellos, no pueden respirar bien, ni moverse bien, les puede dar diabetes o paro cardiacos, son menos felices que los flacos, están tristes y en caso de ser felices es porque pueden comer lo que sea.

Como es de notarse, el discurso infantil tiende a centrar las consecuencias de la obesidad en aspectos sociales y de aceptación entre pares, lo que la convierte no en un problema de salud, sino de exclusión, estigmatización y devaluación de autoestima para los niños quienes la padecen.

Las entrevistas realizadas a los padres y madres denotan que la obesidad infantil es descrita como un problema de salud de los niños, sin embargo, no logran identificar que pueda tener consecuencias a corto o largo plazo para sus propios hijos. Existe la creencia de que "se quitará", por ´si sola, durante el crecimiento del niño al llegar la adolescencia con "el estirón". Saben que la alimentación correcta y la actividad física son necesarias para prevenirla, sin embargo ellos mismos no la realizan. Manifestaron la necesidad de dar prioridad al trabajo para mantener el sustento del hogar, cuestión que deja el cuidado de los niños en varios responsables a lo largo del día.

Las principales necesidades infantiles que reportaron los padres fueron: a) que los hijos no reprueben el año escolar, b) prevenir enfermedades infecto contagiosas (diarreas o gripes principalmente) y c) proveerles de alimento y vestido. Reportan no tener tiempo suficiente para asistir a actividades fuera del horario escolar, ya que tienen compromisos laborales. Esto denota una limitante importante para la educación no formal para la salud, principalmente limita la participación de los padres.

Estos datos nos mostraron que en la localidad estudiada, la obesidad infantil aún no era una necesidad sentida de la población. La norma social indicó que era percibida como una condición corporal que se "quitará" del niño durante el crecimiento. Por lo tanto, considerando el modelo de Etapas de cambio para modificación de comportamientos en salud propuesta por Prochaska (1982), la población aún no estaba preparada para hacer cambios en prácticas de salud (alimentación, actividad física, hidratación), sino que era necesario previamente informar y sensibilizarla para pasar de las etapas de contemplación y pre-contemplación a las de planeación, acción y, a largo plazo, mantenimiento.

Con la intención de complementar la información proporcionada por los padres y los niños, se identificó la oferta de alimentos y de espacios para actividad física a través de observación comunitaria no participante en toda el área de influencia de la casa comunitaria de la universidad Iberoamericana (Casa Ernesto Meneses A.C.), donde se impartiría el programa de educación en nutrición propuesto.

Se registraron el número de expendios de alimentos y espacios para actividad física en siete diferentes colonias, en un radio de 20 kilómetros a la redonda de la casa comunitaria. Se identificaron siete espacios públicos para realizar actividad física (parques, espacios verdes, gimnasio para baile de zumba, canchas de básquet bol y futbol). Solamente uno se encuentra en buenas condiciones y es utilizado para su función. Los demás se observaron en malas condiciones (inseguros, poco higiénicos, descuidados) o utilizados por grupos de jóvenes para consumo de enervantes. No se observaron a familias o niños usando dichos espacios.

Sobre los expendios de alimentos en la comunidad, se registraron principalmente tiendas de abarrotes y comercios para la venta de alimentos fritos (fritangas); seguidas por comida rápida, taquerías, panificadoras, tortillerías, pastelerías y puestos informales de frituras, golosinas, puestos de antojitos mexicanos callejeros (sopes, quesadillas, elotes, tamales, etc.). La venta de verduras y frutas es escasa y en ocasiones poco accesible, ya que los costos son elevados en comparación con los alimentos procesados. La oferta de alimentos está siempre presente en la calle, sin regulación ni supervisión, lo que deja a las familias con disponibilidad de alimentos de baja calidad nutrimental en todo momento del día.

Para complementar la observación se encuestaron 200 expendios de alimentos, encontrándose que en el 90%, los vendedores asocian el concepto de "salud" únicamente con la higiene de los alimentos que venden, no identificando el contenido nutrimental como parte fundamental de la salud.

Para complementar y contrastar lo encontrado, se realizaron entrevistas a profundidad a nueve líderes comunitarios para conocer su percepción sobre cuestiones de alimentación y salud. En general, se afirmó que los niños pasan gran parte del tiempo sin compañía en sus casas, en parte por la falta de espacios recreativos y por las ocupaciones de los padres, quienes trabajan. Como problemas comunitarios, se reportaron: desintegración familiar, falta de empleo, estrés, hacinamiento en la vivienda y pocas actividades de recreación. Sobre el estado de salud de los adultos se comentó que, entre otras, la diabetes, hipertensión y la obesidad son constantes en Santa Fe; mientras que entre los niños se resaltaron la desnutrición, obesidad, las enfermedades gastrointestinales y la depresión.

De acuerdo con el discurso de los líderes entrevistados, las causas a las que se atribuyen estos padecimientos, tanto de niños como en adultos, se pueden clasificar en: 1) biológicas (genéticas), 2) por comer alimentos "no naturales", por un descontrol de la alimentación (no vigilar la calidad y cantidad de alimentos consumidos), 3) por la falta de tiempo o interés de los padres en la alimentación infantil, 4) psicológicas (por apatía, estrés,

violencia familiar, bulling), 5) ambientales (por la situación económica y la falta de trabajo o trabajos múltiples y las distancias que se deben recorrer)

IV. El diseño del programa de educación en nutrición

Con base en los resultados de la fase 1 y considerando una exhaustiva revisión de la literatura sobre intervenciones para la prevención de la obesidad infantil, se eligieron los programas: Niñ@s en movimiento (NeM) y Ser feliz a través de la comida. Cada uno se implementó en su totalidad siguiendo las metodologías, tiempos, materiales y contenidos propuestos por sus respectivos autores. Esto se hizo con la finalidad de identificar los elementos más relevantes de cada uno, probar la comprensión de sus contenidos y su pertinencia sociocultural, con la intención de evaluar e identificar los elementos más idóneos para la población infantil de esta localidad, partiendo de experiencias exitosas previas.

El programa Niños en movimiento (NeM) fue diseñado y probado por la Dra. Norma García Reyna y la Dra. Sandra Gussinyer. Está dirigido a niños con sobrepeso/obesidad y a sus familias. Se divide en once sesiones, de noventa minutos cada una. Se trabaja en grupos separados, para padres y para niños. El programa utiliza técnicas cognitivo conductuales y psicodinámicas. Se abordan temas de salud, como alimentación saludable (clasificación de alimentos, porciones y tiempos de comida), actividad física, hidratación, publicidad engañosa, autocontrol, imagen corporal, comunicación asertiva, resolución de conflictos, autoestima y relajación. Además de promover la alimentación correcta y la vida activa, el programa desarrolla competencias para la vida en los escolares participantes, a través de la socialización y emocionalidad. Las autoras del programa capacitaron y certificaron a nuestro equipo de investigación para la implementación de las sesiones y autorizaron la prueba de sus materiales y recursos pedagógicos.

El material didáctico de NeM incluye un libro teórico y práctico para guiar el desarrollo del programa donde se detallan paso a paso las sesiones. También consta de 10 cuadernos para el trabajo en casa de los niños. Se usan relatos infantiles, cuento, ejercicios teóricos y prácticos que ayudan al niño a conocer la problemática desde el punto de vista nutricional, médico y psicológico. Para la familia se entrega un libro de 10 capítulos, que abordan temas sobre obesidad infantil, la problemática familiar y la contención emocional del cuidador.

Ser feliz a través de la comida es un programa local dirigido a la población adulta, con enfoque comunitario que integra los saberes populares en la construcción social de la alimentación. Usa estrategias didácticas en aprendizaje significativo y en educación popular. Fue diseñado por los departamentos de salud, diseño y comunicación de la Universidad Iberoamericana. El elemento medular del taller se centra en el análisis de la realidad actual sobre la cultura alimentaria en nuestro país, considerando los factores del ambiente, psicoafectivos y socioculturales que determinan la producción, selección, compra, preparación y consumo de alimentos. Está conformado por 24 sesiones, realizadas una vez por semana, con noventa minutos de duración. El contenido temático se divide en seis módulos: I. Alimentación en la persona, II. Alimentación y vínculos, III. Alimentación y cultura, IV. Alimentación para el bienestar, V. Alternativas en la alimentación, y VI. Construcción de una propuesta. Este taller aborda la alimentación como el tema central para la construcción de ciudadanía, para la prevención de obesidad y demás enfermedades crónico-degenerativas, pero al mismo tiempo aborda la prevención de la inseguridad alimentaria a través de la cooperación comunitaria.

Este programa fue desarrollado en la parroquia de Vasco de Quiroga, se inscribieron 18 participantes, concluyéndolo solamente once. Durante todas las actividades se promovió

la participación activa en sociodramas, juegos, lecturas guiadas, preparación de alimentos y actividades de convivencia (con la comunidad religiosa de su iglesia). Se decidió hacer el taller en esta parroquia ya que se contó con la cooperación del párroco, quien encontró atractiva la idea de promover la participación comunitaria a través del tema de la alimentación, por lo que denominó al grupo El ministerio de la alimentación.

Los materiales del programa incluyen cartas descriptivas, manual de implementación para facilitadores del taller y descripción de actividades (como sociodrama, cuenta cuentos, fragmentos de películas, debates sobre temas específicos, organización para actividades de apoyo a la comunidad, etc.).

V. RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS PILOTO, COMO PARTE DEL DISEÑO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Con la finalidad de documentar los resultados del programa Niños en Movimiento (NeM), se entrevistaron a profundidad a seis participantes quienes lo cursaron completo y otros seis que desertaron. Las madres quienes desertaron propusieron que se genere mayor confianza y cohesión grupal, en un ambiente cuidado y confidencial para preparar a los padres ante temas delicados, centrados en las emociones de sus hijos. Con ello podría mejorar su disposición al cambio, evitando la inasistencia y deserción.

De igual manera se mencionó que el material y las actividades debían ser más "mexicanas", que debería haber actividades conjuntas entre padres e hijos y que pudiera responder a la falta de espacios para recreación y actividad física en su comunidad. También se mencionó que algunas actividades resultaban aburridas y se propusieron ejercicios más didácticos y colaborativos.

Los niños comentaron que les parecieron atractivos los juegos, los cuentos y la diversión del taller. Mencionaron sentirse orgullosos por los cambios logrados en sus vidas, resaltando la expresión de emociones y la comunicación interpersonal. De los doce participantes que concluyeron el taller se observó que su composición corporal se mantuvo estable, a través de las mediciones de peso y estatura, obteniendo un IMC con tendencia a establecerse, es decir, no aumentaron con el transcurso del tiempo (Figura 5). En términos antropométricos este resultado es favorable, ya que se previno el incremento del IMC de los participantes, y con ello el escalamiento de sobrepeso u obesidad.

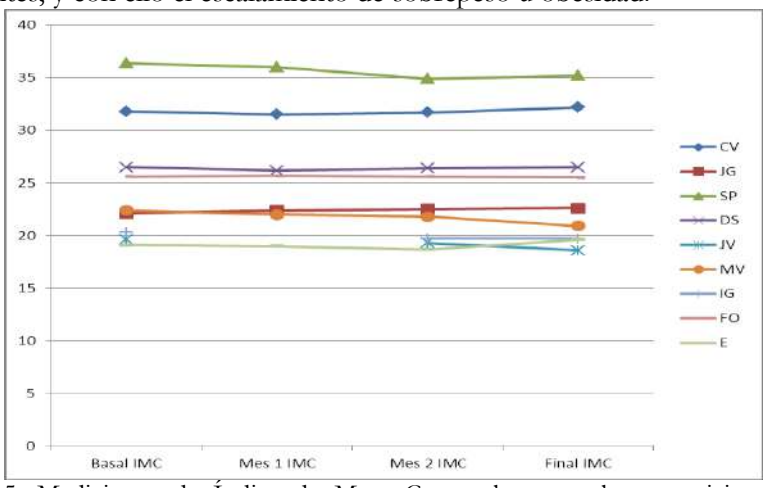


Figura 5. Mediciones de Índice de Masa Corporal en escolares participantes del programa Niños en Movimiento. * Cada línea representa a un participante del programa.

Con base en lo anterior se concluyó que el programa educativo, resultado final del presente proyecto, debe ser divertido, integrando al niño como parte de su familia y sociedad, que genere participación y cohesión grupal y que tenga un enfoque local.

Para evaluar el taller ser feliz a través de la comida, se aplicaron cuestionarios auto-administrados que evaluaron conocimientos, habilidades y actitudes sobre la alimentación, fomentadas durante el taller. Así mismo se tomaron notas de campo diariamente, cuyo contenido fue analizado a través de categorías hermenéuticas.

El análisis de los cuestionarios muestra un aumento en la media aritmética en la medición de conocimientos, habilidades y reflexión respecto a la comida y el auto-cuidado de la salud. La mayoría de los cambios significativos se registraron en las categorías de participación comunitaria (3,7 basal vs. 5,6 final) y conocimientos sobre nutrición (basal 7,1 vs. 9,8 final). La disminución de la percepción en el auto-control emocional (basal 7,9 vs 6,1 final) pueden atribuirse al hecho de que después de la reflexión profunda, se genera protección psicológica que fomenta el afrontamiento ante a situaciones de estrés emocional (Figura 6).

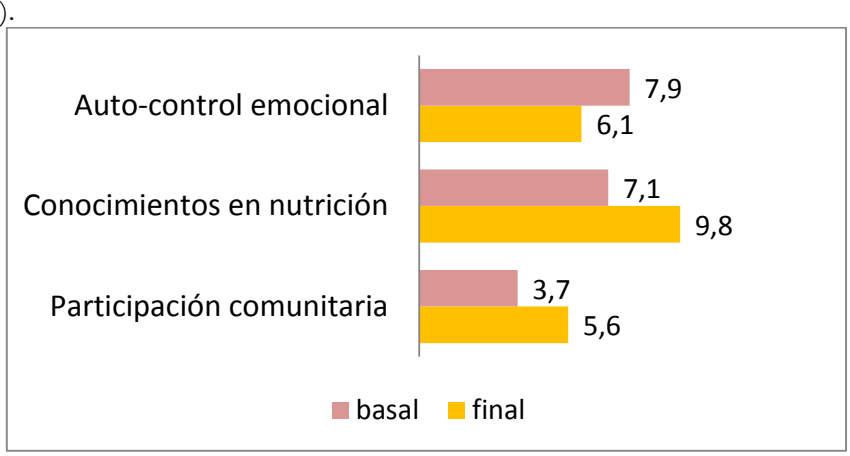


Figura 6. Auto-reporte de habilidades y conocimientos en nutrición, emoción y participación comunitaria. Taller Ser Feliz a través de la comida.

Se sugiere que para próximas evaluaciones del taller se añada una escala de afrontamiento al estrés. Por otro lado, resultaron favorecidas la participación comunitaria, la creación de redes y la responsabilidad social al final del taller. Se observó un cambio radical en la percepción de necesidades de aprendizaje auto-reportadas. Por ejemplo, la importancia atribuida a la alimentación familiar cambió de un 58% basal a un 30% al final. Por otro lado, el auto-cuidado de la salud cambió de un 42% basal a un 70% final. Esto puede poner de relieve la necesidad de crear en la comunidad espacios que faciliten las oportunidades para desarrollar habilidades del cuidado de sí mismos, especialmente entre las madres o abuelas que centran su atención y la mayor parte de su tiempo en el cuidado de sus familias.

Las lecciones del taller Ser feliz a través de la comida fundamentan la necesidad de realizar actividades con sentido local e integrador centradas en el tema de la alimentación. Además, sugiere buscar que los temas no se centren únicamente en los referentes a la promoción de Estilo de vida saludable (alimentación correcta y actividad física), sino que se aborde a la alimentación con un fenómeno complejo determinado por diversos factores (biológicos, sociales, psicológicos y culturales) y que se interrelaciona con los demás hábitos de salud cotidianos, como el espacio de recreación, la relajación, las horas de sueño y la convivencia tanto familiar como comunitaria.

VI. El programa de educación en nutrición: "Exploradores de comida"

Con los resultados anteriores, producto tanto del diagnóstico comunitario, como de las pruebas piloto de los dos programas elegidos, se identificó la necesidad de que el programa educativo final considere a la familia como eje transformador de los hábitos, prácticas,

conocimientos o actitudes tanto de niños como de adultos, que padecen o se encuentran en situación de riesgo de desarrollar obesidad. Por ejemplo, el comportamiento de los padres y sus percepciones de salud, así como sus características psicosociales son factores importantes que preceden los comportamientos infantiles. Los padres establecen las normas familiares y rutinas alrededor de los hábitos alimentarios y de actividad física que fungen como modelo para sus hijos.

Considerando las políticas y programas ofertados a los niños desde las instancias de gobierno cercanas a la comunidad, como la SEP, SSA, DIF u otros servicios alternativos, se observó que no se ofertan programas específicos con características culturalmente adecuadas para la población con el fin de proporcionar prevención primaria o secundaria para la obesidad infantil. Únicamente se da orientación alimentaria esporádicamente en el centro de salud de la localidad, sin embargo, en la Casa Comunitaria Ernesto Meneses A.C. que pertenece a la Universidad Iberoamericana se da atención individual a los niños y a sus padres, aunque los responsables reportan baja adherencia.

Ante estos resultados, resaltó la necesidad de contar con programas que faciliten tanto la búsqueda de información, la comprensión multifactorial de la realidad alimentaria, su análisis, reflexión y la puesta en práctica de lo aprendido a través de la participación comunitaria. Se decidió no centrar la intervención únicamente en niños quienes ya padecieran obesidad, ya que como se mencionó anteriormente, la norma social de la comunidad aún no la identifica como un problema relevante de atención para la población infantil.

Con estos elementos se estructuró el programa Exploradores de Comida, que se centra en la prevención primaria de la obesidad infantil a través de la promoción de la cultura alimentaria en la familia. Se diseñó un manual de aplicación para el facilitador y materiales para los participantes. Está dirigido a niños en edad escolar y a sus familias, tiene por objetivo facilitar la re-significación de la alimentación considerando sus elementos emotivos, culturales, biológicos, sociales y ambientales; para la generación de acciones comunitarias e individuales que, a largo plazo, contribuyan al auto-cuidado de la salud y a la prevención de la obesidad.

Las actividades del taller parten del modelo de educación popular para los adultos y de aprendizaje significativo para los niños. Está diseñado de manera que informe, genere emociones y promueva la reflexión sobre la alimentación de cada individuo, pero también de su comunidad. Se apoya a los participantes con herramientas que les permitan la planeación, trabajo en equipo, cooperación, organización e iniciativa. Incluye ejercicios basados en socio-drama, juego, dibujo, ejercicios de relajación, degustaciones culinarias y expresión creativa. Se divide en cuatro unidades y catorce temas específicos, que se abordan en sesiones semanales con una duración aproximada de 90 minutos. Las unidades y temas a tratar se indican en la figura 7.

Unidades	Temas abordados en cada sesión
1. Cocina tradicional	1.1 Dieta indígena, mestiza y española 1.2 Alimentos endémicos 1.3 Nutracéuticos y remedios caseros 1.4 Técnicas de preparación y conservas (sesión de preparación de alimentos)
2. Globalización en la comida	2.1 Publicidad, mercadotecnia y mitos 2.2 Selección adecuada de alimentos 2.3 Papel social de la comida 2.4 Nueva cocina mexicana (sesión de preparación de alimentos)
3. Emociones y comida	3.1 Emociones y comida 3.2 Identificar emociones y toma de decisiones 3.3 Comunicación asertiva 3.4 Heredando emociones en la cocina (sesión de preparación de alimentos)
4. Creando comunidad	4.1 Transformando mi-nuestro bienestar 4.2 Proyecto comunitario

Figura 7. Programa en educación en nutrición "exploradores de comida"

El taller se probó en una escuela pública del poblado de Santa Fe, con niños de quinto grado de primaria y en la Casa Comunitaria Ernesto Meneses. Para su evaluación se utilizaron cuestionarios que registraron los conocimientos de los niños y los adultos sobre alimentación, estilo de vida, cultura alimentaria, factores emocionales y sociales de la alimentación, así como globalización de la comida. Igualmente, se toman registros observacionales en cada una de las sesiones a través de diarios de campo por las facilitadoras del taller. Se han hecho las modificaciones finales al manual de aplicación, modificando algunas actividades de acuerdo con la comprensión de los niños.

El proceso de la aplicación de las sesiones ha sido sencillo, ya que se ha manejado como una actividad transversal en el aula, sin embargo se propone su aplicación en entornos no escolarizados (como la casa comunitaria), ya que los grupos son más pequeños, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, continúa la dificultad de los padres para asistir a las sesiones en sus tiempos de trabajo, que suele coincidir con el horario escolar. La participación ha sido satisfactoria y se han observado resultados favorables en la adquisición de aprendizajes.

Figura 8: portada del manual del Taller "Exploradores de comida"

El programa se seguirá implementando y evaluando en la Casa Comunitaria Ernesto Meneses, cuyo equipo seguirá trabajando de la mano con nuestro grupo de investigación. Agradecemos al Consejo nacional de Ciencias y Tecnología, a FICSAC y al Instituto de Nutrición y Salud kellogg´s, por los financiamientos otorgado para el desarrollo del presente proyecto. También agradecemos a la Casa comunitaria Ernesto Meneses A.C. y principalmente a la población de Santa Fe, que nos compartió su tiempo y saberes, para lograr alcanzar las metas del presente estudio.

El desarrollo de este programa de educación en nutrición se concluyó tras dos (2012-2014) años de trabajo continuo en el Departamento de Salud en la universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En el transcurso del mismo fue base de cuatro tesis de la licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos, tres tesis de la maestría en nutriología aplicada. Su diseño, aplicación y evaluación fue motivo de prácticas profesionales de seis alumnas de la Especialidad en obesidad y dos alumnas de la Maestría en orientación psicológica. Se presentaron cinco trabajos orales en congresos internacionales y cuatro en congresos en México. Su información ha generado artículos científicos y un manual registrado bajo derechos de autor.

VIII. CONCLUSIÓN

Las acciones aquí citadas nos permiten concluir que fue necesario diseñar una intervención dirigida a incidir de manera positiva en la alimentación de niños y sus familias. El taller Exploradores de comida responde a esta necesidad abordando la problemática con un enfoque desde la cultura alimentaria y mediante actividades que facilitan la sensibilización, reflexión y acción de los participantes, de manera que desarrollen habilidades para la vida y herramientas efectivas para el auto-cuidado. De esta manera, tanto los niños como sus familias se reconocen y se afirman como sujetos de su propio desarrollo y agentes de cambio de su comunidad.

La novedad de este taller radica en que es el primero en su tipo en fomentar la cultura alimentaria de manera sistemática y ordenada, para niños y sus familias. Además, parte de un trabajo previo de intensa investigación, donde los factores culturales tuvieron un gran peso.

Nuestro grupo de trabajo consideró necesario tomar una visión diferente, partiendo del acto básico alimentario y las tradiciones que conforman los hábitos cotidianos. Nos basamos en orientar a los niños y a sus familias a notar como la globalización ha homogeneizado los alimentos que consumimos, orillándonos a perder tradiciones básicas que son totalmente favorables para el mantenimiento de la salud, como es el consumo de frijoles y quelites (entre otros), actualmente en peligro de desaparecer.

El éxito de la investigación radica en la aportación de nuevos elementos para la prevención de la obesidad, dejando de centrarse en las recomendaciones básicas de actividad física y alimentación correcta. Aunado a ello se disponen elementos psicológicos basados en el control de la ansiedad y en el fomento de la comunicación intrafamiliar. Tanto para niños como para adultos es innovador proponer el rescate de tradiciones culinaria y promover la preparación de alimentos como estrategias pedagógicas que refuerzan los aprendizajes de estilos de vida saludables.

En contextos más controlados como los hospitalarios u escolares, es más sencillo tener a tiempo los resultados, por la idoneidad de contar con población cautiva. En estudios comunitarios y mixtos, (como es el caso del presente proyecto) eso no es posible. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es importante resaltar que el arduo trabajo de sistematizar y probar una intervención educativa, basándose en los contenidos de la comunidad, es en sí mismo un éxito a considerarse.

Por otro último, plantear la autonomía del niño en el propio cuidado de su salud a través del juego, es un aporte innovador que permite tanto crear empatía para el trabajo grupal, como generar habilidades para la vida que pueden ir más allá de la alimentación.

Es muy enriquecedor lograr estos objetivos comunitarios a la mano de objetivos educativos en población universitaria. La vinculación de la academia con la comunidad, a través de la educación universitaria, también es un producto importante que, citando a Jack Delors (1997), resalta la necesidad de "aprender a aprender" y de "aprender a vivir juntos", tomando como eje de referencia la forma en que vivimos y comemos en nuestras sociedades posmodernas, lo que nos plantea, a su vez, la necesidad de "aprender a ser".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGING, B., AZCORRA, H., WILSON, H.J, VÁZQUEZ-VÁZQUEZ, A., AVILA-ESCALANTE, M.L., CASTILLO-BURGUETE, M.T., & DICKINSON, F. (2014) Globalization and children´s diets: The case of Maya of Mexico and central America. *Anthropological Review*, 77(1), 11-32.

DE ONIS, M., ONYANGO, A.W., BORGHI, E., SIYAM, A., NISHIDA, C., & SIEKMANN, J. (2007). Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(9), 660-667.

DELORS, J. (1997). *La Educación, encierra un tesoro /informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

DHUPER, S., BUDDHE, S., & PATEL, S. (2013). Managing Cardiovascular Risk in Overweight Children and Adolescents. *Pediatric Drugs*, 15(3), 181-190.

GRACIA-ARNAIZ, M. (2010). Fat bodies and thin bodies. Cultural, biomedical and market discourses on obesity. *Appetite*, 55(2), 219-225.

GUTIÉRREZ JP, RIVERA-DOMMARCO J, SHAMAH-LEVY T, VILLALPANDO-HERNÁNDEZ S, FRANCO A, CUEVAS-NASU L, ET AL (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales.* Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.

MARTÍNEZ-MUNGUÍA, C., & NAVARRO CONTRERAS, G. (2014). Factores psicológicos, sociales y culturales de la obesidad infantil y juvenil en México. *Revista Médica del IMSS*, 52S94-S101.

MEAH, A. (2014). Reconceptualizing power and gender subjectivities in domestic cooking spaces. *Progess in Human Geography*, 38(5), 671-690.

MIKKELSEN, M.V., HUSBY, S., SKOV, L.R., & PEREZ-CUETO, F.A. (2014) A systematic review of types eating interventions in preschools. *Nutrition Journal*, 13(1), 1-27.

PROCHASKA, JAMES O. & DICLEMENTE, CARLO C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 276-288.

REILLY, J.J (2007). Childhood obesity: An overview. Children & Society, 21(5), 390-396

RODRIGUEZ-VENTURA, A.L., PELAEZ-BALLESTAS, I., SÁMANO-SÁMANO, R., JIMENEZ-GUTIERREZ, C., & AGUILAR SALINAS, C. (2014). Barriers to lose weight from the perspective of children overweight/obesity and their parents: A sociocultural approach. *Journal of obesity*, 1-7.

SECRETARÍA DE SALUD (2015). *Programa Nacional chécate, mídete, muévete. México*. Consultada el 20 de mayo 2015, en: http://www.salud.df.gob.mx/portal/index.php/banner/402-checate-midete-muevete

WALKER, M.A. (2013). Border food and food on the border: meaning and practice in Mexican haute cuisine. *Social & Cultural Geography*, 14(6), 649-667.

[i]Contacto con autores:
Ericka Ileana Escalante Izeta. e-mail: ericka.escalante@ibero.mx
Adina Radosh Sverdlin. e-mail: adina.radosh@gmail.com
Departamento de Salud. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
Bernardo Turnbull Plaza. e-mail: bernardo.turnbull@ibero.mx
Facultad de Estomatología, Unidad Regional Tehuacán.
Departamento de Psicología. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

IMPORTANCIA DE LA GENERACIÓN DE PROYECTOS Y SU IMPACTO EN LA REGIÓN DE TEHUACAN

ALMA DELIA ZÁRATE FLORES
BLANCA CORTEZ RODRÍGUEZ
FRANCISCO BALDERAS GÓMEZ[i]

RESUMEN:

Siendo la sociedad el principio y fin de la Universidad, no se puede pensar en una universidad sin un compromiso social claro y bien definido, con correlación, orientado ante todo a promover el desarrollo humano, socioeconómico y sustentable de su entorno. Por ello que la Unidad Regional Tehuacán en base al MUM, desde el 2011 incluye en el Plan de Trabajo un ámbito de aplicación Transdisciplinar relacionando el conocimiento, la experiencia científica y la práctica de la resolución de problemas, generando Jornadas de impacto social multidisciplinarias, en el que el actor universitario se reorienta en su actuar educativo; donde tanto educadores como educandos se vinculan a la realidad con base en principios y valores. Para ello se propone que las jornadas Académicas, formen parte de una estructura curricular correlacionada, flexible, pertinente, y transdisciplinar que asegure la formación integral de los estudiantes de cada uno de los programa educativos que permita las múltiples interacciones con su medio, impulsado la Integración Social al interactuar de manera permanente y organizada a la sociedad.

A través de un amplio ejercicio de consulta al interior de la universidad, los actores de todos los ámbitos de esta casa de estudios, establecimos nuestra visión de la institución que queremos en el presente y en el futuro. En esta ponencia se reconoce que las Unidades Regionales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla contribuyen a la equidad, cobertura, vinculación, investigación y desarrollo del estado de Puebla desde la responsabilidad y el compromiso social. En este sentido se identificaron áreas de oportunidad relacionadas con la necesidad de adaptar su oferta académica a las necesidades de la región, estableciendo compromisos conjuntos gobiernos municipales, gobierno estatal y Universidad, para el fortalecimiento de las regiones, del Estado y de la Universidad. (BUAP, 2013).

PALABRAS CLAVE: Sociedad, correlación, jornadas de impacto social multidisciplinarias, transdisiciplinar, estructura curricular.

*****

INTRODUCCIÓN

La desconcentración de la Universidad, ha permitido que las Unidades regionales, tengan una presencia más fuerte en la región, esto como una fortaleza de vinculación y comunicación con todos los sectores sociales, públicos y privados para que las actividades realizadas se relacionen con las necesidades del entorno.

La regionalización universitaria tiene como fin integrarse con la sociedad para generar ambientes de desarrollo humano y coadyuvar a la solución de los problemas de las regiones del Estado de Puebla.

La Unidad Regional Tehuacán nace con esta premisa de integrar los espacios universitarios con los sociales para generar ambientes de desarrollo humano que, mediante la educación y participación ciudadana, promuevan el compromiso social de los universitarios, así como el desarrollo integral y el pensamiento crítico y libre para que, de esta manera, coadyuven a la difusión de la cultura, a la convivencia en la diversidad, al crecimiento individual y comunitario, a la equidad y a un mayor equilibrio entre los sectores que integran la sociedad, en una comunidad que aprende. De esa manera pretendemos contribuir al progreso socioeconómico, equitativo y equilibrado de las regiones y sus comunidades, así como de los diversos sectores sociales, mediante la generación de conocimientos y su aplicación a sus proyectos de desarrollo, incorporando la comunidad universitaria al servicio de los sectores más vulnerables.

Entonces, siendo la sociedad el principio y fin de la Universidad , no se puede pensar en una universidad sin un compromiso social claro y bien definido, orientado ante todo a promover el desarrollo humano, socioeconómico, endógeno y sustentable de su entorno, es por ello que la Unidad Regional Tehuacán siguiendo el nuevo modelo Universitario Minerva, desde el 2011 incluye en el Plan de Trabajo de la Coordinación General un ámbito de aplicación Transdisciplinar relacionando el conocimiento, la experiencia científica y la práctica de la resolución de problemas Regionales , generando proyectos de salud mediante las Jornadas de impacto social, en el que el actor universitario se reorienta en su actuar educativo; donde tanto educadores como educandos se vinculan a la realidad con base en principios y valores.

En la Unidad Regional, la vinculación se realiza con diversas acciones de manera institucional a través de las prácticas profesionales y servicio social con sectores públicos y privados contribuyendo a la consolidación de la formación profesional del estudiante y la atención a las necesidades del entorno, con sentido de responsabilidad y compromiso, tal y como lo establece la Misión que genera la Dirección de Servicio Social de la BUAP. Sin embargo esto no es suficiente. Se requiere de una herramienta más para la atención a las zonas con alto indicie de marginación que permita identificar problemas específicos susceptibles de ser atendidos mediante la extensión de los servicios.

De 2000 a 2006 la caries y la periodontitis presentan un alto grado de prevalencia, de acuerdo a datos estadísticos, a pesar de intentos serios de establecer metas para disminuir la presencia de estas enfermedades en regiones específicas del país. Otros intentos podemos encontrarlos en la NOM-013-SSA2-1994 (Norma oficial mexicana, 1999) enfocada en la prevención y control de las enfermedades bucales, sin que uno u otra se vea seriamente disminuida. En 1995 se publicó la NOM-040SSA1-1993 (Norma oficial mexicana, 1995) Bienes y servicios, sal yodada y sal yodada flourada la cual establece las especificaciones sanitarias de la sal para consumo humano y animal con la intención de conseguir el mejoramiento de la salud bucal en la población en combinación con otras estrategias como son: Salud bucal del preescolar y escolar, pero al día de hoy me pregunto ¿cuántos de nuestros pequeños en edad escolar y preescolar consumen ésta sal?¿cuánto hemos abatido los índices de caries en la población de esos estratos de edad? En 2003 se puso en marcha

el Sistema Nacional de Cartillas de Salud para así poder llevar un seguimiento personalizado y continuo de las acciones de prevención que reciban los ciudadanos mexicanos a lo largo de su vida, pero el propio Instituto Mexicano del Seguro Social ofrece un espectro muy restringido de servicios estomatológicos, por no decir que no ofrece ninguno y el seguimiento a caries o periodontitis no se lleva a cabo, ya no digamos de manera satisfactoria, simplemente no existe. Actualmente las acciones preventivas y educativas dirigidas a la niñez escolar Mexicana se basan en la Norma NOM-009-SSA2-1993 (Norma oficial mexicana, 1993) para el fomento de la salud escolar, pero como toda actividad de planeación que se desarrolla en nuestro país, una vez que es aprobada o publicada, se guarda en el cajón de algún funcionario y nunca se le da seguimiento –el conocido "feedback"- a lo propuesto

Para ello en el 2011 se inicia con el proyecto de las Jornadas multidisciplinarias de vinculación social, que vienen a fortalecer el trabajo curricular establecido por la universidad cuyo objetivo es el de fortalecer las funciones sustantivas de manera estratégica, transdisciplinar e innovador en el proyecto de la Unidad Regional Tehuacán. Las Jornadas Académicas que se desarrollan en Tehuacán y la región principalmente en las zonas más marginadas permiten que en conjunto las 7 licenciaturas acudan para brindar el apoyo desde la perspectiva de su área de manera programada y calendarizada, permitiendo el seguimiento con visitas trimestrales. Estas actividades nos permiten también la conformación de equipos de trabajo inter y multidisciplinarios, así como el desarrollo en los alumnos para que sean capaces de identificar los problemas más recurrentes en cada área y poder desarrollar investigación social aplicada, atributos cognitivos, habilidades y destrezas del pensamiento, biotecnología y tecnología.

I. OBJETIVOS

Generar proyectos de salud bucal para la región de Tehuacán y formar integralmente a los estudiantes de tal forma que resuelvan todo tipo de problemas de salud bucal, basados en el aseguramiento de la calidad.

1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la investigación social con atributos cognitivos, habilidades y destrezas del pensamiento
- Canalizar y derivar pacientes, usuarios a las áreas de competencia
- Focalizar Áreas de Oportunidad susceptibles para la realización de Investigación Aplicada
- Contribución a la formación, preparación de los conocimientos y la obtención de experiencias de aprendizaje
- Consolidación como las mejores Unidades Regionales

II. PROPÓSITO

Contribuir a resolver problemas de salud estomatológica y a la formación de los estudiantes, mediante un programa de Atención Integral tomando los programas educativos con los que cuenta cada Unidad Regional, con calidad, orientados en el área de la salud al fomento prevención y atención de enfermedades patológicas y orales; en el área de ciencias exactas y humanidades al servicio de las necesidades de los que menos tiene tanto del individuo como del entorno y ser agentes de cambio para la sociedad.

Así como ser un programa de atención integral Transdiciplinar que propicie el desarrollo de la cultura y tradición de la región consolidando las acciones de vinculación con la sociedad.

III. DESARROLLO

Los proyectos de impacto regional que se han generado en la BUAP Unidad Regional Tehuacán generan habilidades y destrezas en el estudiante, el cual al entrar en contacto con su entorno social indagando y Focalizando Áreas de Oportunidad para su desarrollo profesional y el compromiso social que se tiene en el municipio complementa su formación integral. La universidad realiza convenios de colaboración con los municipios en el que se comprometan a la realización de estas actividades siendo la universidad proveedora del recurso humano, científico y tecnológico. El ejemplo palpable es la Facultad de Estomatología la cual impactan a las regiones de la mixteca, montaña, altiplano, valle y joya, con un total de 220 jornadas de salud bucal en los últimos 5 años, en promedio de 44 por año realizando 34,361 acciones de Salud Estomatológica entre las que se encuentran: aplicaciones de flúor, pláticas de salud bucal, profilaxis y extracciones dentales (Figura 1).

Figura 1. Impacto Regional jornadas de vinculación. Fuente: Base de Datos Estomatología.

La Innovación educativa, incorporación la biotecnología y tecnología, dentro de las jornadas académicas nos permitirá llevar el conocimiento y la práctica profesional a los que menos tiene con la idea de contribuir al desarrollo económico de la sociedad desde el área del conocimiento.

Dentro de las Jornadas dependiendo el área de acción se encontrar con personas y/o acciones que requieran canalizar y derivar a las áreas de competencia, para ello se genera un registro a través de una cedula para datos de recolección y expediente de las actividades realizadas, para dar seguimiento a los planteamientos en cada comunidad, en el caso del área de la salud historia clínica en la cual se tiene registro de las actividades realizadas como las anteriormente mencionadas

En cuanto a la contribución a la formación, preparación de los conocimientos y la obtención de experiencias de aprendizaje, en cada actividad asistirá un docente responsable por cada área, quien asegurará que las actividades que se desarrollen cumplan con el objetivo planteado.

IV. CONCLUSIÓN

Mantener el proyecto implementado en el 2011en la Unidad Regional Tehuacán, donde docentes y alumnos continúan con el compromiso y espíritu de servicio de apoyar, desde su área de conocimiento, a la comunidad y zonas urbanas marginadas, no ha sido fácil pero el beneficio generado para región se ve reflejado en la mejora de su calidad de vida. Brindando actividades desde la perspectiva del conocimiento de funcionarios, docentes y alumnos de tal forma que coadyuvan a la generación de proyectos de investigación de impacto regional, de ésta manera se apoya la función sustantiva de la universidad.

En base a lo anterior se plantea que las unidades regionales multidisciplinarias, se involucren en esta acción y sea un prototipo de acción para el desarrollo integral de los estudiantes y la vinculación social, así como el inicio para el conocimiento de áreas de oportunidad y desarrollo de investigación aplicada.

Para el cumplimiento del objetivo planteado, se propone que las jornadas Académicas, formen parte de una estructura curricular correlacionada, flexible, pertinente, y transdisciplinar que asegure la formación integral de los estudiantes de cada uno de los programa educativos de las Unidades Regionales, que permita las múltiples interacciones con su medio, impulsado la Integración social al interactuar de manera permanente y organizada con y en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUAP. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017*. BUAP, Dirección General de Planeación. Puebla: BUAP.

CUENCA SALA, E., & BACA GARCÍA, P. (2013). *Odontología preventiva y comunitaria*. Barcelona, España: Elsevier Health Sciences

DIDRIKSSON, A. (2000). Planeación y prospectiva de la educación superior: el itinerario de la anuies. *Revista de la Educación Superior* en línea

LÓPEZ CÁMARA, V., & LARA FLORES, N. (2002). La enseñanza de la odontología en México. Resultados de un estudio en 23 Facultades y Escuelas Públicas. *Revista de la educación* superior, 27-41.

MEDINA SOLÍS, C., MAUPOMÉ, G., ÁVILA-BURGOS, L., PÉREZ-NÚÑEZ, R., PELACSTRE VILLAFUERTE, B., & PONTIGO LOYOLA, A. (2006). Políticas de salud bucal en México:Disminuir las principales enfermedades. Una descripción. *BioMed*, 17(04), 269-286.

NORMA OFICIAL MEXICANA. (1993). *Norma Oficial Mexicana NOM-009-SSA2-1993*. Norma Oficial Mexicana.

NORMA OFICIAL MEXICANA. (1995). *NOM-040-SSA1-1993. Norma oficial mexicana.* NOM-013-SSA2-1994.

NOM-013-SSA2-1994 *Para la prevención y control de enfermedades bucales*. Diario Oficial de la Federación, 5.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1976). *Planificación y evaluación de servicios de odontología de salud pública: informe de un Comité de Expertos de la OMS*. Organización Mundial de la Salud.

SECRETARÍA DE SALUD. (2010). *Perfil epidemiológico de la salud bucal en México 2010*. México, D.F.: Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica.

[i]Contacto con autores:
Alma Delia Zárate Flores. e-mail: lestalmazarate250376@hotmail.com
Blanca Cortez Rodríguez. e-mail: blanco_bcr@hotmail.com
Francisco Balderas Gómez. e-mail: coordinacionmedicinatehuacan@hotmail.com
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

PROMOCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN UN AMBIENTE RURAL

MARÍA DEL ROCÍO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

"La Viola, Atecax" es una comunidad del municipio de Xiutetelco ubicado en la Sierra Nororiental de Puebla, aledañas a la misma se encuentran cinco más que pertenecen al mismo sector; todas ellas atendidas en una clínica que cuenta con una doctora de planta, dos enfermeras y un dentista. En dicho sector habitan aproximadamente 2,877 personas, mismas que asisten a la clínica para recibir consultas familiares de revisión y cuando algún integrante de la familia contrae algún malestar ocasional o enfermedad, tienen graves problemas sanitarios debido a su ocupación principal el campo.

Enseña por México institución que tiene como fin llevar educación de calidad a todos los niños del país, ha insertado PEMS (Profesionales Enseña por México) a diversas comunidades con evidente rezago educativo, además de tener una labor dentro de las escuelas, los PEMS realizan proyectos comunitarios, la labor a realizar debe causar un impacto en dos años y de ser posible que las iniciativas sigan funcionando en ausencia de los profesionales. Es de esta manera que uno de los proyectos en la comunidad mencionada está encaminado a desarrollar talleres de educación para la salud en colaboración con la clínica. Se están llevando a cabo con grupos de todas las edades y diferentes temáticas aludiendo al tema de la salud. Se encontró que los habitantes de las comunidades pertenecientes del sector, a pesar de ser analfabetas tienen grandes deseos de aprender y de involucrarse con la salud de sus hijos. Es lamentable que el centro de salud no cuente con promotor, se espera con dicha intervención tener un impacto positivo que mejore las condiciones de vida de las familias.

PALABRAS CLAVE: Comunidad, promoción de la salud, educación.

*****

INTRODUCCIÓN

Atecax se localiza en el Municipio Xiutetelco del Estado de Puebla, México y se encuentra a una altitud sobre el nivel del mar de 2960 m, en esta comunidad existen tres tipos de climas, dispuestos en franjas longitudinales que marcan la transmisión de los climas templados de la sierra norte y los cálidos del golfo de México, aunque predomina el templado sub húmedo; con lluvias casi todo el año con una temperatura media anual entre 12 y 18°C, clima semifrío húmedo con abundantes lluvias en verano con una temperatura de 12 a 15°C, encontrando una temperatura en invierno de entre 3 y 10°C.

La localización de la comunidad de Atecax se encuentra en la región morfológica de la sierra norte y en el declive austral de la misma. La Sierra Norte de Puebla está formada por sierras individuales, paralelas y comprimidas, estas se encuentran como resultado de inmensos ligamentos y fallas del declive en cuanto a su descenso, su relieve es montañoso e irregular con unos cerros aislados como el de la Viola que se encuentra en la parte más alta de esta comunidad.

El significado del nombre "La Viola" se le atribuye al rancho que el Sr. Ignacio Cano miembro de la localidad tenía. Antes de fallecer cumplió 107 años de edad y fue así que lo nombró "La Viola" al morir la localidad adoptó el nombre de su rancho.

La primaria Venustiano Carranza de reciente creación (cuatro años) se encuentra dentro del sector "La Viola" que es una sección de Atecax, la comunidad. A la primaria asisten niños de "La Viola", "San Isidro" y "El Plan" todas localidades aledañas (sectores de Atecax). Tan solo de "La Viola" hay alrededor de 15 familias de aproximadamente 8 integrantes.

En el año 2012 (último censo de la clínica de Atecax) siendo un total de 2877 habitantes, la población se encontró distribuida de la siguiente manera: Niños 1146, Adolescentes 162, Jóvenes 331, Adultos 1114, Adultos mayores 124.

La comunidad cuenta con un total de 1428 mujeres de las cuales 688 se encuentran en edad fértil representando el 48.1%, con un promedio de 4 niños por cada mujer. La población económicamente activa es del 28.9% del total de personas de ellas el 80.9% se dedica al sector productivo primario, el 2.9% al sector secundario y un 14.8% se dedica al sector terciario.

No se habla ninguna lengua indígena, sin embargo la comunidad de Atecax se encuentra en recuperación del Náhuatl en sus planes de estudio de educación básica.

Se cuenta con una carretera de acceso, que en temporadas de lluvias no permite el paso al servicio público y se requiere caminar para acudir a la comunidad de Xaltipan o al municipio de San Juan Xiutetelco, en verano se facilita el transporte que son colectivas procedentes de la comunidad de Xaltipan, Xiutetelco; y que aproximadamente cada hora a partir de las 6:40 am llegan a la comunidad con una última corrida de 6:40pm.

I. CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS

La actividad económica fundamental es el campo; las tierras para la agricultura solo permiten una cosecha al año y la crianza de ganado ovino y caprino. Los ingresos de la población económicamente activa varían de menos de 1 salario mínimo a más de 2, no llegando a los 3 salarios mínimos.

Dado que las tierras solo permiten una cosecha al año, esto no es suficiente para cubrir la demanda de la población. En lo que respecta a la emigración, se considera intensa y es debida principalmente a la falta de fuentes de trabajos bien remunerados y por consiguiente ingresos económicos insuficientes para poder sufragar los gastos más básicos y necesarios para cada familia. Se presenta con un porcentaje del 15% de la población.

Tan solo el 28.9% de la población de Atecax cuenta con un trabajo, el resto trabaja en el campo, no importando si son hombres o mujeres, incluso se tienen trabajando a niños de 11 o 13 años de edad.

La mayor parte de las personas económicamente activas se dedican a la agricultura, al cultivo del maíz y del haba que son los de mayor proporción, contando solo con el ingreso de un salario mínimo, del cual depende toda la familia principalmente para su alimentación. La ganadería forma parte de otro sector de trabajo importante, siendo el cuidado de ganado ovino y caprino el de mayor costumbre, necesitando para esto a los miembros de la familia más jóvenes puesto que el padre necesita tiempo para otras actividades y la madre para cuidar a los hijos pequeños.

Los problemas económicos provocan que los padres pongan a trabajar a sus hijos a temprana edad, originando un aumento en el número de deserciones escolares, que en su mayoría se presentan al término de la primaria. Al ser autosuficientes percibiendo ganancia económica se comienza la vida en pareja con una edad promedio de 16 años, situación que repercute en la falta de núcleos familiares sólidos dada la falta de preparación y formación suficiente para desarrollar una familia integral.

Debido al mayor número de integrantes de la familia y la insuficiente ganancia que trae la agricultura y ganadería, algunas personas prefieren migrar hacia otros estados o países, principalmente a Estados Unidos de América para lograr un mejor salario.

II. CARACTERÍSTICAS SANITARIAS

En la comunidad existe fauna peligrosa y que presenta un foco de infección así como de transmisión de enfermedades, tal es el caso de ratas, tuzas, moscas, víboras de cascabel, escorpiones, capulincillos, tarántulas y cepos. Uno de los medios de mayor contaminación es el fecalismo al ras del suelo así como la convivencia con animales en la cocina, como son; gatos, puercos, aves de corral y perros, debido a la inadecuada deposición de su estiércol, la cual es un foco para la diseminación de enfermedades. Otro medio de contaminación es la quema de basura que se realiza en el patio de sus casas o terrenos de la comunidad y que en ocasiones al no juntarla toda e incinerarla, los perros la dispersan. El cocinar con leña también contribuye a la contaminación ambiental siendo las personas de cada hogar las afectadas por inhalación directa del humo.

La población en su mayoría cuenta con letrinas un 86.5%, el 11.3% cuenta con fosa séptica y el 2.1% defeca al ras del suelo. La mortalidad del año 2011 y 2012 fue de 29 personas. Las causas de mortalidad fueron: Falla orgánica múltiple: 15.3% de la población, Neumonía 7.6%, Infarto agudo al miocardio 7.6%, Desequilibrio hidroelectrolítico 7.6%, Gastroenteritis 7.6%, Cirrosis hepática 7.6%, Insuficiencia renal crónica 15.3%, Choque séptico 15.3%, Hipertensión arterial 15.3%.

La presencia de lugares que comercian pulque y aguardiente por un gasto mínimo económico, hace que parte de la población presente problemas de alcoholismo en un 80% involucrando tanto a hombres como a mujeres, en su mayor parte a los adultos con un porcentaje del 70% hombres y 30% mujeres. El tabaquismo se presenta de forma ocasional con un porcentaje del 20%. No hay evidencia de drogas ilícitas. La falta de agua potable, de recursos económicos, junto con la mala técnica de cepillado ocasionan que la mayor parte de la población presente patología bucal, dentro de la cual la más frecuente es la periodontitis, que inicia con la acumulación de alimento provocando gingivitis, hasta la formación de cálculo o sarro.

La violencia intrafamiliar es un factor muy importante que ocasiona disfuncionalidad familiar siendo la más común entre cónyuges; con una repercusión importante, ya que

influye en el inicio de adicciones de los hijos así como en la búsqueda de unión en pareja a temprana edad.

En cuanto al tipo de alimentación; los alimentos que básicamente se consumen con mayor frecuencia y dependiendo de sus ingresos económicos son el maíz, frijol, chile, haba, huevo, papa, galletas, aves de corral y carne de cerdo. La obtención de los alimentos es principalmente del campo de donde depende su alimentación, la otra parte depende de la compra de alimentos que sus ingresos les permiten. Su alimentación se basa principalmente en el consumo de carbohidratos 80%; tortilla, arroz, papa, galletas, con una deficiente proporción en proteínas 10% huevo, leche, frijoles, aves de corral. Las frutas y verduras se consumen en menor proporción aunque de manera constante con un promedio de 4 días a la semana.

Atecax cuenta con una clínica para brindar atención a los cinco sectores que la integran; la misma cuenta con un médico pasante, un enfermero pasante, una enfermera vacunadora, un médico responsable, un consultorio médico general, una unidad dental, un odontólogo, una sala de expulsión y un cuarto de curaciones.

Desde el ámbito comunitario; se cuenta con un comité de salud compuesto de seis personas, un auxiliar de salud compuesto de cinco personas, dos promotores voluntarios y una partera tradicional.

Se cuenta también con un salón de usos múltiples el cual tiene la finalidad de apoyar a la promoción de la salud, impartiendo pláticas y talleres a la población general. La comunidad se ve poco involucrada en actividades que fomenten, preserven y promuevan la salud, algunas de ellas solo tienen por objetivo la limpieza mensual de las calles, las cuales se dividen por sectores, así como el mantenimiento de buen estado. Se llevan a cabo también faenas familiares que cumplen con el saneamiento de la clínica y sus espacios circundantes, hace falta mucho trabajo y participación para que se realice de manera más frecuente y constante involucrando también los espacios educativos de los niños y jóvenes.

III. CARACTERÍSTICAS HABITACIONALES

En su gran mayoría las construcciones son de madera con techos de lámina, un 53% con muros sin aplanar en un 41% y con piso de tierra 17.9%; al igual que habita un 47% en vivienda de techos de concreto, con 59% muros aplanados y piso de otros materiales 82%. Un 50.1% de las viviendas cuenta con una sola habitación en donde cocinan, duermen y conviven con animales domésticos, un 21.07% aproximadamente cuenta con dos habitaciones, utilizando una para cocinar y otra para dormir. El agua a la localidad de "La Viola" les llega una vez a la semana, en caso de no juntar la suficiente para abastecerse, la comunidad más cercana "El Aguaje" que queda a 20 minutos en auto y una hora 15 minutos caminando (7km) cuenta con lavaderos y es de allí donde se abastecen en caso de emergencia.

Aún se está llevando a cabo la obra de suministro de agua potable a toda la población de Atecax, la cual proviene de pozos de la región de humeros. Se cuenta ya con la red de entubado de agua en un 80%, quedando por resolver problemas técnicos relacionados con el mecanismo de bombeo de agua y fugas presentes en dicha red.

De acuerdo con las condiciones de la vivienda la mayoría de la población tiene la deposición inadecuada de excretas, para las cuales utilizan letrinas que no cuentan con la preparación adecuada ni con la higiene adecuada. Siendo así un foco de infección para la transmisión de infecciones digestivas y por la producción de vectores como las moscas, de ahí la importancia de la introducción del drenaje y alcantarillado de la población.

Cerca de la mitad de las familias aun cuentan con muros sin aplanar y techo de otros materiales, solo el 17.9% cuenta con piso de tierra, estos factores aunados al hacinamiento

producto de contar solo con un dormitorio en la mayoría de los casos, sin duda contribuyen mucho en la prevalencia de enfermedades respiratorias del paciente pediátrico. La presencia en el hogar y convivencia con animales domésticos como perros y gatos, así como animales de corral como pollos, cerdos, ovejas y caballos, debido a la falta de higiene provocan un aumento de transmisión de enfermedades.

La falta de pavimentación de la totalidad de las calles de la comunidad, provoca que debido al tipo de tierra y a la facilidad con la que se levanta del suelo, sea fácilmente inhalada favoreciendo a problemas de origen respiratorio, de piel y ocular, además de que aumenta la transmisión de enfermedades digestivas.

IV. CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y CULTURALES

Un 70% de las familias en todo Atecax cuenta con televisión al igual que con radio. Pocas familias consultan el periódico, solo las que trabajan fuera de la comunidad un 25%. No se encuentran situaciones de conductas antisociales, riñas, alteraciones del orden o delincuencia, puesto que la población en su conjunto es trabajadora, respetuosa y muy tranquila.

La comunidad cuenta con un aval ciudadano y un comité de salud, designados de forma democrática, los cuales tienen por objetivo expresar los problemas en cuanto a servicios de salud así como de encargarse de las necesidades de la unidad médica.

Las acciones conjuntas que se han dado con organización de barrio es la introducción de agua potable, el saneamiento de calles y la creación de salón de usos múltiples. No hay afiliación a partidos políticos.

El DIF es el único organismo político que se encuentra en la comunidad por parte del mismo se reciben despensas nutricionales y se han llevado a cabo acciones conjuntas con otros sectores sociales, como son la semana nacional de salud bucal, de vacunación, de vitaminas y minerales y de desparasitación, la semana nacional de salud del adolescente y la semana nacional de vacunación antirrábica. En cuanto a acciones de redes de apoyo social se llevó a cabo el programa para la reducción de muerte materna, el programa de madrinas obstétricas, se lleva a cabo el programa prospera y el programa setenta y más.

Los cinco sectores de Atecax nombran a un inspector y un suplente, encargados de los asuntos políticos y administrativos de la comunidad. La autoridad local se encarga de solucionar delitos menores, vigilar la participación ciudadana en obras de beneficio común concertando a los comités correspondientes las acciones a seguir.

Las actividades culturales que se realizan se reducen a las fiestas patronales, la gente sabe qué días se celebran y es así que asisten. Se realizan bailes donde tocan bandas de viento y se alimenta a las familias de la comunidad. Las personas jóvenes y adultas son las que participan de manera más activa, sin embargo todos los miembros de la comunidad procuran involucrarse.

Las actividades que tienen mayor arraigo son precisamente las que se empatan con sus usos y costumbres dentro de la comunidad, las de menor arraigo son las que implican salir de la misma.

Recientemente en las localidades de "La Viola" y "San Isidro" se han proliferado los testigos de Jehová. Ello ha impactado directamente sobre las tradiciones llevadas a cabo, sin embargo la comunidad informa que las tradiciones más significativas son: Todos los Santos; celebrada el 1 y 2 de Noviembre, aquí se colocan ofrendas en las casas y se preparan tamales, pan y atole para la convivencia entre las familias; navidad, semana santa; donde el platillo típico es la torta de haba, fiestas patronales; son interesantes las actividades que la comunidad organiza en las fiestas patronales, son momentos en donde toda la gente pese a la gran cantidad de carencias que tienen pueden emprender una convivencia sana y

amena. No obstante, la reciente inmersión de los testigos de Jehová, ha provocado la suspensión de algunas actividades para dichos miembros de la comunidad ya que al parecer no honran a la bandera ni a ningún símbolo patrio, no reciben regalos ni festejan los cumpleaños, se les dificulta saludar de mano y adorar a cualquier santo, es por ello que se han visto afectadas algunas tradiciones y costumbres.

V. METODOLOGÍA

La primaria participante en el análisis de la realidad cuenta con tan solo dos salones de concreto donde trabajan los maestros del primero y tercer ciclo, así como dos salones de madera donde trabajan las PEM (Profesionales de Enseña por México), los alumnos son niños provenientes de familias numerosas, con rezago social, económico y educativo. La ventaja de tener dos PEM trabajando en una primaria con 74 alumnos es poder llevar a cabo dos proyectos comunitarios; uno relacionado directamente con la escuela y otro con la comunidad.

Para la obtención de información sobre el contexto de la comunidad se llevaron a cabo entrevistas a la doctora de la clínica y miembros de la comunidad.

Se utilizaron técnicas cualitativas las cuales son mucho más significativas para obtener información específica de lo que la gente considera como problemas, muchas investigaciones en el campo de la psicología social obtienen información con metodologías cuantitativas; es así que usan escalas, entrevistas semiestructuradas, situaciones experimentales cuantificables, tests psicológicos y, principalmente, cuestionarios. Por ejemplo las evaluaciones suelen realizarse a través de cuestionarios administrados a las personas y constituyen la principal fuente de información. En la mayoría de los casos, los cuestionarios incluyen un conjunto de ítems predeterminados por el punto de vista de los investigadores, pero no desde la perspectiva de los participantes, la forma en que son administrados es también estandarizada. Los resultados de las pruebas usualmente son analizados e interpretados de manera que se reducen a un puntaje numérico; una vez obtenido, los resultados son comparados en relación con ciertos criterios o estándares predeterminados (Estrada e Yzerbyt, 2007).

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), en las ciencias sociales han prevalecido dos enfoques; el positivismo, que se sintetizó anteriormente y el análisis fenomenológico, con una larga trayectoria en la filosofía y la sociología (Berger y Luckmann, 1967; Schütz, 1962; 1964). Se atribuye a Alfred Schütz el carácter de fundador del análisis fenomenológico en ciencias sociales, el objetivo de dicho análisis es comprender el sentido de la acción social y de la vida cotidiana, esto es, el sentido que los actores dan a las mismas, el cual está en directa relación con las acciones esperadas de otros actores. El análisis fenomenológico busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor (Taylor y Bogdan, 1986), descubrir los significados que los individuos dan a su acción, a su vida; reconstruir las construcciones subjetivas de los actores sociales así como aprehender el proceso de interpretación de sus acciones en su vida cotidiana.

Siguiendo la línea de oposición al positivismo, Schütz señala que el objetivo no es formular leyes generales explicativas (según el modelo de las ciencias naturales) de las regularidades sociales, sino comprender (empática e intuitivamente) la acción social y la experiencia subjetiva de la vida cotidiana. Los individuos buscan darle sentido a sus acciones y a las de los demás (personas con las cuales mantienen relaciones cara a cara) construyéndose así estructuras significativas, las cuales incluyen: (a) el significado que los individuos dan a sus acciones y la comprensión de ellas; (b) las interpretaciones de la conducta de los otros; y, (c) la autointerpretación de las acciones propias.

La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales, entre los que destacan dos enfoques teóricos: el interaccionismo simbólico y la etnometodología; estos se han convertido en fuerzas dominantes en las ciencias sociales y pertenecen a la tradición fenomenológica.

El interaccionismo simbólico sostiene que la interacción humana está mediada por símbolos (lenguaje, vestimenta, gestos, rituales); la forma como cada individuo se presenta a sí mismo ante los demás es lo que constituye la realidad social y permite al sociólogo comprender el sentido que el sujeto da a su acción y a su mundo; finalmente, para comprender la simbología y el sentido de la interacción cara a cara, es menester una inmersión profunda en el mundo cotidiano de los sujetos de estudio, para esto el método idóneo, señalan los interaccionistas simbólicos, es la observación participante. Herbert Blumer (1982) señala que las premisas fundamentales del interaccionismo simbólico son: (a) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que éstas tienen para ellos; (b) el significado de tales cosas se deriva, o surge, de la interacción social que uno tiene con los demás; y (c) estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran.

La etnometodología por su parte busca descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas de los individuos. La organización social y la interacción que se da dentro de ella se basa en reglas y significaciones compartidas de manera inconsciente, tácita, las cuales constituyen el más sólido sustrato de la realidad social. Para intentar descubrir el sustrato de la realidad social y lo invisible de la interacción entre las personas, los etnometodólogos: (a) adaptaron las técnicas de investigación usualmente utilizadas por la etnografía para el estudio de las sociedades al estudio de comunidades pequeñas y delimitadas dentro de sociedades complejas (hospitales, escuelas, parques públicos, cárceles); (b) desarrollaron la "experimentación etnometodológica" la cual consiste en irrumpir en situaciones de la vida cotidiana rompiendo las "reglas de juego", procurando con ello el desconcierto y la interacción desorganizada subsecuente para esclarecer cómo se construyen y mantienen las reglas de juego y las estructuras significativas en las situaciones normal. El enfoque fenomenológico es esencial para la metodología cualitativa, de ese enfoque depende lo que estudia la misma, el modo en que lo estudia, y en qué forma se interpreta lo estudiado. El concepto de metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, mediante técnicas como la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos focales. La metodología cualitativa es mucho más que este conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico, algunos de sus principios son puntualizados por Taylor y Bogdan (1986) como sigue:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos.

2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y, de las situaciones en las que se hallan.

3. Los investigadores cualitativos son naturalistas porque interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.

5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, es decir, ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido.

6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Así, la perspectiva del estudiante es tan importante como la del trabajador o desempleado.

7. Los métodos cualitativos son humanistas. A través de estos se llega a conocer a los individuos en lo personal y a experimentar lo que ellos sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

8. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.

10. La investigación cualitativa es una arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios; se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Por otro lado según Vasilachis (2007) la investigación cualitativa se interesa en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento y por sus relatos; la misma autora agrega otras características: a) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; b) emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos; c) se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes; y d) busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente; es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante.

Con los grupos de 3° y 4° que son los de las PEM, se llevó a cabo la técnica de los tres deseos del genio, que consiste a grandes rasgos en contarles a los niños en caso de que no la conozcan; la historia del genio que cumple deseos a partir de la lámpara mágica (Programa de Formación a Distancia, 2012). Con base en esta historia se pide a los niños que piensen en tres deseos que les gustaría pedirle al genio para mejorar su escuela o su comunidad. Las respuestas fueron variadas y giraron alrededor de tres problemas principales, dos de los cuales coincidieron con los planteados anteriormente; estos fueron: a) la alimentación (donde se encontraron algunos deseos como "quiero que haya más borregos para venderlos y poder comer", "quiero que haya milpa", "quisiera tener dinero para comprar comida"); b) el desinterés familiar (los deseos fueron "quiero que mis papás me ayuden a hacer la tarea", "me gustaría que mi mamá pasara más tiempo conmigo", "quisiera que mi familia trabajara menos tiempo" y c) el alcoholismo (los deseos encontrados fueron "que mi mamá deje de tomar" "quisiera que mi papá ya no tomara tanto porque le va a hacer daño" "quiero que mi papá no tome pulque").

Con base en esta técnica de análisis de la realidad, posteriormente se llevó a cabo una con los padres de familia, quienes siendo analfabetas nos permitieron aplicar "el mural" que consistió en formar tres equipos los cuales hicieron un dibujo sobre las características y elementos de su comunidad 20 años antes, un dibujo acerca de su comunidad actualmente

y un último sobre cómo imaginan que será su comunidad dentro de 20 años, se solicitó a los participantes que expusieran sus dibujos y las necesidades que cada representación tenía, tiene o tendrá (Programa de Formación a Distancia, 2012). Con ello se corroboró la necesidad de hacer frente a dos problemáticas principales; la alimentación con la gestión de un desayunador para la escuela y la prevención de adicciones.

Alusivo a la necesidad de crear talleres de prevención de adicciones, el aula de usos múltiples estaba desocupada, nadie hacía uso de ella, es por ello que con apoyo de la doctora encargada de la clínica se tuvo acceso al lugar con la consigna de realizar talleres sobre educación para la salud; ya que no se contaba hasta entonces con promotor de salud y era una necesidad evidente. Los grupos de personas de todas las edades ya estaban armados por lo que el acercamiento resultaría sencillo.

De esta forma se inició con sesiones para cada grupo de personas beneficiadas del programa "Prospera", cada grupo tenía sus propias necesidades y gracias a eso se abordaron distintos temas como cuidado de lactantes, dolor crónico en pacientes de la 3ª edad, género y salud, entre otros.

VI. RESULTADOS

El objetivo principal del proyecto comunitario fue la creación de talleres sobre educación para la salud, se pretende con ello dar a conocer la necesidad de adentrarse de lleno en un contexto para conocerlo y así actuar con base en las problemáticas detectadas por los mismos miembros de la comunidad.

Llevar a cabo los talleres de educación para la salud resulta una tarea sencilla en el marco del contexto previamente mencionado, además la investigación (Natera, 2011) e intervención comunitaria se ha llevado a cabo siempre desde una inserción holística e integradora. El proceso no es rápido, la constancia requiere tiempo y esfuerzo para cada vez hacerse más visible y más cercano y así causar un impacto significativo en las personas.

La comunidad se muestra renuente en un principio a participar, no obstante con una actitud de humildad se logra obtener un contacto simpatizante con ellos, los diferentes grupos desde donde les corresponde se han vuelto más sensibles a la problemática, el grupo más difícil ha sido el de señoras de la tercera edad quienes se encuentran sumamente indispuestas a aprender cualquier cosa.

Lo anterior puede deberse a la representación social que las señoras tienen sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje un tanto tradicionalista (Almeida, 2011), además de la inaccesibilidad a la que se han enfrentado durante casi toda su vida de información relacionada con su salud. El grupo de más accesibilidad sin duda ha sido el de jóvenes de bachillerato y madres solteras, quienes al parecer tienen mayores deseos de transformar su futuro y el de su comunidad.

Otros resultados encontrados y que son importantes de mencionar están relacionados con las experiencias previas que los miembros de las comunidades han tenido con los promotores comunitarios que en el mejor de los casos son enfermeras, sin embargo hay veces que el dentista o la doctora deben brindar las pláticas.

La gente en las sesiones comenta que no les gusta ser tratados como si los estuvieran regañando, porque ellos saben y reconocen que son ignorantes y que a lo mejor no saben leer, pero que trabajan y luchan día con día para sobrevivir y sacar adelante a sus hijos, sin embargo a veces son regañados y es cuando menos se les queda nada, comentan.

Por ello es importante rescatar siempre el humanismo en la educación sea del tipo que sea, una educación constructivista-humanista es la forma de acercarse al conocimiento más significativa pues además de que se están construyendo aprendizajes, se están

consolidando por medio del rescate de emociones y de la asertividad al emplearlas (Calero, 2008).

VII. CONCLUSIONES

Todas las instituciones educativas tienen sus problemáticas, todas las comunidades tienen sus necesidades y esto cabe aclararlo antes de hacer conclusiones descontextualizadas e innecesarias. Siempre al insertarnos en una comunidad desconocida tenemos una mirada externa y no hace falta vivir allí para reconocer las necesidades que inmediatamente se vislumbran. Es así que a partir del análisis de cada característica de la comunidad podemos obtener conclusiones reales que no se han sacado como parte de una mirada externa, dado el trabajo que se lleva realizado hasta el momento.

La investigación previamente expuesta se está llevando a cabo durante el presente año escolar, el programa Enseña por México opera por dos años en las comunidades elegidas, por ello los resultados están siendo observados aún a la fecha.

Se espera al finalizar este ciclo escolar tener un avance mucho más significativo, las conclusiones sobre la inserción a la comunidad en esta etapa de la investigación son favorables, las personas a pesar de tener una visión un tanto escueta de la importancia de asistir a los talleres cada vez se encuentran más entusiasmados, se espera lograr que ellos mismos sin obligación del programa Prospera, asistan de forma voluntaria a informarse sobre sus malestares y la forma de aliviarlos, así como aún más importante prevenirlos.

Se sabe que un programa que impacte de forma significativa en la prevención de enfermedades significativas en la comunidad como el alcoholismo deberá formarse con base en las relaciones familiares, se espera que teniendo esta idea presente la intervención aunque paulatina sea eficiente (NIDA, 2004).

Es mucho el trabajo que falta por hacer en la comunidad de Atecax, es una realidad que desgraciadamente académicos y gobernantes ven desde fuera y desde el escritorio, es necesaria una participación activa, una participación contextualizada como la que Enseña por México pretende al enviar profesionales comprometidos con la mejora educativa, se espera que estas prácticas influyan de forma significativa en los educandos y en la comunidad, para obtener mejores resultados que potencialicen las habilidades de los niños y las acciones de gente comprometida con su misma comunidad.

La metodología cualitativa permite una interpretación más profunda de las características y problemáticas de la comunidad, con base en ella pueden crearse programas de intervención más significativos. Los resultados hasta el momento están siendo favorables y esto debido a la inmersión en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. Y SÁNCHEZ, M. (2009). Desarrollo comunitario y desarrollo humano: Aportes de una sinergia ONG-universidad. *Sinética*, *revista virtual de educación*.

ARANGO, C. (2009). La convivencia en los escenarios de la intervención psicosocial comunitaria. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. Ávila y C. Arango. (Comps.). *Psicología social comunitaria* (pp. 205-226). México: Trillas.

BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1967). *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

CALERO, M. (2008). *Constructivismo Pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.

CASTILLO, J. Y WINKLER, M. (2010). Praxis y ética en psicología comunitaria: representaciones sociales de usuarias y usuarios de programas comunitarios en la región metropolitana. *Psykhe*, 19 (1), 31-46.

ESTRADA, C. E YZERBYT, V. (2007). Teorías Implícitas y Esencialismo Psicológico: Herramientas Conceptuales Para el Estudio de las Relaciones Entre y Dentro de los Grupos. *Psyckhe*. 16 (1), 111-121.

MONTERO, M. (1994). *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.

NATERA, G., MEDINA, P., CALLEJAS, F., JUÁREZ, F. Y TIBURCIO, M. (2011). Efectos de una intervención a familiares consumidores de alcohol en una región indígena en México. *Salud Mental*, 34 (3), 195-201.

NIDA, (2004). *Cómo prevenir el uso de drogas en los niños y los adolescentes (segunda edición)*. En: http://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/como-prevenir-el-uso-de-drogas/reconocimientos.

PROGRAMA DE FORMACIÓN A DISTANCIA. (2012). *Metodología y técnicas de participación social*. Sevilla: Divulgación dinámica

SÁNCHEZ, C. (2009). *Psicología en ambiente rural*. México: Colegio de postgraduados/Plaza y Valdés.

SCHÜTZ, A. (1962). *El problema de la realidad social,* Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974.

TAYLOR S. Y BOGDAN R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

TIBURCIO, M. (2009). *Adaptación de un modelo de intervención para familiares de usuarios de alcohol en una comunidad indígena*. Tesis de doctorado. México: Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

VASILACHIS, I. (coord.) (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa*. España: Gedisa.

[i]Contacto con autora:
María del Rocío Hernández Hernández. e-mail: maria.hernandez2014@ensenapormexico.org
Enseña por México, México.

APRENDAMOS SIN IMPORTAR DONDE

CITLALLI ESTEFANÍA BALBUENA SORIANO
ALEJANDRA FABIOLA FLORES ZAMORA
ANA KAREN MEDINA ROSAS
JOANA PAZ GARCÍA
VALERIA ROMERO PORRAS [i]

RESUMEN:

Como parte de un análisis realizado a las prácticas educativas actuales y a la atención brindada a la población vulnerable, este proyecto aborda desde una perspectiva reflexiva la pertinencia de implementar un programa de Pedagogía Hospitalaria en la Ciudad de Puebla, complementario al programa ya existente "Sigamos aprendiendo en el hospital".

Para poder realizar este trabajo, se aplicaron diversas entrevistas a directivos del departamento de enseñanza del Hospital Universitario y del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado de Puebla (ISSSTEP), con la finalidad de poder identificar las necesidades educativas inmediatas de la población hospitalizada que se encuentre en el rango de edad en el cual se pretende trabajar.

Posteriormente, se investigó a profundidad el programa "Sigamos aprendiendo en el hospital" para proponer los talleres con base en las áreas no consideradas, así como las características de programas llevados a cabo en otro países, como España y Alemania, para tomarlos como referencia en el desarrollo del nuestro.

Lo anterior ha permitido desarrollar una propuesta con la intención de complementar al programa "Sigamos aprendiendo en el hospital", e incluso implementarlo de manera independiente en hospitales en los cuales este programa aún no se lleva a cabo. Además, permitiría la inclusión de la población excluida de la sociedad por su condición, todo esto realizado con fundamentos legales que le dan al proyecto presentado un carácter formal.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía hospitalaria, Puebla, pedagogía social.

*****

INTRODUCCIÓN

La activad pedagógica como complemento de la acción médica en los hospitales ha tomado carta de naturaleza desde hace años en diversos países europeos y norteamericanos. Sin embargo, en México no se ha priorizado esta necesidad, pues hay muy pocos hospitales que se han preocupado por darle seguimiento escolar a los pacientes, prueba de ello es que el programa que surgió con la colaboración de la SEP, la Secretaria de Salud, el INEA y el sector privado, llamado "Sigamos aprendiendo en el hospital" creado el 9 de marzo de 2005 solo se ha aplicado en el DF, Aguascalientes, Chiapas, Veracruz, Campeche, Durango, México, Guanajuato, Michoacán, Nuevo León, Tabasco, Yucatán, Zacatecas, Jalisco, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora.

En el caso específico de Puebla este programa se implementa en el hospital del Niño Poblano, el Hospital General del Norte, Hospital General del Sur, el Hospital de la Mujer y el Hospital Manuel Ávila Camacho, atendiendo a una población de 0-18 años de escasos recursos. Por lo mencionado, se pretende elaborar tres talleres para niños de entre 4-15 años que se encuentren en el hospital, o estén llevando un tratamiento que les impida asistir regularmente a la escuela; aplicable en específico para hospitales públicos, pues a partir de las entrevistas (Anexo 1) que realizamos en estos hospitales[1] llegamos a la conclusión de que se encuentran niños hospitalizados pero la población no es numerosa, los tiempos que duran internados son relativamente cortos, lo que nos imposibilitaría terminar un curso.

Los temas que se pretenden impartir en los talleres son: lenguaje y comunicación, segunda lengua, y artes, ofreciendo diversas opciones como teatro, artes plásticas, y música; con la intención de estimular la imaginación y creatividad de los niños, pues numerosos estudios psicológicos coinciden en afirmar que, para que la hospitalización sea amena se trate de tener una vida semejante a la de su medio ambiente habitual para que después de recuperar su salud la reinserción o integración escolar sea fácil.

El rango de edad propuesto se basa en las estadísticas del INEGI que afirman 62.2% del total de niños internados por un largo periodo corresponden a esa edad, además, se considera que a partir de los 7 años podemos empezar a desarrollar actividades que nos permitan llevarlos a niveles superiores y brindarles las armas necesarias para continuar con su ritmo de vida normal en cuanto salgan del hospital.

Por otro lado, se busca elaborar, a la par, un taller para padres e hijos, en donde reciban atención psicológica eficaz que los ayude a sobrellevar el tratamiento de manera conjunta, pues entendemos que no solo son los niños quienes atraviesan una situación crítica sino también los padres de familia, y el hecho de recibir clases junto con sus hijos o un taller de terapia emocional mejoraría mucho su relación afectiva influyendo positivamente en el enfermo, principalmente en su autoestima.

Sin duda alguna "la educación es un derecho fundamental de toda persona, mujeres y hombres, de todas las edades, en el mundo entero", por este motivo se cree que los niños con problemas de salud y hospitalizados requieren de la misma educación que un niño con todas sus capacidades, y con nuestra propuesta podremos brindar una educación que por derecho todos los niños debe recibir sin excepción alguna, como lo externa el artículo 3° constitucional. Para ello, nuestro proyecto implica analizar la situación educativa por la que pasan los niños hospitalizados, retomando algunos aspectos propios del programa Sigamos aprendiendo en el hospital, así como la colaboración de equipos interdisciplinarios, el desarrollo de estrategias de adaptación a la enfermedad, y el contexto hospitalario.

[1] Hospital del Niño Poblano y Hospital Universitario, ambos ubicados en el municipio de Puebla.

I. ANTECEDENTES

La pedagogía hospitalaria creada por iniciativa privada, es un modo especial de entender la educación que se encuentra orientada y configurada por el hecho de la enfermedad y enmarcada en una institución hospitalaria. Pretende educar para la vida, constituyendo una constante comunicación entre la vida del educando y la vida del educador, para la cual el educador debe poseer una serie de características personales y profesionales que le posibiliten su labor y le faciliten el pleno desenvolvimiento en ese medio particular.

Han sido demasiadas las amenazas que acechan a la niñez en el mundo, y en América Latina no hay excepción. En este sentido los Objetivos de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000) presentan una visión del desarrollo centrada en la salud y la educación como una forma de eliminar las desigualdades y la exclusión social.

La Red Latinoamericana y del Caribe por la Educación de niños, niñas y jóvenes hospitalizados o en tratamiento tiene como visión que los países de América Latina y el Caribe promuevan el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes hospitalizados o en tratamiento, sin discriminación de raza, sexo, nacionalidad o credo, estableciendo asociaciones que fortalezcan las políticas de protección y fomento del derecho a la educación de estos niños y jóvenes para su pleno desarrollo.

Chile al igual que otros países, tiene una escuela pionera, pero que se mantuvo en el anonimato por no existir en su tiempo, nos referimos a la Escuela G-545, que beneficia a pacientes hospitalizados en los Servicios de Pediatría y Cirugía Infantil.

En el caso de España, existen antecedentes "de la creación y puesta en marcha en 1974 en el Hospital Nacional de Parapléjicos, Toledo, de la escuela hospitalaria; una sección Pedagógica completa con 5 aulas. (Alguacil, S; De la cruz, A & Lebric, V, 1999). Sin embargo, ya existían tres Hospitales más con aulas hospitalarias, El Clínico San Carlos, desde 1947, La Paz 1965 y El Niño Jesús 1966, que funcionaban de forma aislada y prácticamente en el anonimato.

A partir de esos dos hechos fundamentales, el proceso de implementación de aulas hospitalarias, al menos en Madrid, se fortaleció. Posteriormente, 1986, el Parlamento Europeo aprueba la "Carta Europea de los Derechos del niño Hospitalizado" (Guillén y Mejías, 2002), ratificando la necesidad de implementar estos espacios educativos en los hospitales.

Por otro lado, el aula del Hospital Paz desarrolla su revista llamada "La Pajarera", en el cual participan alumnos, profesores, médicos y padres; las cinco aulas de Madrid Sur, elaboran una revista anual, llamada, "Escritos con Pijama", de gran calidad en cuanto a material y diseño. Existen otras aulas que también elaboran sus propias revistas escolares, como es el caso de "La Pecera" del aula hospitalaria de Guadalajara (Guillén y Mejía, 2002), "Suerolandia" revista del aula hospitalaria del Hospital Universitario de Santiago de Compostela, entre otras.

Respecto a Centro América, la Pedagogía Hospitalaria se encuentra en un período de desarrollo importante, por lo cual, requiere especial atención por parte de autoridades, personal sanitario, profesores de escuelas regulares, empresa privada, etc. para que su proyección pueda tener el impacto en cientos de niños que sufren enfermedades y tratamientos prolongados y tengan una posibilidad de desarrollo integral en su vida

Guatemala, cuenta con tres aulas hospitalarias ubicadas en los Hospitales Roosevelt, San Juan de Dios y de Infectología y Rehabilitación, que se encuentran en la capital Ciudad de Guatemala. EL Salvador posee una única escuela especial hospitalaria en el país llamada "Reinaldo Borja Porra", ubicada en el Hospital de Niños Benjamín Bloom, en San Salvador, la cual depende del área de Educación Especial del Ministerio de Educación, y cuenta con el apoyo de algunas ONGs y Empresas. Finalmente Honduras cuenta con

aulas hospitalarias en Tegucigalpa y en San Pedro Sula, las aulas que se encuentran en la capital, correspondientes a los Hospitales Materno Infantil donde se ubica la escuela especial "Sonrisa Infantil" y el Hospital San Felipe, donde está el Jardín de niños y escuela "Vida Infantil".

En la actualidad, existe un interés creciente por mejorar la atención integral a las personas enfermas y hospitalizadas, no sólo desde el punto de vista físico o médico, sino también en el psicológico y educativo.

II. PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Es una realidad que la educación y el sistema en el que nos encontramos inmersos solo es válido y transmitido en contextos y ámbitos puramente institucionales. En este proyecto se retoma la idea de considerar el hecho de hacer llegar el proyecto educativo a otros ámbitos donde se desarrollan las personas, específicamente en el ámbito hospitalario.

La pedagogía hospitalaria aborda, en primera instancia, el problema de niños enfermos en edad escolar y a todo aquel paciente hospitalizado que ve afectada su continuidad o permanencia en la escuela como los niños enfermos y hospitalizados que generalmente presentan necesidades educativas especiales, quienes padecen enfermedades crónicas o de larga duración tales como cáncer, diabetes, SIDA, insuficiencia renal, fibrosis quística, epilepsia, etc.

A través de los años en diversos países, la actividad pedagógica en los hospitales se ha ido convirtiendo en una labor que requiere de configuraciones e intervención para conformarse como una rama de esta o ámbito de acción.

El panorama internacional de la pedagogía hospitalaria yace en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en la que diversos psicólogos y pedagogos brindaban servicios pediátricos a los niños hospitalizados durante largos periodos de tiempo por las fuertes alteraciones psicológicas que padecían. Este tipo de educación les permitía tener una comunicación experiencial entre la vida del educando y la vida del educador, aprovechando cualquier situación dolorosa para enriquecer y transformar su sufrimiento en aprendizaje, por lo que la actividad pedagógica hospitalaria no es reciente y se ha ido consolidando y conformando poco a poco en diversos países, principalmente europeos y norteamericanos. Precisamente, en Europa se encuentra más desarrollada la invención de la pedagogía hospitalaria, centrada primordialmente en la enseñanza educativa de niños hospitalizados buscando que las personas hospitalizadas continúen con el currículum escolar, así como con los planes y programas educativos.

Por tal motivo, a continuación se dará cuenta del desarrollo de la pedagogía hospitalaria en Europa:

ALEMANIA

Sus primeras intervenciones se dieron a inicios de los años veinte debido a que un grupo de pediatras se percató de los problemas que aquejaban a la población hospitalizada y a sus necesidades educativas y de escolaridad. El surgimiento de la pedagogía hospitalaria se dio gracias a los esfuerzos y a la paciencia que tuvieron los pediatras de convencer al personal sanitario y administrativo.

En los últimos treinta años los pediatras persiguieron el establecimiento de lugares para la escuela hospitalaria y en 1936 surgió, por iniciativa de los padres, un comité de acción llamado "Aktionskomitee Kind in Kruskenhaus". En los hospitales se llevaban a cabo actividades educativas, vinculadas y regidas por la educación especial, teniendo como objetivo lograr la integración de los niños y adolescentes hospitalizados al ámbito educativo formal en específico y a la sociedad en general.

AUSTRIA

En este país desde fechas tempranas se reconoció y trabajó en la pedagogía hospitalaria, su registro data en el año 1917 en el cual se abrió la primera aula hospitalaria en la clínica universitaria infantil de Viena a cargo del Dr. Cleemens Piquet.

Al igual que en Alemania, la enseñanza comenzó por iniciativa de pediatras y pedagogos que se dieron cuenta de la necesidad de una educación médico-pedagógica en ayudar a los jóvenes pacientes.

Para el año de 1948 las aulas hospitalarias se unificaron hasta llevar el nombre de "Escuelas especiales en sanatorios para chicos y chicas deficientes físicos". Posteriormente, en 1962, gracias al Acta de Educación Pública, se instauró la Escuela Hospitalaria de Viena, la cual trabajo de forma independiente y estableció sus propios derechos. Para junio de 1948 se formó la Asociación Austriaca de Profesores en Centros Médicos que dependía del Departamento Federal de Educación y Artes y que permitió que en 1992 se contaran con 188 profesores de hospital distribuidos en 42 hospitales austriacos.

DINAMARCA

La educación hospitalaria aplicada en este país tiene una larga tradición, pues surge en el año 1857 en el Coast Hospital para niños con tuberculosis, el cual es el primer hospital que contrata a un profesor para atender las necesidades de su población.

En el año 1945 el sistema educativo de Copenhage implementó la educación para todos los niños ingresados en un centro hospitalario. Sin embargo, es hasta el año 1965 cuando el Ministerio de Educación instituyó que todos los niños ingresados en algún hospital debían recibir educación escolar situada en el mismo hospital y a cargo del centro educativo de la zona.

Para el año 1981 se fundó la Asociación danesa de Profesores Hospitalarios, y gracias a esta asociación en el año de 1992 ya se contaba con 80 hospitales con profesores capacitados.

FRANCIA

Desde la década de los años cincuenta se inició en este país la enseñanza a niños en situación de hospitalización. Los profesores que ahí laboraban contaban con tres años de formación general y dos de formación especializada para su intervención en hospitales, y se encargaba de este servicio únicamente personal certificado en el área pedagógica y médica.

Para octubre de 1983 se dio a conocer una circular ministerial con sello oficial para atender a las necesidades de los niños hospitalizados. Sus recomendaciones iban encaminadas a limitar la duración de la hospitalización, a favorecer la presencia de los padres cerca de los niños, tener en cuenta las necesidades específicas de cada niño e informar a padres y a niños de forma comprensible y adaptada.

Por tal motivo, en 1983 se crearon asociaciones encaminadas a desarrollar este tema, así como concientizar e informar a la gente del porqué de la labor pedagógica en los hospitales. Además se fundaron hospitales como modelo clave para favorecer al niño hospitalizado en todos sus sentidos, así como para hacer valer su derecho a la educación y a una vida de calidad.

INGLATERRA

En 1959 se tomaron cartas en el asunto a favor de los niños hospitalizados, y en el año 1961 se fundó la National Association for the Welfare of Children in Hospital. Su principal interés fue el cuidado de los niños hospitalizados a través de diversos servicios nacionales de información, cartas, publicaciones, conferencias e investigaciones, además extendía sus alcances a los padres, profesionales y a todo aquel que se encontrara relacionado con el niño enfermo.

En el año 1986 la Asociación publica la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, que establece como derecho primordial que el niño hospitalizado de entre cinco y 16 años de edad debe recibir educación. Sin embargo, para 1992 un estudio reveló que menos de la mitad de los niños hospitalizados contaban con dichas actividades, haciendo más dificultosa la provisión y desarrollo de las actividades educativas y recreativas En 1985 se creó en NewCastle un servicio para ayudar a coordinar los servicios existentes a pesar de que no exista una diplomatura en enseñanza hospitalaria.

ITALIA

En este país se cuenta con educación escolar en diferentes hospitales. Para 1992 en el Bambino Gesú Hospital, en Roma, se llevaban a cabo experiencias significativas en el campo de la educación del niño hospitalizado, y se habían realizado una serie de evaluaciones sobre el estatus de los profesores que laboraban en las mismas con el fin de brindar una preparación integral.

En el año de 1992, en la Clínica Pediátrica del Policlínico de San Matteo se tenía acceso a la educación del paciente pediátrico hospitalizado, y esta educación era impartida por un profesor que contaba con la estrecha colaboración del personal sanitario.

NORUEGA

En este país la pedagogía hospitalaria surgió con poco interés. Sin embargo, con posterioridad se dio un fuerte impulso a la educación en los hospitales gracias a la creación de diversas asociaciones que incluyeron establecimientos como "Asociación Noruega para los Disminuidos Físicos" y la "Asociación Noruega de Pedagogos Hospitalarios".

La educación impartida en los hospitales de Noruega se encuentra regulada por dos leyes y compartidas en dos ministerios, como lo son el de Educación y el de Salud. Las actividades llevadas a cabo fueron mejorando la calidad educativa del niño hospitalizado permitiendo que en 1992 los pacientes pediátricos se distribuyeran en 177 hospitales que contaban con 50 profesores de preescolar, y 135 de educación básica.

SUECIA

La educación pedagógica de Suecia se ha configurado como un modelo a seguir en otros países, pues en 1977, el gobierno de este país estableció todos los medios para desarrollar una ley que consideraba como derecho fundamental el acceso al juego terapéutico o "terapia recreativa" de todo niño hospitalizado, la cual estuvo a cargo del Ministerio de Seguridad Publica.

Todo el personal implicado en el tratamiento de los niños del hospital debía estar formado para favorecer la atención del niño. Fue gracias a Ivonny Lindquist que en los hospitales suecos se ofrecen actividades y materiales recreativos que favorecen la mejora de los niños

La cuestión económica no se considera un impedimento, además de que la legislación laboral concede un permiso de 60 días al año para que el padre o madre puedan asistir al hijo enfermo menor de 12 años.

SUIZA

En este país los profesores de jardín de infancia y educación básica se interesaron por la educación en el hospital involucrándose y haciéndose llamar "Spitalpadagogen". Desde 1975 se agrupan en una organización encargada de asuntos burocráticos y del financiamiento de un curso llevado a cabo anualmente para los pedagogos.

TURQUIA

El interés por la aparición de hospitales educativos surgió en 1975, sin embargo, fue hasta 1992 que el departamento de pediatría de la Universidad Hacetteppe hizo un estudio piloto acerca de un programa educativo que preparaba al niño para la hospitalización

infantil, teniendo como objetivo principal reducir el temor, estrés, así como las dificultades de interacción del niño con el personal de salud.

Existe otro programa que prepara a los niños para una operación, y se creó un comité que se encargó de llevar a cabo dicho programa en todos y cada uno de los hospitales de Turquía.

YUGOSLAVIA

Se tiene registro que desde 1950 existen hospitales con educación para los niños. Se cuenta con un grupo de profesionales de la educación interesados por el desarrollo psicológico, social y emocional del paciente pediátrico hospitalizado. Los profesores de preescolar reciben un entrenamiento específico y los de educación básica llevan a cabo el currículum impartido en los colegios con ciertas adaptaciones. Además, en el departamento de pediatría del Centro Médico Universitario de Ljubljana se viene desarrollando una amplia actividad en el campo de la hospitalización infantil.

ESPAÑA

La labor pedagógica de España comenzó a desarrollarse en 1982 por la publicación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos que menciona que todos los hospitales, tanto infantiles como de rehabilitación, deben contar con una sección pedagógica para ayudar a prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños hospitalizados que se encuentran en edad escolar.

Por otro lado, la asociación HOPE (Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios), creada en 1994, ha tenido gran influencia en América Latina "entre sus principales objetivos de esta organización destacan: la promoción del derecho del niño enfermo a recibir educación en el hospital y en su domicilio; el fomento a la formación profesional del profesor hospitalario y a la efectiva comunicación de sus intereses y necesidades; y el desarrollo de investigaciones, en todos los ámbitos de la pedagogía hospitalaria, así como la publicación de resultados de investigación y experiencias prácticas que brinden mayor eficiencia y eficacia en el trabajo futuro".

MÉXICO

Así como en España surgió HOPE con el firme compromiso de hacer valer el derecho a la educación que todo niño hospitalizado tiene, en América Latina se firmó, en septiembre de 2009, la RECLACEH (Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados y/o en Tratamiento), la cual establece como principal objetivo que todos los niños hospitalizados tienen "derecho a recibir educación mientras se encuentra hospitalizado, en tratamiento ambulatorio o en situación de enfermedad, durante toda la línea de vida desde su nacimiento".

Por otro lado, en México se establece en el artículo 3° de la constitución la obligatoriedad y gratuidad de la educación, y en el artículo 4° se instituye el derecho a la salud, no obstante la labor educativa en los hospitales es reciente en comparación con los países europeos. De este modo surge la necesidad de atender la demanda educativa de niños, niñas y jóvenes hospitalizados, puesto que muchas de las veces a causa de su enfermedad tienen que abandonar la escuela por un largo tiempo.

A partir de esto, la Secretaria de Salud y la Secretaria de Educación Pública inician de manera oficial, el 9 de marzo de 2005 un programa denominado "Sigamos aprendiendo en el hospital" en cinco hospitales del Distrito Federal: Instituto Nacional de Rehabilitación, Instituto Nacional de Pediatría, Hospital General de México, Hospital Infantil de México Federico Gómez y Hospital General Dr. Manuel Gea González. Dichas instancias son organismos pertenecientes a la Secretaria de Salud que atienden a la población de bajos recursos.

El programa tiene el objetivo de sumar refuerzos para brindar apoyo pedagógico a los menores de edad que se encuentran internados en instituciones de salud, además, servicios de atención médica pediátrica y favorecer la recuperación de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados, de manera que proporcione las herramientas necesarias para lograr una mayor adhesión al tratamiento del paciente.

El primer estado que se incorporó a este programa, después del Distrito Federal, fue Aguascalientes, seguido de Nuevo León en septiembre de 2006. En la actualidad este programa opera en 52 hospitales y 3 albergues de 22 estados y el Distrito Federal.

III. Objetivo general

• Elaborar tres talleres extra curriculares para niños de entre 4-15 años de edad que pasen largos periodos hospitalizados o lleven un tratamiento que les impida asistir de manera regular a la escuela, en Instituciones de Salud Pública.

3.1. Objetivos específicos

- Diseñar un taller para padres e hijos que brinde atención psicológica a los mismos para reforzar, mejorar y fortalecer la unión familiar que les permita hacer frente a la situación de la enfermedad.
- Promover y facilitar la reinserción social y escolar de los niños hospitalizados o que lleven algún tratamiento que les impida realizar sus actividades habituales.
- Estimular la creatividad y potenciar las habilidades artísticas en los niños hospitalizados.

IV. Metodología

Para poder realizar este proyecto se aplicaron entrevistas a directores del Hospital del Niño Poblano y del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado de Puebla, quienes nos permitieron conocer con mayor claridad las necesidades inmediatas de la población que atienden.

Además, se investigó a detalle sobre los diversos programas de Pedagogía Hospitalaria que se han implementado tanto en México como en otros países, así como las distintas legislaciones que se han establecido en la Unión Europea, las cuales permiten el desarrollo de más programas de este tipo.

V. Legislación

La realización de este proyecto se fundamenta en diversos documentos, entre los cuales destacan la Constitución Mexicana (1917), la Ley General de Educación (1993), la Declaración de Salamanca (1994), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y el programa Educación para Todos de la UNESCO (1990).

Respecto a la Constitución Mexicana (1917), el artículo 3° señala:

> "todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria", además, se espera que toda educación "contribuya a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos"

Lo que fundamenta el interés por implementar este proyecto en diversos sectores de la población.

Por otro lado, la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) se establece en el artículo 23 que

> "los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad", además, el articulo 28 sostiene que "todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto a persona humana". De este modo, "el estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto a los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya"

Respecto a la Ley General de Educación (1993), en el artículo 51 se externa que todo niño, sin importar su condición, tiene derecho a recibir educación.

Finalmente, la UNESCO, en su programa Educación para Todos (1990), estableció seis objetivos a cumplirse en el año 2015, los cuales son:

> Objetivo 1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
>
> Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
>
> Objetivo 3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
>
> Objetivo 4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
>
> Objetivo 5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
>
> Objetivo 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

De este modo, como se puede notar, existen diversos documentos que sustentan el proyecto de Pedagogía Hospitalaria que se pretende implementar en los Hospitales Públicos de la Ciudad de Puebla como complemento al programa ya existente, "Sigamos aprendiendo en el hospital", por tal motivo, se considera que la realización de este contribuiría a la mejora de la calidad de vida y al cumplimiento de los derechos que todo niño tiene respecto a la educación, pues se lograría su inclusión en todos los sentidos, así como una formación holística e integral.

VI. DIAGNÓSTICO ACTUAL, ANÁLISIS, DISEÑO DEL PROYECTO

Después de haber investigado sobre diversos programas de Pedagogía Hospitalaria a nivel internacional y nacional, se considera que aunque en México existe el programa "Sigamos aprendiendo en el hospital", este no cubre las necesidades que toda la población requiere, un ejemplo claro es el estado de Puebla en el que solo cinco hospitales han implementado este programa.

Ese panorama nos motiva a dirigir la investigación para implementar los talleres que proponemos como actividades dentro del mismo programa, nunca desligado, en hospitales más grandes y públicos como el ISSSTE o ISSSTEP, para ello acordamos una cita con el

director del departamento de enseñanza para aplicar una entrevista y así elaborar un diagnóstico previo de las necesidades específicas que detectaba desde el departamento y su experiencia como dirigente.

Durante la entrevista, el Doc. Oscar Soto Ordoñez comentó que él había participado precisamente en la primera prueba piloto del programa para el estado de Puebla y que la razón de que no estuviera implementado en hospitales públicos como el ISSSTE o ISSSTEP se debía a que pocos niños de entre 5 y 15 años se encontraban en el área de pediatría, incluso comentaba que hay ocasiones en donde solo contaban con un solo niño, pues nos confirmó el hecho de que son los recién nacidos quienes más se enferman y los niños de la edad en la que delimitamos para ser candidatos a los talleres que pretendemos implementar sufren mayormente de enfermedades que requieren hospitales especializados, por lo que son canalizados a estos nosocomios, los cuales, en su mayoría, cuentan con el programa "Sigamos aprendiendo en el hospital".

Lo anterior cambió la perspectiva que se tenía sobre el por qué no se había implementado el programa en los hospitales públicos antes mencionados, pues la propuesta era alentadora, pero nos faltaba el elemento más importante para el desarrollo del proyecto: la población.

Por este motivo retomando los objetivos planteados previamente, se elaborarán los tres talleres que desde el inicio se tenían en mente y estos se dirigirán a los hospitales públicos como el Hospital del Niño Poblano, sin embargo, se enfocarán en enriquecer el método y actividades del programa, de modo que esto también vaya abriendo puertas a futuras e innovadoras propuestas que atiendan a las diversas necesidades detectadas, una de ellas es la falta de documentación, información y documentos legales, expedidos por el programa en donde se especifique el objetivo del este, las actividades, el plan de estudios, etc. y que evidentemente beneficiarían a todos los interesados en el tema.

VII. IMPLANTACIÓN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS[2]

Para poder implementar este proyecto es necesario contar con el espacio físico dentro los hospitales públicos para llevar a cabo los talleres planeados, además, es importante que este espacio sea accesible para toda la población, ya que pueden haber niños hospitalizados que deban moverse en silla de ruedas o en camillas, se considera conveniente que algunos espacios sean adaptados para poder trabajar con los niños.

Respecto a los materiales a utilizar, en un primer momento se consideran necesarias cincuenta impresiones de las guías que se trabajarán con los niños y treinta de las que utilizaremos con los padres, debido a que se cree que no todos los padres podrán participar en este proyecto, ya sea por poca o nula disponibilidad de tiempo o por motivos personales.

Por otro lado, para poder evaluar los resultados del proyecto se realizarán encuestas a los a los padres de los niños beneficiados (Anexo 2) y a los niños que se encuentra hospitalizados (Anexo 3), permitiendo así valorar la eficacia de las guías y los posibles problemas que presenten. Estos instrumentos se basarán en la valoración de las estrategias y materiales didácticos utilizados durante cada sesión, ya que se considera, estos son la base de toda actividad pedagógica. Además, durante todas las sesiones que dure el proyecto se implementará una bitácora, en la cual los responsables deberán escribir a diario los problemas o avances que se hayan presentado en el desarrollo de las actividades, así como recomendaciones para añadir o eliminar algún contenido, en este punto conviene destacar

[2] La evaluación se dividirá en 3 momentos: diagnostica, durante la implementación del proyecto y al concluir el proyecto, el diagnostico se presenta en la fase anterior.

la necesidad de que dicha bitácora sea realizada por las personas que estén en contacto con los beneficiados del proyecto a modo de observadores participantes, ya que sólo de esta manera será posible valorar de manera integral los avances y dificultades que se hayan presentado a lo largo de la implementación de éste.

Finalmente, también será necesaria una prueba que pueda medir los aprendizajes alcanzados por parte de los niños y un test que ayude a valorar el autoestima de los padres que se encuentran con sus hijos dentro del hospital, así como la calidad de las relaciones que estos tienen con sus hijos al concluir el taller.

VIII. CONCLUSIONES

Este proyecto ha sido diseñado con la intención de brindar a los niños hospitalizados el derecho de recibir educación sin importar su estado de salud, ni el contexto en el cual se encuentren. Esto, fundamento en el derecho a la educación, que es para todos, no importando la condición del individuo, pues el artículo 3°de la Constitución Mexicana (1917) señala que "La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria", además, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) se establece en el artículo 23 que "los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad".

Por tanto, las entrevistas realizadas en el hospital ISSTEP brindaron un mayor panorama para tener un punto de partida y una visión más clara de lo que implica la implementación de la pedagogía hospitalaria, ya que los objetivos de este proyecto se han modificado, pues se considera necesario elaborar talleres complementarios que permitan una mejor y mayor inclusión de niños en situación de vulnerabilidad, como ocurre con los niños hospitalizados, además de fortalecer lazos afectivos entre las familias que atraviesan por situaciones de este tipo.

Cabe destacar, que este proyecto aún se encuentra en desarrollo, y se espera pueda ser implementado en los próximos meses, por lo que las conclusiones presentadas corresponden al marco teórico que sustenta esta propuesta.

IX. ANEXOS

Anexo 1

Buenos días (tardes)

Estamos realizando un proyecto sobre pedagogía hospitalaria con el objetivo de poder proponer una serie de talleres acerca de esto.

Debido a esto, le solicitamos nos responda una serie de preguntas relacionadas al tema:

Nombre:

Puesto dentro del hospital:

Antigüedad:

1. ¿Actualmente cuentan con un programa de pedagogía hospitalaria en este hospital?
2. ¿Conoce algún programa que puedan implementar?
3. En este hospital, ¿Qué población atienden con mayor frecuencia?
4. ¿Qué enfermedades se presentan más a menudo?

5. ¿Cuánto tiempo, en promedio, pasan las personas hospitalizadas en este nosocomio?

6. Respecto a la población infantil, ¿Qué edad, en promedio, tienen los niños hospitalizados?

7. ¿Qué enfermedades se presentan con mayor frecuencia?

8. ¿Cuánto tiempo duran en este hospital?

9. ¿Qué tipo de atención les dan?, ¿solo médica o brindan un tratamiento integral?

10.¿Cuentan con personas especializadas que puedan atender psicológicamente a los pacientes?

11.¿Las personas, no médicos, que atienden a los niños hospitalizados se encuentran me manera permanente en el hospital o solo asisten determinados días?

12.¿Cuáles considera son las necesidades primordiales de los niños hospitalizados?

13.¿Considera pertinente implementar un programa de Pedagogía Hospitalaria en esta institución?

Anexo 2

Buenos días (tardes):

Estamos trabajando en un proyecto de investigación para valorar el programa de Pedagogía Hospitalaria que hemos implementado en este hospital.

Debido a su experiencia, usted puede contestar algunas preguntas que nos ayuden con esta tarea por ello le solicitamos su opinión. Los resultados serán útiles para la mejora del programa.

Instrucciones:

Marque con claridad la opción elegida con una cruz, o bien, una "paloma" (símbolo de verificación).

Marque así: ó

Datos generales:

Sexo H__ M__

Grado máximo de estudios_____

Tiempo de participación en el programa_____

.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA
¿Los materiales didácticos y actividades a realizar se diseñan en función de los objetivos de aprendizaje?					
¿Cada material está acompañado de sus respectivos objetivos del aprendizaje?					
¿Los materiales están en consonancia con las estrategias diseñadas para el contenido de cada tema o materia?					
¿Los materiales y estrategias están diseñados acorde con el tipo de población con la cual trabajas (nivel socioeconómico, su madurez, edad, estado emocional sexo, etc.)?					
¿Estos materiales y estrategias se elaboran bajo diversas perspectivas didácticas o solo bajo un enfoque?					

¿En la elaboración de los materiales se cuida la ortografía y la sintaxis?					
¿En la selección de estrategias se consideran las características y necesidades de los niños?					
¿Contienen orientaciones tanto para los alumnos como para los docentes que los usan?					
¿Manejan un nivel conceptual adecuado al estudiante?					
¿Los materiales que utilizas son actuales (diseño, ejemplos, lenguaje, etc.)?					
¿El contenido del material didáctico es veraz, es decir, es verdadero?					
¿El contenido del material didáctico es relevante, significativo?					
¿Son suficientes, es decir, alcanzan para todos?					
¿Los materiales son creativos y originales?					
¿Propician una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores?					
¿Los materiales y las estrategias propician la participación activa de los estudiantes?					
¿Existe coherencia interna en los materiales y las estrategias, es decir, entre el objetivo del material, el contenido y los resultados esperados?					
¿Los materiales didácticos utilizados son reutilizables?					
¿Tiene posibilidades de amplificación (copias de numerosos ejemplares)					
¿Son fáciles de manipular?					
¿Los materiales con los que cuentas te permiten guiar el proceso de aprendizaje?					
¿Los materiales y las estrategias posibilitan la retroalimentación?					
¿Atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje?					
¿Posibilitan el análisis y la reflexión?					
¿Son versátiles a las necesidades?					
¿Tienen un proceso previo de experimentación?					
¿Favorecen el logro de competencias?					
¿Facilitan la evaluación de los aprendizajes?					
¿Se presentan en varios tipos de soporte: Libros, CD, DVD, etc.?					
¿Fomentan el trabajo en equipo y el intercambio comunicativo?					
¿Los materiales facilitan la ejecución de actividades autónomas?					
¿Incluyen actividades de autoevaluación?					
¿Los asesores participan en el proceso de elaboración?					

¿Se cuenta con suficiente tiempo para la elaboración del material didáctico?					
¿Tienen recursos económicos para adquirir o construir el material?					
¿Se cuenta con gente que elabore el material y seleccione las estrategias?					
¿A la hora de elaborar los materiales y seleccionar las estrategias prevén el contexto de uso: mobiliario, área de trabajo, circulación, iluminación, ventilación, etc.?					

Anexo 3

Buenos días (tardes):

Estamos trabajando en un proyecto de investigación para valorar el programa de Pedagogía Hospitalaria que hemos implementado en este hospital.

Debido a su experiencia, usted puede contestar algunas preguntas que nos ayuden con esta tarea por ello le solicitamos su opinión. Los resultados serán útiles para la mejora del programa.

Instrucciones:

Marque con claridad las opciones elegidas (Puede ser más de una) con una cruz, o bien, una "paloma" (símbolo de verificación).

Marque así: ó

Datos generales:

Sexo H__ M__

Años de experiencia en el programa_____

Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza como soporte que ayuda a la tarea docente (Díaz, 1999).	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA
¿Los docentes utilizan materiales didácticos en las actividades de enseñanza?					
¿Los materiales didácticos corresponden a las actividades que se realizan con estos?					
¿Estos materiales se pueden utilizar con diversas actividades?					
Cuando el maestro explica las actividades a realizar y presenta los materiales que se utilizaran, ¿te queda claro?					
¿Las estrategias y los materiales son creativos y originales?					
¿Atienden a tu estilo de aprendizaje?					
¿Crees que los maestros están capacitados para poder utilizarlos?					
¿Quedas satisfecho con la forma en la que el maestro imparte sus talleres?					
¿Los maestros dan a conocer el objetivo de cada sesión del taller?					

¿Los materiales didácticos y estrategias de enseñanza guardan relación con el contenido y objetivo de enseñanza?					
¿Los materiales didácticos manejan un nivel conceptual adecuado a los estudiantes?					
¿Los maestros dan a conocer los objetivos de aprendizaje al inicio de cada sesión del taller?					
¿Los materiales y estrategias de enseñanza-aprendizaje son diseñados en función de los objetivos de aprendizaje?					
¿Estos materiales y estrategias propician en ti una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores?					
¿El material y las estrategias te motivan a participar durante la clase?					
¿Los materiales y estrategias favorecen la retroalimentación a lo largo de toda la sesión?					
¿Posibilitan en ti el análisis y la reflexión?					
¿Los materiales didácticos y estrategias utilizadas facilitan tu aprendizaje?					
¿Los materiales didácticos que utilizan los maestros llaman tú atención?					
¿Consideras que los materiales y estrategias que utilizan los docentes son diversos e innovadores?					
¿Los materiales didácticos que utilizas despiertan y mantienen el interés en tus alumnos?					
¿Los materiales didácticos que utilizas promueven tú motivación y creatividad?					
¿Fomentan el trabajo en equipo y el intercambio comunicativo?					

¿Qué propondrías para mejorar la eficacia de los materiales didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan?

_____
_____
_____
_____

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGUACIL, S; DE LA CRUZ, A & LEBRIC, V. (1999). *Intervención educativa en el medio hospitalario*. https://books.google.com.mx/books?id=65kfAgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false

CABRERA, E. (2015). *Servicio de pedagogía hospitalaria*. Recuperado de: http://hospitalesangeles.com/lomas/servicios.php?dato1=244

CARDONE, P. (2007). Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados y/o en tratamiento médico. *Pedagogía hospitalaria.net*. Recuperado de http://www.pedagogiahospitalaria.net/doc/recursos_003.pdf

CHÁVEZ SANTIAGO, D. C. (2011). *Un caso de pedagogía hospitalaria en México: El Programa "Sigamos aprendiendo... en el hospital"*. (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de: http://200.23.113.59/pdf/28462.pdf

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1917). *Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías. Artículo 3*. Recuperado de:

http://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/

FERNÁNDEZ CARPINTEYRO, B. (2013). *Puebla, patrimonio natural y cultural*. México: Castillo

GUILLÉN, M. & MEJÍA, A. (2001). *Actuaciones Educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2000). *Declaración del Milenio. Nueva York: US. Cumbre del milenio de las naciones unidas*. Recuperado de http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: España Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2006). Aulas hospitalarias "*Reflexiones de la VIII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria"*. Santiago de Chile. Fundación Carolina Labra Riquelme. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001532/153274s.pdf

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Nueva York, U.S. Conferencia mundial sobre educación para todos*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

POLAINO, A. Y LIZASOAIN, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema* 4(1), 43-59. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/814.pdf

RIQUELME, S. (2007). La pedagogía hospitalaria en Chile y la red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria. *Fundación Educacional Carolina Labra R.* 1(1), 1-11. Recuperado de

http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Sylvia_Riquelme_Acuna.pdf

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Ley general de educación. Artículo 51*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. (1990). *Convención de los derechos del niño. Capítulo 7. Artículo 29*. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/libro/instrumentosconvencion/PAG0177.pdf.

[i]Contacto con autoras:
Citlalli Estefanía Balbuena Soriano
Alejandra Fabiola Flores Zamora. e-mail: faby_foza-95@hotmail.com
Ana Karen Medina Rosas
Joana Paz García
Valeria Romero Porras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA, UNA MIRADA HACIA LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA (PHS)

JEFFERSON ALEXI ORTEGA ROA
CHRISTIAN DAVID ORJUELA LEÓN [i]

RESUMEN:

Por medio de los programas de Pedagogía Hospitalaria implementados actualmente en la Ciudad de Bogotá, se atienden a niños y niñas que por alguna circunstancia ajena a su voluntad (accidentes, enfermedades, etc.) deben interrumpir sus procesos educativos en instituciones escolares y ser hospitalizados por ciertos periodos de tiempo, negándoles esto la posibilidad de desenvolverse de una manera adecuada en la sociedad. El niño o niña hospitalizado se enfrenta a una serie de cambios complejos en aspectos socio-afectivos, cognitivos, entre otros, que se ven afectados por la condición de hospitalización. Haciendo énfasis en sus procesos académicos, los niños y niñas hospitalizados, ven interrumpido su proceso escolar retrasándole sus aprendizajes y sus relaciones con sus pares; es aquí donde la Pedagogía Hospitalaria entra en acción interviniendo a sus beneficiarios dentro de su propio contexto, buscando así que ni sus procesos académicos, ni sus procesos socio-afectivos sean fuertemente afectados.

Por medio del diseño e implementación de Practicas Pedagógicas se busca que los niños y niñas en esta condición tengan acceso a contenidos académicos (libros, lecturas, ejercicios lógico-matemáticos, etc.) y a la vez por medio de la orientación se busca dar un equilibrio emocional a estas personas, permitiéndoles estar en contacto con las personas importantes para ellos, también potenciando habilidades según sus gustos e intereses por medio del aprendizaje.

En Colombia existen varios programas de Pedagogía Hospitalaria distribuidos en diferentes centros hospitalarios del país, algunos con más experiencia que otros. Aunque estas experiencias llevan poco más de 20 años en vigor, aun la Pedagogía Hospitalaria sigue estando oculta, teniendo en cuenta esto se hace pertinente que; en un contexto como la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de Bogotá, se haga hincapié en el reconocimiento y la visualización de la Pedagogía Hospitalaria como un campo más para el trabajo y la expansión profesional de todos los procesos de formación de los Licenciados en general, como un ambiente propicio para realizar proyectos prácticos y de nivel investigativo.

Se cuenta con el apoyo de la fundación HOMI, centrados en el área de pediatría del hospital de la Misericordia en la ciudad de Bogotá, la cual posee uno de los más completos programas de pedagogía hospitalaria denominado "Casita Nacho". Actualmente no existe, ni ha existido, un Licenciado en Psicología y Pedagogía trabajando activamente en el diseño e implementación de las practicas pedagógicas dentro del Programa Casita Nacho de la Fundación HOMI. Teniendo en cuenta los saberes y aportes esenciales del Licenciado en Psicología y Pedagogía al programa, desde la construcción de identidad y subjetividades, acompañamiento y más específicamente desde su rama la orientación educativa, es necesario preguntarse ¿Por qué no existe un Licenciado en Psicología y Pedagogía dentro de estos planes y programas?

Se quiere a partir de este proyecto; conocer estas prácticas pedagógicas, identificar cómo el Licenciado en Psicología y Pedagogía, desde la orientación educativa y su saber, podría aportar y potenciar en las mismas y a su vez generar una apertura de desempeño profesional en el campo de la Pedagogía Hospitalaria.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Hospitalaria, prácticas pedagógicas, psicología y pedagogía, orientación educativa.

*****

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto busca demostrar como el licenciado en psicología y pedagogía tiene un amplio campo de desempeño profesional dentro de la práctica de la Pedagogía Hospitalaria dentro de la fundación HOMI, con la finalidad dar apertura a otros espacios dentro de la orientación educativa para aportar e intervenir desde su saber en un contexto diferente al escolar pero que presenta las mismas necesidades de atención como lo es el hospitalario, en el cual por medio de los programas de Pedagogía Hospitalaria implementados se atienten a los niños y niñas que por alguna circunstancia ajena a su voluntad (accidentes, enfermedades, entre otras) deben interrumpir sus procesos educativos en instituciones escolares y ser hospitalizados por ciertos periodos de tiempo, negándoles esto la posibilidad de desenvolverse de una manera adecuada en la sociedad como si lo haría un niño o niña escolarizado. El niño o niña hospitalizado se enfrenta a una etapa de cambios complejos en aspectos socio-afectivos, cognitivos, entre otros, que se ven afectados por la condición de hospitalización y haciendo énfasis en sus procesos académicos, los niños y niñas hospitalizados ven interrumpido su proceso escolar retrasándole sus aprendizajes y sus relaciones con sus pares; es aquí donde la Pedagogía Hospitalaria entra en acción interviniendo a estos niños y niñas dentro del contexto hospitalario; buscando así que ni sus procesos de aprendizaje ni su vida socio-afectiva sea fuertemente afectada. Por medio del diseño e implementación de prácticas pedagógicas, se busca que los niños y niñas en esta condición tengan acceso a contenidos académicos (libros, lecturas, ejercicios lógico-matemáticos, etc.) y a la vez buscan mantener en ellos, orientándolos un equilibrio emocional, permitiéndoles estar en contacto con sus familiares, amigos, y demás personas importantes para ellos, que les acompañan en su procesos de enfermedad y/o hospitalización, también potenciando habilidades según sus gustos e intereses por medio del aprendizaje. La Pedagogía Hospitalaria busca orientar a los niños de manera sana para ayudarles a afrontar su condición de enfermedad de una manera óptima y que mientras están hospitalizados también desarrollen sus conocimientos y la formación de su identidad.

Este proceso investigativo cualitativo se desarrollara bajo un paradigma fenomenológico, que permita especificar propiedades, características, y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, Sampieri (2010); así mismo se utilizara una metodología descriptiva, que dé cuenta de todas las características, propiedades del contexto y de los actores.

Para el desarrollo de la investigación se cuenta con el apoyo de la fundación HOMI, centrados en el área de pediatría del hospital de la Misericordia en la ciudad de Bogotá, la cual posee uno de los más completos programas de Pedagogía Hospitalaria denominado Casita Nacho, (se hablara más detalladamente del programa Casita Nacho en el marco metodológico) este programa es solo uno de los diferentes que existen los cuales por medio de la lectura y consulta de documentos se han evidenciado en la república de Colombia, siendo 32 aproximadamente.

Es por esto, que esta investigación pretende hacer más visible la práctica de la Pedagogía Hospitalaria para la comunidad educativa y a la vez hallar en ella un campo de desempeño propicio para el licenciado en psicología y pedagogía, basándose en la identificación y descripción de las practicas que allí se realizan y encontrando aquellos aspectos en los que el orientador educativo puede aportar para así potenciarlas y hacerlas más adaptables a los niños y niñas que las reciben, a través del aporte de documentaciones anteriores e investigaciones realizadas en este campo por otros profesionales y apoyados desde la constitución y la ley general de educación, se busca hallar el camino del orientador educativo y su labor profesional fuera de la escuela, dentro de los contextos hospitalarios,

además de que se pretende aportar al programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la universidad pedagógica nacional la posibilidad de ver la Pedagogía Hospitalaria como un nuevo campo de desempeño del programa como fuente para prácticas universitarias a la vez que para futuras investigaciones.

I. JUSTIFICACIÓN

La Pedagogía Hospitalaria es un modelo pedagógico basado en el apoyo y acompañamiento del niño o joven en condición de enfermedad y/o hospitalización, encargada de velar porque los procesos académicos y de desarrollo integral del estudiante hospitalizado sean óptimos y acordes con la suplencia de sus necesidades sociales e intelectuales, visto desde otra manera se entiende la práctica de la Pedagogía Hospitalaria como un acompañamiento, una orientación dirigida a los estudiantes hospitalizados, es por esta razón que se justifica la necesidad de que un docente (orientador) haga parte de estos contextos hospitalarios aportando desde su saber para la potenciación de las prácticas aplicadas en este modelo pedagógico. Es así y teniendo en cuenta lo postulado en el documento en construcción del eje de orientación el cual dice que el espacio de orientación dentro de la universidad:

> "…es un espacio académico, que se constituye en escenario de reflexión, formación investigativa y construcción de conocimiento en torno al campo y la práctica de la orientación educativa; centra su atención alrededor de la relación orientación educativa y construcción de sujeto social, en torno a cuatro ámbitos de análisis: la configuración de subjetividad, el desarrollo humano, el aprendizaje y los procesos de gestión educativa; La propuesta pedagógica del eje busca responder a las necesidades de formación de los y las licenciados (as) en Psicología y Pedagogía, quienes eventualmente podrían desempeñarse como orientadores educativos en contextos escolarizados." [1]

Y no solo contextos escolarizados sino que da la posibilidad a partir de la Orientación Educativa de participar en otros espacios, como la Pedagogía Hospitalaria.

A partir de esto el licenciado en psicología y pedagogía tiene un amplio campo de desempeño profesional en diferentes ambientes como también podría ser el hospitalario, puesto que el aporte de la orientación educativa se basa en el apoyo en problemas de aprendizaje, formación de la identidades, potenciación de habilidades en los sujetos con el fin de encaminar una formación profesional y vocacional, entre otros, y además que también gracias al aprendizaje y apropiación de los ámbitos de análisis dentro del eje de orientación el licenciado en psicología y pedagogía se dota de herramientas con las cuales podría ejercer ampliamente su labor profesional, ayudando así a los niños, niñas y jóvenes que presenten están condición (de enfermedad y/o hospitalización) a alcanzar niveles óptimos de desarrollo integral (cognitivo, socio-afectivo) con la articulación de los saberes de los demás profesionales que allí se desenvuelven, (siendo estos los seis profesionales encargados del área de Pedagogía Hospitalaria: cuatro licenciadas en educación preescolar, un psicólogo, un artista y demás como médicos, enfermeras, especialistas, etc. En la Fundación HOMI). Es esta la razón por la cual en este proyecto de investigación se pretende identificar y describir las practicas pedagógicas dentro de la Fundación HOMI con el fin de encontrar aquellos aspectos que ofrezcan al licenciado en psicología y pedagogía una apertura profesional para entrar y aportar desde su saber en este campo, queriendo dar cuenta de que la labor de orientar no solo se puede dar a los niños en las escuelas, sino también atender las necesidades de aquellos niños que por alguna característica especial deben permanecer hospitalizados pero que también deben tener un

[1] Documento en construcción del colectivo de docentes del eje de orientación educativa, programa Psicología y Pedagogía Universidad.

apoyo en sus procesos escolares y sociales sin importar que no estén directamente en un aula de clase.

Gracias a la colaboración ofrecida por el Hospital de la Misericordia y la Fundación HOMI para el ingreso, acceso y desarrollo de este proyecto investigativo con fines pedagógicos la fundación ve propicia la mirada del licenciado en psicología y pedagogía y específicamente desde su saber en la Orientación Educativa frente estas prácticas profesionales, procesos, ejercicios y estrategias implementadas desde la Pedagogía Hospitalaria, para fortalecer la acción del equipo que allí trabaja y así mismo generar un espacio de apertura en este campo para el trabajo profesional.

Se espera que los resultados de esta investigación justifiquen la necesidad del trabajo de un orientador educativo que aporte e innove en escenarios alternativos a la escuela en los cuales la población que allí se encuentra merece ser orientada y apoyada en todos sus procesos vitales.

II. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Comprender el rol del licenciado en psicología y pedagogía a partir de la identificación de las prácticas pedagógicas que desde la Pedagogía Hospitalaria se implementan en la Fundación HOMI.

Objetivos Específicos:

- Identificar si las prácticas pedagógicas utilizadas por el equipo profesional se relacionan con los principios establecidos en el programa Casita Nacho de la Fundación HOMI.
- Analizar las prácticas pedagógicas observadas a la luz del modelo de la Pedagogía Hospitalaria propuesto por las autoras Pía Cardone y Clargina Monsalve.
- Reconocer la necesidad del campo de desempeño del licenciado en psicología y pedagogía en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria a partir de la descripción de las prácticas pedagógicas utilizadas en el programa Casita Nacho de la Fundación HOMI.

III. MARCO REFERENCIAL

Dentro de esta investigación se manejaran las referencias conceptuales enfocadas en tres categorías como lo son: La Pedagogía Hospitalaria, las prácticas pedagógicas y la Orientación Educativa en el ámbito hospitalario, que ayudaran a comprender y a llevar un proceso claro y ordenado para buscar el resultado esperado.

Para iniciar la descripción de las categorías mencionadas se iniciara abordando el concepto de la Pedagogía Hospitalaria basándose en las autoras Pía Cardone de Bove y Clargina Monsalve Labrador que lo definen como:

> "Aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no retrase su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece" (Cardone y Monsalve, 2010).

Para el concepto de Prácticas Pedagógicas se basara en Carlos Vasco donde expone que:

> "La práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiestan en un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones educativas, o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre."

Otro de los conceptos principales a trabajar dentro del presente proyecto es la Orientación Educativa en el ámbito hospitalario, después de realizar un rastreo y una consulta al respecto se denota la poca presencia de referentes teóricos o antecedentes del tema, como grupo de investigadores se intentara realizar el acercamiento y elaboración deun concepto propio inicialmente tomando desde la Orientación Educativa trabajada por Rafael Bisquerra el cual la define como: "un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida". Encontrando en el elementos fundamentales que nos permiten relacionarlo con la Pedagogía Hospitalaria hemos llegado al siguiente resultado parcial en construcción: la Orientación Educativa en el ámbito hospitalario comprende un profesional encargado del acompañamiento y potenciación de la prevención y el desarrollo humano en el proceso de hospitalización del niño o joven, enfocándose en aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

IV. ANTECEDENTES

En el momento de la selección de antecedentes para el presente proyecto se ha tenido en cuenta la relación que existe con el tema a tratar, se ha encontrado que en los diferentes documentos hacen énfasis en una Pedagogía Hospitalaria interdisciplinaria, donde se vean inmersos profesionales de diversos saberes y de igual manera observar las relaciones existentes en el campo, sin dejar de lado la atención cognitiva y emocional que requiera el niño o joven.

Estos artículos aportan a la investigación visiones de la Pedagogía Hospitalaria en Latinoamérica y Europa para así dar cuenta de cómo se encuentran estructurados estos programas y conceptualizaciones tanto nacional como internacionalmente que contribuyen a las diferentes categorías que se trabajan en el proyecto.

En la revisión de antecedentes se llevó a cabo una selección de documentos que se organizan de la siguiente manera: ponencias y documentos de investigación.

Por lo tanto desde la Fundación Universitaria Monserrate manejan la especialización de la Pedagogía Hospitalaria, siendo pioneros y expertos en el tema desde el año 1995, se han seleccionado los siguientes antecedentes que pueden aportar un acercamiento importante en el objetivo de la investigación.

"Para iniciar y presentada como ponencia en el primer congreso internacional de Pedagogía Hospitalaria en Colombia ofrecido por la Fundación Universitaria Monserrate, se analizara el tema "un contexto fuera de contexto" expuesto por Olga Lizasoáin Rumeu., Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, España. A continuación se cita resumen de su ponencia:

> "En esta presentación hago un planteamiento del contexto de la pedagogía hospitalaria y un análisis de su situación actual. El término contexto juega aquí un papel nuclear y queda definido como el conjunto de circunstancias que rodean o condicionan un hecho o una situación. Partimos de que la enfermedad infantil, y el hecho añadido de la hospitalización, suponen una situación "anómala" en el desarrollo normal de un niño o de un joven. Desde la P.H. ponemos el foco en la intervención psicopedagógica con el alumno enfermo persiguiendo normalizar su vida lo más posible. Tomando este planteamiento semántico como punto de partida, abordaré en mi exposición los contextos en los que los profesionales de la educación que trabajan con alumnos enfermos llevan a cabo su actuación. Se plantean algunos factores que la condicionan, junto con las principales líneas de actuación pedagógica"

Otra ponencia presentada en el mismo congreso abordara el tema: "Pedagogía Hospitalaria en Latinoamérica: Situación actual y retos por afrontar" expuesto por Pía

Cardone de Bove Licenciada en Educación Mención en Filosofía, por la Universidad Católica de Venezuela y Baccalaureatus[2] en Filosofía por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Italia. A continuación se cita resumen de su ponencia:

> "En Latinoamérica se dispone de una estadística inicial de aulas y escuelas hospitalarias existentes en la región, así como de la formación de los profesionales que ejercen en ellas. Son necesarias nuevas investigaciones que ayuden a dibujar un mapa más completo de esta atención pedagógica y de las necesidades que ella supone tanto a nivel de legislación como de formación de profesionales. Ello permitirá que las propuestas académicas de capacitación y actualización profesional incorporen todos aquellos contenidos que respondan de manera cónsona con las necesidades educativas de la persona con enfermedad durante toda la línea de vida, ya sea que ésta se encuentre hospitalizada o no. Así mismo, es necesario promover una legislación que favorezca la garantía de los derechos educativos de estas personas y además considere los derechos laborales de los profesionales de la educación y la pedagogía que ejercen su acción en contextos hospitalarios y de salud"

Y por último presentado como documento de investigación se analizara el tema: "Pedagogía Hospitalaria: Una oportunidad para el encuentro con el ser humano."Presentado por Claudia Zapata Londoño Licenciada en Educación Preescolar, quien propuso al Hospital Pablo Tobón Uribe de Medellín implementar y desarrollar el programa de Pedagogía Hospitalaria en el pabellón infantil. A continuación se cita resumen de su documento:

> "El artículo aborda el concepto de pedagogía hospitalaria, su enfoque y énfasis en el juego, algunos apuntes sobre el rol del educador hospitalario y la relación de la triada pedagógica niño-docente; niño-personal médico; niño-familia. Se describe aquellos aspectos significativos de la práctica universitaria en pedagogía hospitalaria en el aula Pablito del hospital Pablo Tobón Uribe, Medellín, un resumen de la propuesta para recrear la práctica educativa hospitalaria y unas conclusiones sobre el sentido, el contenido y las intencionalidades de la pedagogía hospitalaria en lo local."

V. OTROS APARTADOS

Una revisión documental y una consulta con profesionales que trabajan en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria se pudo constatar que no existe un licenciado en psicología y pedagogía trabajando activamente en el diseño e implementación de las practicas pedagógicas dentro del programa Casita Nacho de la fundación HOMI y entre las informaciones dadas por los profesionales no se conoce que en algunos de las experiencias antes mencionadas haya participado un licenciado en esta área, eso hace que se cree la siguiente pregunta ¿Por qué no hay un licenciado en psicología y pedagogía trabajando en estos procesos pedagógicos?

En Colombia existen varios programas de Pedagogía Hospitalaria distribuidos en diferentes centros hospitalarios del país, algunos con más experiencia que otros, y otros más en declive a diferencia de los que aún sobreviven y se actualizan con el pasar del tiempo, aunque estas experiencias llevan poco más de 20 años en vigor, aun la Pedagogía Hospitalaria sigue estando oculta, teniendo en cuenta esto se hace pertinente que un contexto como la Universidad Pedagógica Nacional se haga hincapié en el reconocimiento y la visualización de la Pedagogía Hospitalaria como un campo más para el trabajo y la

[2] es un título de Grado en los países anglosajones y en la Unión Europea. Se obtiene después de tres años de estudios en Gran Bretaña, Singapur, Australia, Austria, Alemania, Nueva Zelanda, Hong Kong, India o África del Sur, y después de cuatro años en Estados Unidos y en Escocia. También es el grado que se obtiene en instituciones educativas de Gales.

expansión profesional de todos los procesos de formación de los licenciados en general, como un ambiente propicio para realizar proyectos prácticos y de nivel investigativo.

Sumando todo esto, y a la vez queriendo conocer la actualidad de los procesos pedagógicos hospitalarios en el país y buscando articularlos y hacerlos pertinentes a los temas tratados desde la Orientación Educativa se da inicio a el desarrollo e implementación de este proyecto investigativo en la fundación Homi del hospital de la misericordia en la cuidad de Bogotá.

VI. MARCO METODOLOGICO

En esta investigación de carácter Cualitativo donde su principal característica "es su interés por la realidad social ´a través de los ojos´ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto"(Bonilla 1997),para el desarrollo de la investigación se llevara a cabo una investigación de corte descriptivo, donde la población involucrada principalmente es el equipo profesional de Pedagogía Hospitalaria perteneciente al programa Casita Nacho de la Fundación HOMI,

Sampieri (2010), habla sobre la finalidad de la investigación descriptiva como la que "busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis." La cual permitirá realizar un proceso profundo que facilite encontrar elementos esenciales para el desarrollo del proyecto.

Población:

Contando con el apoyo de la Fundación HOMI, centrados en el área de pediatría del Hospital de la Misericordia en la ciudad de Bogotá, la cual posee uno de los más completos programas de Pedagogía Hospitalaria denominado Casita Nacho, el cual es atendido por un equipo de profesionales (cuatro Licenciadas en Educación Preescolar, un Psicólogo y un Artista), encargado de diseñarlas estrategias pedagógicas que son aplicadas a los procesos de enseñanza, aprendizaje y de desarrollo humano de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en condición de hospitalización.

Instrumentos para la recolección de información:

Para la recolección de información se utilizaran: entrevistas semi-estructuradas al equipo de profesionales, diarios de campoque se elaboraran según lo visualizado en cada visita, observaciones al contexto, revisión de documentos consultados y brindados por la fundación.

El proyecto cuenta con cuatro fases:

- Reconocimiento: Fase en la cual por medio de la observación y del ejercicio de los diarios de campo se pretende realizar un acercamiento al contexto y su caracterización.
- Recolección de Información: Se realizara por medio de las entrevistas semi-estructurada y revisión de documentos sobre el tema.
- Análisis: Donde se diseñara una matriz para la recolección de la información donde se permita diferenciar desde su saber profesional como aportan a las practicas pedagógicas que llevan a cabo dentro del programa y de igual manera a poblaciones como los beneficiarios y familia de ellos para identificar el punto de vista de ellos del proceso llevado a cabo por el equipo profesional.
- Resultados: A partir de la recolección y análisis de la información al finalizar se pretende realizar la descripción de la apertura profesional brindada al campo de desempeño del orientador educativo hacia la pedagogía hospitalaria.

VII. CONCLUSIONES

Se espera con el desarrollo de este proyecto encontrar un amplio campo de desempeño profesional de los licenciados en general, especialmente del licenciado en psicología en pedagogía, en ámbitos hospitalarios, el hecho de que en Colombia este profesional no este activamente trabajando en estos contextos motiva a la realización de este trabajo y que sus resultados sean óptimos y favorables.

Teniendo en cuenta los ámbitos en los cuales se especializa el licenciado en psicología y pedagogía formado por la Universidad Pedagógica nacional, que son: formación de subjetividades, desarrollo humano, aprendizaje y gestión educativa, se espera que este tipo de licenciados aporten de manera amplia y optima en los procesos y programas dedicados a la intervención de la pedagogía hospitalaria en Colombia, fortaleciéndolos y potenciándolos desde la orientación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea

BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). *La Investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos.* Segunda edición. Bogotá- Colombia. Grupo Editorial Norma.

CARDONE, P.; MONSALVE C. (2010). *Pedagogía Hospitalaria. Una propuesta educativa, FEDUPEL*, Caracas

Documento en construcción del colectivo de docentes del eje de orientación educativa, programa Psicología y Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

LIZASOÁIN RUMEU, O. (2014). Pedagogía hospitalaria: Un contexto fuera de contexto. En ponencias *primer congreso internacional de pedagogía hospitalaria*, Bogotá.

CARDONE DE BOVE, P. (2014). Pedagogía Hospitalaria en Latinoamérica: Situación actual y retos por afrontar. En *ponencias primer congreso internacional de pedagogía hospitalaria*, Bogotá.

SAMPIERI HERNANDEZ, R. (2010). *Metodologia de la investigación.* 5ta edicion, Mcgraw-Hill.

VASCO, C. (1996). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Santa fé de Bogotá: MEN.

ZAPATA LONDOÑO, C. (2010*). Pedagogia Hospitalaria: Una oportunidad para el encuentro con el ser humano.* Medellin.

[i]Contacto con autores:
Jefferson Alexi Ortega Roa. e-mail: jeffersonortega31@gmail.com
Christian David Orjuela León. e-mail: c.hellsing@hotmail.com
Estudiante de licenciatura en Psicología y Pedagogía.
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia.

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN HOSPITALARIA A ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA

CLAUDIA GUADALUPE ÁLVAREZ HUANTE
MARIO SALGADO CHÁVEZ
MARTHA MARÍN LAREDO[i]

RESUMEN:

Introducción: La pedagogía hospitalaria aporta beneficios educativos a los educandos, pero más allá de esto, el objetivo es el bienestar y la calidad de vida de los pacientes-alumnos, para lo cual es indispensable un actuación por parte del profesional de la educación, que sea oportuna, eficiente y eficaz, ya que tendrá que planear conforme a la realidad social y a las necesidades del niño. Objetivo: Evaluar el conocimiento de educación hospitalaria a estudiantes de la Facultad de Enfermería. Método: El método que se utilizó en esta investigación fue cuantitativo con enfoque descriptivo, la muestra fue de 36 estudiantes de la facultad de Enfermería que cursaban el octavo semestre con la finalidad de evaluar el conocimiento acerca de la intervención hospitalaria de acuerdo a un plan de clase. Se utilizó un instrumento ya realizado con el eje temático del proyecto de investigación con 29 ítems el cual la opción de respuesta fue dicotómicas. Se validó el instrumento con sus 29 reactivos dando un alfa de cronbach de .872. Resultados: En el proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilita la participación del estudiante, con el 52.8% (19) respondieron que sí y con un 47.2 % (17) respondieron que no De acuerdo con si existe secuencialidad y coherencia en las temáticas que se enseñan, el 47.2% (17) comentaron que sí y con un 52.8% (19). Conclusiones: La pedagogía hospitalaria establece un puente entre el grupo asistencialista para poder unificar la tarea que a ambos actores les corresponde como es el bienestar integrar del niño, niña o adolescente hospitalizado.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía hospitalaria, niño, estudiantes, evaluación.

*****

INTRODUCCIÓN

En los países en vías de desarrollo, una de las consecuencias de la transición epidemiológica ha sido la disminución en la tasa de hospitalización infantil; sin embargo, las causas actuales de hospitalización de pacientes pediátricos obedecen principalmente a enfermedades crónicas, lo cual propicia que los menores permanezcan internados por tiempos prolongados o bien por periodos cortos, pero de manera repetitiva. Para los niños, la permanencia en el hospital significa un alejamiento de su entorno habitual, como el hogar y la escuela. Sus ausencias en esta última y los efectos biopsicosociales de la enfermedad son factores de riesgo para el estancamiento y la pérdida de habilidades escolares previamente adquiridas. La inasistencia a la escuela por el malestar que ocasionan las enfermedades y los tratamientos puede alargarse durante varios meses, de modo que cuando los niños intentan reintegrarse al ámbito escolar se encuentran en desventaja en comparación con el resto de sus compañeros, lo cual constituye un factor de riesgo para la deserción escolar (Peña, Y. 2010:34).

La pedagogía hospitalaria es un ámbito de la pedagogía social, que se encarga de la atención educativa de niños que se encuentran hospitalizados, dentro de las aulas hospitalarias cobra vida este ámbito de la pedagogía social. Éstas tienen su origen en Francia, a finales de la Primera Guerra Mundial, resultado de políticas que pretendían proteger la salud de los niños. Sin embargo, no es sino hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, que se consolidan las primeras aulas en Francia con el "decreto del 23 de julio de 1965, por lo que se obliga a dar atención escolar a los niños y adolescentes atendidos en los establecimientos sanitarios especializados". Después de este decreto se comienza la actuación de pedagogos hospitalarios en pro de los niños con enfermedad en diferentes partes del mundo. (Guillén & Mejía, 2002, p. 27)

II. PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Al respecto, se han hecho diferentes aportaciones acerca de lo que es la pedagogía hospitalaria, entre ellas está la de Olga Lizasoáin que la define como: Aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no retrase su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece. Esta definición, enfatiza la importancia de la atención al rezago educativo, sin embargo, se vislumbra la importancia de la dimensión psicológica y social que atiende la pedagogía hospitalaria. La acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa, este concepto, expone explícitamente que la finalidad de la pedagogía hospitalaria es la calidad de vida de los niños que tienen una enfermedad a partir de la atención educativa en un hospital. (Violant, Molina y Pastor 2009, 9).

La Pedagogía Hospitalaria se considera además como una ramificación de la Educación Especial, por cuanto se ocupa de forma específica de los niños y niñas con problemas de salud, al fin y al cabo de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no puede considerarse como tarea primordial y exclusiva de la Pedagogía Hospitalaria únicamente la atención del niño hospitalizado y su familia. El propósito de la Pedagogía Hospitalaria va más allá, abarcando un panorama mucho más amplio dentro del cual la escolarización es un elemento más, junto a muchos otros, que forman parte de la evolución y perfeccionamiento global del ser humano. Por tanto, la Pedagogía Hospitalaria está más allá de la medicina y más allá de las Ciencias de la Educación, allí donde la

reclaman la dignidad y la solidaridad del niño enfermo-hospitalizado y de su contexto familiar, tiene más que ver con la salud y con la vida que con la instrucción y el adiestramiento: sin renunciar a los contenidos específicos de la educación (Serradas, M. 2003:5).

II. DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

La pedagogía hospitalaria, tal como se concibe en la actualidad se desarrolla mediante la acción de profesionales de diferentes disciplinas, cuyas funciones se articulan para alcanzar un objetivo común que es el bienestar y la calidad de vida de las personas hospitalizadas, dicha acción profesional debe planificarse teniendo en cuenta los cambios actuales respecto al modelo asistencial, la realidad social, a las necesidades de la persona con enfermedad y al modelo educativo. La pedagogía hospitalaria aporta beneficios educativos a los educandos, pero más allá de esto, el objetivo es el bienestar y la calidad de vida de los pacientes-alumnos, para lo cual es indispensable un actuación por parte del profesional de la educación, que sea oportuna, eficiente y eficaz, ya que tendrá que planear conforme a la realidad social y a las necesidades del niño.

Desde esta perspectiva el valor de la educación se potencia en los hospitales ya que la pedagogía hospitalaria

"se constituye en una de las únicas posibilidades del niño para recuperar su estructura de equilibrio en un espacio que le es propio". Por tanto, la pedagogía hospitalaria es una nueva manera de enseñar y de vivir el proceso educativo, ya que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Algunos de sus principales objetivos son: evitar la exclusión escolar de quienes se encuentren en situación de salud disminuida, especialmente los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, así como prepararlos para su reinserción en la escuela de proveniencia. Todo con el fin de favorecer el desarrollo motriz, social, afectivo y cognitivo de los pacientes y mejorar significativamente su calidad de vida. (Violant, 2010).

Se entiende la pedagogía hospitalaria como "una parte de la pedagogía cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el individuo hospitalizado (niño o adulto) para que continúe con su aprendizaje cultural y formativo, y además, para que sea capaz de hacer frente a su enfermedad". Se constituye entonces como medio para garantizar el derecho que posee todo ser humano a la educación, aun encontrándose vulnerable en materia de salud. Dentro de esta pedagogía se llevan a cabo dos tipos de intervención: una de carácter educativo formativo que se encarga mediante la socialización de mantener las relaciones interpersonales y brindar herramientas para el adecuado uso del tiempo libre durante la hospitalización, también, intenta retomar el currículo escolar dando continuidad a los procesos y hábitos de estudio. La otra se orienta al autocuidado y la autonomía relacionada con el conocimiento y el manejo de su enfermedad. Para cumplir estos objetivos, se basa en los siguientes principios educativos.

- Individualización: atiende el proceso de aprendizaje particular.
- Socialización: le proporciona al niño y la niña la oportunidad de combatir el aislamiento conviviendo y relacionándose con sus compañeros en pequeños grupos.
- Autonomía: Disposición del niño y la niña para implicarse de manera activa y voluntaria en las tareas escolares que se le propone, no sólo por entretenimiento sino por sus valores formativos. (Ávila, 2008, 15).

Otra de las tareas que tiene la pedagogía hospitalaria, es brindar una atención y orientación a la familia del niño y la niña hospitalizado(a) sobre la comprensión del diagnóstico, las implicaciones de la enfermedad, los posibles tratamientos e intervenciones médicas y los cuidados que precisa el(la) pequeño(a) para la restauración de la salud; así mismo, debe darle a conocer el nivel de desarrollo escolar que éste tiene, la forma como se

le dará continuidad a su proceso educativo y la manera como puede vincularse y contribuir a éste. Por otro lado, para que el pedagogo hospitalario lleve a cabo sus funciones es necesario que establezca un sistema de relaciones con los agentes de la institución hospitalaria, que le permita obtener información respecto del tiempo de hospitalización y la disponibilidad y movilidad del escolar a fin de diseñar la intervención pedagógica acorde a su situación particular. Además, debe contar con un espacio especial al interior de los hospitales, al que se ha denominado aula hospitalaria, que debe encontrarse adecuado y dotado para desarrollar la intervención pedagógica, sin embargo, el profesional de la educación debe tener la posibilidad de ofrecer atención educativa en las salas y/o en las habitaciones en las que se encuentran internados los (as) niños (as) que por sus condiciones especiales de salud no pueden desplazarse hasta el aula. La importancia de la presencia de las aulas hospitalarias, radica en que éstas contribuyen a normalizar la vida de los (as) estudiantes en el hospital. (Díaz, M. 2010, 17).

III. PREVENCIÓN EN LA SALUD DE LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Cuando se habla de promoción y prevención en salud, se hace referencia a todas aquellas acciones, procedimientos e intervenciones integrales, orientadas a que la población, como individuos y como familias, mejore sus condiciones para vivir, Disfrutar de una vida saludable y para mantenerse sanos. Desde la pedagogía hospitalaria se realiza promoción y prevención de la salud, puesto que ésta, teniendo como objeto la formación humana, propende por la cualificación de los estados (mental-cognitivo) de los sujetos en los cuales interviene, influyendo sobre la dimensión psicosocial y cognitiva con importantes repercusiones a nivel biológico, por ello puede brindar herramientas a poblaciones en situación de vulnerabilidad en materia de salud, a sujetos no hospitalizados y a personas en interacción con quienes si lo están, para que conozcan aspectos sobre la hospitalización, la afronten y la asuman de la manera adecuada. La prevención y promoción en salud dentro de la pedagogía hospitalaria no sólo se logra con la intervención en torno a aspectos de la hospitalización y la enfermedad, sino también con la estructuración de los saberes específicos que realizan los sujetos, en tanto que el conocimiento "alentado por la curiosidad, es el más sólido soporte del sentido de la vida". (Ministerio de protección social, 2006).

Mediante la garantía, el acceso, la permanencia y el éxito en la educación, se realiza la promoción y la prevención en pedagogía hospitalaria orientada a la población vulnerable a nivel de salud, en riesgo de padecer una enfermedad y todo lo que el restablecimiento de su sanidad implica. En pro de minimizar los índices de vulnerabilidad en la población, existen estatutos legales que reconocen la salud y la educación como derechos fundamentales de todos los seres humanos, para garantizarlos se ha creado leyes que sustentan y fundamentan su cumplimiento. En materia de educación existen las siguientes:

1. La constitución política colombiana en su artículo 67 determina que la educación "Es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura".

2. La ley de Infancia y adolescencia en su artículo 28 establece el derecho a la educación en los siguientes términos: "Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica.".

3. La declaración universal de los derechos humanos en su artículo 26 define que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita, al menos en lo concerniente en la construcción elemental y fundamental.

4. La convención sobre los derechos del niño en su artículo 28, establece que los estados partes deberán adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

5. Los derechos del niño hospitalizado, y entre ellos están el derecho a disponer de locales amoblados y equipados, de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, de educación y de juegos, así como a normas de seguridad; el derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de la enseñanza de maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular, en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o obstaculicen los tratamientos que se sigan.

Es una parte de la pedagogía cuyo objetivo de estudio, investigación y dedicación es el individuo hospitalizado, con el objetivo de que continúe con su aprendizaje cultural y formativo, y además sea capaz de hacer frente a su enfermedad, haciendo hincapié en el cuidado personal y en la prevención. Esta forma de hacer pedagogía comprende la formación integral y sistemática de niño enfermo y convaleciente, cualesquiera que sean las circunstancias de su enfermedad, en edad escolar obligatoria, a lo largo de su proceso de hospitalización. La Pedagogía Hospitalaria surge en los contextos hospitalarios ante las siguientes necesidades:

- Necesidades pedagógicas: de aprendizaje de materiales y contenidos escolares.
- Necesidades psicológicas: de acogida y adaptación del paciente al hospital y atención durante la estancia.

Gran cantidad de niños hospitalizados padecen trastornos emocionales. Hay que tener en cuenta las fases por las que pasa el proceso de tratamiento y recuperación del niño enfermo, y la complejidad de las personas implicadas dentro del contexto.

Las fases por las que pasa son las siguientes:

1. Fase de admisión: El niño, ya desde el diagnóstico previo, suele sentir inquietud, inseguridad y ansiedad. Es la ansiedad uno de los factores que más inciden en la nueva situación vivida por el niño, ya que tiene que separarse de la familia y encontrarse en un lugar desconocido, con personas desconocidas, y con miedo ante la intervención quirúrgica. Por tanto será necesario contar con un programa que ayude a reducir la ansiedad del niño o de los padres.

2. Fase de estancia: Uno de los factores que más influye en el decaimiento de ánimo del enfermo es la separación de su familia. Por lo que puede influir en la recuperación del enfermo el establecimiento de un ambiente similar al medio familiar, que junto a la presencia de los padres producirá en el niño enfermo seguridad y confianza. Es importante llevar a cabo una conveniente orientación a la familia en relación a la actitud que deben tener ante la enfermedad, a la conducta más adecuada para favorecer la adaptación del niño en el hospital. Los profesionales deberán atender a una serie de necesidades que surgirán en el niño tales como: el apoyo a la carencia afectiva, el proceso de adaptación del niño a la institución, la instrucción como complemento a la pérdida escolar y la preparación para integrarse cuando salga del hospital en la familia, en la escuela y en el medio social. Para todo esto es necesario la presencia de un equipo multiprofesional que diseñe un programa dirigido al niño y otro a la familia.

3. Fase del alta: En esta fase hay que tener en cuenta la situación personal del enfermo, por si pudiera resultar una esperanza o una amenaza.

Los estilos de aprendizaje se enfocan en todos aquellos contenidos escolares y la segunda abarca todo lo relacionado con la búsqueda de la salud mental y el equilibrio psíquico para una mejor adaptación del niño enfermo. La necesidad pedagógica alcanza

más fuerza cuando interviene la psicopedagogía, esta interacción permite según profundizar en tres enfoques muy pertinentes para la intervención educativa.

- El enfoque formativo: Este enfoque cualifica todo el proceso integral de la persona, le fortalece al niño en calidad de hospitalización su autoestima y autocontrol, comprendiendo el significado de la vida y a tomar por su propia cuenta la conciencia de su vida y el valor por ella.
- El enfoque didáctico: Este enfoque participa en la recuperación académica del niño, se crea el contacto entre el docente hospitalario y los centros educativos para dar continuación a los procesos educativos pretendiendo con esto que el paciente alumno se acomode a uno nuevo.

IV. OBJETIVO GENERAL

Evaluar el conocimiento de educación hospitalaria a estudiantes de la Facultad de Enfermería

Objetivos Específicos

Identificar los reactivos más importantes de la intervención educativa y su plan de clase.

Asociar el conocimiento por parte de los estudiantes con los reactivos de la intervención educativa.

V. MÉTODO

El método que se utilizó en esta investigación fue cuantitativo con enfoque descriptivo, la muestra fue de 36 estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de la facultad de Enfermería que cursaban el octavo semestre con la finalidad de evaluar el conocimiento acerca de la intervención hospitalaria de acuerdo a un plan de clase. Se utilizó un instrumento ya realizado con el eje temático del proyecto de investigación con 29 ítems el cual la opción de respuesta fue dicotómicas (1= SI 2= NO) se describen a continuación:

1 Hay conocimiento del proceso escolar del niño o la niña. 2 La intervención pedagógica parte de la exploración de los conocimientos previos de los educandos. 3 Para todos los participantes de la sesión se hace explícito el objetivo de aprendizaje. 4 Existe coherencia entre el objetivo de la sesión, los contenidos, las actividades y la evaluación. 5 La planeación antecede a la realización de la intervención. 6 La intervención desarrollada busca abordar contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. 7 La evaluación se realiza al final de la intervención. 8 Lo central de la planeación y la intervención es la actividad. 9Las intervención atiende al principio de individualización. 10 En la enseñanza se privilegia el lenguaje oral. 11Utiliza las situaciones cotidianas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. 12 Los objetivos de enseñanza y aprendizaje planteados contemplan el qué, el cómo y el para qué de la intervención. 13 Se implementan estrategias para verificar el alcance de los objetivos propuestos. 14 El maestro o la maestra se evalúa a sí mismo mediante los resultados obtenidos en las intervenciones.15 Los resultados de la intervención son utilizados para el diseño de nuevos planes de acción e intervención. 16 En el proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilita la participación del estudiante. 17 Existe secuencialidad y coherencia en las temáticas que se enseñan. 18 La metodología de enseñanza que implementa es acorde a los niveles de desarrollo de los educandos. 19 La intervención parte de un diagnóstico de contexto. 20 En la evaluación se privilegia la elaboración de actividades manuales. 21 Se mide el éxito de la intervención de acuerdo al nivel de agrado que manifiesten los participantes. 22 La intervención se inscriben dentro de un modelo pedagógico. 23 En la enseñanza se utiliza el lenguaje visual. 24 Las planeaciones

establecen el abordaje de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. 25 Se realiza evaluación durante el desarrollo de las intervenciones.26 La metodología de enseñanza que implementa es acorde a las necesidades de los estudiantes. 27 La metodología de enseñanza que implementa es acorde a las condiciones particulares del estudiante. 28 Los contenidos son acordes a las necesidades de los estudiantes 29 Los contenidos que aborda son acordes a los niveles de desarrollo de los educandos.

Análisis estadístico: se utilizó el paquete estadístico SPSS (Versión 19). Se validó el instrumento de 29 reactivos obteniendo un alfa de cronbach de .872. Así mismo se aplicó estadística descriptiva para frecuencias y porcentajes, se utilizó estadística inferencial para correlacionar variables sociodemográficas con los reactivos del instrumento mediante la prueba chi cuadrado.

VI. RESULTADOS

De los 36 estudiantes encuestados el 100% (36) pertenecen al octavo semestre de la sección 11 de la facultad de enfermería.

De acuerdo a los reactivos con un 75% (27) de los estudiantes saben el ciclo escolar que los niños están cursando y con el 25% (9) desconocen el ciclo escolar del niño hospitalizado, es muy importante que el estudiante conozca el ciclo de niño ya que se puede partir de los conocimientos previos al inicio del sesión

Para todos los participantes de la sesión se hace explícito el objetivo de aprendizaje los estudiantes contestaron con un 52.8% (19) que si se hace explicito el objetivo y con el 47.2% (17) no lo hace.

Respecto al reactivo Existe coherencia entre el objetivo de la sesión, los contenidos, las actividades y la evaluación mencionaron con el 55.6% (20) que si existe una coherencia y con el 44.4% (16) mencionaron que no hay coherencia con los contenidos y evaluación, respecto a este reactivo debe de haber una claridad por parte de los estudiantes al mencionar los objetivos que sean claros y las actividades estén acordes a la evaluación que se realizara a los educandos.

Los estudiantes de la facultad de Enfermería mencionaron con un 52.8% (19) que la planeación antecede a la realización de la intervención, ya que permite tener una secuencia lógica al presentar los objetivos que habrán de cumplirse durante la sesión, lo cual el 47,2% (17). Menciono que no era relevante realizar la intervención.

La intervención desarrollada busca abordar contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales a los cual los estudiantes de la facultad respondieron que si abordan los contenidos con el 75% (27) y con un 25% (9) respondieron que no se abordan los contenidos.

Así mismo los resultados de la intervención son utilizados para el diseño de nuevos planes de acción e intervención, ya que permiten tener una visión de los nuevos objetivos que se pueden plantear y que estos sean alcanzables a los cual los estudiantes contestaron que si son utilizados con un 61.1% (22) y que no los utilizados por parte de los estudiantes con el 38.9% (14).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilita la participación del estudiante durante la sesión, los estudiantes contestaron que si con el 52.8% (19) y con un 47.2 % (17) respondieron que no

De acuerdo con si existe secuencialidad y coherencia en las temáticas que se enseñan, el 47.2% (17) comentaron que sí debe de tener coherencia las temáticas durante la sesión para que haya un mayor entendimiento a la hora de realizar las actividades, y con un 52.8% (19) respondió que no tiene conocimiento si existe secuencialidad y coherencia en las temáticas empleadas durante la sesión.

La metodología de enseñanza que implementa es acorde a los niveles de desarrollo de los educandos, los estudiantes mencionaron que la metodología es acorde al nivel de los educandos con un 52.8% (19) y que no es acorde con el 47.2% (17).

Los estudiantes encuestados tienen el concomimiento que la intervención parte de un diagnostico de contexto con el 66.7% (24) y con el 33.3% (12) mencionaron que no parte de un diagnóstico para realizar las actividades.

La intervención aplicada dentro de las actividades a desarrollarse durante la sesión se inscribe dentro de un modelo pedagógico contestaron con el 61.1% (22) que si entra en un modelo pedagógico y con el 38.9% (17) respondieron que no. Respecto al reactivo en la enseñanza se utiliza el lenguaje visual los estudiantes contestaron que si es importante utilizar el lenguaje visual ya que permite aclarar el contexto y realizar las actividades para lograr un aprendizaje significativo con un 72.2 % (26) y con el 27.8% (10) respondieron que no es muy relevante utilizar el lenguaje visual. Respecto a la planeación que establece el abordaje de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales son importantes para las actividades de los educandos contestaron con un 83.3% (30) contestaron que si es importante incorporarlas y con el 16.7% (6) respondieron que no

De acuerdo al reactivo del instrumento si se realiza evaluación durante el desarrollo de las intervenciones, los estudiantes contestaron que si con un 69.4% (25), ya que la evaluación debe de ser permanente y continua durante este proceso y con un 30.6% (11) respondieron que no utilizan evaluación durante el desarrollo.

La metodología de enseñanza que implementa es acorde a las necesidades de los estudiantes, los estudiantes contestaron que si es acorde al tipo de enseñanza que se implementa con el 63.9% (23) y que no tienen el conocimiento con un 36.1% (13)

De acuerdo al reactivo la metodología de enseñanza que implementa es acorde a las condiciones particulares del estudiante, los estudiantes respondieron que si se implementa la metodología en un 69.4% (25) y con un 30.6% (11) no se aplica

Los estudiantes del octavo semestre respondieron con si un 72.2% (26) que los contenidos son acordes a las necesidades de los estudiantes y con un 27.8% (10) respondieron que no.

En el último reactivo del instrumento el conocimiento que tienen los estudiantes de acuerdo a los contenidos que aborda son acordes a los niveles de desarrollo de los educandos, los estudiantes respondieron que si con el77.8% (28) y el 22.2% (8) respondió que no.

Respecto al reactivo Existe coherencia entre el objetivo de la sesión, los contenidos, las actividades y la evaluación vs Existe secuencialidad y coherencia en las temáticas que se enseñan, se obtuvo una significancia de chi cuadrado de .000 ya que si es importante que exista un objetivo bien planeado para que haya secuencia y coherencia en las temáticas que se abordaran.

De acuerdo al reactivo Mostrando si se implementan estrategias para verificar el alcance de los objetivos propuestos durante la sesión vs En el proceso de enseñanza y aprendizaje se posibilita la participación del estudiante. De acuerdo a la significancia el resultado fue de chi cuadrado .003 donde si existe una significancia a la hora de implementar estrategias ya que esto posibilita la participación y desenvolvimiento del estudiante.

VII. CONCLUSIONES

De acuerdo la investigación realizada los estudiantes de la Facultad de Enfermería mencionaron que es de suma importancia la metodología que se utilizara para que facilite la enseñanza y aprendizaje del educando, así mismo debe de estar acorde a las condiciones particulares de los estudiantes, para que haya una mayor claridad en los objetivos planteados durante las sesión y las actividades que desarrollaran. Siete de cada diez estudiantes concluyeron que la enseñanza que se utiliza para un mayor aprendizaje es el lenguaje visual, ya que facilita a los educandos entender con claridad los contenidos para realizar las actividades satisfactoriamente. Seis de cada diez estudiantes encuestados tienen el conocimiento que la intervención educativa que se implementara durante la sesión debe de partir de un diagnostico dentro del contexto, ya que permite verificar los conocimientos previos del educando para partir de ellos realizando actividades que permitan lograr un aprendizaje significativo.

La importancia que tiene que el estudiante de enfermería tenga el conocimiento acerca de la educación hospitalaria que brindara al niño hospitalizado contribuye a elevar la calidad y favorecer la continuidad en los procesos de aprendizaje de alumnos en condición hospitalaria a través del diseño de estrategias de formación profesional con el fin de elevar los índices de eficiencia terminal y el logro de los estándares curriculares en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Así mismo instrumentos, cuestionarios son herramientas indispensables para optimizar el conocimiento y aplicarlo de manera satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, V. N. (2008). *Educación artística y creatividad en el niño hospitalizado. (Apuntes para el desarrollo del curso curantes on-line).*Extraído el 13 de septiembre, 2008 de http://www.ucm.es/info/curarte/articulo%20web/ART%CDCULO%20web.htm

COLOMBIA, MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL ICBF. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098.

DÍAZ, J (2010). Pedagogía hospitalaria: de la acción educativa al acto educativo universidad de Antioquia. Extracción de tesis facultad de educación departamento de educación infantil licenciatura en pedagogía infantil Medellín

GUILLÉN, MANUEL, & MEJÍA, ÁNGEL. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias*. Madrid: Narcea.

PEÑA, Y. (2010). *Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. (AFSEDF) Programa de Pedagogía Hospitalaria para la Prevención y atención al rezago educativo por enfermedad dgifasalud@sep.gob.mx.*

SERRADAS, M. (2003). La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista de Pedagogía versión impresa* (ISSN 0798-9792) Rev. Ped v.24 n.71 Caracas set. 2003.

VIOLANT, VERÓNICA. (2010). *Perfil profesional del investigador Paper presented at the Primer Congreso Latinoamericano y de El Caribe, La pedagogía hospitalaria hoy contextos, políticas y formación profesional*, México, DF.

[i]Contacto con autores:
Claudia Guadalupe Álvarez Huante. e-mail: klauz_3@hotmail.com
Mario Salgado Chávez. e-mail: virus3_mjc@hotmail.com
Martha Marín Laredo. e-mail: marthita_marin@yahoo.com.mx
Facultad de Enfermería umsnh, México.

06 | TRABAJO, OCIO Y TIEMPO LIBRE

MANIFESTACIONES CONTEMPORÁNEAS DEL TRABAJO Y EL OCIO. UN ESTUDIO DESDE LAS PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

ANA KAREN SOTO BERNABÉ
MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ [i]

RESUMEN:

Este documento explora las percepciones y experiencias de profesores universitarios respecto al trabajo docente y sus vivencias de ocio, y las posibles relaciones que establecen entre estos dos mundos de vida. Los datos pertenecen a docentes que laboran tanto sector público como en el privado en la zona metropolitana de Querétaro (México) y trabajan en varias licenciaturas. Los resultados nos permiten observar que las percepciones que los profesores tienen sobre el trabajo y el ocio convierten la vivencia de éstos en una situación conflictiva en la mayoría de los casos, sobre todo quienes tienen pocos años en la docencia y carecen de un contrato de dedicación exclusiva a esta actividad. Por el contrario, aquellos profesores que tienen mayor antigüedad y contrato de tiempo completo en la docencia han encontrado posibilidades múltiples de combinar el trabajo con los tiempos de ocio.

PALABRAS CLAVE: Modernidad, trabajo docente, ocio, enajenación, humanización.

*****

INTRODUCCIÓN

Para hablar sobre lo que Esteve ha denominado como "el sentimiento de estar desbordados" (2006:19 en Tenti, 2006), hemos explorado las percepciones y experiencias de profesores universitarios en torno a dos temas que consideramos vitales, por un lado, el trabajo docente y, por otro, las prácticas de ocio. Lo que interesa es describir e indagar las formas en que los y las profesoras viven su espacio de desarrollo profesional-laboral y cómo este se relaciona con la esfera personal.

Ello implica comenzar la exploración de las experiencias del profesorado universitario desde las prácticas felicitarias como espacio de creación y reflexividad de sí mismo. Abre nuevas vetas de análisis respecto a los posibles efectos que las condiciones de la modernidad (Larsh, 1999; Bauman, 2007) tienen en la formación identitaria del colectivo docente. Si bien las culturas docentes se han vuelto cada vez más independientes respecto a las posibilidades de decisión en el marco de la estructura institucional, también es cierto que dependen cada vez más de la definición de tiempos sociopolíticos (Hargreaves, 1998). Esto implica que la posición de los y las profesoras es realmente de poca autonomía en la toma de decisiones y reduce, en la mayoría de los casos, las posibilidades de encontrar el equilibrio entre los mandatos del trabajo docente y la vida personal.

¿Por qué resulta importante cuestionar y explorar las creencias y prácticas de los profesores entorno al trabajo y el ocio? El docente, antes que un profesional de la educación, es una persona (Abraham, 1986). El educador, nos recuerda Freire (2013:45) debe estar permanentemente "disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones", lo que entraña tanto su ser docente como su propio quehacer docente ambos elementos lo constituyen como un actor social y profesional (Soto, 2013). En otras palabras, consideramos que las prácticas felicitarias o de ocio representan un medio a través del cual la integralidad del ser puede ser construida a partir de la propia reflexión de quién se es (desde los deseos sobre la propia vida, hasta las aspiraciones de éxito en lo laboral).

Consideramos que resulta importante y necesario saber más acerca de nuestros profesores y profesoras universitarias, ya no desde los estudios que ampliamente han realizado desde los noventa Kent Serna (1986), Gil Antón (1994, 2004) o Grediaga Kuri (2000, 2001, 2004), sino a partir de otras perspectivas micro sociales que indaguen acerca de sus experiencias de trabajo, los retos y demandas que enfrentan; cómo perciben las condiciones laborales que les son ofrecidas, qué oportunidades de crecimiento profesional y desarrollo humano vislumbran en ellas; así como las formas en que organizan sus tiempos de vida.

Por ello, a partir de dos pesquisas en curso en la zona metropolitana de Querétaro, México, presentamos este documento cuyo punto de partida es la siguiente pregunta: ¿Cómo son las condiciones laborales de los y las profesoras universitarias, de qué maneras estas permiten o no la vivencia del ocio y cómo se corresponden con sus percepciones acerca del trabajo docente? El objetivo del trabajo, entonces, es mostrar la variedad de percepciones y experiencias de profesores universitarios respecto a la vivencia del ocio y del trabajo docente. En el documento presentamos la definición de los dos conceptos nodales de nuestra investigación: el trabajo y el ocio. Después, la descripción del diseño metodológico que ha guidado la elaboración de la investigación. En la cuarta parte, las percepciones y experiencias de ocio y el trabajo docente de los y las profesoras universitarias son los protagonistas. Finalmente, consideramos importante comenzar a discutir otras formas de pensar, planear y configurar desde el espacio institucional al trabajo del profesorado universitario. Proponemos una consideración desde la pedagogía social que permita trazar espacios de formación docente, formales e informales, más humanos, más creativos y más reflexivos.

Nuestro trabajo es una invitación a descubrir y construir espacios de diálogo que procuren espacios de bienestar y dignificación de los sujetos que participamos del acto educativo. El aprendizaje, en esta sociedad de la información, supone la capacidad de adaptarnos al entorno a través de la migración de saberes. Creemos que si dicho aprendizaje se realiza de manera consciente y, además, está acompañado por la valoración del propio ser, habrá muchas más posibilidades de unificar los mundos de vida del profesorado: el trabajo y el goce.

I. ANÁLISIS TEÓRICO: TRABAJO Y OCIO

En palabras de Mumford (2000:31) "el reloj, no la máquina de vapor, es la máquina-clave de la moderna edad industrial", debido a que produce energía que puede medirse a través de la capacidad de producción de una persona en función de los minutos o segundos que el reloj marca. El reloj significa para el trabajo y el ocio la separación total entre uno y otro que remarca el hecho de dos tipos de educación: una liberal adecuada para los hombres "libres", la otra para la clase servil y con el objetivo de adiestrar (Dewey, 2004: 214). Una forma de organizar la vida en los centros de trabajo, desde el medioevo hasta la sociedad moderna, fue la marcación del tiempo con el reloj.

Para Landes (2007) la medición del tiempo fue lo que reglamentó la vida laboral de los obreros, tal como las idas y venidas a comer y laborar en la fábrica, así como el establecimiento de los momentos de entrada y salida del trabajo. El cronometraje marco la fragmentación de un tiempo laboral y un tiempo de descanso, porque apareció en espacio y tiempo para dedicarlo al trabajo remunerado y otro liberado de responsabilidades.

Esta nueva condición de la vida laboral significó la organización de gestos y acciones para formalizar el ejercicio del trabajo, según Coriat (2008) el cronómetro simbolizo el control de los cuerpos para hacer posible la administración científica del trabajo, bajo nuevas normas de trabajo; trayendo como consecuencia nuevas condiciones de las formas de realizar el trabajo y un incremento de la productividad e intensidad del trabajo. Intensificación que resulto en la explotación de la fuerza de trabajo, producción en masa, acumulación de capital y un abismo entre el trabajo, tiempo libre y vivencia del ocio, porque se sincronizo con las exigencias del tiempo de producción programado (Attali, 1995).

Bauman (1998) delimita el concepto moderno del trabajo, mismo que está sustentado en dos premisas. La primera premisa está relacionada con que si se quiere ser feliz y tener lo necesario para vivir es imprescindible hacerlo a través de la transacción social más valiosa: dar algo para obtener, dar la fuerza de trabajo, dar el cuerpo, darse a sí mismo para recibir después. La segunda premisa afirma que no es propio de una mente creativa conformarse con lo ya conseguido, motivo por el cual los hombres y las mujeres siempre deben aspirar a tener más.

La postura de la presente investigación es que no se puede hablar de tiempo libre como ocio porque puede haber tiempo libre pero no actividades que hagan feliz al sujeto, así mismo no puede haber ocio sin tiempo, porque se requiere de un espacio, tiempo y de una actividad que despierten la sensación de felicidad en el sujeto. El ocio implica la actividad de soñar, el anhelo de cambio, y trabajar para una vida digna, esto conlleva saber amar, leer el mundo y la palabra, superar el miedo, creer, crear trabajar, descansar; dar un sí a una vida feliz (Freire, 2012). Soñar es la ruta para la realización de cosas factibles rompiendo el dique del desencanto y la incertidumbre. Es imposible pensar en trasformar la vida sin sueños, sin un inédito viable, todo sujeto tiene la capacidad de hacer realizar un sueño, de construir su propia historia (Freire 2001, 2005, 2013).

El ocio como experiencia y vivencia tiene un carácter procesual, se incorpora a la cotidianidad como presente, pasado y futuro en todas direcciones (Cuenca, 1999). La imaginación trabaja en desear, esperar y proyectar, es el tiempo de gestación que corresponde al pasado. El presente es alimentado y orientado tanto por la imaginación como por la esperanza, porque dan la fuerza necesaria para su realización y para el disfrute de las actividades. Finalmente se rememora y, aquí es donde cobra significación el ocio al supera la barrera del tiempo social. La esperanza es la que alimenta la ilusión de volver a vivir y proyectarse a futuro. La experiencia de ocio es dinámica y creativa, porque involucra a la imaginación y esperanza para encontrarse a sí mismo. La capacidad de soñar romper la rutina de lo cotidiano y dar sentido a la vida; la realización de estas actividades capacitan para vivir, pensar, obrar, expresar y enriquecer la percepción del mundo y de la vida y estrechar lazos solidarios con los otros.

II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El corte de la investigación es cualitativa y de carácter exploratorio que busca reconstruir la realidad, para esta reconstrucción fue necesario recurrir al estudio de caso para explorar y analizar esta realidad (Schwartz & Jacobs, 2006). La recogida de datos se realizó bajo el estudio de caso debido a que permite estudiar casos particulares de profesores representativos que ofrecieran datos importantes para extraer la originalidad de las formas de apropiación del trabajo docente y de las prácticas de ocio. Esto permitió descubrir algunos elementos comunes a partir de los cuales se aventuran generalidades (Stake, 2010 y Girardi, 2011) en la descripción de la variedad de percepciones y experiencias de las vivencias del ocio y trabajo docente.

El trabajo delimitó el espacio de la zona metropolitana de Querétaro (México) como espacio de exploración debido a que el 90 por ciento de la oferta educativa, pública y privada del estado (Álvarez y Ortega, 2011). También la ZMQ puede ser un ejemplo respecto a lo que sucede en otras concentraciones urbanas en México con características similares en cuanto a su crecimiento poblacional, económico y del subsistema de educación superior.

La técnica para la selección de los informantes fue a través de bola de nieve, pues a través de un primer contacto con uno de los informantes fue posible conseguir al resto de los entrevistados. El número final de informantes está determinado por el criterio de saturación del discurso. Para la recolección de información empleamos la entrevista en profundidad debido a que mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos y esperanzas y tenemos noticia del mundo en que viven (Kvale, 2011:23).

Para las entrevistas se utilizaron guiones temáticos para explorar los siguientes temas: Antecedentes socioeducativos, Experiencia laboral previa, Trabajo en la actual institución educativa, Condiciones laborales, Organización del tiempo personal y de las actividades académicas, Trabajo docente, Prácticas seleccionadas por el gusto, Prácticas que se hacen por compromiso, Autorrealización, Actividades profesionales o personales cotidianas, Proyección del futuro y Descripción del presente. Finalmente, para el análisis de la información se utilizaron tres categorías de anclaje: objetivación, subjetivación e individuación según Touraine (2000, 2002).

La objetivación tiene que ver con la racionalidad instrumental y cultural; la vida cotidiana se desarrolla a partir de la razón, de responder a las necesidades de productividad, así como a las demandas del trabajo y del mercado (Touraine, 2002); la idea de subjetivación de Touraine (2000) es alcanzar el justo medio entre el trabajo, descanso y ocio, ese punto medio entre producir en el trabajo y la producción entre sí mismo, ambas

deben estar presentes; el sujeto debe edificar su identidad, ser dueño de sí, cumplir con su rol de trabajado y trascender las convenciones sociales. La individuación se alcanza resistiendo a las formas de dominación pero innovando formas de ejercer el trabajo en un contexto democrático que no reproduce las normas de la división del trabajo para enriquecer el pensamiento y se establezcan lazos solidarios (2007). La individuación es cuando el sujeto se reconoce deseante y pensante, actúa en defensa de una vida libre de cargas sociales.

III. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los entrevistados son profesores y profesoras universitarias que trabajan en instituciones públicas y privadas en la ZMQ. En total, participaron 30 informantes de los cuales 14 son mujeres y el resto son hombres. Las edades de los entrevistados oscilan entre los 31 y los 65 años de edad, la mayoría está en su tercera década de vida. Las y los profesores tienen una formación profesional muy variada, predominantemente del área de Ciencias sociales y humanidades (licenciados en Filosofía, Derecho, Comunicación, Sociología, Administración, Lenguas y letras, Pedagogía y Artes), seguido de otras carreras como Diseño y comunicación visual, Arquitectura o Ingeniería industrial. Todos, excepto uno, están titulados de la licenciatura, la mayoría tienen estudios de posgrado con el nivel máximo de maestría, algunos están cursándola, mientras que otros ya la terminaron. Uno está cursando actualmente estudios de doctorado, y dos ya tienen el grado. En más de la mitad de los entrevistados, la orientación del posgrado es en educación.

Respecto a la antigüedad en el trabajo docente ésta oscila entre tres años, de reciente incorporación a este campo y aquellos con más de dos décadas de trabajo en el área, esta variedad nos permite analizar si el factor tiempo es un elemento importante en cómo los profesores conciben y experimentan el trabajo y el ocio, y si éstas varían a lo largo del tiempo. Por un lado, los y las profesoras que laboran en instituciones privadas están contratadas por tiempo parcial (horas/clase); debido a esta situación contractual, algunas trabajan en varias instituciones privadas de educación superior y también en públicas, mientras que otros ejercen libremente su profesión en despachos propios, organizaciones civiles o gubernamentales.

Por otro, las y los profesores entrevistados que laboran en instituciones públicas, la condición contractual de la mayoría es de tiempo completo, aunque también hay algunos de tiempo parcial y que hacen combinatorias de carga laboral con otras instituciones privadas. Con base en estos elementos es posible comparar condiciones laborales que llevan a ciertas vivencias del ocio, como se mostrará más adelante. Particularmente, los entrevistados de tiempo completo desempeñan otras funciones como la investigación o la tutoría, además de la docencia; no obstante, algunos profesores de tiempo parcial vinculan la gestión y la docencia, además de otros trabajos no docentes. El estado familiar de los entrevistados en casi el cien por ciento de los casos están casados y tienen hijos; la pareja también trabaja aunque en algo distinto a la docencia y representa una fuente de apoyo en la organización de las actividades laborales y personales.

3.1. LA OBJETIVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La mayoría de los y las profesoras comenta que el trabajo es una fuente de ingreso primordial para garantizar la subsistencia y el mantenimiento de una familia, por ello, el trabajo es el medio que permite el acceso a bienes materiales que requiere cualquier ser humano para preservar su salud física y emocional. Desde esta perspectiva, el trabajo como medio de producción exhibe a un homo faber (Le Goff, 1985) cuyo destino es justo ese: producir para tener derecho.

Ante la pregunta, que pareció extraña a los entrevistados de cuál es el motivo por el que trabajan, la respuesta inmediata fue "porque tengo que vivir". El trabajo se convierte en la razón de vida que da sentido a la existencia de hombres y mujeres en el mundo y, en muchas ocasiones, también se vuelve un condicionante para obtener otro tipo de bienes (simbólicos) como el prestigio. Tener un trabajo es sinónimo de bienestar social y económico, así como un puente que permite alcanzar una mejor "calidad de vida". Al respecto, algunos profesores señalan como posesiones indispensables para ello: una casa como espacio de concreción de la idea de familia que enlaza actividades individuales y sociales; un automóvil que facilite los traslados de un lugar a otro; la ropa como elemento que coadyuva en la construcción de una imagen de "profesionalismo" y "compromiso" con el desempeño laboral; así como alimentos que permitan recuperar la fuerza de trabajo y recursos económicos para financiar otras actividades no laborales, las cuales van desde la búsqueda del goce (asistir al cine, al teatro), hasta deberes relacionados con la familia (pagar la escuela de los hijos, la hipoteca de la casa o los servicios de la misma).

Estas percepciones están orientadas por la racionalidad instrumental. La vida cotidiana se desarrolla a partir de la razón (Touraine, 2002); el trabajo como suministro de vida y de dignidad para los y las profesoras los obliga a buscar tantas fuentes de ingreso como sea necesario para completar el gasto familiar. Es por ello, según denuncian los entrevistados, que su condición de profesores de tiempo parcial (por horas/clase o de asignatura) en las instituciones privadas, aunque es poco placentera, resulta eficiente para mantener el hogar. Esta situación conlleva al menos tres tipos de combinatorias posibles en los itinerarios de trabajo de los y las profesoras:

a. Docentes en una o más instituciones privadas de educación superior (IPES)
b. Docentes en una o más IPES y que trabajan también en instituciones públicas
c. Docentes en una o más IPES y que ejercen su profesión en negocios propios o asociados.

En el caso de quienes trabajan en instituciones privadas, encuentran en el trabajo una fuente de incertidumbre y estrés constante por desconocer si el siguiente semestre o cuatrimestre podrán continuar ahí, por saber el impacto positivo o negativo que pudieran tener con los estudiantes, porque "pagan muy poco por todo el trabajo que hay que hacer", o porque el trabajo trunca otros proyectos personales que, en el caso de algunos profesores y profesoras, es la idea de consolidar una carrera profesional.

En general, los entrevistados consideran que su desempeño como docentes, aunque en muchos casos no era una la primera opción de trabajo, les ha permitido descubrir nuevas formas de nutrirse de conocimiento y mantenerse actualizados de lo que sucede en el mundo. Los y las profesoras expresan un sentimiento de realización cuando mencionan que lo más importante del trabajo que cumplen es el reconocimiento que pueden obtener por aquello que saben y lo que hacen con ello.

El vínculo entre la subjetivación y la objetivación está presente en esta forma de vivir el trabajo, pues reconocerse dueño de sí y, al mismo tiempo, negar las necesidades personales es una característica de la realización profesional. El vaivén de experiencias del profesorado no se agota en la objetivación. Los deseos y pasiones internas hacen sucumbir a la racionalidad técnica para atisbar otras formas de pensamiento y experiencias respecto al trabajo docente. También los profesores y profesoras se reconocen como seres inacabados, soñadores y esperanzados. Muchos de ellos han descubierto en la docencia nuevas formas de vivir la vida.

Subjetivación del trabajo: Vocación y pasión

La pasión es un sentimiento muy intenso, según describe el diccionario. Para los y las profesoras, la pasión les mueve, les incita a mirar más allá de las condiciones de poca

estabilidad y mucha incertidumbre que el trabajo docente presenta. Fried (1995:19) menciona que "las pasiones de los maestros les ayudan a ellos y a sus alumnos a escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo"; en el caso de los entrevistados, cuando relatan el trabajo docente como algo que les gusta, les llena o les genera satisfacción, nos ubicamos en el terreno de la subjetivación que propone Touraine (2000).

Cuando se cuestionó a las y los profesores el motivo por el que continúan dando clases, aún cuando la institución privada no garantiza su recontratación el periodo siguiente o el salario es "precario", como mencionan algunos, las respuestas se pueden agrupar en dos grandes rubros. El primero está relacionado con una "vocación encontrada". Dado que ninguno de los entrevistados estudió ex professo para dedicarse a la docencia profesionalmente el debut temprano en algunos cursos universitarios o de bachillerato dejó una "semilla de curiosidad" que, años después, los llevó a incursionar en la docencia de manera profesional. Los argumentos que ellos sostienen se relacionan con el gusto que les produce hacer este trabajo, incluso, algunos profesores mencionan que les alegra llegar al aula, que el encuentro con la juventud les renueva la energía y los estimula para continuar aprendiendo.

El segundo conjunto de respuestas está relacionado con la concepción del trabajo como una responsabilidad con la comunidad; así los criterios de utilidad y beneficio social (Villamil, 2005) continúan vigentes en las formas de concebir y practicar la profesión. Ejemplo de ello es cuando los docentes mencionan que su trabajo tiene un fuerte sentido de compromiso social pues conciben la educación como una zona en donde el cambio social puede germinar. De esta manera, los y las profesoras exhiben a través de quiénes son y cómo actúan una responsabilidad con su labor; ellos identifican que su actividad docente no es siempre, o completamente un trabajo racional que unifica procesos, sino que una buena enseñanza tiene que ver con los valores, las identidades y los fines morales del profesor, así como su actitud ante el conocimiento.

La exaltación de la vocación y la pasión como características innatas e ineludibles del trabajo docente evidencian la búsqueda de la subjetivación por parte del profesorado y los intentos de alejarse de las percepciones instrumentales del trabajo. Estas apreciaciones son muestra de un proceso de restablecimiento y de apropiación que confluye en el reconocimiento de sí mismo como un ser pensante y deseante, así también enuncia una necesidad latente: el vínculo inevitable entre el mundo de vida laboral y la vida de goce tanto para prácticas laborales más armoniosas y humanizatantes, como existencias humanas menos fragmentadas.

3.2 LA IDEA DE OCIO EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La palabra ocio para los y las profesoras universitarias tiene diversas significaciones: como parte de un proceso de humanización, vital para ser y aprender a amar, necesario para combatir la enajenación y obligatorio para el descanso y la diversión. El elemento común en estas concepciones es la necesidad de tener ocio, lo singular es que para algunos es el camino para lograr la totalidad de la persona, es el espacio para renunciar a la fragmentación, es decir, el complemento de la vida laboral, porque nutre los deseos de ser más (Freire 2013), para otros es únicamente un momento para recuperar la fuerza de trabajo y continuar con éste y ambos espacios son ajenos uno del otro, el trabajo es medio de vida y el ocio garantía de auto preservación.

Ocio que emancipa la vida del profesorado universitario

En relación al ocio que hilvana vida personal y laboral, se encontraron diversas formas de presentarse: a) profesores y profesoras con ocio y vida laboral maduras, una vida llena de experiencias y rupturas que encuentra su espacio de realización en el ocio-trabajo,

b) profesores y profesoras, que podríamos considerar a la mitad del promedio de vida, que están en la constante lucha de ser lo que quieren, acomodarse laboralmente y ser hacer de ellos su obra maestra y no lo que busca el sistema, y c) aquellos profesores y profesoras que inician la vida laboral en donde el trabajo es ocio y, paradójicamente, comienzan su lucha por lograr consolidar su vida laboral. En seguida se explica da uno de ellos.

El ocio tiene su origen en la necesidad de ser más y que nutre el trabajo, las experiencias felicitarias se sustentan porque son un placer en sí mismas, y se diluyen en el trabajo científico y académico debido a que dan sentido de vida. El acto de leer, escribir, escuchar música, visitar al museo, conversar, viajar es una forma de confortarse con la realidad y reconocer el compromiso con ésta. Asimismo, se presenta considerar al trabajo como una forma de compromiso social, porque se descubren realidades de injusticia; por medio del ocio se alcanza el proyecto de vida personal. Este ocio es un reflejo de la capacidad de subjetivación del sujeto, porque vive desplegando sus capacidades cognitivas y afectivas dando sentido a la vida; haciendo posible la totalidad del sujeto gozando laboral y personalmente.

En relación al ocio los y las profesoras que se encuentran en una mediana edad, manifiestan procesos de subjetivación al mediar entre los amores personales y las demandas de la vida laboral, están consolidando la trayectoria de vida y lo familiar, hay quienes en su ejercicio profesional y con ayuda de las vivencias de ocio han reconocido que deben cambiar de rumbo porque no están en el lugar que desean, porque no es el adecuado para el desarrollo personal, reconocen también que están en la búsqueda constante de ser reflexivos y críticos de la estructura social. Adicionalmente, la escritura, el arte y el trabajo comunitario son medios para la concreción de los sueños, el ocio trasciende las fronteras de la estandarización y control de las demandas laborales, para hacer germinar y consolidar los proyectos de vida. El ocio es el espacio para reconocer afectos e impulsar la capacidad cognitiva, así como motivar a integrar la vida toda.

Los y las profesoras que se encuentran en el inicio de la vida profesional y de proyectos familiares, el ocio y el trabajo diluyen sus fronteras y ambos se empatan en la búsqueda de realización, reconociendo las dificultades que se enfrentan por el alto control de la vida laboral y las demandas sociales. Las aspiraciones de ser lo que se quiere ser, como reflexiva, comprometida, contemplativa, la vida de docencia es el camino, pero también lo es la lectura recreativa, los viajes, la música y el teatro, el deporte, así como los encuentros entre amigos.

Finalmente, el ocio es transformación por medio de la subjetivación porque es auto creación de lo personal y social, es la reivindicación de la capacidad creativa en la vida entera y conciencia del actuar en el mundo. Es un medio para intersubjetividad porque permite experimentar a los otros como sujetos con quienes se comparte el mundo y se construye un proyecto común, respetando las diferencias y aquello que une. El ocio es una promesa para la auto creación, es la posibilidad de hacer madurar la conciencia de cómo actuar en el mundo, una alternativa para fomentar y entablar lazos fuertes para estar con los otros diferentes y, junto con la frescura de la juventud, la posibilidad de imaginar y de trabajar en un proyecto común.

Una vida ausente de subjetivación

La fragmentación del sujeto tiene más de un solo camino, aun cuando presente un mismo origen. Al llegar a este mundo ya se encuentra configurado, hay un orden establecido que condiciona o determina el ingreso y permanencia en al ámbito laboral; también se depositan expectativas en los recién llegados, como reproducir la tradición familiar, esto puede derivar en: a) hacer de la vida lo esperado por la tradición familiar, b) adecuarse a las necesidades laborales y, c) no encontrar caminos posibles para la realización

personal, porque las condiciones sociales pesan y, en ocasiones, determinan lo que se debe ser. Situaciones que llevan a subordinar el proyecto personal por el "socialmente esperado".

Algunas profesoras y profesores mencionan que "hacen lo que se espera ellos" o también, que existen factores que condicionan las acciones del otro en función de las expectativas puestas en él, como argumentar "hago lo que hago porque es un proyecto divino," o ejercer una profesión "es el camino para tener un estilo de vida deseado y ofrece las recompensas esperadas"; otros más experimentan que la tradición familiar les marcó el camino, para otros las condiciones socioeconómicas cortaron las alas del vuelo.

Estos casos reflejan que la actividad laboral condicionó, o quizá, determinó, la biografía personal al tener como preocupación la satisfacción de necesidades impuestas y desarrollar la vida pública. La apuesta no es pasar de lo económico a los afectos, sino que se construya el mundo interior y no seguir reproduciendo el mundo económico. Realidad que obstaculiza procesos de subjetivación.

IV. CONCLUSIONES

A partir de lo que se ha presentado con anterioridad, es posible reconocer que los y las profesoras enfrentan dilemas respecto a cómo vincular sus actividades de ocio con las laborales. No resulta sencillo, sobre todo en el caso de quienes se desempeñan como docentes en varias instituciones o que combinan la docencia con otros trabajos profesionales, incluso con las actividades domésticas, pues estos elementos consumen mucho de su tiempo, y desde la definición del tiempo fenomenológico (Hargreaves, 1994), el tiempo resulta insuficiente para cubrir todas sus faenas académicas. Desde su perspectiva, queda poco espacio para desarrollar actividades distintas al mundo laboral.

El punto de fuga, en algunos casos, es la familia; es a través de las actividades de los hijos, o el disfrute del cónyuge lo que posibilita que los y las profesoras realicen casi coactivamente acciones fuera del espectro laboral. Esta situación se presenta más en el caso de profesores de tiempo parcial, contrario a lo que sucede con profesores con contratación definitiva en la institución educativa, pues los últimos, ante la seguridad que representa trabajar para una sola institución, encuentran más posibilidades para diversificar sus actividades laborales y vincularlas con la esfera personal. Los deseos, los sueños, los sentimientos de miedo o angustia se hallan tejidos en la expresión de prácticas docentes más equilibradas y encaminadas hacia la subjetivación.

En otras palabras, aspiran a que el trabajo docente faculte el vínculo entre el homo faber, el goce y el ser más que propone Freire (2013). Los hombres y mujeres que han hecho de la docencia su fuente de ingreso y de satisfacción personal ponen en evidencia que es posible vincular las prácticas de ocio con las laborales, no obstante es una tarea difícil en el principio que, con el paso del tiempo, varía hasta el punto en el que las fronteras de ambos mundos se diluyen.

Vale la pena, entonces, cuestionar cuánto tiempo es necesario para que esto suceda, en qué condiciones es factible tal vinculación, si ésta es igual para hombres y para mujeres, y de qué manera una relación equilibrada entre las actividades felicitarias y las laborales promueve formas innovadoras de abordar el acto educativo. Esto con la intención de continuar el diálogo entre la investigación educativa, la formación del profesorado y las condiciones laborales que ofrece el mercado universitario en la actualidad.

Tanto la pedagogía social como la formación docente encuentran, en el acto creador de sí, un vínculo y una tarea. La carrera profesional docente es actualización y enriquecimiento personal constante (Zabala y Zabala, 2012); el profesor es un ser complejo que debe atenderse desde lo psicológico, social, cognitivo, cultural y material para ser más, en cuanto a persona, profesional y como miembro de un grupo social. La carrera

profesional docente es también educación a lo largo de la vida, entendido como la apropiación constante de conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo para ser y estar en un mundo cambiante (Sarrate y Hernando, 2009). Una forma de intervención de la pedagogía social, para complementar la formación docente puede ser educar para la vivencia del ocio, como una forma de desarrollo personal y social.

La educación para el ocio busca que se aprenda a realizar actividades positivas, gozosas, felicitarias, placenteras y lúdicas en libertad. Es una invitación al fomento de valores, actitudes, conocimientos y habilidades para el disfrute y, evitar los desasosiegos por perder el tiempo y reconocer que se es digno de dedicarse tiempo para la fruición y el encuentro consigo mismo, como una opción para conservar la alegría y la imaginación. Una vida alegre tiene materia prima para la comprensión y transformación del mundo. La diversión, recreación y aprendizaje le dan sentido a la existencia y cultivan de forma integral a la persona.

La investigación realizada a profesores universitarios lleva a plantear retos para la pedagogía social: 1) Dejar de pensar al profesor como un trabajador que se debe profesionalizar, sino como una persona que debe vivir a la altura de la dignidad humana y, 2) La formación docente debe habilitar en el cuidado de los proyectos personales, educar para la introspección y para valorar el ocio como espacio de auto-formación.

La formación docente en apoyo con la pedagogía social debe habilitar para vivir el ocio como medio para despertar y activar el gusto por contemplar, reflexionar, gozar, atender las necesidades propias, ser consciente de sí mismo, ser capaz de preocuparse por el proyecto personal querido y de realizar acciones acordes y coherentes a dichas aspiraciones. La pedagogía social tiene la responsabilidad de cuidar una vida del profesor y orientar a que todo programa formativo recupere al profesor como persona; así mismo debe denunciar que es deshonroso que se priorice lo intelectual, la profesionalización y lo instrumental según los caprichos del mercado que pasan por encima del desarrollo integral de la persona del docente. Los programas de formación docente deben ofrecer la oportunidad de humanizar al profesor, capacitar para elaborar estrategias para que la cotidianidad sorprenda, se desee indagar y admirar para coronar el acto de formación , y ser una profesor creativo, nuevo cada día que se entrega a la docencia por amor, diluyendo el acto de salvaguardarse ante los embates del sistema; la profesionalización docente debe reconocer que el profesor es más que un trabajador y necesita liberarse de las exigencias del sistema, para experimentar libertad en su proyecto de vida. El proceso de ser más, es un proceso complejo que se puede y debe apoyar en la pedagogía social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. (1986). *El enseñante también es una persona: un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. España. Gedisa.

ÁLVAREZ MENDIOLA, G. Y ORTEGA, J. C. (2011). *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México: políticas públicas, mercados y diferenciación interinstitucional. Estadística de cuestionario* 911. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Universidad Veracruzana y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

ATTALI, J. (1985*). Historias del Tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (1998*). Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.

---------- (2007). *Amor líquido*. México. Fondo de Cultura Económica.

CORIAT, B. (2008*). El taller y el cronometro*. México. Editores Siglo Veintiuno.

CUENCA, M. (1999). Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio. *Documentos de Estudio de Ocio*, núm. 7. España: Universidad de Deusto

DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

FREIRE, P. (2001). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.

---------- (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.

---------- (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo Veintiuno Editores.

---------- (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México. Siglo Veintiuno Editores.

---------- (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México. Siglo Veintiuno Editores.

FRIED, R. L. (1995) *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston. Beacon Press.

GIL ANTÓN, M. (COORD.) (1994*). Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

GIRARDI, C.I. (2007). *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. México. Universidad Intercontinental.

GREDIAGA KURI, R. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México. ANUIES.

---------- (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril. 6 (11), México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 95-117.

---------- (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.

HARGREAVES, A., Y FULLAN, M. (1985). *What's worht fighting for out there.* Nueva York. Teachers College Press.

---------- (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid. Morata.

HEIDEGGER, M. (2014). *Ser y tiempo.* México. Fondo de Cultura Económica.

KENT SERNA, R. (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica. Revista de la Universidad Autónoma de Puebla.* Núm. 28. México. Pp. 5-19.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid. Morata

LANDES, D.S. (2007). *Revolución en el tiempo. El reloj y la formación del mundo moderno*. España. Crítica.

LASCH, C. (1999). *La cultura del narcicismo*. Barcelona, Andrés Bello.

LE GOFF, J. (1985). *Los intelectuales en la Edad Media*. España. Editorial Gedisa.

MUMFORD, L. (2000). *Técnica y Civilización. Madrid.* Alianza Editorial.

NIEVES CHÁVEZ, M. A. (EN PROCESO). *El ocio como construcción de sí.* Tesis de doctorado. México. Centro Universitario de Estudios Superiores de Michoacán (Universidad Nova Spania).

PACHECO MÉNDEZ, T. Y DÍAZ BARRIGA, A. (2005*) La profesión universitaria en el contexto de la modernización.* México. Ediciones Pomares.

SARRATE, M. L. Y HERNANDO M. A. (COORDS.). (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodología.* España. Narcea UNED.

SCHWARTZ, H. Y JACOBS, J. (2006). *Sociología cualitativa.* México. Trillas.

SOTO BERNABÉ, A. K. (2013). *Influencia de la cultura de la disciplina en las interpretaciones de los académicos sobre el proceso de cambio educativo. Estudio de caso de las Facultades de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Veracruzana.* Tesis de maestría. México. DIE-Cinvestav.

---------- (en proceso) *Trabajar como profesor en instituciones privadas de educación superior. Estudio en la zona metropolitana de Querétaro.* Tesis de doctorado. México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav.

STAKE, R.E. (2010). *Investigación con estudio de caso.* Madrid. Morata.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

TOURAINE, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.

---------- (2002). *Crítica de la modernidad.* México: Fondo de Cultura Económica.

VILLAMIL, R. (2005). *El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización*. Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A. (2005) op. cit. Pp. 15-46.

ZABALA, M.A Y ZABALA, M.A. (2012). *Profesor(as) y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. España. Narcea.

[i]Contacto con autoras:
Ana Karen Soto Bernabé. e-mail: asoto110@gmail.com
Mayra Araceli Nieves Chávez. e-mail: mayra_marzo6@hotmail.com
Universidad Autónoma de Querétaro, México.

LA CONCILIACIÓN EN LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LA INFANCIA EN GALICIA: PROBLEMÁTICAS ESPECÍFICAS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICO-SOCIALES Y DE OCIO EN LAS ESCUELAS, FAMILIAS Y COMUNIDADES

RITA GRADAILLE PERNAS
BELÉN CABALLO VILLAR
JUAN JOSÉ ÑORENZO CASTIÑEIRAS [i]

RESUMEN:

La presente comunicación expone el proyecto de investigación que, bajo el título de "La conciliación en los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales y de ocio en las escuelas, familias y comunidades (CONCILIA_D@S)[1]", desarrolla un equipo interdisciplinar e interuniversitario del Sistema Universitario Gallego. Con él pretendemos conocer y analizar cómo se concilian los tiempos laborales, familiares y personales de las familias con hijas e hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria (6-12 años), al tiempo que posibilitará estudiar la organización de los tiempos cotidianos de la infancia en Galicia atendiendo a diferentes tipologías familiares, con las diversas circunstancias que en ellas concurren: la estructura del hábitat (rural e urbano), los tiempos escolares (calendarios y horarios lectivos) así como los de ocio (actividades extraescolares, práctica físico-deportiva, etc.). Todas ellas, sin obviar la valoración de la incidencia de variables como el género, las condiciones laborales familiares, la formación recibida o los procesos de socialización (inclusión-exclusión) presentes en las diferentes realidades sociales. Complementariamente, y desde una perspectiva pedagógico-social, se trata de indagar en las alternativas que deberán adoptarse para que la conciliación posibilite nuevas opciones para un desarrollo más integral de la infancia, especialmente en los planos formativo y lúdico-recreativo, teniendo como soporte los principios y objetivos de la Pedagogía-Educación del Ocio.

PALABRAS CLAVE: Tiempos socioeducativos, conciliación, infancia, rural-urbano.

*****

[1] Proyecto de investigación financiado en régimen de convocatoria competitiva Emergentes 2014 del Plan Gallego IDT de la Xunta de Galicia (DOG, 26 de agosto de 2014) con código EM2014/006.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación mencionado pretende conocer la incidencia de la variable tiempo en la vida cotidiana de la infancia en Galicia y la organización de las agendas de las familias en las que conviven, atendiendo a las diferentes tipologías familiares, de hábitat, de horarios y calendarios escolares así como de las actividades de ocio que están presentes en los distintos contextos sociales. Además, trataríamos de analizar las implicaciones de la variable género en los procesos de socialización buscando una mayor –y mejor– conciliación de los tiempos escolares y familiares, con el fin de promover un desarrollo integral de la infancia y una convivencia familiar más armónica.

I. ANTECEDENTES

En las últimas décadas del pasado siglo XX, la variable tiempo incrementó su relevancia como un ámbito de conocimiento e indagación científica de las diferentes áreas del saber y de la acción social (Ramos, 1992; Durán, 2006 y 2010; Durán y Rogero, 2009; Caride, 2012); promoviendo una serie de actuaciones específicas en el marco de las políticas públicas que inciden directamente en los procesos de cambio y transformación así como en la organización del tiempo en los diferentes contextos (medios rurales y urbanos), en la conciliación de la vida familiar y laboral, en la igualdad de oportunidades en función de la edad o del género, etc.

La organización y distribución de los tiempos se vuelve más compleja a medida que avanzan las comunidades, problematizando la sincronización de los intereses personales con las exigencias que impone la vida cotidiana (Borrás et. al, 2007). En este sentido, la concepción del tiempo pasa a considerarse como uno de los elementos centrales de la construcción de la realidad (Lasén, 2000; Caballo, Caride y Meira, 2011), en el que se contemplan importantes procesos físicos y sociales que determinan los usos que las personas hacen del mismo. Así, la necesidad de reordenar los calendarios y horarios lectivos, obliga a la educación y a la Pedagogía del Ocio a dar una respuesta ajustada a las necesidades y derechos de las personas (Cuenca, 2004), tanto dentro como fuera del sistema escolar, que derive en una educación integral a lo largo de toda la vida, para lo que será preciso adoptar modelos flexibles y descentralizados de los ritmos escolares acordes con las peculiaridades socio-culturales de los contextos territoriales en los que operan (Caride e Meira, 2005; Morán y Cruz, 2011).

Atendiendo a estos argumentos, el ocio pasó a ser una parte muy importante de las vidas de las personas derivando en una dualización de los tiempos (el día y la noche, los días "laborales" y los "fines de semana", etc.), alterando incluso los ritmos de la vida cotidiana y el "tiempo libre" –muchas veces reconvertido en "ocio"– invade los tiempos de descanso, modificando los ritmos del sueño y motivando, con bastante frecuencia, estados de sobreconsumo, dependencia y riesgo.

La aparición de nuevas formas de socialización, influenciadas por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (telefonía móvil, internet, etc.), y el importante papel que juegan los medios de comunicación, ya no puede substraerse de la aparición de una "cultura infantil" con un perfil casi universal, que muy a menudo contradice las pautas que definen las instituciones más convencionales. En todo caso, la incidencia de la era digital en la vida cotidiana de los niños y niñas motivó la aparición de nuevas formas de consumo, estableciendo nuevas pautas de socialización y de comportamiento (Canet, Grisolía y Querol, 2006). Las tecnologías, por tanto, están presentes en el reparto de los tiempos que tienen a su disposición los menores.

En definitiva, el ocio, como experiencia y como proceso (Cuenca, 2009), y también como valor de la sociedad actual (Aristegui y Silvestre, 2012), debe desarrollar identidades y

ámbitos en los que se muestren las diferencias y las convergencias presentes en la vida cotidiana; procurando ayudar a la ciudadanía a ejercer unos derechos y deberes que afirmen su dignidad como personas. En este sentido, la Educación del Ocio, expresada en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (World Leisure and Recreation Association, 1994), enfatiza el proceso continuo de aprendizaje de actitudes, valores, conocimiento, habilidades y recursos, a los que deberán contribuir las familias, las escuelas y las comunidades (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011b).

Por tanto, la confluencia de coordenadas temporales en la infancia, está marcada por las dinámicas familiares y por las relaciones que se establecen con los centros escolares (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011); unas dinámicas en proceso de transformación, derivado de los nuevos roles sociales y laborales de los padres/madres, de los nuevos estilos de vida (Ponce, Sanz y Valdemoros, 2015), de la redefinición del rol de las familias (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Meil, 2006), de los tiempos sociales en clave de género (Gradaílle y Merelas, 2011) así como de los servicios socioeducativos y de la corresponsabilidad familiar (Caballo, Gradaílle y Merelas, 2012); unas perspectivas que también se ven refrendadas por la producción científica existente alrededor de los estudios sociales del tiempo (Ramos, 1992; Castells, 1998).

En las últimas décadas, la riqueza teórico-conceptual y empírica del estudio de los tiempos adquirió relevancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación; siendo una vía privilegiada para el análisis de las prácticas educativas en las escuelas, en las familias y en las comunidades. Una preocupación a la que es preciso dar una respuesta desde los espacios científicos, académicos y profesionales de la Pedagogía Social y de la Educación Social (Caride, 2005 y 2012).

Más en concreto, el proyecto de investigación que diseñamos se integra en la línea de "Tiempos educativos y tiempos sociales" del Grupo SEPA (GI-1447 de la USC), de Referencia Competitiva en el Sistema Universitario Gallego (GRC2013-2018), del que es coordinador-IP el Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez, Catedrático de Pedagogía Social en la USC. Una línea de investigación que se concretó en los siguientes proyectos del Plan Nacional de I+D+i:

- Tiempos escolares y tiempos de ocio: socialización y vida cotidiana de la infancia en la sociedad red (SEJ2005-08582/EDUC).
- Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de educación secundaria obligatoria (PSI2008-04368_2008-2011).
- De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales (EDU2012-39080-C07-01).

Por tanto, el proyecto que ahora presentamos se enmarca en la citada línea de investigación y trata de dar continuidad al estudio que un equipo de investigadoras e investigadores gallegos –coordinados por la profesora Belén Caballo– desarrolló en el año 2008 financiado en convocatoria competitiva de la Xunta de Galicia. Se trataba entonces de conocer las prácticas de ocio y de conciliación familiar de la infancia residente en las urbes gallegas; se trata, ahora, de ampliar este análisis incorporando al estudio los contextos rurales gallegos. Al tiempo, este nuevo trabajo posibilitará analizar cómo han variado las prácticas cotidianas y los estilos de vida de las familias y de la infancia en los contextos urbanos en este período; cinco años fuertemente condicionados por la crisis socioeconómica actual y por las políticas de austeridad que viene aplicando las administraciones públicas.

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto, en concordancia con los enfoques temáticos y metodológicos que habitualmente se adoptan en las investigaciones que estudian las interacciones existentes entre la variable tiempo y su incidencia en la vida cotidiana de los distintos colectivos sociales, pretende satisfacer los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Conocer y analizar la distribución de los ritmos temporales que adoptan las familias con hijos/as escolarizados en la etapa de Educación Primaria en los contextos rurales y urbanos de Galicia, valorando su conciliación con los tiempos escolares y su incidencia en los tiempos libres disponibles para la infancia.

1.1. Identificar y hacer explícitas las variables que inciden de modo cotidiano en los procesos de corresponsabilidad familiar respecto de la conciliación de los diferentes tiempos sociales, en concreto aquellas que toman como referencia el género y los modelos de convivencia y organización familiar.

1.2. Estudiar las estrategias y alternativas a las que recurren las familias para lograr atender a sus hijos e hijas, identificando la red de servicios comunitarios utilizados para facilitar la conciliación.

2. Identificar y valorar las necesidades y las expectativas de las familias que residen en los núcleos rurales y urbanos, en relación a los tiempos libres de sus hijos/as desde la perspectiva de una mayor y mejor conciliación de sus tiempos cotidianos.

2.1. Identificar el tiempo libre que los padres y/o madres comparten a diario con sus hijos e hijas, así como el contenido del mismo, analizando el grado en que las familias se constituyen o no en tanto que comunidades de ocio.

2.2. Identificar y evaluar con sentido prospectivo las necesidades y expectativas de las familias respecto de los tiempos libres de sus hijos e hijas, respecto de los horarios escolares y de la convivencia familiar.

3. Identificar y analizar las iniciativas en las que participa la infancia escolarizada en la etapa de Educación Primaria en su tiempo libre, y la consideración de este como ocio (como tiempo de descanso, recreación y desarrollo personal).

3.1. Conocer y valorar los significados inherentes a los tiempos libres institucionalizados y no institucionalizados de la infancia, en distintos contextos y realidades sociales.

3.2. Acercarse a los usos de los tiempos libres infantiles, estudiando sus prácticas en relación con los hábitos sedentarios y su correlación con problemas de salud en esta etapa del ciclo vital.

4. Identificar y valorar en clave prospectiva las medidas de conciliación y las experiencias orientadas -en contextos escolares y comunitarios- a posibilitar actuaciones y alternativas (buenas prácticas) en la Educación del Ocio Infantil.

4.1. Identificar y valorar la potencial incidencia de estas propuestas en el sector público y el protagonismo que tienen las Administraciones Locales en Galicia.

4.2. Identificar y valorar la potencial incidencia de estas propuestas en el sector privado y el protagonismo que les corresponde en la vida cotidiana de la ciudadanía.

5. Analizar y valorar –comparadamente con los datos del estudio anterior– cómo y en qué medida han variado las prácticas cotidianas de los tiempos de la infancia en los contextos urbanos en los últimos cinco años.

III. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación conformamos un equipo integrado por personal investigador procedente de las tres universidades del Sistema Universitario Gallego, garantizando –en todo caso– un equilibrio entre los investigadores/as que ya acreditan una

dilatada experiencia en la temática objeto de estudio (tiempos educativos y sociales, pedagogía del ocio, género y conciliación, etc.) y quien está iniciando su carrera investigadora, con el fin de crear las sinergias necesarias para responder a los desafíos propuestos. Esta potencialidad humana y científica –además de facilitar un conocimiento transversal– posibilitará el cumplimiento de los objetivos propuestos, aproximándonos a las distintas realidades y colectivos que formarán parte del estudio.

En lo que respecta a la parte empírica de la investigación, formulamos una complementariedad metodológica que nos permita acercarnos al tema estudiado en su complejidad de la forma más completa posible. De ahí que apostemos por la triangulación de métodos (cuantitativos y cualitativos), la aplicación de técnicas diversas (cuestionarios, entrevistas y estudio de casos) y de fuentes variadas (documentos oficiales, personales, institucionales, etc.). Del mismo modo, emplearemos diferentes recursos en el tratamiento y presentación de la información (SPSS, Atlas.ti, CMpaTools, etc.).

A pesar de que aún son pocas las investigaciones realizadas en torno a las repercusiones que la conciliación de los tiempos cotidianos en el ámbito familiar y escolar tienen sobre el ocio infantil, esta que presentamos pretende dar continuidad al estudio realizado cinco años atrás; de ahí que optemos por emplear una metodología de corte semejante a la utilizada en aquella investigación: instrumentos cuantitativos para la recogida de datos, y los de corte cualitativo para profundizar en el análisis e interpretación de la información. Además, ampliamos el enfoque a las zonas rurales para observar si esta variable resulta clave en Galicia a la hora de analizar las necesidades y adoptar medidas para atender a las problemáticas singulares de estos contextos, de forma que se puedan armonizar del mejor modo posible los tiempos en las familias con hijas/os en la etapa de Educación Primaria.

Para ello, se precisará la implicación del máximo número posible de agentes sociales: clase política, personal técnico, ciudadanía, entidades e instituciones, organizaciones cívicas, empresas, etc., de modo que se avance conjuntamente hacia la elaboración de propuestas y alternativas más idóneas, concediéndole un especial protagonismo a la vida familiar y a su conciliación con los tiempos escolares y de ocio de la infancia.

La apuesta por una metodología integradora en cuanto a estrategias y procedimientos de recogida de información, orientada a construir una base empírica desde la que poder dar respuesta a los objetivos previamente formulados, se concreta en:

- Diseño y aplicación de un cuestionario enfocado a captar las prácticas familiares en relación a la organización de los tiempos, de cara a conocer cómo repercuten en el ocio de la infancia que cursa Educación Primaria (6-12 años) en Galicia. Consideramos de interés hacer visible en el mismo -entre otras cuestiones- las estrategias de conciliación de tiempos escolares y familiares; la consideración de la variable género y las dinámicas de corresponsabilidad establecidas en las familias; la utilización de los tiempos libres de la infancia; el grado de conocimiento y utilización de los servicios comunitarios; y los hábitos activos o sedentarios que se producen en estos tiempos.

Serán aplicados a una muestra representativa de familias asentadas en los núcleos rurales y urbanos de la Comunidad Autónoma de Galicia (ciudades, villas y aldeas), que fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios de estratificación: tipología familiar (biparentales, monoparentales, extensas), nivel socio-económico (renta alta, media, baja), género, escolarización de los menores en centros públicos, privados y concertados. En el caso de las familias que tengan más de un hijo/a cursando Primaria, se hará una selección aleatoria entre ellos, para determinar sobre quien versarán las preguntas.

Con un nivel de confianza superior al 95%, un error muestral estimado del 3% y un N=133.119estudiantes de Educación Primaria en Galicia, se establece un número de cuestionarios a aplicar de 1059, que aproximamos a 1100 cuestionarios.

- Realización de entrevistas en profundidad con agentes clave implicados en los tiempos sociales de la infancia (profesorado, asociaciones de madres y padres de alumnos, personal técnico municipal de educación y cultura, sector empresarial…); con el fin de pulsar el grado de conocimiento y punto de vista en torno a los servicios públicos y privados a los que se recurre para atender a los hijos/as fuera del horario escolar. También se pretende realizar una aproximación prospectiva a las tendencias a medio y largo plazo en la relación tiempos familiares-tiempos escolares-ocio de la infancia.
- Estudio de casos e identificación de buenas prácticas en la conciliación de los tiempos, así como en iniciativas de Educación del Ocio. Se identificarán y analizarán en profundidad casos de escuelas, instituciones y entidades que ofrezcan alternativas educativas creativas y eficaces para la infancia en la línea de facilitar la conciliación de los tiempos escolares y familiares.
- Compilación y análisis de fuentes bibliográficas sobre el tema, así como de normativas y estadísticas sobre los usos del tiempo que servirán como base para la elaboración de los instrumentos de recogida de datos y la interpretación de resultados.

IV. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

Como punto de partida asumimos que la complejidad de la vida cotidiana de las áreas urbanas y las interacciones sociales que la conforman, están generando cambios substanciales en las percepciones y los usos de los tiempos personales y colectivos, cada vez más diferenciados. También, la dispersión geográfica y la escasez de servicios que singularizan las áreas rurales, se convierten en factores que dificultan la conciliación de los tiempos familiares y condicionan el desarrollo de los niños y niñas que habitan estos espacios, contribuyendo al abandono del rural. De ahí la necesidad de mejorar las decisiones y las actuaciones de conciliación asentadas en una perspectiva más comunitaria y, por lo tanto, con opciones que estén alcance de las familias, en toda su pluralidad.

Los logros asociados a los objetivos que contempla el Proyecto deberán aportar nuevas fuentes de información, reflexión y acción en las políticas educativas, sociales y culturales (en particular, en el ámbito de las Administraciones Públicas Autonómicas y Locales en Galicia, por las competencias que tienen asumidas) referidas a la conciliación de los tiempos escolares y familiares, así como en lo que respecta al tiempo libre y de ocio de la infancia.

En su conjunto, son aspectos que permitirán orientar la toma de decisiones en este campo, propiciando la elaboración y el desarrollo de planes y programas educativo-sociales-culturales que contribuyan a una mejor articulación y conciliación de las instituciones educativas con la vida familiar, así como a impulsar políticas de Educación del Ocio en las ciudades, villas y aldeas de Galicia, centradas especialmente en la convivencia familiar y en el desarrollo integral de la infancia.

En lo fundamental, esta perspectiva interdisciplinar nos permitirá evidenciar aquellas problemáticas que subyacen en las realidades cotidianas, como son:

- La dificultad para conciliar los tiempos familiares y escolares, así como su incidencia en las prácticas cotidianas que afectan a la convivencia familiar y al ocio infantil.
- Las dinámicas de corresponsabilidad en el ámbito familiar, resultan especialmente sensibles a los calendarios y horarios escolares, a los horarios laborales y a la identidad de género.

- La Educación del Ocio representa un factor decisivo en el desarrollo personal y comunitario, en el interior de las familias y en otros contextos sociales con especial significado en la conformación de la vida rural y urbana (políticas públicas, dotación de equipamientos e infraestructuras, etc.).
- La emergencia de determinadas problemáticas, relacionadas con hábitos de salud, sedentarismo, prácticas culturales, discriminación social, inclusión social, etc.
- La falta de equipamientos y de servicios en las áreas rurales gallegas dificulta la conciliación de los tiempos familiares y de ocio infantil, provocando un éxodo hacia contextos urbanos en la búsqueda de más oportunidades para compaginar los tiempos laborales, familiares y personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTEGUI, I. Y SILVESTRE, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 754, 283-291.

BORRÁS, V. ET AL (2007). Las políticas de conciliación: políticas laborales versus políticas de tiempo. En Papers. *Revista de Sociología*, 83, 83-96

CABALLO, M.B. (2008). *Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la Galicia urbana.* Investigación financiada Programa Sectorial de Investigación Aplicada e I+D de la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (código 08SEC019214PR).

CABALLO, M.B., CARIDE, J.A. Y MEIRA, P.Á. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa,* 47, 11-24.

CABALLO, M.B., GRADAÍLLE, R. Y MERELAS, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 179-202.

CANET, L., GRISOLÍA, C. E QUEROL, R. (2006). *Nuevos tiempos, nuevos usos y nuevas tecnologías.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

CARIDE, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Ariel.

CARIDE, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 754, 301-313.

CARIDE, J.A. Y MEIRA, P.Á. (2005). Viejos y nuevos tiempos. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 49-52.

CARTA INTERNACIONAL PARA A EDUCACIÓN DO OCIO (WORLDLEISURE AND RECREATIONASSOCIATION) (1994). *Revista ELRA* (EuropeanLeisure and RecreationAssociation), Summer, 13-16.

CASTELLS, M. (1998). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del ocio. Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

CUENCA, M. (2009). Vivencia del ocio en familia. *Monitor educador*, 132, 16-17.

DURÁN, M.A. (2006). *El valor del tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe.

DURAN, M.A. (2010). *Tiempo de vida y tiempo de trabajo*. Bilbao: Fundación BBVA.

DURÁN, M.A. Y ROGERO, J. (2009). *La investigación sobre los usos del tiempo*. Madrid: CIS.

FRAGUELA, R., LORENZO, J.J. Y VARELA, L. (2011A). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación,* 9(2), 162-173.

FRAGUELA, R., LORENZO, J.J. Y VARELA, L. (2011B). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 9 (2), 429-446.

GRADAÍLLE, R. Y MERELAS, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 54-62.

LASÉN, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.

MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual.* Barcelona: Fundación "La Caixa".

MORÁN M.C. Y CRUZ, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 84-94.

PONCE, A., SANZ, E. Y VALDEMOROS, M.A. (2015): Ocio familiar y actividad física de ocio en estudiantes de bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 25, 51-68.

PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. Y SÁNCHEZ, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona: Fundación "La Caixa".

RAMOS, R. (1992). *Tiempo y sociedad.* Madrid: CIS.

[i]Contacto con autores:
Rita Gradaílle Pernas. e-mail: rita.gradaille@usc.es
Belén Caballo Villar. e-mail: belen.caballo@usc.es
Juan José Lorenzo Castiñeiras. e-mail: juanjo.lorenzo@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela, España.

UNA APROXIMACIÓN A LA PRECARIEDAD LABORAL EN EL SERVICIO DOCENTE A PARTIR DE LA NOCIÓN DE ESPACIO SOCIAL

ANDREA GONZÁLEZ MEDINA[i]

RESUMEN:

La teoría del capital humano sostiene la tesis de que la educación propicia la movilidad social. Sin embargo, esta premisa ha sido cuestionada por diversos científicos sociales, entre ellos Pierre Bourdieu, quien construyó una teoría que apela a la reproducción de las posiciones sociales. De acuerdo con el autor, el espacio social está compuesto a partir de diferentes tipos de capital -social, cultural, económico y simbólico- que permean una serie de condiciones que reproducen el sistema social. Lo anterior, es posible gracias a factores como el volumen y la estructura de capital, en tanto devienen condiciones objetivas que configuran el haz de trayectoria que poseen los agentes sociales. Por otra parte, los procesos de reestructuración productiva provenientes de la inserción del neoliberalismo han dado origen a la transformación en torno a la regulación de las relaciones laborales lo cual ha generado una descentralización de las mismas. Esta situación ha permeado ciertos fenómenos que refieren a un contexto de inseguridad laboral, el cual en el ámbito académico ha sido denominado como precariedad. Por ello, el objetivo del presente trabajo reside en examinar el volumen de capital que poseen los sujetos para comprender cómo la configuración de la espacialidad social influye en la construcción de un contexto de precariedad laboral en el servicio docente.

Para desarrollar el argumento se recurrirá a dos momentos. En primer lugar, se realizará una delimitación de los conceptos con el objeto de trazar puentes teóricos entre éstos. El apartado será desarrollado a partir de tres sub apartados. En el primero se recurrirá a las categorías de trabajo y empleo para conceptualizar el servicio. Asimismo, se definirán los alcances del concepto de precariedad laboral. El segundo sintetizará la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu a partir de la noción de espacio social. El tercero acudirá a una breve descripción metodológica en la cual se define una postura cualitativa basada en entrevistas a profundidad. Dichas entrevistas parten de la comprensión del sentido en relación con el contexto objetivo. En segundo lugar, se propondrá una discusión en torno a la relación entre el volumen de capital y la precariedad laboral en sus distintas dimensiones: económica, organizacional y temporal.

PALABRAS CLAVE: Espacio social, trabajo, empleo, servicio docente, precariedad laboral.

*****

I. UNA APROXIMACIÓN A LAS CATEGORÍAS

1.1. TRABAJO, EMPLEO Y PRECARIEDAD LABORAL

El presente trabajo pone en juego diversas categorías. Al expresar como objetivo generar una comprensión de la precariedad laboral deviene necesario partir de la pregunta acerca de qué se entiende por trabajo, para así conceptualizar el servicio docente a partir de dicho concepto. En este sentido, es importante puntualizar que la presente noción no ha permanecido estática, sino que ha sufrido diferentes acepciones relacionadas con el contexto espacio-temporal en el cual se ha configurado. En su alcance más simple, Giddens (2010) señala que el trabajo consiste en la producción de bienes y servicios. A partir del presente elemento se han creado diferentes enfoques desde la perspectiva de la Sociología del Trabajo que se encuentran en relación con diversas posturas teóricas y momentos históricos. Enrique de la Garza señala dos concepciones básicas en torno al trabajo "una fue la neoclásica para la cual no hay otro trabajo a considerar sino el asalariado (…) La otra fue la marxista clásica para la cual el concepto de trabajo no quedaba restringido al asalariado y se reconocía como trabajo a toda la actividad relacionada con la riqueza material de la sociedad" (De la Garza, 2011:12). Por ello, es necesario señalar que "el concepto de trabajo como actividad social es algo histórico y culturalmente específico" (Detlev & Martín, 2005: 7).

Sin embargo, tomando en consideración que la presente investigación se desarrolla bajo una postura cualitativa, es preciso plantear la necesidad de establecer una adecuada interrelación entre el ámbito subjetivo, sin descuidar las condiciones objetivas. Lo anterior a fin de abolir las perspectivas reduccionistas. Una de las síntesis teóricas que muestra una mayor aproximación a lo anterior es el concepto ampliado de trabajo propuesto por Enrique de la Garza. Su conceptualización parte del hecho de que trabajo es una forma de interacción entre hombres con objetos materiales y simbólicos, es decir que "todo trabajo implica construcción e intercambio de significados" (De la Garza, 2009: 111). En consecuencia, la categoría derivada del configuracionismo latinoamericano señala la necesidad de tomar en cuenta tanto la subjetividad como la estructura. Por ello, se parte del hecho de que existen ciertos procesos que permean la asignación de sentido por parte de los sujetos, quienes a su vez se encuentran inmersos en contextos objetivos.

Es necesario señalar que la concepción de trabajo no involucra de manera tácita el establecimiento de relaciones laborales. Así, existen importantes debates al interior de las ciencias sociales que plantean notables diferencias entre la categoría de trabajo y la categoría de empleo, este último relacionado con el nivel de las relaciones laborales. Neffa hace una puntualización importante al señalar que el empleo consiste en "una relación que vincula el trabajo de una persona con una organización dentro de un marco institucional y jurídico" (Neffa, 1999: 139). En este sentido, el empleo se caracteriza por estar bajo el influjo de un marco institucional. Por ende, será necesario retomar dicha categoría, en la medida en que el servicio docente se encuentra mediado por una regulación permeada por un marco institucional que delimita el sentido de las relaciones laborales. Éstas son entendidas como "las prácticas y las reglas que estructuran las relaciones entre los asalariados" (Martín, 2003: 153), las cuales en la actualidad se encuentran caracterizadas por la desregulación. Así, la inserción del neoliberalismo en los estados latinoamericanos ha propiciado profundas transformaciones dentro del ámbito laboral.

Conviene mencionar que "en los años ochenta se produce la descentralización del sistema de relaciones laborales" (Bilbao, 1999: 167). Por ello, es de suma importancia entender que las relaciones laborales responden a determinados momentos coyunturales que transitan entre el Estado benefactor y el Estado neoliberal. Con base en lo anteriormente desarrollado, se infiere que tanto la categoría de trabajo como la de empleo

devienen fundamentales en la comprensión de las trayectorias laborales, y en consecuencia de los procesos de precariedad ante los cuales se enfrentan. Así, el concepto de trabajo es retomado en la medida en que apela a la capacidad del sujeto como creador de significados, mientras que el empleo posee un sentido netamente objetivo en tanto nos permite comprender aspectos de carácter económico, organizacional y temporal presentes en las relaciones laborales.

Después de haber conceptualizado el servicio docente a partir de la estructura y subjetivad, es necesario desarrollar la categoría de precariedad laboral. Dicho concepto ha sido consecuencia de los debates emprendidos a partir de la década de los ochenta. Es decir cuando comienza la inserción de las políticas neoliberales y se forja como consecuencia la reestructuración del trabajo. Por ende, responde a un contexto económico, político y cultural determinado. Es importante señalar que la precariedad se inmiscuye dentro de diversos debates donde se tratan de definir sus límites permeados por la incertidumbre, así como las consecuencias de los procesos de desregulación e informalidad. En este sentido, resulta importante introducir el debate en torno al hecho de si la precariedad es un fenómeno relacionado con el trabajo formal, en la medida en que éste también se encuentra caracterizado por relaciones laborales. Por ello, ante tal ambigüedad se sostiene que:

> La precariedad del empleo es el mayor desafío de las sociedades contemporáneas, pues revela el establecimiento de un nuevo régimen de organización del trabajo y de integración profesional sostenido en la inseguridad social. Desde esta perspectiva, el punto crucial de la precariedad es la condición y el sentimiento de pérdida de seguridad de aquellos que lograron alguna forma de integración al mundo del trabajo y de algunos que la pretendían y no la lograron (Guadarrama, Hualde & López, 2012: 15).

La categoría de Guadarrama es de gran utilidad heurística por el hecho de que implica la condición de inseguridad, la cual se manifiesta de diferentes formas objetivas en relación con el fenómeno estudiado. De acuerdo con Bourdieu, la precariedad evoca a una "invisibilidad, porque desarticula y presiona, hace que los seres humanos vivan en constante incertidumbre. Es una inseguridad administrada que destruye todo lo que toca" (Bourdieu, citado en Maza, 2004: 96). Se observa una primera coincidencia entre la concepción de Guadarrama y de Bourdieu en torno a la precariedad laboral. Esta acotación es necesaria en la medida en que el presente trabajo sostiene que la precariedad laboral se relaciona con el espacio social.

Hacer tangible el concepto de precariedad laboral resulta una tarea importante dentro de las ciencias sociales, particularmente en el enfoque sociológico. Guadarrama plantea una propuesta donde articula diversas dimensiones de carácter objetivo en torno a la precariedad laboral que pueden ser estudiadas a partir de las trayectorias laborales. Esto involucra diferentes extensiones, tales como la dimensión temporal, la dimensión organizacional, y la dimensión del ingreso que a su vez implican las características del empleo, la movilidad en los mercados de trabajo, así como el salario y las prestaciones. Como puede observarse, la propuesta de Guadarrama se retoma en el ámbito objetivo. Sin embargo, el presente trabajo buscará re-apropiarse de dichas dimensiones dotándolas de un carácter subjetivo en la medida en que implica el proceso de asignación de sentido. Así, se cuestiona el sentido que los actores otorgan a dichos niveles.

1.2. LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y EL ESPACIO SOCIAL

La teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu puede enmarcarse dentro de las denominadas teorías del conflicto las cuales encuentran su origen a partir de la década de los cincuenta. Este momento histórico puede considerarse clave en la medida en que se cuestiona el estatuto científico de la sociología, particularmente del estructural

funcionalismo que a su vez impacta la sociología de la educación. El cuestionamiento del corpus teórico de dicha disciplina es derivación del contraste con la realidad ante la cual se encontraban las generaciones más jóvenes. Así, la pugna esencial se desarrolla contra la relación positiva entre educación y trabajo, la cual resulta fuertemente cuestionada por la configuración de esta nueva perspectiva que observa que el postulado no se cumple en la realidad.

Debe puntualizarse que la relación positiva entre educación y trabajo es secuela de que a partir de la década de los cincuenta la función del sistema educativo se vio envuelta en cambios importantes. Así, su expansión respondía a factores de orden tanto económico, político como ideológico, los cuales generaban una simbiosis entre la educación y el empleo. Dicha tesis fue sustentada por la teoría del capital humano que se encuentra basada en los principios de meritocracia e igualdad de oportunidades. Sin embargo, esta perspectiva es refutada por la configuración teórica de Pierre Bourdieu quien a partir del concepto de capital cultural intenta contrarrestar esas ideas.

En este sentido, como sostiene Bonal, se apela a una aproximación teórica que se basa en "la explicación de la relación entre educación y sociedad en la existencia de diferencias sociales jerárquicas que la institución social de una forma y otra, contribuye a reproducir" (Bonal, 1998: 72). Es importante puntualizar que la relación anteriormente planteada impacta las perspectivas teóricas en las cuales se enmarcan la teoría del capital humano y la teoría de la reproducción, hecho que genera un distanciamiento en sus planteamientos. La teoría de la reproducción es resultado de formular una tesis alternativa a la teoría del capital humano a partir del argumento que sostiene que "la escuela no propicia la igualdad social sino que cumple justamente la función contraria, es decir, la de reproducir las desigualdades sociales ya existentes" (Bonal, 1998: 55).

La teoría de la reproducción puede considerarse en lo fundamental una discusión con la teoría del capital humano. Uno de los principales puntos de escisión consiste en la constitución del objeto de estudio. Los dos principales objetos de estudio de la sociología de la educación funcionalista son "la función estratificadora de la educación y empleo, y la igualdad de oportunidades educativas, básicamente a través del estudio de la movilidad intergeneracional" (Bonal, 1998: 32). Sin embargo, esto se contrapone al hecho de que "el apego a una antigua representación del valor de titulación que la histéresis del habitus favorece sin duda, contribuye a la existencia de mercados donde las titulaciones pueden escapar (…) a la devaluación" (Bourdieu, 2012: 140). En consecuencia, la perspectiva de Bourdieu conceptualiza el planteamiento de la teoría del capital humano como un habitus. Lo anterior cuestiona su veracidad como teoría social, así como hecho empírico.

Cuando Bourdieu, explica la construcción de clases sociales señala un concepto clave que nos ayuda a desmitificar la noción de igualdad de oportunidades, y por ende el de movilidad. Este concepto es el haz de trayectorias, el cual es definido como un "volumen determinado de capital heredado (…) más o menos equiparable que conduce a unas posiciones más o menos equivalentes, es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinante –el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado-; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos" (Bourdieu, 2012: 108). El concepto de haz de trayectorias implica pensar que las personas no se encuentran ante una igualdad de oportunidades, puesto que el capital heredado contribuye a la construcción de diferenciaciones en lo concerniente a las posiciones sociales. En consecuencia, los individuos no se desplazan en el espacio social al azar, es decir todo esto es una secuela de la configuración del habitus, hecho que contradice el principio de la teoría del capital humano en donde la responsabilidad recaía en el individuo.

Después de haber establecido que la teoría de la reproducción resulta una reacción a los postulados de la teoría del capital humano conviene apuntar hacia algunos aspectos conceptuales que serán clave para la comprensión del fenómeno planteado. En consecuencia, deviene indispensable definir en primera instancia qué entiende Bourdieu por espacio social. Éste será comprendido como un "conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden" (Bourdieu, 2012: 28). Es importante establecer que para la configuración de estas posiciones distintas entran en juego los disímiles capitales: cultural, económico, social y simbólico. De acuerdo con Bourdieu, el espacio que conforma dichos capitales debe comprenderse como un espacio en tres dimensiones. Éstas se encuentran "definidas por el volumen de capital, la estructura de capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades, obedeciendo así a la preocupación por recomponer las unidades más homogéneas desde el punto de vista de las condiciones de producción de los habitus" (Bourdieu, 2012:113). La premisa anterior, resulta de enorme importancia en la medida en que nos ayuda a comprender que el volumen de capital no permanece estático. Por otra parte, de acuerdo con Bourdieu, el habitus puede definirse como:

> Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente regladas y regulares sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2012: 100).

Así, como puede observarse el habitus consiste en un concepto que intenta superar las parejas epistemológicas de carácter dicotómico, puesto que pone en relación tanto el aspecto subjetivo como el objetivo. Por ello apela a la existencia de la interiorización de la exterioridad, así como la exteriorización de la interioridad. Es importante centrar que si bien el autor enfatiza la existencia de cuatro capitales, la comprensión de la teoría de la reproducción reside en el hecho de que se pone en juego el capital cultural. Por ende, es necesaria la constitución de una "ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social" (Bourdieu, citado en Tenti, 1998: 218). La reproducción no es un espacio neutral, sino por el contrario se ejerce como resultado de la existencia de clases sociales. Éstas últimas deben comprenderse como un "conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas" (Bourdieu, 2012: 100).

Bourdieu, puntualiza de una manera eficaz que la clase no constituye un aspecto estático, ya que "por una parte los agentes no están completamente definidos por las propiedades que poseen en un momento dado del tiempo y cuyas condiciones de adquisición sobreviven en los habitus (…), y por otra parte la relación entre el capital de origen y el capital de llegada o, si se prefiere, entre las posiciones original y actual en el espacio social, es una relación estadística de intensidad muy variable" (Bourdieu, 2012: 108). Por ello, es necesario tomar en cuenta que a pesar de que el espacio social resulta un factor en la configuración de la objetividad existen condiciones que pueden permear un espacio de ruptura. Sin embargo, el presente trabajo enfatiza el papel que poseen en la reproducción.

1.3. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

La presente investigación se desarrolla a partir de un posicionamiento que parte del paradigma crítico-hermenéutico. Esta posición se alimenta del hecho de que "es falso contraponer el Vershetehen al Erklaren. En toda explicación científica está necesariamente la comprensión, y ésta se enriquece con aquellas" (Mardones & Ursua, 2010: 194). Bajo esta breve referencia, se tiene que hacer hincapié en el hecho de que está posición ha impactado el desarrollo de otras posiciones como la de Enrique de la Garza. En este sentido, el enfoque denominado configuracionismo latinoamericano converge en la "articulación entre objetividad y subjetividad, en la que se reconocen los procesos de objetivación originados en los sujetos y sus interacciones pero que adquieren vida propia; en esta medida no se coincidiría en que la realidad se reduce a su concepción por el sujeto" (De la Garza, 2012: 234). Desde esta posición resulta necesario tomar en consideración tanto los significados que desarrollan los sujetos, así como los elementos estructurales. Por ende, el estudio de la precariedad laboral será desarrollado a partir de este diálogo.

Si bien la realidad es concebida como "una dimensión de sentido, entendido éste como códigos acumulados con el fin de construir significados concretos para la situación concreta" (De la Garza, 2012: 235), es importante precisar que no se deshecha la noción de estructura. De la Garza sostiene que la ciencia no puede anular el concepto de estructura, razón por la cual ésta es entendida como "configuraciones que como las teóricas, o conceptuales, acepten niveles diversos de claridad y relaciones duras o blandas entre sus elementos" (De la Garza, 2012: 245). En consecuencia, partiendo del hecho de que los marcos teóricos provienen de Pierre Bourdieu, Enrique de la Garza y Rocío Guadarrama, es necesario señalar que los tres autores consideran la conjunción de lo objetivo y subjetivo dentro de sus posturas. Por ello, es importante demarcar que lo objetivo se entenderá con relación a la espacialidad social, mientras que lo subjetivo con relación al sentido de precariedad laboral en el desempeño de la actividad.

El diálogo entre la realidad y la teoría será detallado a partir de una posición cualitativa. La técnica de investigación utilizada es la entrevista, cuyo guion es realizado bajo el influjo del enfoque biográfico en su acepción de trayectoria laboral. La construcción del guion de entrevista consistió en dos planos de análisis. El primero pone atención al proceso de formación profesional, mientras que el segundo responde al recorrido profesional. Así, el procesamiento de las entrevistas realizadas consistió en la utilización del dato empírico para generar una totalidad concreta. En este sentido, la articulación de la espacialidad social con la precariedad laboral se articulará con estos dos momentos de la entrevista. Finalmente, es necesario indicar que la selección de los sujetos evoca a su representatividad heurística para la comprensión del fenómeno.

II. ESPACIO SOCIAL Y PRECARIEDAD LABORAL: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Para sostener la tesis en torno al hecho de que el espacio social contribuye a los procesos de precariedad laboral se desarrollará una línea argumentativa en la cual se devela cómo el volumen de capital cultural, económico y social influye en la configuración de los procesos de precariedad económica, temporal y organizacional. Con base en lo expresado anteriormente, el argumento que sostiene el presente trabajo se posiciona contra la teoría del capital humano la cual apela a la relación positiva entre educación y trabajo. Es importante señalar que las informantes relatan que dicha relación no resultó favorable en su inserción laboral, en tanto se enfrentaron al proceso de devaluación de títulos.

La primera informante relata que al no encontrar trabajo como psicóloga tuvo que insertarse en el ámbito educativo. Una de las frases que denota la escisión entre educación y trabajo es la siguiente: "Cuando salimos no encontrábamos trabajo (…) Pero buscando

encuentras. Claro tuve que cambiar el área, pero sí, si se sobrevive" (Informante 1). La segunda informante, por su parte, señala una postura más pesimista: "Yo tenía la idea de encontrar un trabajo y que no iba a tener problemas. Te pintan algo como que si tú puedes; y lo vas a hacer; échale todas las ganas; eres el mejor maestro; pero la realidad es otra" (Informante 2). Lo anterior denota la inexistencia de una movilidad social. Desmitificado lo anterior se prosigue a dar cuenta de la influencia del volumen de capital y su relación con la precariedad.

En primer lugar, se sustenta que para comprender la influencia del volumen del capital cultural en la precariedad laboral es necesario apelar a una síntesis de los procesos formativos de las informantes. Lo anterior implica una perspectiva en la cual el capital cultural es retomado como el elemento objetivo dentro de la espacialidad social. Bourdieu define el capital cultural como un habitus que puede existir bajo tres formas:

> …en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales (Bourdieu, 1987: 13).

A partir de la categoría anterior se señala que las formas más importantes en la formación de las trayectorias laborales de las informantes son el estado incorporado y el estado institucionalizado. Se debe acotar que si bien las informantes se dedican al servicio docente, una de ellas decidió estudiar una licenciatura relacionada con este ámbito, mientras que la otra posee sus procesos formativos en Psicología. Así, el capital cultural en estado incorporado acopiado por ambas responde a diferentes objetivos y necesidades. A continuación, se presentan algunas percepciones en torno a sus procesos formativos y su relación con la precariedad laboral. La primera informante señala:

> Cuando yo estudié fue en el periodo de 1985 a 1990, o sea que ya tiene algún tiempo. Los programas todavía eran muy arcaicos (…) La formación, yo pienso que fue un tanto deficiente, porque no nos exigían las prácticas curriculares como tal. Si querías podías hacerlo, y si no, no pasaba nada. Tu servicio social, también había quien te asesoraba, pero la asesoría era enfocada a la escuela tradicional de conocimientos. Solamente conocimientos, solamente conocimientos y memorización. Pero no te, nunca nos pusieron por ejemplo a trabajar; a hacer entrevistas en la cámara; cómo hacer una entrevista clínica; o a trabajar en vivo con niños de lento aprendizaje; o de problemas de aprendizaje (Informante 1).

Se observa que su formación responde a una educación netamente tradicional, en la medida de que sólo apelaba a la acumulación de conocimiento. En consecuencia, el capital cultural incorporado respondía únicamente a necesidades teóricas, pero no prácticas. Posteriormente, la informante detalla: "Entonces, una deficiencia es el que no te dieran unas herramientas específicas para que en cada área tú supieras cómo enfrentar las situaciones. No lo sabíamos hacer" (Informante 1). Como puede observarse la informante posee una percepción negativa de su formación académica en la medida en que existe una alta escisión entre la teoría y la práctica que en términos de la precariedad laboral reduce su movilidad en los ámbitos externos del mercado de trabajo, puesto que sus actividades se reducen a un ámbito determinado. Es decir, que el ejercicio de la práctica como psicóloga se vio imposibilitada, ya que carecía de capital cultural incorporado en el ámbito práctico, y como consecuencia de lo anterior se introdujo en el servicio docente.

Por otra parte, uno de los conceptos que ha sido potencializado en el contexto neoliberal ha sido el de especialización. Es interesante observar que la primera informante muestra una profunda preocupación, ya que sostiene: "Tú salías con título como licenciado

en Psicología, sin ninguna especialidad, o sin ninguna rama, salíamos como todólogos, decíamos nosotros. Entonces, daban un poquito de conocimiento del área educativa, un poquito de conocimiento del área social, un poquito del área clínica, pero en sí no aterrizábamos en ninguna en específico" (Informante 1). Es importante fijar que dentro de su formación si bien existió un ámbito en el cual tendía al área educativa, éste ha sido insuficiente a la hora de desarrollarse profesionalmente. Además, esta situación expresa el proceso de devaluación de los títulos en la medida de que tener el grado académico de licenciatura resulta insuficiente para laborar.

Esta carencia formativa la hace tomar conciencia del hecho de que era necesario adquirir capital cultural incorporado -para tener un mejor desempeño en su puesto-pero sobre todo institucionalizado, razón por la cual accedió a un posgrado. Por ello menciona:

> Como yo tengo licenciatura en Psicología al darme cuenta que no tenía ninguna materia de pedagogía, y que era necesario precisamente para (…) pues estar desempeñando mejor mi trabajo a nivel bachillerato en el cual estoy, me doy yo misma la oportunidad de estudiar la maestría, que se llama maestría en docencia universitaria. Precisamente, para poder mejorar como docente, o para poder subsanar alguna deficiencia que tuviera yo como docente. (…) Nos dieron estrategias, nos dieron toda una empapada, digamos de teorías del aprendizaje de varios autores, y este, y te vuelvo a repetir, metodología específica para trabajar con alumnos de la edad con la que trabajo, que es nivel bachillerato. Entonces, ahorita, hasta ahorita nada más tengo eso, la maestría en docencia universitaria (Informante 1).

Es importante señalar que a pesar de que la informante uno decidió incrementar su capital cultural institucionalizado no ha obtenido movilidad en el mercado interno de trabajo. Así, menciona: "Estoy esperando que se haga justicia en muchas cosas. Existimos muchos docentes a nivel bachillerato que siempre estudiamos, nos actualizamos, y lo que te comentaba hace un rato, por no tener una buena palanca, desafortunadamente seguirnos estancados en horas" (Informante 1). En consecuencia, puede observarse que la acumulación de capital cultural sin capital social contribuye a los procesos de precariedad laboral en su carácter organizacional.

Respecto a la segunda informante, conviene subrayar que su capital cultural institucionalizado es menor que el de la primera informante, en tanto su formación ha implicado únicamente el acceso a la licenciatura. La segunda informante señala: "El estudiar una maestría y eso, evidentemente en lo económico es una súper inversión y ahorita no la puedo tener. Por eso, aprovecho los cursos gratuitos que da la SEP" (Informante 2). Puede observarse que el capital económico, entendido a partir de los bienes económicos, juega un rol importante en la adquisición de capital cultural en todos sus estados, pero primordialmente en el estado institucionalizado. Lo anterior nos permite observar cómo el contexto objetivo influye en el haz de trayectorias de los sujetos, y al mismo tiempo permite tomar conciencia de que un menor volumen de capital cultural implica una menor movilidad en los mercados de trabajo tanto externos como internos. Un ejemplo de lo anterior reside en el hecho de que en uno de los institutos en los cuales trabajó, el pago se encontraba en función del nivel educativo, es decir del capital cultural institucionalizado. Asimismo, en SEP ha devenido un factor importante en los procesos de re categorización que apelan a la actualización.

En oposición con la primera informante, la segunda destaca que su formación en términos de contenidos es escasa. Puede observarse que su capital cultural incorporado es escaso cuando apunta:

> …en cuanto, a mi formación, pienso que los contenidos en cuanto a mi materia fueron muy escasos. Por ejemplo, literatura, más semántica, gramática, más de mi materia, todo lo que conlleva el Español. Tenía mi maestra que me daba español, pero

> ella se basaba mucho en el libro de Santillana que viene de ortografía, entonces estamos hablando que en cuanto las corrientes, vanguardias, épocas, esos conocimientos, los fui adquiriendo a través del tiempo, y por mi cuenta. Y lo entiendes como le entendiste, o como por el libro en donde lo aprendiste. Eso yo siento que es una limitante. Cuando entré a trabajar, y entré a trabajar a una escuela privada, pues si es machetéale, porque no me preguntan lo que les doy, me preguntan más (Informante 2).

Sin embargo, su formación práctica, a diferencia de la primera informante, fue más amplia en la medida de que realizo "prácticas en la secundaria técnica 25" (Informante 2). Puede observarse que el capital cultural ha sido deficiente, y a su vez ha sido determinante en ambas informantes para el desempeño de su labor como docentes, hecho que se ha traducido en una posición laboral que no ha presentado movilidad ni en mercados externos ni en mercados internos de trabajo.

Por otra parte, de acuerdo con Bourdieu el capital social es concebido como la red de relaciones. Respecto al capital social de ambas informantes, se debe develar que ha sido definitorio para trazar inserción laboral. La primera informante señala que su ingreso a la docencia fue gracias a su tía que logró insertarla en la SEP. En este sentido relata:

> …la oportunidad de trabajo surge a partir de que yo conozco a una persona que trabaja en bachilleratos y está en un sindicato. Bueno, no estaba directamente. Estaba afiliado, más no trabajaba en sindicato. Y también tenía yo familia, una de mis tías que también pertenecía a ese sindicato. Entonces, ella, cuando egreso, me dice: ¿Qué más piensas hacer de tu vida? Me dice: ¿Si te interesa ingresar a lo educativo? Le digo, pues sí, no era mi prioridad, pero al ver que ya no hay trabajo en otra área, si tengo que quedarme en ésta. Y entonces, ella me dice, te ayudo a entrar al sindicato. A la SEP, vía sindical (Informante 1).

Como puede observarse el rol de la tía fue fundamental para su ingreso a la docencia, además de la escasez de trabajo. Sin embargo, la informante relata: "La verdad, después de que mi tía me apoyó, yo no le he vuelto a pedir otro favor" (Informante 1).Lo anterior ha devenido una de las principales razones por las cuales no ha obtenido una movilidad interna en la escuela en la que se encuentra laborando, ya que los procesos de re categorización no dependen únicamente de las actualizaciones que tengan los docentes, sino de las relaciones que poseen en el sindicato. Sin embargo, es importante matizar que la inserción laboral como consecuencia de su capital social influyó para que existiese una escasa precariedad temporal, puesto que su empleo se ha caracterizado por una estabilidad laboral al grado que ha sido la única escuela en la cual ha laborado.

Por su parte, la segunda informante señala con respecto a sus compañeros: "Todos eran de fuera, y sus papás eran maestros, muchos de ellos tuvieron plaza por eso. Y ya son directores, y ya tienen su tiempo completo, estamos hablando de que en la secundaria son por horas. Entonces, tu carga horaria son de treinta y cinco horas, yo tengo diez. Checa cuanto gano. Ahí el problema" (Informante 2). Se observa que el capital social de la informante resulta escaso, lo que se ve reflejado en su trayectoria laboral. La informante ha dado clases en un gran número de escuelas las cuales han sido en mayor medida empleos en escuelas privadas. La excepción es su actual trabajo que reside en la Secretaría de Educación Pública el cual obtuvo por un concurso de oposición. Así, su trayectoria laboral ha estado permeada por un alto índice de precariedad económica, social y temporal.

La inserción laboral en términos del capital social de las informantes ha sido definitorio para la configuración de la precariedad laboral en sus distintos matices. Así, la dimensión temporal de la precariedad laboral impacta en buena medida el contrato y las trayectorias laborales. Con respecto a la primera informante se destaca la existencia de un solo empleo como docente, razón por la cual se observa que no existe una alta fragmentación en términos de trayectorias o números de empleo. Es decir que al ingresar a

la SEP no ha tenido que trasladarse a otros empleos. En términos de contrato posee un nombramiento definitivo, lo cual podría darnos un indicio de una baja precariedad laboral. Sin embargo, en el contexto actual conviene matizar, ya que a partir de la reforma educativa éste se encuentra sujeto a procesos de permanencia, razón por la cual deviene poco certero. Además, su contrato expresa una categoría de hora clase, lo cual enuncia otros indicadores de precariedad sobre todo de corte económico.

Por su parte, la segunda informante relata haber tenido cuatro empleos: "En el Alabama, el Centro de Estudios Paneclético, el Colegio Cultural y ahorita la Emiliano Carranza" (Informante 2). Como puede observarse existe una alta transición empleos. Asimismo, sus contratos han sido temporales. En referencia a las escuelas particulares -que son las tres primeras- respecto al contrato destaca: "Era temporal. Haz de cuenta que firmas un contrato, una nómina, pero en cualquier momento te corren" (Informante 2). Así, conviene observar que además de tener una alta fragmentación en sus trayectorias laborales en términos del número de empleos, se observa una precariedad aunada al tipo de contrato que se expresa en una precariedad temporal. Debe señalarse que a pesar de haber ingresado a la SEP y obtener su nombramiento se encuentra sometida al mismo proceso de evaluación que la informante uno.

La dimensión organizacional de la precariedad laboral implica la jornada, los horarios, los puestos y las categorías. Esto impacta el ingreso y las prestaciones. En este sentido, puede decirse que ambas presentan un índice de precariedad. La primera informante destaca tener la categoría de hora clase y su pago por horas es deficiente. Relata que el proceso ante el cual se ha sometido es el siguiente:

> Nada más, empecé cobrando seis horas. Al año otras tres horas, y al año otras tres. Ahora sí que lento pero seguro. Pero fui incrementando de hora. No te puedo decir que tengo un salario excelente. Desafortunadamente aquí, las políticas sindicales tienen mucho que ver. Porque si tú eres familiar de alguien que es cabecilla, te pueden promover, o te pueden apoyar. Y la verdad, después de que mi tía me apoyó, yo no le he vuelto a pedir otro favor (Informante 2).

En este sentido, relata de manera explícita que la carencia de capital social influye en la re categorización, la obtención de horas, y por ende en el salario. Con respecto a la segunda informante observamos que la precariedad ha sido más acentuada. Además de compartir el estatus de pago por hora, el ingreso obtenido ha sido muy bajo. En consecuencia, señala que en la primera escuela en la que laboró ganaba 18 pesos la hora.

La dimensión social va enfocada primordialmente a las prestaciones en relación con los derechos laborales. En este sentido, la primera informante muestra una mayor estabilidad, ya que disfruto del paternalismo estatal durante mucho tiempo. Así, relata:

> …las prestaciones que te dan. Una de ellas muy fuerte es el ISSTEP. Qué bueno, si te descuentan algo, pero también cuando necesitas especialista ahí lo tienes. O cuando hay medicamento muy caro, ahí si te lo dan. Hay quien dice que el seguro es muy malo. Pero al menos aquí en el ISSTEP si te apoyan. Y por ejemplo, si yo necesito medicamento especializado, y mi mamá también, que es a quien tengo asegurada, también nos lo dan a ambas. No se ponen a decirte, pues ya te di a ti, ahora a ella no. Pues está muy bien. Otra prestación que tenemos en la SEP, es que si yo necesito lentes, presentando la factura y otros requisitos, me reembolsan lo que yo invertí en mis lentes. Claro, siempre y cuando no sobrepase de 1500 (Informante 1).

Con la segunda informante ha sido distinto en la medida de que su trabajo en escuelas particulares ha carecido de prestaciones sociales. Por ello, su último empleo en la SEP lo considera mejor, en tanto menciona: "Aunque el pago es por hora, tengo prestaciones" (Informante 2). En consecuencia la dimensión económica es baja en ambas informantes, sin embargo en la segunda ha resultado mayor.

III. Conclusión

El presente trabajo presenta una tesis que tiende a desmitificar la relación positiva entre educación y trabajo, contrarrestando la noción de movilidad social. En consecuencia, se ha optado por adoptar una postura que nos permita considerar el ámbito objetivo y subjetivo de los agentes sociales. Por ello, el servicio docente ha sido conceptualizado como trabajo, en la medida en que es necesario generar una articulación entre la objetividad y los significados; pero sobre todo como empleo en la medida en que nos permite comprender la existencia de las relaciones laborales. Lo anterior es de suma importancia en la medida en que éstas determinan la existencia del fenómeno de la precariedad laboral. Este concepto, más que apelar a la incertidumbre evoca a ciertos indicadores objetivos relacionados con el ámbito económico, temporal y organizacional. Más que intentar arribar a una biografía laboral objetiva de las informantes, se ha apelado a los procesos de asignación de sentido que éstas otorgan a los indicadores que han sido delimitados. Por ello, se recurrió a un trabajo de carácter cualitativo que nos permitiera lo anterior.

La argumentación ha intentado dar cuenta de las condiciones objetivas ante las cuales se enfrentan los agentes sociales, y que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales. Lo anterior se ha desarrollado a partir de la noción de espacio social caracterizada por el volumen de capital que permea los procesos de formación de agentes sociales, así como las trayectorias laborales. A partir de los testimonios de las informantes, puede observarse que no existe una relación positiva entre educación y trabajo, y por el contrario si existe un punto de escisión entre la constitución de capital cultural y la movilidad social. En consecuencia, se observa que ambas se han enfrentado a un proceso de devaluación de las titulaciones, en la medida en que su inserción al mercado laboral se dificultó. Esto no es resultado único de la devaluación de las titulaciones, sino de la carencia de capital social que se agudizó en mayor medida en la segunda informante.

En este sentido, la influencia del capital cultural en términos de la precariedad laboral se observa en la carencia de movilidad en los mercados de trabajo, ya que los agentes han tendido a dedicarse a una profesión delimitada, así como a permanecer en el mismo puesto. Este análisis se ha visto posibilitado en la medida en que ambas se han dedicado únicamente al servicio docente, y su categoría ha sido por horas. Conviene matizar que la adquisición de capital cultural se ha visto trazada por la influencia del capital económico. La influencia del capital social permea la trayectoria laboral en términos económicos, organizacionales y temporales, ya que ha implicado el acceso y permanencia al empleo, así como la posición en materia organizacional y económica. Si bien, la precariedad laboral es un factor característico de las sociedades actuales, conviene matizar que el haz de trayectoria ante el cual se enfrentan las informantes ha devenido uno de los principales causales de dicho fenómeno. Así, se observa la relación haz de trayectoria-trayectoria laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILBAO, A. (1999). Modelo liberal y organización de las relaciones laborales: flexibilidad y consenso. *Papeles de Población*, 5 (20), 153-173.

BONAL, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

BOURDIEU, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica UAM-Azcapotzalco*, 5(2), 12-17.

_____ (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Editorial Taurus.

DETLEV, K., & MARTÍN, A. (2005). *Manual de la sociología del trabajo y las relaciones laborales.* España: Delta publicaciones.

DE LA GARZA, E. (2009). Hacia un Concepto Ampliado de Trabajo. En Neffa, J., De la Garza, E., y Terra, L., (Comp.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp.111-140). Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2011). *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva.* Tomo I. México: UAM.

_____ (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En De la Garza, E. (Comp.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales; perspectivas actuales* (pp.229-255). México: UAM, FCE.

GIDDENS, A. (2010). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

GUADARRAMA, R., HUALDE, A., & LÓPEZ, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología,* 74(2), 213-243.

MARDONES, J.M. & URSUA, N. (2010). *Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. México: ediciones Coyoacán.

MARTÍN, A. (2003). Teoría sociológica de las relaciones laborales. En Blanch, J. (Coord.), *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos* (pp. 149-205). España: Editorial UOC.

MAZA, O. (2004). El trabajo, una nueva lectura desde los procesos de precarización. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial,* 2(4), 91-112.

NEFFA, J. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Orientación y sociedad*, (1), 127-161.

TENTI, E. (1998). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron. En González, G. y Torres, C., (Comp.), *Sociología de la Educación Corrientes Contemporáneas* (pp. 217-237). México: Editorial Pax.

[i]Contacto con autora:
Andrea González Medina. e-mail: herodoto_atenea93@hotmail.com
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

FERIA DEL OCIO: EXPERIENCIAS DE UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

IGNACIO CALVARIO MIRAMONTES
MARÍA MORA ROJAS[i]

RESUMEN:

El presente trabajo expone la experiencia de un proyecto realizado en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM), por estudiantes de la licenciatura en Innovación Educativa, con niños de la escuela primaria Niños Héroes del municipio de Sahuayo de Morelos, Michoacán; en la cual se realizaron diversas actividades divididas en seis talleres, estas actividades conformaron la propuesta socioeducativa denominada "Feria del Ocio". Este proyecto se sustenta en la concepción del ocio como una actividad necesaria para la educación del ser humano, ya que le permite reflexionar y descubrirse a sí mismo y a su entorno, y procurar del crecimiento y desarrollo pleno de las virtudes. El objetivo de este trabajo fue promover la importancia del ocio para nuestra integridad como personas, el goce de las actividades que realizamos a fin de vivir priorizando la felicidad y no aquellas actividades que hemos concebido como económicamente importantes.

Partimos del contexto global en el que las tendencias economicistas neoliberales han llevado a consolidar la idea del ser humano como un productor y consumidor de bienes materiales; la educación, en este sentido representa el medio para alcanzar los niveles más altos de adiestramiento para competir en un mundo donde al parecer el trabajo no es un medio para la realización del ser humano, sino un fin en sí mismo.

En este trabajo reflexionamos con base en los planteamientos teóricos que se exponen al inicio, y la experiencia generada durante la intervención, respecto al ocio como una forma de educación.

PALABRAS CLAVE: Homo faber, formación integral, educación para la felicidad, ser humano-naturaleza, deshumanización tecnológica, educación y trabajo.

*****

INTRODUCCIÓN

La educación escolarizada tiene frente a sí un reto que desde hace mucho tiempo no ha logrado superar, y es el hecho de consolidar a la Escuela como un espacio de aprendizaje que trascienda los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio, y que contribuya a la formación plena del ser humano; ésta es una de las atribuciones presentes en diversas corrientes y modelos pedagógicos; además de otras atribuciones de tipo social, político, económico, intelectual, entre otras más que complejizan su praxis.

Hoy día la educación se encuentra en un contexto en el que las actuales tendencias neoliberales han permeado las condiciones sociopolíticas y económicas de múltiples naciones en el mundo; lo que ha determinado que la educación en general sufra modificaciones en su concepción, estructura y organización, provocando un cambio de paradigma. Si bien es cierto, las tendencias economicistas de la educación son más antiguas que el surgimiento mismo de la corriente neoliberal, sin embargo a partir de ésta aparecen y se consolidan diversos aspectos como la emprezarialización[1] (Ibarra, 1998 y 2005).

Bajo este fenómeno, el paradigma de la educación como fábrica de mano de obra para el sistema de producción capitalista (Ruiz, 2001), con el que fue concebida la educación a mediados del siglo XVIII, en la industrialización de la Europa central, y propició el surgimiento de la estructura escolar que conocemos hoy día, se consolida. En este sentido, la Escuela como institución social está regida por las normas del capitalismo neoliberal, por esta razón los procesos "educativos" se encaminan al pragmatismo utilitarista, excluyendo por completo los espacios destinados a fortalecer aspectos humanos en los estudiantes; es decir, se prioriza la formación del individuo como homo faber, por encima del concepto de persona.

> En Antropología Filosófica, la dimensión del ser humano como un ser que trabaja, hace referencia a la palabra HOMO FABER, en sentido de aquel sujeto que se interesa en las cosas prácticas, en contraposición al HOMO LUDENS como el sujeto que juega y se interesa en la diversión; Para el homo faber el trabajo es un fin (teleología finalista), mientras que para el Homo sapiens el trabajo es un medio (para transformar la realidad, para recrear la realidad, para reflexionar sobre la realidad) para trascender (De anda, 2010:3).

Como sociedad hemos construido "el cuento" de que la educación es el medio para obtener un empleo que será mejor remunerado en la medida que los niveles escolares sean más altos, de tal manera que el "trabajo" se plantea como el fin último de la educación, pero aún más crítico es el hecho de asumir que la finalidad del ser humano es "trabajar", y no porque se piense en evadir esta actividad, pues incluso Engels en su ensayo El papel del trabajo en la transición del mono al hombre, publicado en 1896, plantea que esta actividad es la que ha permitido también la evolución del ser humano, ya que en la resolución de las diversas tareas que se le han presentado, ha tenido que invertir no sólo su capacidad física sino también intelectual.

No obstante, aquí aludimos al trabajo en el contexto capitalista de producción desde la perspectiva marxista, es decir que no se plantea como una actividad recreativa sino todo lo contrario, una actividad obligatoria casi "esclavizante" que no permite el crecimiento humano, sino su explotación.

> Estas formas de comprender el trabajo moderno, ha permitido que las relaciones concretas entre los seres humanos hayan reducido su carácter directo, asumiendo un

[1] En un estudio más amplio este concepto se define como la adopción de los planteamientos del contexto de las empresas, sus estructuras y funciones, su discurso, organización y filosofía; como estrategia de mejoramiento y de éxito en un sistema que cada vez más se asemeja a un mercado. Así pues, la empresarialización de la educación, es la adopción de tales planteamientos al contexto educativo; de tal manera que ésta se convierte en una especie de mercado, en el que sus instituciones -escuelas- funcionan como empresas (Calvario, 2011).

> espíritu de instrumentalidad y manipulación. Pues las relaciones de competencia promueven la indiferencia mutua, entablando una lucha contra los demás en el desarrollo de su actividad económica, en la cual no ofrece sólo el producto de su esfuerzo sino su propia personalidad, misma que debe ser agradable, poseer energía, iniciativa y todas aquellas cualidades que su posición o profesión requieran. Tal como ocurre con las demás mercancías, al que le corresponde fijar el valor de las cualidades humanas y aún, de manera radical, de su misma existencia en al mercado, siendo éste no una producto de la actividad humana, sino que la actividad humana se ha venido transformando lentamente como resultado de las condiciones del trabajo moderno donde no es la mera instrumentalidad la que preocupa, sino que ésta se forma como elemento homologador de la experiencia humana en la que se establece la utilidad como modelo de convivencia entre los hombres en el mismo mundo común. (Martínez, 2007:44-45)

Por esta razón, la crítica que aquí se plantea está en función de concebir al trabajo como fin y no como un medio que permite alcanzar la plenitud humana; lo anterior se expresa en el dicho popular "hay que trabajar para vivir y no vivir para trabajar".

De acuerdo Martínez (2007), la racionalidad instrumental del mundo ha conferido al trabajo la capacidad de orientar las distintas dimensiones económicas, políticas y sociales que conforman la existencia del ser humano, de esta manera cada individuo "es" en función de su capacidad para producir. De esta manera la Escuela como institución social en manos de la hegemonía política y económica, termina siendo un mecanismo de enajenación que contribuye a la enajenación de cada persona, para que su mayor aspiración sea convertirse en este sujeto que aspire felizmente a la producción y al consumo.

I. EL OCIO DESDE LA ESCUELA COMO ALTERNATIVA PARA LA REALIZACIÓN HUMANA

La educación básica en nuestro país –como en muchos otros–, se encuentra orientada por estos paradigmas que hemos descrito anteriormente, de tal manera que tanto en el ideario como en la práctica todos los procesos se encaminan al entrenamiento, la capacitación, y adiestramiento de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, o incluso adultos para que en el futuro respondan a las exigencias que establece el sistema económico-laboral. Por esta razón principalmente, no se consideran importantes otras actividades que potencian el desarrollo integral del ser humano, tales como el deporte, el arte, la contemplación, el juego, entre otras (Boullón, Molina y Rodríguez, 2006); y en los pocos casos que se llevan a cabo estas son una especie "de relleno" curricular.

No sólo el sistema educativo considera este tipo de actividades como irrelevantes, sino también los profesores e incluso los padres de familia expresan su interés por que sus hijos aprendan "cosas de utilidad", y no estén perdiendo el tiempo en cosas que no son "de provecho"; esta situación se refleja el interés de formar sujetos capaces de desempeñarse en el campo laboral, pero no necesariamente en la vida social y humana. Por esta razón resulta pertinente preguntarnos "¿debe la educación preparar aptos competidores del mercado laboral o formar hombres completos?" (Savater, 1997:13).

Ciertamente la respuesta a dicho cuestionamiento estará condicionada por los paradigmas desde los cuales se conciba a la educación, sin embargo para quienes compartimos la idea de que la escuela no es una "fábrica de trabajadores", la propuesta de "hombres completos que plantea Savater en "El valor de educar", tendría mayor sentido y es ahí donde el "ocio" cobra relevancia.

Sin embargo, se observa entre la sociedad occidental un consenso en la forma de percibir al ocio como "no hacer nada", "perder el tiempo", incluso como un sinónimo de pereza, o como expresa el dicho popular "el ocio es la madre de todos los vicios". Estas expresiones dan cuenta de cómo es que concebimos el ocio como una pérdida de tiempo,

nos hemos creído el cuento capitalista de que 'el tiempo es dinero', por lo tanto cuando alguien no hace algo que genere riqueza económica creemos que es inútil. "Estas concepciones actuales del ocio son corrupciones de un significado que tiene que ver con la virtud y es la base de la felicidad" (De anda, 2010:7).

Sin embargo, el ocio desde la concepción griega es una actividad humana necesaria para el desarrollo íntegro y armónico, pues consiste en un espacio para dedicarse a sí mismo, para reflexionar, contemplar al mundo y sus acontecimientos, para analizar su propia condición de ser humano y la búsqueda de mejorarla; por lo tanto el ocio no es pasividad -aunque puede ser quietud-, sino actividad que no necesariamente puede verse reflejada en lo exterior al individuo, pues es una actividad interna. En este sentido, la educación tendría que partir del ocio, si pretende formar a las personas en sus múltiples dimensiones y "la escuela, incluso en su actividad curricular debe contar entre sus objetivos el de pertrechar al estudiante con un conjunto de recursos culturales que le ofrezcan posibilidades de ocio más ricas. El tiempo escolar podría tener como una de sus finalidades preparar para un ocio rico y creativo" (Puig, 1987; en Ureña, et al., 1992).

Por esta razón, es preciso crear las condiciones que nos permitan gozar de espacios para el ocio, entendiéndolo como se ha mencionado anteriormente, un espacio de crecimiento y aprendizaje. En la búsqueda de estrategias que contribuyen a la consecución de estos ideales, se ha diseñado un proyecto llamado "Feria del Ocio" cuya finalidad es promover una cultura de ocio que permita el desarrollo de actividades formativas para la plenitud humana. La intención de hacerlo desde las mismas escuelas -pensándolas como instituciones "vivas", es decir conformadas por agentes que pueden incidir en la modificación de los procesos que ahí se realicen- es que éstas mismas pueden transformar su papel de formadoras de empleados, a la de personas libres y felices.

II. Descripción de la propuesta y la experiencia de intervención

En el marco de la asignatura "Diseño de estrategias de intervención" a cargo del profesor Ignacio Calvario Miramontes, y que se imparte a los estudiantes de la licenciatura en Innovación Educativa en la Universidad de la Ciénega de Michoacán de Ocampo, se desarrolló la propuesta de la "Feria del Ocio". Como parte de la materia, desde el inicio del semestre -Febrero de 2015-, los alumnos de sexto A y B comenzaron la planeación y diseño de diversos talleres que conformarían esta actividad, y fueron apoyados en su ejecución por el grupo de 2°B de esta misma carrera; mientras que el profesor de la materia procuró generar la reflexión teórica respecto al ocio y su importancia.

El proyecto contempló la realización de una jornada de talleres con alumnos de la escuela primaria "Niños Héroes" que fue invitada a partir de una elección aleatoria, esta escuela pertenece al municipio de Sahuayo de Morelos, en el Estado de Michoacán de Ocampo, lugar donde se ubica nuestra misma Universidad, quien financió la actividad para que no tuviera ningún costo para los niños que asistieron. La "Feria del ocio" se realizó el día 28 de Abril del año en curso, en las instalaciones de la UCEM y se contó con la presencia de 130 niños, 6 profesores y 3 madres de familia.

La feria se dividió en 6 talleres, los cuales se describen en el siguiente cuadro:

Nombre	Objetivo	Descripción
Cocina Kids	Promover una alimentación saludable a través de la realización de platillos elaborados por ellos mismos incentivando la creatividad.	Se presentó un video en el cual se explican los principios de la pirámide alimenticia, se habló de la importancia del consumo de alimentos saludables y se incluyeron principios de la soberanía alimentaria y la agroecología. Posteriormente los niños realizaron platillos con figuras o formas animadas (animales, árboles, personajes, etc.).
Jugando con tus sentidos	Que los niños experimenten con sus sentidos para despertar o incrementar en ellos la capacidad imaginativa y su visión interna.	Los participantes fueron vendados de los ojos y se les provocó a percibir distintos sabores, olores, sonidos, y sensaciones. Fueron guiados hacia un "viaje interno" en el que pudieron contemplar los elementos que nos rodean desde una experiencia sensitiva, a fin de valorar lo que somos y poseemos.
Viejitos pero divertidos	Que los niños y niñas conozcan algunos juegos y juguetes tradicionales, a fin de desarrollar habilidades de interacción sociales y motrices.	Se recuperaron juegos y rondas infantiles, que se consideraron "olvidadas" por las generaciones actuales de niños y niñas. Se promovieron juegos grupales que favorecen la socialización y el desarrollo de destrezas físicas e intelectuales.
Deporte	Promover una cultura saludable a través de actividades deportivas que permitan el desarrollo de habilidades físicas y motoras.	Se realizó una especie de *rally* deportivo en el que los participantes tuvieron que trabajar en equipo y emplear sus habilidades físicas y motrices para superar diversos retos.
Pintarte	Incitar a los niños a descubrir y expresar sus capacidades y habilidades artísticas, a través de su creatividad dentro del Dibujo y la pintura.	Los niños tuvieron la oportunidad de jugar y conocer la teoría del color, a fin de que pudieran combinar los distintos colores y expresar a través de dibujo o pintura sus propias ideas y emociones.
Teatro Musical	Desarrollar la creatividad e imaginación de los participantes a través del trabajo colaborativo y la expresión corporal.	En este taller se escenificó una canción del compositor Francisco Gabilondo Soler "Cri-Cri" (La muñeca fea), y posteriormente tuvieron la oportunidad de asumir el protagonismo, improvisando diversas representaciones, a través de máscaras.
Manualidades	Promover el desarrollo de habilidades motrices finas, así como la creatividad, a partir de actividades manuales.	En este espacio tuvieron la oportunidad de elegir una actividad ya sea pintar, hacer papalotes, máscaras, juguetes con materiales reciclados, entre otras.

Tabla 1. Talleres. Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los talleres fue coordinado por una alumna que tuvo la responsabilidad de conjuntar los esfuerzos de sus compañeros para la planificación y el diseño de las actividades, así como realizar la gestión de los materiales y espacios, y finalmente desarrollar las actividades propuestas. Cada taller tuvo una duración de 50 minutos, de tal manera que cada uno de los niños que participó tuvo la oportunidad de elegir 4 talleres durante la jornada de actividades. Por medio de estas actividades los niños pudieron expresar sus ideas, emociones, e incluso habilidades y aptitudes. Durante el evento se realizaron algunas entrevistas informales a los niños, sus profesores y a las madres de familia, a fin de conocer sus impresiones respecto al evento; a través de esto pudimos constatar que los niños y niñas tuvieron una experiencia de experimentación, aprendizaje y diversión sin igual. Sus profesores se vieron motivados por procurar el desarrollo de este tipo de actividades como medio de aprendizaje dentro del aula, y las madres de familia también mostraron satisfacción al ver el desarrollo del evento, a quienes se les invitó a impulsar en sus hijos el

desarrollo de actividades que ellos mismos elijan y consideren provechosas no bajo el criterio utilitarista, sino de la felicidad.

Después de esta actividad, los alumnos y alumnas de la universidad que participaron en la planeación y ejecución del proyecto, también expresaron su satisfacción por los resultados y el cumplimiento de los objetivos. Además de haber tenido la experiencia de la impartición de los talleres, que contribuye a su formación como profesionistas.

III. REFLEXIONES FINALES

La "Feria del Ocio", es un proyecto flexible que permite su realización en múltiples espacios y de distintas maneras, la elección de los talleres que aquí se realizaron pueden ser modificados, suprimidos o incorporados, ya que la propuesta central es la realización de actividades que los niños disfruten y permita fortalecer la formación integral de los niños y niñas, así como motivarlos a buscar espacios en que puedan dedicarse a sí mismos, al juego, a la contemplación, al arte, el deporte, la lectura, por citar algunos.

Creemos que este proyecto ha impactado de manera positiva en múltiples dimensiones y en todos los que participamos de él, por un lado ha contribuido en desarrollar habilidades, actitudes y competencias en los niños que participaron, también en descubrir algunos de sus talentos; así como la idea de procurar aquello que los hace felices. En los estudiantes de la Licenciatura en Innovación educativa, existe una gran satisfacción por el logro de este proyecto, el cumplimiento de sus objetivos y el aprendizaje mismo del proceso de planeación y ejecución; pero además de ello, lo más importante ha sido la experiencia misma de haber realizado estas actividades.

Consideramos que el objetivo de la educación debe ser procurar la realización plena del ser humano, por supuesto que no es tarea exclusiva de la Escuela, pero este espacio tendrá que ser pionero en promover una forma distinta de concebir el mundo, ya que nuestras escuelas y universidades son o quizá es mejor decir que "tendrían que ser" un espacio para la reflexión y el cultivo del espíritu crítico, para la fecundación de sueños que apuesten por que nuestro mundo puede reinventarse y no sólo reproducir los esquemas dominantes. El resultado de actuar siempre pensando en la economía es vivir en un mundo donde sólo se trabaje para producir dinero, lo cual nos convierte en máquinas que sólo obedecen y trabajan mecánicamente, creemos que lo ideal es hacer con amor aquello que deseamos, pues sólo así es posible vivir felices, algo fundamental que la educación debe procurar (Pieper, 1979).

No obstante, como ya hemos expuesto anteriormente bajo la noción de homo faber, el trabajo es lo que le da sentido a la vida del ser humano; pero la actividad laboral como condición obligatoria no necesariamente está ligada a las nociones de felicidad, sino que en sus mismos términos se deben invertir muchos años para alcanzar la jubilación, es decir el júbilo (gozo/alegría) se encuentra al final del camino, en este sentido pareciera que sólo el trabajo obligatorio nos conducirá después de mucho tiempo a la felicidad. Por esta razón, la educación en el ocio debe enseñarnos a vivir más felices día con día, de no ser así no tiene ningún sentido.

Hoy día muchos niños viven como 'adultos pequeños', es decir que tienen tantas actividades obligatorias que tienen poco tiempo para jugar, algo fundamental no sólo para los niños sino para los adultos también, tampoco para explorar el mundo a su propio ritmo, para contemplarlo, en fin, viven tan de prisa y con tantas ocupaciones, que no tienen tiempo para ser niños. Hoy día la tecnología parece mostrar signos de que nos ha rebasado, y el riesgo que existe en ello no está en las cosas que podemos hacer con ella o a partir de ella, sino en las cosas que dejamos de hacer, pensar, mirar, sentir, observar, y un sinfín de verbos que podríamos agregar.

De acuerdo con Louv (2005), en la actualidad se vive un "déficit de naturaleza", ya que las generaciones más jóvenes cada vez viven distantes del entorno natural, lo cual pone en riesgo no sólo a el medio natural sino también a la humanidad misma; pues siguiendo a este autor, lo que no se conoce no se puede valorar y lo que no se valora no se cuida, y lo que no se cuida se pierde. La educación y la vida misma transcurren de espaldas a la naturaleza (Freire, 2011), hemos cosificado a la naturaleza y creído que nos pertenece, cuando nosotros somos quienes pertenecemos a ella, por lo tanto en la medida que la dañamos nos destruimos a nosotros mismos pues no sólo pertenecemos a ella, sino que nosotros "somos la naturaleza" (Olmos, 2005).

En este sentido el ocio nos lleva a vivir sin prisas, con calma, ya que cultiva la contemplación y por lo tanto el conocimiento profundo de lo que somos y de lo que nos rodea. Para ello es preciso cultivar el silencio, pues al perder el silencio perdemos también nuestra paz interior y el sentido de nuestras vidas (ídem). Creemos que hoy más que nunca es necesario generar espacios de ocio, espacios para hacer esas cosas que de verdad nos hacen felices, para vivir sin prisa, para contemplar el mundo y tener contacto con la naturaleza, y con nosotros mismos. Todo eso es en realidad el gran reto que tiene la innovación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOULLÓN, R., MOLINA, S. & RODRÍGUEZ, M. (2006). *Un nuevo tiempo libre. (3ª edición*). México: Trillas

CALVARIO, IGNACIO. (2011). *Tendencias del neoliberalismo en la educación, la introducción de un esquema empresarial en las universidades públicas*. Tesis (Licenciatura en pedagogía). Colima, México. Universidad de Colima. 489 p.

DE ANDA, MARIO. (2010). *El ocio y la esclavitud como factores de transformación del mundo occidental*. Texto no publicado.

FREIRE, HEIKE. (2011). *Educar en verde: ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Grao. 155 pp.

IBARRA, EDUARDO. (COORD.). (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. (2ª ed.) México: Universidad Autónoma Metropolitana. 482 pp.

IBARRA, ED. (2005). "Origen de la Empresarialización de la Universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la Universidad". *Revista de la educación superior*. Vol. XXXIV. Núm. 134. ANUIES. México.

LOUV, R.. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin.

MARTÍNEZ, M. A. (2007). Del homo faber al animal laborans: la violencia de la racionalidad instrumental. *En-claves del pensamiento,* 1(1), 39-62. Recuperado en 31 de mayo de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000100003&lng=es&tlng=es.

OLMOS, C. (2005). *Voces y otros escritos cartapacianos*. México: Universidad de Colima. 136 pp.

PIEPER, J. (1979). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp. 340 pp.

RUÍZ, A. (2001). *Educación Superior y Globalización, Educar ¿para qué?*. México: Plaza y Valdés. 237 pp.

UREÑA, F.; HERNÁNDEZ, M.; SORIANO, L. & GONZÁLEZ, M. (1992). El tiempo libre a través de actividades deportivas, una nueva asignatura en el currículum de EE.MM. Enseñanza de la actividad física. *Apunts*. Núm. 27. Disponible en http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=981.

[i]Contacto con autores:
Ignacio Calvario Miramontes. e-mail: icalvario@ucienegam.edu.mx
María Mora Rojas. e-mail: mariamorarojas23@hotmail.com
Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México.

07 | EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA, ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE Y CALIDAD DE VIDA

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-DÍEZ
VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN[i]

RESUMEN:

Educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida son términos íntimamente relacionados. Ninguna generación en la historia de la humanidad ha tenido que adaptarse a tantos cambios sociales, políticos, económicos y culturales como la actual generación de los adultos mayores, hace tan sólo 40 años la vida del conocimiento se medía en décadas; sin embargo, en la sociedad de la información y la comunicación en la que vivimos el conocimiento, en muchos campos, se mide en meses y años. Estos hechos van creando en el ser humano y sobre todo en los adultos mayores incertidumbre, intranquilidad y desasosiego. Consideramos que la participación activa en actividades de formación, regladas o no regladas, facilita la adaptación a estos cambios y constituye un pilar fundamental dentro del denominado envejecimiento activo y saludable y por tanto de la calidad de vida de las personas mayores. Para dar contenido a esta idea la metodología que hemos seguido está centrada principalmente en el ámbito descriptivo, basado en un enfoque diacrónico a través de un muestreo teórico de fuentes documentales.

Realizamos un recorrido histórico del concepto educación a lo largo de la vida señalando las distintas etapas por las que ha pasado así como los modelos educativos en los que se sustenta el mismo. Continuamos con las definiciones de concepto envejecimiento activo y saludable y los condicionantes que lo promueven o lo dificultan y concluimos con el constructo calidad de vida, delimitando el mismo, según diversos autores, para finalizar proponiendo un modelo de calidad de vida que incluye la dimensión espiritual. Concluimos afirmando que educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida son términos íntimamente relacionados, pues entendemos que la formación, es una parte fundamental del envejecimiento activo y éste, a su vez, es una parte fundamental de la calidad de vida en los adultos mayores ya que, a mayor calidad de vida mejores son las oportunidades de desarrollar un envejecimiento activo y saludable y más necesaria se hace la formación a lo largo de la vida.

PALABRAS CLAVE: educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable, calidad de vida, programas universitarios para mayores.

*****

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida son términos íntimamente relacionados, pues entendemos que la educación, independientemente de su modalidad reglada o no reglada, es una parte fundamental del envejecimiento activo y éste, a su vez, es una parte fundamental de la calidad de vida en los adultos mayores (imagen 1) puesto que a mayor calidad de vida más necesaria se hace la educación a lo largo de la vida.

Imagen 1. Relación entre educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida. Fuente: Rodríguez-Díez, 2015.

El concepto calidad de vida aparece como idea asociada al Estado de bienestar que surgió en el siglo pasado tras la II Guerra Mundial en los países desarrollados. Aunque bienestar y calidad de vida se suelen utilizar como sinónimos, el bienestar es una parte integrante de la calidad de vida que tiene un carácter temporal y plurideterminado (Victoria & González, 2000). Posteriormente y asociada a esta idea aparece el concepto de envejecimiento activo y saludable, donde se considera que el individuo es responsable, al menos en parte, de determinar su manera de envejecer y donde se reconocen no sólo las necesidades sino los derechos del adulto mayor.

En relación a los conceptos calidad de vida y envejecimiento activo, Moreno-Crespo, Pérez de Guzmán & Rodríguez-Díez (2012) insisten en la importancia de reconocerlos como "[…] términos subjetivos donde el protagonismo del adulto mayor es absoluto, ya que es desde su percepción desde la que determina si se encuentra en condiciones de calidad de vida y desarrollando un envejecimiento activo" (p.8). Por tanto, envejecer satisfactoriamente va a depender fundamentalmente de la personalidad de cada sujeto y de las circunstancias tanto personales como sociales que le rodeen.

Numerosos estudios (Baltes & Willis, 1982; Pinquart & Sörensen, 2001; Subas & Hayran, 2005; Escarbajal de Haro & Martínez de Miguel, 2012) han demostrado la contribución que la educación supone para las personas mayores, puesto que no solamente influye ampliando sus conocimientos y destrezas, sino que asiste incluso a un fin mayor que es la mejora de la calidad de vida de este colectivo. También, en este sentido, García Martín (2006) sugiere que es posible que la educación ejerza efectos indirectos en el bienestar subjetivo gracias a su papel mediador, tanto en la consecución de metas personales como en la adaptación a los cambios vitales que tienen lugar.

I. METODOLOGÍA

La metodología seguida está centrada principalmente en un método descriptivo basado en un enfoque diacrónico y mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es articular la relación existente entre educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández & Bautista, 1998) y así mismo, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.

II. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

La idea de la educación a lo largo de la vida, como marco integrador de todas las formas de educación y formación, no es nueva (UNESCO, 2010), este concepto es tan antiguo como la humanidad misma, la reflexión y el debate sobre él, es lo innovador (Gómez-Llorente, 2007).

Platón (427-348 a. C.) ya hablaba de prolongar la educación hasta los cincuenta años, es decir, la esperanza de vida de la persona en aquella época (Rodríguez-Díez, Amador, Pérez de Guzmán & Esteban, 2012). Kuan Tzu (siglo III a. C) decía: "cuando planifiques un año, siembra; cuando planifiques una década, planta árboles; cuando planifiques toda una vida, forma y educa a los hombres". Sin embargo, los antecedentes del concepto aprender a lo largo de la vida lo encontramos en Jan Amos Comenio (1592-1670), teólogo, filósofo y pedagogo convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre incidiendo en su continuidad, integridad y universalidad (Ríos, 2007).

Casi un siglo más tarde A. N. Condorcet (1743-1794) habla de "continuar la instrucción durante toda la vida" con el fin de "asegurar a los hombres de todas las edades de la vida la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos" (Pérez Serrano, 1993, p.178).

Contemporáneamente (1776), en el recién nacido Estados Unidos, y basándose en la filosofía de la Ilustración, Thomas Jefferson propuso un proyecto de ley para la difusión del conocimiento por medio de bibliotecas públicas, ya que consideraba el conocimiento necesario para la búsqueda de la felicidad (Boyd, 1950).

J. W. Goethe (1749-1832) afirma que "nuestros antepasados pudieron conformarse con la instrucción recibida en su juventud. Pero nosotros debemos empezar de nuevo nuestros estudios cada 5 años si no queremos quedarnos anticuados" (UNESCO, 1972, p. 24).

Entre los siglos XIX y XX, J. Dewey (1859-1952) hace referencia al aprendizaje a lo largo de la vida cuando afirma que "la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia" (Fermoso, 1991, p.335). Y Bachelard (1884-1962) expone que "una cultura limitada a la época escolar es la negación misma de la cultura" por tanto "sólo existe ciencia mediante una escuela permanente" (Debesse & Mialaret, 1986, p.24).

Ya en el siglo XX, en 1919, se publicó, en Gran Bretaña, el informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción, donde se

afirmaba que "la educación de adultos debe ser asequible a todos, a la vez que permanente" (Pérez Serrano, 1993, p.178).

Sin embargo, no es realmente hasta la década de los 70 del siglo XX, coincidiendo con la publicación del informe Aprender a Ser presidido por Edgar Faure (1972), cuando se empieza realmente a cuestionar el modelo de escuela y por tanto el concepto de aprendizaje existente hasta entonces.

Distintos movimientos propiciaron el cambio hasta el concepto actual de aprendizaje a lo largo de la vida: el movimiento que reivindicaba la muerte de la escuela (Goodman, 1973; Illich, 1974; Reimer, 1974); el estudio y propuesta de la UNESCO de educación a lo largo de la vida (Delors 1996) y el referente existencial desarrollado por Freire (Freire, 1967, 1979, 1990 y 1997), que unidos a los movimientos de renovación pedagógica conforman un marco teórico sólido para desarrollar el modelo educativo necesario para responder a las nuevas demandas socio-educativas (Merino, 2009), entre las que se encuentra el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

Hasta llegar a la concepción actual del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida podríamos señalar diferentes etapas en el desarrollo del mismo. Según el autor que se trate se habla de tres o cuatro etapas. Siguiendo a Pérez Serrano (2001) y Ríos (2010) señalamos cuatro etapas:

- *Primera etapa (1950-1992)*

A partir las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos, organizadas por la UNESCO, se observa que hay grandes necesidades de alfabetización, por tanto se marcan como metas en este periodo la alfabetización y la formación profesional y continua de los trabajadores para así paliar las necesidades básicas que tienen tanto los ciudadanos como la sociedad en esos momentos. Destacamos varias acciones de la Unión Europea a favor de la educación permanente:

- 1976. El Programa de acción para la cooperación en el ámbito educativo, que pretende "mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, atender la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes y, por último, facilitar el intercambio de información entre los países" (Ríos, 2006, p.272).
- 1989. La Carta social de los derechos fundamentales de los trabajadores, destinada a garantizar el respeto de determinados derechos sociales en los Estados miembros. Estos derechos se refieren sobre todo al mercado laboral, la formación profesional, la protección social, la igualdad de oportunidades y la salud y seguridad en el trabajo.
- 1992. El Tratado de Maastricht. En este Tratado se establecen por primera vez las políticas de Educación y Formación en la Unión declarándose que "el objetivo final de la educación de contribuir a la formación integral del ciudadano que debe ser capaz de ejercer sus derechos y deberes en el seno de una sociedad democrática" (Haro, 2000, p.134).

- *Segunda etapa (1993-1995)*

En este período aparece el concepto de educación permanente distinto al de alfabetización y formación continua, debido a que la educación debe adaptarse a las necesidades de un mundo cambiante. En Europa se multiplican las acciones políticas a favor de este destacando la aparición de dos libros blancos:

- 1993. El Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. En este texto se recoge la necesidad de invertir en educación permanente y formación continua.

- 1995. Libro Blanco: Enseñar y aprender. Este segundo Libro Blanco trata de mentalizar sobre los cambios que deben efectuarse para adquirir la integración social y el desarrollo personal en Europa, por medio de la educación y de la formación permanentes.
- 1995. Dictamen del Comité de las Regiones sobre educación y formación.

- *Tercera etapa (1996-1999)*

Esta etapa comienza con la proclamación de 1996 como Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes.

- 1996. Informe Delors. Donde se dedica el capítulo 5 a la educación a lo largo de la vida.
- 1996. En el Diario Oficial de 20 de diciembre, se publican las conclusiones del Consejo de Europa donde se defiende una educación y formación a lo largo de toda la vida que contribuyan efectivamente a lograr el desarrollo integral del ser humano.
- 1997. Tratado de Ámsterdam. En el que se defiende la calidad de la educación y la importancia de la formación profesional así como el florecimiento de la cultura.
- 1997. Publicación de Por una Europa del conocimiento. Esta Comunicación pretende alcanzar por medio de la educación y de la formación permanente una Europa basada en el conocimiento y en la capacidad de enseñar y aprender.
- 1997. Seminario sobre el papel de la empresa en la formación permanente; 1998 los Dictámenes: de las regiones y el económico y social, y 1999 la publicación del Fondo Social Europeo; todos ellos contribuirán a la consolidación, fundamentos, ámbitos de actuación y perspectivas del concepto de educación permanente.

- *Cuarta etapa (2000-actualidad)*

Con la entrada del nuevo siglo es cuando el concepto aprendizaje a lo largo de la vida toma su verdadero significado ya que es en esta etapa donde se destaca la necesidad de ésta independientemente de la edad del destinatario, potenciándose la necesidad del aprendizaje para las personas adultas mayores. Destacamos en esta etapa:

- 2000. Publicación del Memorándum sobre aprendizaje permanente tiene el propósito de conseguir que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos los ciudadanos.
- 2001. Publicación de la comunicación Hacer realidad un espacio Europeo de aprendizaje permanente que pretende contribuir a la creación de un espacio europeo del aprendizaje continuo donde se tenga en cuenta el desarrollo integral del ser humano: personal, cívico, social y profesional.
- 2006. La comunicación Nunca es demasiado tarde para aprender, destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje permanente.
- 2007. El Plan de Acción el Aprendizaje de Adultos, (Action Plan on Adult Learning), Siempre es buen momento para aprender, aporta acciones concretas en cinco ejes prioritarios, con el objeto de aumentar la participación en formación permanente de las personas adultas.

- 2009. Conferencia de la UNESCO CONFINTEA VI, expresaba la necesidad de ampliar los recursos y presupuestos en materia de aprendizaje y educación de personas adultas.
- 2012. Proclamado como El Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional.

En el siguiente gráfico (1) podríamos sintetizar los conceptos que engloban a las distintas fases de la evolución del concepto.

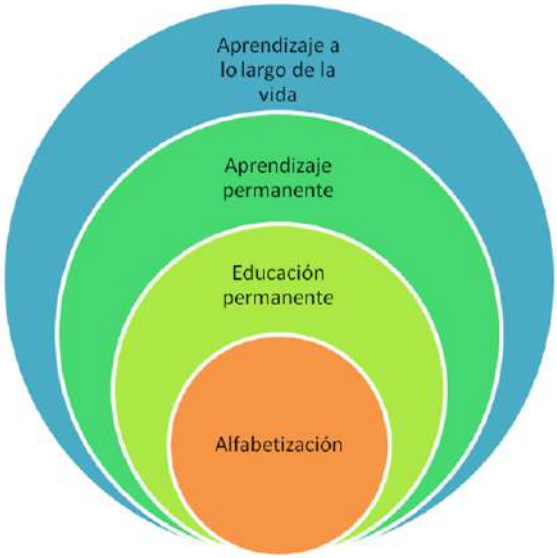


Gráfico 1: Fases de la evolución del concepto aprendizaje a lo largo de la vida. Fuente: Rodríguez-Díez, 2015.

De la misma manera que el concepto educación a lo largo de la vida se ha ido modificando a través de la historia, los modelos educativos en los que se sustentaba el mismo también. Cuatro son los modelos en los que se puede resumir la trayectoria hasta llegar a la situación actual del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Moody, 1976):

En primer lugar, nos encontramos el modelo de rechazo. En las épocas en las que la sociedad rechazaba la vejez, desde el punto de vista educativo, si los mayores no producían beneficios, no tenía sentido invertir en la educación de este sector de la población.

En segundo lugar, surge el modelo de los servicios sociales, que tiene un carácter asistencial, por tanto el terreno educativo se limita a tener entretenidos a los mayores.

En tercer lugar, el modelo de participación propone la intervención de los mayores en actividades socioeducativas.

Y en cuarto lugar, el modelo de autorrealización, donde la educación actúa como vehículo para el crecimiento del individuo, independientemente de su edad.

Ante el reto que supone en el nuevo milenio la educación a lo largo de la vida para todos la Unión Europea ha creado y dotado de presupuesto, 6.970 millones de euros para el periodo 2007-2013, a una serie de programas destinados a fortalecer la educación en todos los niveles educativos. En la siguiente tabla (1) se especifican estos programas:

Programas de Aprendizaje a lo Largo de la Vida			
Comenius	**Erasmus**	**Leonardo da Vinci**	**Grundtvig**
Educación escolar	Educación superior y formación profesional de nivel terciario	Formación profesional	Educación de personas adultas
Programa transversal o Desarrollo de políticas e innovación: visitas de estudio para expertos en educación y formación profesional o Aprendizaje de lenguas o Desarrollo de contenidos a través de las TIC o Difusión y explotación de resultados			
Programa Jean Monnet o Acción Jean Monnet o Ayudas para instituciones específicas europeas o Ayudas para instituciones o asociaciones europeas activas en la educación y la formación			

Tabla 1: Programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Fuente: Rodríguez-Díez, 2015.

Tras aproximarnos al desarrollo histórico del concepto consideramos que éste toma su verdadero significado al incluir a los adultos mayores en la necesidad del mismo.

III. ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE

En las últimas décadas surge el concepto de envejecimiento en sus diferentes acepciones: buen envejecer (Fries, 1989), saludable (OMS, 1990), competente (Fernández-Ballesteros, 1996), exitoso (Rowe & Kann, 1987; Baltes & Baltes, 1990) o activo (OMS, 2002a) entre otros. Este último, el concepto de envejecimiento de forma activa, "ha emergido como un paradigma" (Avramov y Maskova, 2003). Esto se constata en la publicación de diversos libros blancos sobre el envejecimiento activo desde diversas Instituciones (Junta de Andalucía, 2010; IMSERSO, 2011) y la declaración, mediante la decisión nº 940/2011 del Parlamento Europeo, del año 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional, siendo uno de sus objetivos promover la creación en Europa de un envejecimiento activo y saludable en el marco de una sociedad para todas las edades.

El envejecimiento ha de ser satisfactorio en el sentido de establecer patrones de actividad que mejoren el estado físico y mental, pero también la sensación de contentamiento con uno mismo y su entorno, favoreciendo un envejecimiento saludable y una promoción de la longevidad (Amador & Moreno-Crespo, 2006). Para ello es necesario seguir siendo activo física, social, cognitiva y emocionalmente (Pincemín, 2006) y, como se recoge de forma muy amplia en la bibliografía sobre envejecimiento activo, desarrollando estilos de vida saludables (Bowling & Dieppe, 2005; Bunce & Murgen, 2006; Fernández-Ballesteros, 2009; Limón, M.R, 2009; Cotiello, 2010; Pérez Díaz, 2010; Blasco & Pérez Díaz, 2011; Ortega Navas, 2011 y Limón & Ortega Navas, 2011, entre otras).

La Organización Mundial de la Salud (2002b) define el envejecimiento activo como "el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas

envejecen" (p.79). Esta definición va más allá del concepto de envejecimiento saludable, que se reduce al sistema sanitario; puesto que conlleva el desarrollo de actividades productivas y trabajo significativo. Este enfoque se basa en el reconocimiento de los derechos humanos y en los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad, redactados en 1991. Según el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (Junta de Andalucía, 2010):

> El envejecimiento debería ser contemplado como un proceso que a todos nos afecta, que requiere modulaciones sociales y respuestas adaptadas. […] Por ello se hace preciso adoptar hábitos de vida saludable, animarse a participar, a vivir, a opinar. Adoptar un estilo de vida presidido por la libertad de elegir, de disponer del patrimonio para el futuro, de decidir en nuestro entorno, de ejercer una necesaria solidaridad ciudadana, de crecer cada día como personas individuales y miembros de la sociedad. (p.17)

Queremos resaltar el matiz que añade la palabra activo, ya que hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas. Sin embargo hay que tener en cuenta que la actividad en la vejez, significa estar en tareas que produzcan placer y desarrollo tanto intelectual como social (García-Pérez & Torío, 2013). Es un elemento preventivo de primer orden y, como afirma Moreno Moreno (2004), evita:

> El aburrimiento, la rutina, el aislamiento, la terrible soledad. Si la actividad elegida es grupal, agrega elementos de mucho interés para acrecentar una mejor calidad de vida: el grupo actúa emocionalmente de sostén, de red, aporta interlocutores que escuchan y a los que se aprende a escuchar, con pares que comparten similares condiciones o a veces estilos de vida. (p.194)

Son múltiples las actividades a disposición de los adultos mayores y los estamentos donde realizarlas: actividades de desarrollo físico, deportivas, turísticas, formativo-culturales, de dinámica ocupacional, de memoria colectiva, recreativas, al aire libre, sociales, de participación ciudadana, de voluntariado social y asociativas, entre otras, y pueden ser desarrolladas en centros para mayores, centros de día, centros culturales, municipales, centros-residencias, universidades y asociaciones entre otros (Limón & Berzosa, 2006). Aunque, evidentemente los mayores deben gestionar su tiempo de modo que no se sobrecarguen de más actividades de las que racionalmente puedan realizar para evitar el riesgo de saturación (Rald Philip, 2003; Hernández Rodríguez, 2009) y que el envejecimiento activo se convierta en una fuente de estrés y malestar. Además "ni hay una única manera de envejecer activamente ni todas las personas sabemos, podemos y queremos participar del mismo modo" (Junta de Andalucía, 2010, p.295).

Sin embargo para considerar el envejecimiento como realmente activo no debemos hablar sólo de participación sino más bien de contribución es decir, una política para las personas mayores no debería estar determinada únicamente por la pregunta ¿Qué podemos hacer por los mayores? También debería preguntarse ¿Qué pueden hacer las personas mayores por la sociedad? Aunque la participación no siempre resulta posible. Para lograr un envejecimiento activo y saludable, además de las actitudes personales, existen una serie de condicionantes que pueden promoverlo, dificultarlo o impedirlo (gráfico 2) por lo que se hace indispensable actuar sobre ellos.

Grafico 2. Condicionantes del envejecimiento activo. Fuente: Rodríguez-Díez, 2015 en base a UNECE, 2009.

A continuación desarrollamos estos condicionantes:

Cultura

Los valores y las tradiciones culturales determinan la forma en que una sociedad considera a las personas mayores y al proceso de envejecimiento. Aunque existen valores universales que trascienden, como los valores éticos y los derechos humanos, las políticas y los programas que se instauren para promover el envejecimiento activo necesitan respetar las diferentes identidades étnicas que aportan una diversidad de valores, actitudes y tradiciones a la cultura dominante en un determinado contexto (OMS, 2002b).

Género

Las situaciones de desigualdad por género afectan a las mujeres de todo el mundo y especialmente a las adultas mayores, éstas se concretan en mecanismos distintos dependiendo del grado de desarrollo del lugar donde viva y condicionan la posibilidad de alcanzar un envejecimiento activo. La dependencia económica de los maridos, el fuerte descenso en los ingresos en caso de viudedad (Magán, Alberquilla, Ribera & Otero, 2006), los menores niveles educacionales (Bossuyt, Gadeyne, Deboosere & Van Oyen, 2004), la menor cultura de participación (De Andrés-Pizarro, 2004), la asignación de rol de cuidadora de familiares dependientes o de nietos y nietas (Rodríguez-Díez, 2011), la mayor tasa de discapacidad (Muñoz Cobos & Espinosa, 2008) o la mayor incidencia de la brecha digital (Cruz Díaz, Rodríguez-Díez & Valverde, 2013) entre otros, condicionan sobremanera la participación de las mujeres en actividades para conseguir un envejecimiento activo y saludable. Por tanto lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es el primer paso para conseguir un envejecimiento activo y saludable.

Economía

Consideramos que el envejecimiento activo se encuentra en la cúspide de las necesidades descritas por Maslow (1954), por tanto si la micro y/o macro economía no permite cubrir las necesidades básicas que se encuentran en la base de la pirámide es impensable pensar en la promoción de un envejecimiento activo y saludable. Sin embargo existen buenas razones económicas para promulgar políticas y programas

que fomenten el envejecimiento activo ya que, como afirma Cutler (2001) cuanto más aumente la salud de los adultos mayores menores serán los gastos asistenciales y médicos para los Estados, o, en palabras de Moreno-Crespo, Pérez de Guzmán & Rodríguez-Díez (2012) al promover el envejecimiento activo "estamos hablando de ahorrarnos los costes económicos, sociales, familiares, psicológicos y educativos que arrastraría un colectivo que no deja de crecer y que se desarrollara de forma patológica" (p.3).

Hábitat

Como afirman Corraliza (2001) y Mira (2001), existe una estrecha relación entre territorio, hábitat y vivienda en los procesos de exclusión social. El nivel de desarrollo del lugar donde se viva, que éste sea un medio rural o urbano, las características del barrio, el clima o el sistema político, entre otros, condicionan la participación de los mayores en actividades. Exclusión social y envejecimiento activos son conceptos incompatibles. Por tanto los problemas de base sobre los que hay que actuar son la exclusión social y el acceso a los bienes y servicios.

Autonomía personal

Presentar limitaciones en las capacidades funcionales, cognitivas o sensoriales es uno de los mayores condicionantes, desde nuestro punto de vista, para poder participar de un envejecimiento activo. Sin autonomía personal existen más dificultades para articular relaciones, propuestas e iniciativas en las que quieran y puedan implicarse en el logro de un envejecimiento activo. Como afirma Gómez Pavón et al. (2007), "depender de otra persona para realizar las actividades de la vida diaria, es la principal preocupación, causa de sufrimiento y baja calidad de vida en las personas mayores" (p.15).

Entorno físico

Unos entornos físicos que tengan en cuenta a los adultos mayores pueden establecer la diferencia entre participar de un envejecimiento activo o no. Un entorno inseguro, las barreras físicas, unos servicios de transporte accesibles y asequibles deficientes o la dificultad de acceso a las actividades, entre otras, producen un descenso en la participación por parte de los adultos mayores en actividades que promuevan el envejecimiento activo.

Sanidad y Servicios Sociales

La sanidad y los servicios sociales han de estar integrados, coordinados y ser efectivos, la OMS (2002b) establece que:

> Para fomentar el envejecimiento activo, es necesario que los sistemas sanitarios tengan una perspectiva del ciclo vital completo y se orienten a la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades y el acceso equitativo tanto a una atención primaria como a una asistencia de larga duración de calidad. (p.83)

Tras esta aproximación al concepto de envejecimiento activo en el siguiente apartado reflexionaremos sobre el constructo calidad de vida aplicado a las personas mayores.

IV. CALIDAD DE VIDA

El concepto calidad de vida aparece como idea asociada al Estado de bienestar que surgió en el siglo pasado, tras la II Guerra Mundial en los países desarrollados. En este contexto se entendía que la calidad en el vivir era el resultado de la posibilidad de consumir y acumular (Cardona & Agudelo, 2005). Debemos tener en cuenta que existen múltiples formas de referirnos al concepto de calidad de vida: entendiéndolo como un atributo de la persona; teniendo en cuenta criterios personales que determinan la satisfacción y en función de las experiencias positivas en el campo

afectivo (Diener, 1984). La percepción de las personas es fundamental para conceptuar la calidad de vida, en la medida que cada individuo valora de forma diferente situaciones similares.

Desde la posición más cualitativa del concepto calidad de vida conviene profundizar en diversos aspectos tales como vivienda, educación, salud y cultura. Es decir, la satisfacción de las viejas necesidades en nuestro entorno occidental. Aunque también nos referimos al ámbito de las relaciones sociales, al contexto ambiental, a las posibilidades de acceso a los bienes culturales y a los riesgos a los que puede estar sometida la salud física y psíquica. Sin embargo, en la calidad de vida en los adultos mayores no intervienen factores importantes en otros grupos de edad, por ejemplo referidos al trabajo, y sí existen otros relacionados con el mantenimiento de las habilidades funcionales o de autocuidado (Fernández-Ballesteros, Zamarrón & Maciá, 1996).

Por tanto, no resulta fácil definir el concepto calidad de vida, dada su complejidad, ya que es un concepto en el intervienen múltiples factores y variables. Lo que no es excusa para solicitar nuevas y mejores formas de vida. Es evidente que deben existir determinados indicadores de carácter genérico que vengan a determinar la satisfacción por la vida, éstos podrían venir representados por sentir que la vida es agradable y que se siente bien, sentirse útil y necesario y deseos de emprender nuevos proyectos entre otros.

Como afirma Moreno-Crespo (2011), las investigaciones sobre envejecimiento y calidad de vida establecen distintos indicadores según el paradigma desde donde se realicen. Así,

> Las investigaciones de corte cuantitativo establecen indicadores de la calidad de vida en los siguientes niveles: a) sociales, comprendiendo que guardan relación con la salud, el bienestar social, la seguridad pública, el ocio, etc.; b) ecológicos, entendiendo la relación entre demanda de recursos y disponibilidad de éstos; y c) psicológicos, midiendo las reacciones subjetivas del individuo. Las investigaciones realizadas desde una perspectiva cualitativa se centran en estudios de carácter descriptivo sobre las experiencias vitales de los sujetos, así como desafíos y estrategias de afrontamiento. (p.303)

Múltiple son las definiciones de calidad de vida. La Organización Mundial de la Salud la define como "la percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones" (OMS, 1994). Pérez Serrano (2004) incluye elementos subjetivos y la define como:

> Aquella que se funda en el gozo tranquilo y seguro: de la salud y la educación, de una alimentación suficiente y de una vivienda digna, de un medio ambiente estable y sano, de la justicia, de la igualdad entre los sexos, de la participación en las responsabilidades de la vida cotidiana, de la dignidad y de la seguridad. (p.22)

Por tanto, el concepto calidad de vida es una construcción histórica y cultural de valores que está sujeta a las características y desarrollo de cada época y sociedad (Espinosa, 1999). Es un constructo multidimensional constituido por elementos subjetivos.

Asumiendo lo anterior nos parece acertada la definición de Ardila (2003) quién, desde un punto de vista más integrador la define como:

> El estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Incluye aspectos subjetivos de bienestar físico, psicológico y social y aspectos objetivos como bienestar material, las relaciones

> armónicas con los ambientes físico, social y comunitario y la salud objetivamente percibida. (p.163)

Para concluir aportamos la definición de Amador & Moreno-Crespo (2006b) para quienes la calidad de vida "se trata del conjunto equilibrado de bienestar del individuo a niveles físico, psicológico y social experimentado y reflejado como un sentimiento de satisfacción y realización derivados de las circunstancias y condiciones de existencia" (p.202).

En una interesante investigación realizada por Osorio, Torrejón & Vogel (2011), utilizando la técnica del grupo focal fueron los propios adultos mayores los que definieron los factores necesarios para determinar los que tienen calidad de vida. Estos se determinaron en torno a aspectos objetivos y subjetivos, aunque los propios mayores determinaron que existen una serie de factores básicos y mínimos, entre los que se encuentran la alimentación o la vivienda, sin los cuales no podemos hablar de calidad de vida.

Por tanto y en base a las definiciones anteriores, a las investigaciones sobre calidad de vida percibida y a nuestra propia experiencia entendemos que para poder hablar de calidad de vida en la vejez deben existir unos niveles mínimos de carácter socioeconómicos consistentes en acceso a una vivienda digna, a sistemas sanitarios y a una alimentación equilibrada. A partir de estos mínimos y entendiendo a la persona como un ser biopsicosocial y espiritual podríamos establecer una serie de factores objetivos y subjetivos en torno a estas dimensiones (gráfico 3).

Gráfico 3: Factores necesarios para la calidad de vida. Fuente: Rodríguez-Díez, 2015.

Así, como elementos objetivos en la dimensión biológica entendemos que la autonomía personal a nivel físico y cognitivo es primordial para que la persona mayor pueda decidir sobre su vida. Evidentemente son necesarios unos mínimos de salud aunque toma mayor importancia la percepción de salud que la objetividad de ésta. En la dimensión social, la participación activa tanto en la vida familiar como social y la participación en actividades son predictores de una vida mejor.

En cuanto a los elementos subjetivos, entendemos que en la dimensión psicológica el bienestar es decir, la percepción de buena salud (a pesar de los

achaques) y estar satisfecho de su vida, aspecto que incluye tener una buena autoestima y autopercepción, incide claramente en la percepción de calidad de vida. En cuanto a la dimensión espiritual, aceptar su nuevo estatus y condiciones y sobre todo tener paz interior determina la sensación de tener calidad de vida.

Como conclusión a este apartado, entendemos que la calidad de vida y el envejecimiento activo aun cuando hay elementos objetivos, son términos subjetivos donde el protagonismo del adulto mayor es absoluto, ya que es desde su percepción desde la que se determina si se encuentra en condiciones de calidad de vida y desarrollando un envejecimiento activo (Moreno-Crespo, Pérez de Guzmán & Rodríguez-Díez, 2012).

V. CONCLUSIONES

Concluimos afirmando que educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida son términos íntimamente relacionados, pues entendemos que la formación, es una parte fundamental del envejecimiento activo y éste, a su vez, es una parte fundamental de la calidad de vida en los adultos mayores ya que, a mayor calidad de vida mejores son las oportunidades de desarrollar un envejecimiento activo y saludable y más necesaria se hace la formación a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, L. & MORENO-CRESPO, P. (2006). Las personas mayores. Sociodemografía y Envejecimiento. El caso de España. *Revista de Humanidades*, (1), 7-22.

AMADOR, L. & MORENO-CRESPO, P. (2006B). Envejecimiento y la calidad de vida en Programas Universitarios. En C. Zorita, J.J. Gázquez & N. Yuste (Dirs.). *IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores: Mayores en la universidad: derecho, necesidad, satisfacción*. Almería: Universidad de Almería.

ARDILA, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2). 161-164.

AVRAMOV, D. & MASKOVA, M. (2003). *Active ageing in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

BALTES, P.B. & BALTES, M.M. (1990). *Successful aging*. New York: Cambridge University Press

BALTES, P.B. & WILLIS, S.L. (1982). Plasticity and enhancement of intelectual functioning in old age: Penn State´s Adult Development and Enrichement Program (ADEPT). En F.I.M. Craik & S.E.Thehub (Eds). *Aging and cognitive processes.* (pp.353-389). New York: Plenum Press.

BOSSUYT, N., GADEYNE, S., DEBOOSERE, P. & VAN OYEN, H. (2004). Socioeconomic inequalities in health expectancy in Belgium. *Public Health*, 118. 3-10.

BOWLING, A. & DIEPPE, P. (2005). What is successful ageing and who should define it. *British Medical Journal*, 331, 1548-1551.

BOYD, J. P. (1950). The Chapters of Thomas Jefferson. En Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.

BUNCE, D. Y MURGEN, F. (2006). Age, aerobic, executive function, and episodic memory. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 221-233.

CARDONA, D. & AGUDELO, H. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública,* 23 (1), 79-90.

CORRALIZA, J.A. (2001). *Hábitat: innovación, calidad y lucha contra la exclusión social.* Madrid: Instituto Juan de Herrera.

COTIELLO, Y. (2010). Programas para la promoción de la salud: la alimentación y la medicación. En L. Bermejo, *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con personas mayores.* (pp.95-106). Madrid: Médica panamericana.

CRUZ DÍAZ, M.R., RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L. & VALVERDE CHACÓN, T. (2013). Encuentros internacionales de Programas Universitarios para Mayores: la video-conferencia como recurso para la adquisición de competencia mediática. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (dir). *Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*. (pp. 1196- 1120). Barcelona: UOC.

CUTLER, D. (2001). Declining disability among the elderly. *Health Affairs*, 20. 11-27.

DE ANDRÉS-PIZARRO J. (2004). Desigualdades en los Servicios de Protección de la dependencia para personas mayores. *Gaceta Sanitaria*, 18 (1), 126-131.

DEBESSE, M. & MIALARET, G. (1986). *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 575.

ESCARBAJAL DE HARO, A. & MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (2012). Jubilación, Educación y Calidad de Vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 20, 245-272

ESPINOSA, O. (1999). Apuntes sobre calidad de vida, desarrollo sostenible y sociedad de consumo: una mirada desde América Latina. *Contribuciones*, 63 (3). 119-148.

FAURE, E. (COORD.) (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.

FERMOSO, P. (1991). John Dewey. En Ríos, Mª. F. (2007). *Perspectiva histórica del concepto de educación permanente. S*evilla: UNED.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996). *Psicología del envejecimiento: crecimiento y declive*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Madrid: Pirámide

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., ZAMARRÓN, M.D. & MACIÁ, A. (1996). *Calidad de vida en la vejez en distintos contextos*. Madrid: IMSERSO.

FREIRE, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1979). *Educación y acción cultural.* Madrid: ZYX.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

FRIES, J.F. (1989). *Aging well.* New York: Addison-Wesley.

GARCÍA MARTIN, M.A. (2006). Ocio activo y calidad de vida en personas mayores. En VV.AA. *La Universidad y Nuestros Mayores*. (pp. 343-356). Málaga: Universidad de Málaga.

GARCÍA-PÉREZ, O. & TORIO, S. (2013). Envejecimiento activo: experiencias alternativas de vejez vital. F.J. del Pozo & C. Peláez (coord.). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. (pp.644-652). Madrid: Universidad Complutense.

GÓMEZ PAVÓN, J., MARTÍN LESENDE, I., BAZTÁN CORTÉS, J.J., REGATO PAJARES, P., FORMIGA PÉREZ, F., SEGURA BENEDITO, A. & DE PEDRO CUESTA, J. (2007).

Prevención de la dependencia en las personas mayores. *Revista española de Geriatría y Gerontología*, 42, 15-56.

GÓMEZ-LLORENTE, L. (2007). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pa*rticipación Educativa*, 9, 7-13.

GOODMAN, P. (1973). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

HARO, I. DE, (2000). El camino que le queda por recorrer a la Unión Europea. En Casado Raigón, J.M. & Castejón, R. (coord.). *España ante la Unión Europea del siglo XXI*. (pp.134-135). Córdoba: Colección Arco de Europa.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA P (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, G. (2009). Cese de la actividad profesional y preparación para la jubilación. *Cuadernos de relaciones laborales*, 27 (2). 63-81.

ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

IMSERSO. (2011). *Libro blanco sobre el envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2010). *Libro Blanco del envejecimiento activo*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

LIMÓN, M.R. & BERZOSA, G. (2006). Siglo XXI, envejecimiento y solidaridad. *Revista Galega do Ensino*, 48. 351-375

LIMÓN, M.R. & ORTEGA NAVAS, M. C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores, *Revista de Psicología y Educación*, 1 (6), 225-238

LIMÓN, M.R. (2009). Estrategias educativas en la salud de las personas mayores. En R. Perea, (Dir.). *Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras* (pp.169-206). Madrid: Díaz de Santos.

MAGÁN, P, ALBERQUILLA, A, RIBERA, J.M. & OTERO, A. (2006). Diferencias en la mortalidad de la población mayor de 65 años en un área sanitaria de la Comunidad de Madrid. *Atención Primaria*, 38, 443-449.

MASLOW, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

MERINO, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación.* 20 (1), 33-52.

MIRA, F.J. (2001). Territorio, hábitat y vivienda frente a la exclusión social. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 241-262.

MOODY, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for Old Age, *Educational Gerontology*, 1, 1-16.

MORENO MORENO, J. (2004). Mayores y calidad de vida. *Portularia*, 4, 187-198.

MORENO-CRESPO, P. A. (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida.* Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

MORENO-CRESPO, P., PÉREZ DE GUZMÁN, V & RODRÍGUEZ-DÍEZ J.L. (2012). Saber interpretar la Calidad de Vida y el Envejecimiento Activo. En G. Pérez Serrano (Coord.) *Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional: Claves para un Envejecimiento Activo.* (pp. 1-10). Madrid: UNED.

OMS. (1990). *Healthy aging.* Copenhagen: WHO.

OMS. (1994). *Salud, equidad y transformación productiva en América Latina y el Caribe.* Washington D.C.: Documentos reproducidos nº 41.

OMS. (2002A). *Active aging.* Geneva: WHO.

OMS. (2002B). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 74-105.

ORTEGA NAVAS, Mª C. (2011). La salud y su perspectiva holística. En R. Perea, *Educación para la salud y calidad de vida.* (pp.25-46). Madrid: Díaz de Santos.

OSORIO, P., TORREJÓN, M.J. & VOGEL, N. (2011). Aproximación a un concepto de calidad de vida en la vejez. Escuchando a las personas mayores. *Revista de Psicología,* 17(1). 101-108

PÉREZ DÍAZ, J. (2010). El envejecimiento de la población española*, Investigación y Ciencia*, 410, 34-42.

PÉREZ SERRANO, G. (1993). *La educación permanente de adultos: perspectivas internacionales.* Sevilla: UNED. Educación permanente de adultos. Monografía nº4.

PÉREZ SERRANO, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Agora digital*, 1.

PÉREZ SERRANO, G. (2004). Personas mayores y calidad de vida. En G. Pérez Serrano (Coord.). *Calidad de vida en personas mayores*. Madrid: Dykinson.

PINCEMÍN, I. (2006). El envejecimiento como proceso de cambio. En V. Pérez de Guzmán. (coord.). *Organización y gestión. Agentes al servicio de los mayores.* (pp. 21-45). Madrid: Universitas.

PINQUART, M. & SÖRENSEN, S. (2001). How effective are psychotherapeutic and other psychosocial interventions with older adults? A meta-analysis. *Journal of Mental Health and Aging*, nº 7(2). 207-243.

RALD PHILLIPP, R. (2003).Transformaciones en el comportamiento en función del género en la vejez: el caso de las relaciones familiares actuales entre abuelas, abuelos y nietas y nietos. *Papers*, 70. 117-134.

REIMER, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.

RÍOS, Mª. F. (2006). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones pedagógicas,* 18, 271-284

RÍOS, Mª. F. (2007). *Perspectiva histórica del concepto de educación permanente*. Sevilla: UNED

RÍOS, Mª. F. (2010). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida en el espacio europeo.* Sevilla: UNED

RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L. (2011). Repercusiones de la formación a lo largo de la vida: estudio de casos. En Tavares de Quadros & Brusch de Fraga. (Coord.). *A pedagogia social no diálogo "educação social – educação popular*". (pp. 2064-2076). Canoas (Brasil): ULBRA.

RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L. (2015). *Repercusión de la formación en adultos mayores: el caso del aula abierta de mayores*. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

RODRÍGUEZ-DÍEZ, J.L., AMADOR, L.V., PÉREZ DE GUZMÁN, V. & ESTEBAN, M. (2012). Nunca es tarde para aprender. Los Programas Universitarios para Mayores. *Revista Decápolis,* 4, 60-63.

ROWE, J. W., & KAHN, R. L. (1987). Human aging: Usual and successful. *Science*, 237, 143-149.

SUBAS, F. & HAYRAN, O. (2005). Evaluation of Life Satisfaction Index of the Elderly People Living in Nursing Homes. *Archives and Gerontology & Geriatrics*, 41. 23-29.

UNESCO. (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. En Mª.F. Ríos. (2007). *Perspectiva histórica del concepto de educación permanente*. Sevilla: UNED.

UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos.* Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

VICTORIA, C.R. & GONZÁLEZ, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista cubana de medicina general integral*, 16(6), 586-592.

[i]Contacto con autores:
José Luis Rodríguez Díez. e-mail: jlrdiez@gmail.com
Victoria Pérez de Guzmán. e-mail: mvperpuy@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, España.

DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE APRENDIZAJES DENTRO DE UNA FORMACIÓN PERMANENTE

ELKE ELISABETH EUGENIA KLEINERT ALTAMIRANO
PILAR PINEDA HERRERO[i]

RESUMEN:

Recientes investigaciones han encontrado que no es la educación secundaria sino las primeras etapas educativas las que previenen el fracaso escolar. La presente investigaciónreconoce la importancia de que la Educación Infantil sea atendida por profesionales que reciban formación permanente, con el objetivo de actualizar sus competencias laborales y asegurar que siempre sean de calidad. Asimismo, reconoce que esta formación por sí misma no garantiza una mejora en la práctica docente, por lo que propone la evaluación de la transferencia de los aprendizajes adquiridos, a fin de que los docentes identifiquen los nuevos conocimientos y cómo estos están siendo transferidos de forma eficaz a su día a día en el aula. Finalmente, además de favorecer este tipo de formación y su evaluación, se sugiere escuchar las necesidades e intereses de los docentes en Educación Infantil para que la formación permanente logre mayores éxitos.

PALABRAS CLAVE: Eficacia en la formación permanente/continua[1], transferencia de aprendizajes, barreras en la transferencia de aprendizajes, docentes en educación infantil/preescolar.

*****

[1] Durante el proceso de investigación del marco teórico se encontraron como términos sinónimos formación permanente y formación continua. En esta investigación se utiliza solamente el término formación permanente.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación infantil es una etapa clave como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Recientes investigaciones (Cebolla Boada, Radl, Salazar, 2014; Pineda, Moreno, Úcar & Belvis, 2007; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford &Taggart, 2004) han encontrado que son las primeras etapas educativas y no la educación secundaria las que pueden ayudar a prevenir el fracaso escolar, así como que la forma de conseguir que los hijos de familias menos favorecidas tengan las mismas oportunidades a la larga es incidir en la necesidad de la Educación Infantil, especialmente en los primeros años, de 0 a 3 y, por extensión, de 3 a 6 años.

Sin embargo no siempre ha sido así. Sanchidrián & Ruiz (2010) mencionan que a lo largo de los casi 200 años de historia de la educación infantil, el impulso inicial de esta educación se dio en la primera mitad del siglo XIX, principalmente, porque las madres se incorporaban al trabajo fuera del hogar y necesitaban un lugar donde pudieran estar sus hijos. En el siglo XXI, el impulso a la escolarización de los menores de seis años se halla en gran medida asentado sobre la misma necesidad. Estos autores se refieren a que antes de cumplir los tres años, la mayoría de los niños están escolarizados porque ambos padres trabajan.

Dos siglos han pasado ya desde los orígenes de la Educación Infantil, y aunque actualmente la escuela y los profesionales que la atienden no son, ciertamente, los protagonistas exclusivos del crecimiento intelectual y cultural de los niños pequeños, se saben que juegan un importante papel en ese proceso: la incidencia de los buenos educadores resulta relevante. Ellos y ellas son el factor clave.

Recibir una educación de calidad es un derecho de ellos y ellas, que por motivos evolutivos se hace aún más patente en las primeras edades por lo que en este estudio se presenta un análisis de la importancia de favorecer la formación permanente en las y los docentes de este nivel, atendiendo las necesidades e intereses de los mismos, utilizando la evaluación como estrategia para medir la eficacia de este tipo de formación.

No existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, entre otras, pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los docentes encargados de su cuidado y educación. Algunos estudios como el Proyecto Effective Provisión of Pre-School Education (EPPE) que dirigen Katy Sylva, et al. (2004) en Inglaterra han demostrado el impacto que una escolarización temprana ejerce sobre el éxito escolar posterior.

Zabalza & Zabalza (2011) consideran que hoy en día nadie duda de la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana. Se precisan entonces buenos docentes en la Educación Infantil, docentes con una formación inicial de calidad pero también participantes activos de una propia formación permanente de calidad y útil.

I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN PERMANENTE?

La formación permanente es la formación que recibe el profesorado después de haber completado la etapa de formación profesional inicial y de haberse insertado

laboralmente. Es una formación dirigida a profesionales en activo que deseen mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes, para actualizar sus competencias laborarles, desarrollarse en su carrera profesional o incluso cambiar su orientación profesional y realizar funciones nuevas. Está dirigida a que el personal educativo cumpla los objetivos del centro, pasando primero por su desarrollo personal-individual (Pineda, et al. 2007).

Desde los años 90, los investigadores ya observaban cambios que se venían dando en la función del docente. Rodríguez (1992) menciona que la formación de docentes, estaba ya exigiendo más que la adecuación a una materia o la introducción de nuevas estrategias de aprendizajes. Si bien la formación permanente es hoy en día una formación indispensable para los docentes, ¿ofrece está realmente ventajas?, ¿cómo identificar aquella formación permanente que será eficaz para los docentes?

La formación permanente para ser llamada como tal debe cumple con los siguientes requisitos:

- Proporciona una formación polivalente, tanto pedagógica como metodológica, que les permita a los educadores enfrentarse a las situaciones que pueden producirse a lo largo de su labor docente;
- Refuerza la formación básica de carácter profesional que han recibido los educadores a lo largo de la formación inicial;
- Contribuye a fortalecer un necesario proceso de evaluación constante, tanto a nivel de aula (procesos de enseñanza y de aprendizaje) y de institución, como a nivel personal y vivencial;
- Refuerza la formación personal y la reflexión educativa, para atender a las distintas demandas de los alumnos, respecto a su preparación escolar y su formación como personas;
- Favorece en el educador una especial atención hacia el alumno, a su capacidad para aprender por sí mismo y a su necesidad de orientación en sus etapas de formación;
- Responde creativamente a las demandas del ambiente, dialogando y unificando criterios en la búsqueda de soluciones oportunas;
- Buscarla coherencia entre la reflexión (teoría) y la práctica educativa (praxis), integrando en un único proyecto educativo institucional tanto los elementos orientadores como los elementos instrumentales del currículo;
- Refuerza una reflexión personal y acciones concretas acerca del necesario reconocimiento social y económico del rol docente. (Ferrazi, 1997, pp. 50-51).

Sin embargo no sólo es importanate recibirla sino también transferirla a la práctica docente, es decir, poner en práctica lo aprendido para así garantizar el éxito de la misma.

1.2. TRANSFERIR LO APRENDIDO AL AULA DE CLASES

El término transferencia es entendido como "el grado en que los participantes aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en un contexto de formación para el trabajo" (Baldwin & Ford, 1988, p. 63). Asimismo, es importante que esta aplicación, o cambio en la conducta de trabajo se mantenga durante un largo periodo de tiempo y que, incluso, se generalice a otras tareas o funciones del trabajador de las previamente previstas.

Que ocurra un mínimo grado de transferencia es necesario e indispensable para que la formación sea de utilidad, lo que explica por qué la transferencia se ha convertido en un objeto de estudio en sí mismo.

Quesada-Pallarés (2014) recoge estudios en diferentes ámbitos, sobre los resultados de transferencia en relación con el coste económico de la formación. Por

ejemplo, Curry & Caplan (1996) señalaron que de cada dólar que la organización invierte en la formación, ésta pierde entre 28 y 90 céntimos de dólar. Burke (1997), por otro lado indicó que inmediatamente después de la formación, los participantes sólo utilizan el 40% de lo aprendido; este porcentaje disminuye hasta el 25% a los seis meses posteriores a la formación, y hasta el 15% durante el siguiente año.

Esta situación de pérdida o de un mayor coste que beneficio económico en el área de la transferencia recibe el nombre de "problema de transferencia" por autores como Baldwin & Ford (1988) y Burke (2001): los trabajadores no mejoran su rendimiento profesional después de realizar actividades formativas; lo que conlleva a cuestionarse si "es improbable que la formación tenga un efecto en el rendimiento organizacional si bien la transferencia se considera el factor clave por el cual la formación influye en los resultados de la organización" (Saks y Burke, 2012, p. 119).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EVALUADA

Titulada"Diplomado para el Desarrollo de las Competencias Básicas en el Preescolar: una Aproximación Constructivista", fue organizada por una sociedad de asesores en educación y desarrollo humano, con sede en la Ciudad de México. La duración dela mismafue de 120 horas, divididas en 40 sesiones de 3 horas cada una a lo largo del ciclo escolar 2014-2015. El diplomado estuvo integrado por cinco módulos. Este estudio solamente evaluó la transferencia de aprendizajes de las educadoras, correspondientes a los módulos III y IV.

El propósito central del diplomado era apoyar la construcción de conocimientos y estrategias que permitieran a las educadoras mejorar su práctica educativa en las siguientes áreas: fundamentación constructivista del aprendizaje y la enseñanza, disposición de los ambientes de aprendizaje, organización de las actividades diarias, interacción adulto-niño(a), observación-evaluación-planeación, vinculación escuela-hogar y campos formativos del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011).

Concretamente, el módulo III: Interacción adulto-niño, tenía la finalidad de que las educadoras mejoraran su interacción a través de la aplicación de cuatro estrategias básicas: creación de un ambiente social y emocional propicio, reconocimiento vs. reforzamiento, andamiaje, SOUL (silencio, observación, entendimiento, lenguaje).

El módulo IV: Planeación y evaluación de la enseñanza, respondía a la necesidad de que las educadoras aprendieran a usar instrumentos de observación y evaluación como el registro de anécdotas, el uso de portafolios y el diario de la educadora puesto que el PEP 2011, solicita que la educadora se convierta en una profesional reflexiva a través del uso sistemático del diario de la educadora. También se estudió la planeación de la enseñanza con base en los requerimientos del PEP 2011 y la importancia de la vinculación escuela-hogar.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué aprendizajes de los módulos III y IV del diplomado para el Desarrollo de las Competencias Básicas en el Preescolar: una Aproximación Constructivistalogran las educadoras transferir a su práctica docente?
- ¿Influye el puesto de la educadora, su antigüedad y centro escolar al que pertenece para transferir aprendizajes de los módulos III y IV del mismo diplomado a su práctica docente?

III. Objetivo de la investigación

1. Evaluar la transferencia de aprendizajes de los módulos III y IV del diplomado a la práctica docente de las educadoras.
2. Analizar si hay diferencias significativas en los resultados de la transferencia de aprendizajes de los módulos III y IV en función de las variables: puesto de las educadoras, antigüedad laboral y el lugar de trabajo.

3.1. Objetivos específicos de Objetivo 1.

- Identificar qué aprendizajes han alcanzado las educadoras en el diplomado para el Desarrollo de las Competencias Básicas en el Preescolar: una Aproximación Constructivista.
- Identificar qué aprendizajes del diplomado han transferido las educadoras a su práctica docente.
- Evaluar la satisfacción de las educadoras con la formación recibida.
- Identificar las barreras a las que se enfrentan las educadoras para transferir los aprendizajes obtenidos en los módulos III y IV del diplomado.
- Contrastar la valoración de la transferencia que hacen las educadoras a su práctica docente y la que observa la directora.
- Contrastar la valoración de los aprendizajes que tienen las educadoras y que observan los formadores del diplomado.

IV. Justificación y fundamentación del diseño de la investigación y de la elección de la metodología

Para lograr los objetivos de este estudio se utilizó el método de investigación evaluativa e incluyó el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos, tomando en cuenta que los métodos cuantitativos buscan explicar lo que se está estudiando y los métodos cualitativos comprenderlo. El objetivo de usar una metodología mixta fue triangular la información obtenida para así explicar con más datos, la transferencia de aprendizajes que las educadoras realizaban su práctica docente.

Según Latorre, Rincón & Arnal (1996),la investigación orientada a la práctica educativa es la que se diseña y realiza con el propósito de proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de una determinada política o estimando los efectos de la política existente. Por tanto, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativaconsiste también en aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa.

Dentro de esta orientación destaca la investigación evaluativa, decisiva para la toma de decisiones y orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos.

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y para este estudio se tomó la definición de Latorre, et al. para los cuales, la evaluación:

> "Puede considerarse como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Este decisión dependerá, en parte, del grado de adecuación a un elemento referencial o criterio." (1996, p. 241).

Se trata, pues, de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. De ahí que la investigación evaluativa se caracterice no sólo por la proyección

práctica inherente a toda investigación aplicada (Nisbet, 1988; Keeves, 1988). La investigación evaluativa se orienta a valorar una situación concreta, en este caso los módulos III y IV del diplomado estudiadoy así tomar decisiones alternativas para apoyar su mejora.

V. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

El colegio donde se llevó a cabo la investigación, se encuentra en la ciudad de México y tiene tres sedes de centros escolares: sede norte, sede sur y sede poniente. Es en esta última sede donde se realizó este estudio. Esta misma, está integrada pordos centros escolares. En la investigación los llamamos: centro escolar 1 y centro escolar 2 (ver cuadro 1).

Se contactó a la directora de esta sede y se supo que esta formación permanente se les había ofrecido solamente a algunas docentes, específicamente aquellas que no contaban con la formación inicial del grado de Educación Infantil, si no que contaban con formaciones afines (pedagogía, logoterapia, psicología, educación especial).La directora se interesó por los objetivos de la investigación y se lo comunicó a las docentes participantes, que incluía, tanto educadoras del centro escolar 1 como a educadoras del centro escolar 2.

La selección de la población fue intencionada, en este sentido sólo a las participantes que estaban realizando el diplomado se les preguntó si querían participar en la investigación, teniendo que contestar un cuestionario. Este tipo de muestreo se encuentra dentro del muestreo no probabilístico, que supone un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador (Sabariego, 2004).

Para lograr un mejor análisis de los datos se dividió a las docentes en cuatro grupos, de acuerdo a su función académica[2] y centro escolar de trabajo, pero todas respondieron el mismo cuestionario (Cuadro 2). También se les preguntó a los tres formadores de este diplomado y a la directora de ambos centros escolares si querían participar en una entrevista semiestructurada con el objetivo de triangular la información que se obtendría por parte de las educadoras (Cuadro 3).

Sede escolar Poniente	**Educadoras participantes en el diplomado**		Total:
Centro escolar 1	Educadoras titulares	Educadoras asistentes	
	3	4	7
Centro escolar 2	Educadoras titulares	Educadoras asistentes	
	4	6	10
Total:	7	10	**17**

Cuadro 1. Educadoras participantes de la formación permanente (población intencional de la investigación).

[2] Educadora titular: Responsable del grupo escolar.
Educadora asistente: Apoyo académico de la educadora titular..

Población intencionada:		**Instrumento :**
Educadoras titulares	7	Cuestionario vía correo electrónico
Educadoras asistentes	10	Cuestionario viacorreo electrónico
Total:	17	
Formadores	3	Entrevista semiestructurada telefónica
Directora	1	Entrevista semiestructurada telefónica
Total:	4	

Cuadro 2. Total de la población intencionada.

VI. DISEÑO DEL PLAN DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

6.1. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para evaluar la transferencia de aprendizajes de las educadoras este estudio utilizó a la evaluación directa con transferencia percibida para recoger los datos analizados. A continuación se explica en qué consiste.

Existen dos perspectivas, independientes pero complementarias desde las cuales se puede abordar la investigación evaluativa de la transferencia de los aprendizajes. Se les conocen como: evaluación directa y evaluación indirecta (Pineda,Quesada-Pallarès, Ciraso-Calí, 2011).

La evaluación directa se refiere a medir el grado de transferencia mediante técnicas e instrumentos específicos. La transferencia es entendida como un resultado de la formación y los instrumentos de la evaluación directa se diseñan especialmente para cada situación específica, dependiente en gran medida de las necesidades de la organización (Pineda, 2014).

Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en este caso son varios. Tras una revisión de la literatura, pueden clasificarse en medidas de transferencia objetiva o de transferencia percibida (Kraiger, Ford & Salas, 1993; Philips, 1987; Quesada-Pallarès, 2014):

La transferencia objetiva es aquella que mide el rendimiento del empleado (Wang, 2002). Las técnicas e instrumentos de evaluación que proporcionan este resultado son la plantilla de observación y las pruebas objetivas.

La transferencia percibida toma la percepción de los agentes involucrados en el proceso de transferencia como media de transferencia, basándose en valoraciones subjetivas sujetas a estados de ánimo, personalidad, sucesos cotidianos, etc. Los instrumentos y técnicas vinculados a este tipo de transferencia son:

- Entrevista semiestructurada: el objetivo de esta técnica es conversar, formal o informalmente, con agentes vinculados en el proceso formativo, sobre los cambios percibidos en el desempeño profesional del participante en formación tiempo después de finalizar la formación.
- Cuestionario: su finalidad es recoger la opinión de las personas relacionadas con el participante en formación, o del propio participante, a través de preguntas cerradas o abiertas de respuesta corta (Moreno, Quesada, Pineda, 2010). Esta técnica responde también al nombre de escala si todos los ítems se centran en medir una sola dimensión teórica; generalmente se compone de ítems evaluados con una escala de tipo valorativo –Likert, Guttman o Thurstone, entre otras-.

La transferencia percibida ha recibido varias críticas (Park & Wentling, 2007), centradas en su mayoría en que no se trata de una medidas objetiva, en la contradicción entra la percepción de los diferentes agentes, la posibilidad de inflar el

resultado al tratarse de una opinión. Pero a pesar de estas críticas, la transferencia percibida es la medida más utilizada en las investigaciones por diferentes motivos, entre ellos si el estudio se centran en aspectos motivaciones o actitudinales y parece lógico que la medida de transferencia también esté basada en una percepción o medidas subjetivas (Talanti, Poulymenakou & Paraskeva, 2010).

Debido a que la evaluación directa de la transferencia requiere de un gran esfuerzo económico y humano por parte de las organizaciones, la evaluación indirecta de la transferencia se centra en generar modelos teóricos –y empíricos en algunos casos- de aquellas variables que pueden influir o determinar la transferencia. Si bien es un sistema diferente de la evaluación directa, es también complementario, puesto que necesita de medidas directas para conocer su nivel de transferencia.

La evaluación indirecta de la transferencia fue establecida como tal por los modelos de Baldwin & Ford (1988) y Noe & Schmitt (1986). En el contexto español existe el modelo FET desarrollado por Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès & Ciraso-Calí (2014). En el contexto mexicanos, no se conoce hasta el momento algún modelo que se utilice.

6.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN Y DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

El marco teórico que se siguió para elaborar las dimensiones e indicadores del cuestionario y las entrevistas semiestructuradas fue a partir del modelo holístico de evaluación de la formación (Pineda, 2002). Este modelo proviene de un entorno francófono y busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Para quién evaluo? Para el destinatario de la evaluación.
- ¿Qué evaluo? Los niveles de evaluación.
  - Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación.
  - Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje de los participantes.
  - Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación.
  - Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.
  - Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización.
  - Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización.
- ¿Quién evalua? Los agentes de evaluación.
- ¿Cuándo evaluo? Antes de iniciar la formación (evaluación inicial o diagnóstica), durante (evaluación procesual o formativa), al finalizarla (evaluación final o sumativa), un tiempo después de acabar la formación (evaluación diferida o de transferencia o de impacto).
- ¿Cómo evaluo? Se seleccionan los instrumentos de evaluación que pueden ser entrevistas, cuestionarios, controles y tests finales, observaciones, cálculos de rentabilidad, entre otros.

Con las dimensiones e indicadores establecidos a partir del modelo holístico de evaluación de la formación (Íbidem), se diseñaron las preguntas para el cuestionario que fue aplicado a las docentes y dos modelos de entrevista semiestructurada que fue aplicado a los formadores y a la directora (Cuadros 4, 5, 6).

Es importante mencionar que en este estudio no se tomaron en cuenta los niveles 5 y 6 del modelo holístico de evaluación de la formación debido a que hubiera sido necesario evaluar todos los módulos del diplomado para poder evaluar estos niveles.

Finalmente para comprobar que los tres instrumentos eran confiables y válidos, se validaron a través del sistema de validación por jueces. El grupo de jueces

estuvo integrado por dos especialistas en el tema de metodología y dos especialistas en el área de formación permanente y transferencia de aprendizajes.

Agente: **Educadoras**	Instrumento: **Cuestionario**
Dimensión	Indicadores:
Satisfacción	1. En cuanto a la calidad de los contenidos. 2. En cuanto al clima de la formación.
Aprendizajes	1. Conocimientos, habilidades y actitudes que las educadoras han adquirido o modificado gracias a la formación.
Transferencia de aprendizajes	1. Posibilidades de aplicación del diplomado al puesto de trabajo. 2. Autoevaluación de la transferencia de aprendizajes del módulo III. 3. Autoevaluación de la transferencia de aprendizajes del módulo IV. 4. Posibles barreras existentes para transferir los aprendizajes.

Cuadro 4. Educadores (dimensiones e indicadores).

Agente: **Formadores**	Instrumento: **Entrevista semiestructurada**
Dimensión	Indicadores:
Satisfacción	1. En cuanto a la calidad y logro de los contenidos planteados. 2. En cuanto al clima de la formación .
Adecuación pedagógica	-En cuanto a los 1. Los contenidos.2. La metodología. 3. Posibilidad de aplicación del diplomado al puesto de trabajo.
Aprendizajes	1. Conocimientos, habilidades y actitudes que las educadoras han adquirido o modificado gracias a la formación.

Cuadro 5. Formadores (dimensiones e indicadores).

Agente: **Directora**	Instrumento: **Entrevista semiestructurada**
Dimensión	Indicadores
Satisfacción	1. En cuanto a la calidad y logro de los contenidos planteados. 2. En cuanto al clima de la formación.
Adecuación pedagógica	-En cuanto a los 1. Los contenidos. 2. La metodología. 3. Posibilidad de aplicación del diplomado al puesto de trabajo.
Transferencia de aprendizajes	1. Autoevaluación de la transferencia de aprendizajes del módulo III. 2. Autoevaluación de la transferencia de aprendizajes del módulo IV. 3. Posibles barreras existentes.

Cuadro 6. Directora (dimensiones e indicadores).

VII. Diseño de la estrategia para el análisis de los datos

7.1. Análisis de los datos cuantitativos (cuestionario).

La parte cuantitativa correspondió al uso del cuestionario el cual fue respondido por las 17 educadoras usando una escala de valoración de cuatro elementos donde había un valor máximo (4) y uno mínimo (1). El cuestionario fue enviado a las educadoras dos meses después de haber concluido los módulos III y IV del diplomado con la intención de que las educadoras ya hubieran tenido el tiempo y oportunidad de transferir aprendizajes de estos módulos a su práctica docente. La información obtenida fue analizada con el paquete IBM SPSS 21, como herramienta de análisis de datos usando las pruebas no paramétricas de Mann Whitney- Wilcoxon, de Friedman y el análisis de frecuencias de todas las respuestas obtenidas.

7.2. Análisis de los datos cualitativos (entrevistas semiestructuradas).

Las entrevistas fueran transcritas y con las respuestas de ellas se generaron códigos que permitieron crear una interpretación para poderlas corroborar con la teoría que se utilizó (Pineda, 2002; Ferrzi, 1997). Los códigos generados fueron del tipo

"descriptivo", usados para resumir en una palabra o frase corta el tema básico de un conjunto de datos cualitativos (Saldaña, 2013).

VIII. POSIBLES LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Se sabe que la población de este estudio es pequeña (17 educadoras, tres formadores y una directora) generando que algunas de las respuestas fueron únicas. Si hubiera sido una población más grande se hubiera podido haber asegurado una mayor confianza de las resultados obtenidos.

Del mismo modo este estudio se realizó a distancia. Es decir que la investigadora se encontraba en Barcelona y la investigación se llevó a cabo con datos recogidos vía online y telefónica, que se encontraban en la Ciudad de México, lo que pudo haber generado interferencia de comunicación y dificultad para obtener los datos debido a la lejanía.

IX. RESULTADOS

Al triangular los tres instrumentos utilizados en este estudio se encontró mayormente una concordancia entre las respuestas de los tres tipos de agentes investigados (educadoras, formadores y directora).

Con respecto a la dimensión de satisfacción, los tres agentes informaron satisfacción por los contenidos de los módulos estudiados. Del mismo modo los tres percibieron una relación positiva entre las educadoras durante las sesiones del diplomado: para los formadores y la directora resultó un efecto social muy positivo el unir a educadoras de dos centros escolares. En cuanto a la relación con los formadores con las educadoras,la valoración de las educadoras bajó. Mencionaron que había sido una relación medianamente agradable (47.05%).Esto pudo ser debido a que como mencionó la directora en la entrevista que se le realizó, ellas no se identificaron con uno de los formadores y con su estilo de enseñanza.

En la dimensión de aprendizajes, tanto las educadoras como los formadores reconocieron que tuvieron aprendizajes. Los más mencionados por las educadoras con respecto al módulo III fueron: aprender a identificar los intereses de los niños para planear, conocer la estrategia "reconocimiento vs. reforzamiento", aprender estrategias para lograr un adecuado control de grupo", e identificar el rol de la educadora durante su práctica docente frente a grupo y los formadores también coincidieron en estas respuestas. Del módulo IV, ambos agentes (educadoras y formadores) respondieron de manera similar: la planeación y el registro anecdótico habían sido los más mencionados. Los aprendizajes mencionados coincidían con los contenidos de los módulos estudiados.

En la dimensión de adecuación pedagógica, los formadores respondieron que se habían respetados los contenidos de todo el diplomado pero cuando se notaba un notable interés por parte de las educadoras se ahondaba en ese tema. Los tres dieron a entender que para poder aplicar todos los aprendizajes del diplomado iba a ser necesario de un apoyo institucional, es decir, por parte del colegio. Por otro lado la directora mencionó que se realizó una adecuación pedagógica en cuanto al horario para poder facilitar a las educadoras participantes el comer y descansar un rato entre lo que había sido su día laboral y las sesiones del diplomado. La directora manifestó que no todos los contenidos del diplomado concordaban con la forma de trabajo del colegio, sin embargo se manifestaba abierta al cambio producido por las enseñanzas del diplomado siempre y cuando no fueran en contra de la misión y visión de la institución educativa.

En cuanto a la dimensión de transferencia de aprendizajes, al triangular la información no hubo coherencia: pese a que todas las educadoras manifestaron haber transferido aprendizajes y los mencionaron, la directora fue honesta al mencionar que no ha visto mucha transferencia debido a que no ha tenido tiempo para observar a todas las educadoras participantes, solamente a algunas de ellas. Sí expresó haber visto algunos cambios, sobre todo en las educadoras asistentes con pocos años de antigüedad laboral (de 0 a 5 años), lo cual concuerda con los resultados de la prueba no paramétrica de Friedman, donde se muestrauna diferencia estadísticamente significativa únicamente en la transferencia de aprendizajes del módulo IV en función de los años de antigüedad (entre 0 y 5, y 5 y 10 años, donde p=0,047944772) observándose una mayor transferencia de aprendizajes de educadoras que cuentan con entre 0 y 5 años de antigüedad laboral.

En lo que respecta al estudiar en esta investigación si el puesto de la educadora, lugar de trabajo y antigüedad laboral influía en la transferencia de aprendizajes, se encontró que ni el puesto ni el lugar de trabajo afectaba la transferencia pero si era la antigüedad laboral, encontrando que a mayor antigüedad la transferencia de aprendizajes era menor, como se explica en el párrafo anterior. Esta podría ser una posible nueva línea de investigación con respecto a buscar los motivos por los que una mayor antigüedad laboral afecta en la transferencia de aprendizajes de formaciones permanentes en las educadoras.

Finalmente en cuanto al indicador de barreras para transferir los aprendizajes de esta última dimensión, al triangular los resultadosla directora mencionó que las únicas barreras a las que se podían enfrentar eran las personales propias de las educadoras como por ejemplo "la falta de voluntad para querer cambiar" mientras que las educadoras mencionaron "falta de tiempo para realizar cambios" y "falta de apoyo por parte de la dirección". Esto permite observar que hubo una diferencia en las percepciones de ambos agentes.

El uso del modelo holístico de evaluación de la formación (Pineda, 2002) fue apropiado para medir la satisfacción, adecuación pedagógica, aprendizajes y transferencia de aprendizajes de las educadoras, de los módulos III y IV del diplomado estudiado y permitió evaluar satisfactoriamente a todos los agentes. Donde se pudo observar que cuando hay una satisfacción de las educadoras por los contenidos de la formación y el clima de la misma se observa también una transferencia positiva de aprendizajes (Giménez y Tejada, 2002).

Del mismo modo se encontró que esta formación correspondió a ser una formación permanente porque cumplía con las principales características que Ferrazi (1997) menciona que deben tener, en relación a proporcionar una formación polivalente, reforzar su formación básica de carácter profesional, fortalecer el proceso de evaluación constante, reforzar la formación personal y la reflexión educativa, favorecer en el docente una especial atención hacia el alumno, buscar la coherencia entre la reflexión (teoría) y la práctica educativa (praxis), así como reforzar la reflexión personal, que se pueden ver en los resultados que se obtuvieron por parte de los tres agentes.

Sin embargo quedaría pendiente el que esta formación permanente permitiera reforzar acciones concretas acerca del necesario reconocimiento social y económico del rol docente, que probablemente no se vio porque solamente se evaluaron dos de los cinco módulos que integraban el diplomado.

En cuantos a la transferencia de aprendizajes siguiendo la clasificación de Giménez y Tejada (2002) se encuentra que hubo una transferencia positiva, ya que

todas las educadoras mencionaron estar ya transfiriendo aprendizajes de los módulos estudiado a su práctica docente, además de ejemplificarlos.

X. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Se espera que a través de esta investigación se hayan reconocido las ventajas de una formación permanente oportuna acorde a los intereses de los docentes de Educación Infantil. Asimismo que se valore a la evaluación de este tipo de formaciones como una forma de conocer el impacto que estas producen en las prácticas educativas de los y las docentes de este nivel.

Es importante empezar a favorecer la concepción de la formación permanente no sólo como una actividad periódica para un grupo de docentes, sino como su propio nombre lo dice, que sea "permanente" y que su evaluación sirva para difundir los resultados de los cambios generados en la práctica educativa.

En el caso de este estudio se sugiere que tanto las educadoras como la dirección de la institución educativa establezcan de forma acordada los tiempos en los que las educadoras deban realizar la transferencia de estos aprendizajes y también que la dirección le dé seguimiento a la práctica docente de ellas a través de observaciones, realización de comentarios a sus planeaciones, evaluaciones, diario de la educadora y registro anecdótico, así como que se refuercen las posibilidades para que haya un tiempo y espacio dentro del día laboral destinado a apoyar la práctica docente de las educadoras. El seguimiento que se le dé a los aprendizajes transferidos de esta formación permanente será clave para garantizar el éxito de la misma y este seguimiento debe ser hecho tanto por las educadoras como por la dirección, puesto que ellas están a favor de realizar cambios a su práctica docente y se muestran optimistas con ello.

En sus propias palabras se expresaron motivados con respecto a que los módulos del diplomado las había hecho sentirse más seguras de su práctica docente, de la importancia de la planeación, identificar el nuevo panorama de aprendizajes que ahora tenían, de la importancia de enfrentar nuevos cambios y en el caso de las educadoras asistentes, de entender mejor el trabajo de las educadoras titulares.

Para Díaz (1999), esta formación estará promoviendo que las docentes se conviertan en investigadoras de su propia práctica, convirtiendo sus aulas en laboratorios y sus acciones en hipótesis, logrando que se emancipen, que sean autónomas, rechazando la autoridad de expertos externos no fundamentados. Las estaremos ayudando a fortalecer su criterio, su autonomía, su responsabilidad ante esta tarea y como consecuencia el perfeccionamiento autogestionado de su práctica.

Se precisan buenas docentes en la educación infantil, docentes con una formación inicial de calidad pero también participantes activas de una propia formación permanente de calidad y útil.

Es por eso que este estudio sugiere no sólo favorecer la formación permanente de los docentes en Educación Infantil, sino también aumentar la cultura de evaluar este tipo de formación.

Finalmente, además de favorecer este tipo de formación y su evaluación, se sugiere escuchar las necesidades e intereses de las docentes en educación infantil para que la formación permanente logre todavía mayores éxitos.

XI. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de este estudio se solicitó a todos los participantes quefirmaran una hoja de consentimiento informado donde se explicaba la finalidad del mismo, la

no obligatoriedad a responder alguna de las preguntas de los instrumentos, la libertad de abandonar este estudio en cualquier momento y la garantía de cuidar su anonimato. Del mismo modo se vigilo que la devolución de los instrumentos (cuestionarios y entrevistas) contestados quedaran guardados en un lugar seguro, para cuidar la confidencialidad de los resultados.Una vez finalizada la investigación, la investigadora se ha comprometido a entregar los resultados de este estudio de forma presencial a todos los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDWIN, T. T. & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41 (1), 63-105.

BURKE, L.A. (1997). Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes. Human Resource Development Quarterly, 8 (2), 115 - 128.

BURKE, L.A. (2001). High impact training solutions. Westport, CT: Quorum.

CEBOLLA-BOADO, H., RADL, J., SALAZAR, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Colección Estudios Sociales Num. 39. Barcelona: Obra Social La Caixa.

CURRY, D., & CAPLAN, P. (1996). The transfer of innovation: human agency in the pursuit of novelty. History of Economics Review, 45, 41-59.

DE LA ORDEN, A. (1985). La investigación educativa. Diccionario Ciencias Educación. Madrid: Anaya.

DÍAZ, C. (1999). Una propuesta de formación permanente de maestros. Educación, Vol. VIII (16), 281-287.

FERRAZI, G. M. (1997). La formación permanente de los maestros. Educación, Volumen VI (11), 45-52.

KEEVES, J.P. (ED.) (1988). Educational research, methodology, and measurement: An international handbook. Nueva York: Pergamon Press.

KRAGIER, K., FORD, J.K. & SALAS, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. Journal of Applied Psychology, 78(2), 311.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

MORENO ANDRÉS, M.V., QUESADA PALLARÈS, C., & PINEDA HERRERO, P. (2010). El "grupo de trabajo" como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. Revista Española de Pedagogía, 68(246), 281-296.

NISBET, J.D. (1988). Policy-oriented. En J.P. Keenes (Ed.), Educational research, methodology, and measurement: An internacional handbook. Oxford, Pergamon Press.

NOE R.A. & SCHMIDT, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. Personnel Psychology, 39(3), 497-523.

PARK, J.H., & WENTLING, T. (2007). Factors associated with transfer of training in workplace E-learning. Journal of Workplace Learning, 19(5), 311-329.

PHILIPS, J.J. (1987). Handbook of training evaluation and measurement methods. Houston, TX: Gulf Publishing.

PINEDA, P. (COORD). (2014). Formación y evaluación: estrategias de aprendizaje para las organizaciones. IIIer Congreso EDO. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo de Investigación EFI.

PINEDA, P., QUESADA-PALLARÈS, C., & CIRASO-CALÍ, A. (2014). Evaluation of training transfer factors. Schneider, K. (Ed). Transfer of Learning in Organizations (pp.121-144). Swiss: Springer International Publishing.

PINEDA, P., QUESADA-PALLARÈS, C., & CIRASO-CALÍ, A. (2011). Evaluation training effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain. Comunicación presentada en el 7th International Conference on Researching Work and Learning (Shangai, Dec 4-7, 2011).

PINEDA, P., MORENO ANDRÉS M.V., ÚCAR MARTINEZ X. & BELVIS PONS E. (2007). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.

PINEDA, P. (2002). Evaluación de la formación en la organizaciones. En Pineda, P. (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones*. (pp. 247-277). Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ, E. (1992). Nuevas responsabiliades y tareas del formador de docentes en América Latina. *Educación,* Volumen extraordinario, 21-44.

SABARIEGO, M. (2004). El proceso de la investigación (parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa.* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.

SAKS, A.M. & BURKE, L.A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development,* 16 (2), 118-127.

SALDAÑA, J. (2013). *The coding manual for qualitatives researchers*. 2nd Edition. Ca: Sage.

SANCHIDRIÁN, C. Y RUIZ, J. (COORDS.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

SCRIVEN, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational research. En E.R. House (Ed.), *New directions in Educational Evaluation*. Londres: The Falmer Press.

SYLVA, K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. & TAGGART, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Surestart: Evidence and Research, November, 1-10. Recuperado el 27 de abril de 2015, de: http://www.ioe.ac.uk/RB_Final_Report_3- 7.pdf

TALANTI, I., POULYMENAKOU, A. & PARASKEVA, F. (2010) Workplace e-learning: exploring factors affecting perceived transfer of training. En C. Vassilakis y N. Tselikas (Eds.), *Proceddings of 14th Panhellenic Conference on Informatics* (pp.214-217). Greece: IEEE Conference Publishing Services.

TEJADA, J. Y GIMÉNEZ, V. (COORD.) (2007). *Formación de formadores. Tomo 1*.Madrid: Thomson.

QUESADA-PALLARÈS, C. (2014). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo? Validación del modelo de predicción de la transferencia.* Tesis doctoral inédita.Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l´Educació.

WANG, X. (2002). Assessing performance measurement impact: a study of US local governments. *Public Performance & Management Review*, 26(1), 26-43.

ZABALZA, M.A & ZABALZA, M. A. (2011). La formación profesorado de educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16 (3), 103-113.

[i]Contacto con autores:
Elke Elisabeth Eugenia Kleinert Altamirano. e-mail: elke.kleinert@gmail.com
Pilar Pineda Herrero. e-mail: pilar.pineda@uab.ese
Benemérita Universidad de Puebla, México.

08 | ATENCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA

LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

ESTHER IBARRA ROSALES[i]

RESUMEN:

Desde una perspectiva comparada, en esta ponencia se analiza la codificación y conceptualización de la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) en las leyes educativas de los 19 países de América Latina, cuyo propósito pretende contribuir a la atención puesta por organismos iberoamericanos y europeos respecto a la necesidad de que ese tipo de educabilidad social esté prevista en marcos normativos. Esto, como una primera manifestación del compromiso de los Estados para dar respuesta a la formación de los niños y las niñas en sus primeros años de vida, que son claves en su futuro desarrollo educativo y personal. Se parte de la definición de primera infancia entendida como el período que transcurre "desde el nacimiento, el primer año de vida y el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar", es decir, considerando que en la mayoría de los países de la región la escuela primaria comienza a los 6 años de edad, por tanto la población objetivo de la AEPI es la comprendida en el rango etario entre el nacimiento y los 5 años. Esta definición se adopta por compartirla el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, órgano este vigilante y garante de la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por ONU en 1989. El análisis de las leyes generales de educación latinoamericanas parte de la perspectiva de organismos internaciones de Naciones Unidas (como la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo); la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de otros organismos de la comunidad europea que han hecho hincapié en la necesidad de que la AEPI esté regulada en marcos normativos, también con miras para su configuración como parte del derecho a la educación y la equidad social educativa. El análisis aquí presentado forma parte de mi tesis doctoral titulada "El derecho a la educación en términos de equidad social educativa en América Latina. Un análisis comparado de las leyes educativas y desde un enfoque de políticas públicas", que he concluido.

PALABRAS CLAVE: Atención, educación, infancia y leyes educativas.

*****

INTRODUCCIÓN

La atención y educación integral de la primera infancia es uno de los temas prioritarios en la agenda educativa global impulsada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y otros organismos regionales como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y de la comunidad europea, a través de diversas iniciativas regionales e internacionales (declaraciones, cumbres, reuniones, proclamas, convenciones, etcétera), siendo las más recientes la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones (Moscú, septiembre de 2010), auspiciada por la UNESCO y el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia (22–23 de febrero de 2012) de la OIT. A nivel regional, es de destacar la creación del Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica, iniciativa de la OEI a cargo del Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa de Primera Infancia y Derecho de la Niñez de la OEI (IDIE) en colaboración con el SITEAL (IIPE-UNESCO Buenos Aires – OEI).

Sin embargo, es importante mencionar que durante algunos años la atención a la primera infancia estuvo ausente en las prioridades de la agenda educativa global, aunque no tanto la dimensión educativa, pero con un sentido más pedagógico que como derecho social; toda vez que desde los primeros tratados internacionales de derechos humanos que comprenden el derecho a la educación y aún en los específicos de éste, no se considera la Atención y la Educación en la Primera Infancia (AEPI) como parte del derecho a la educación. Incluso, en algunos países latinoamericanos y de otras regiones, en la AEPI incluyen la educación preescolar (en unos casos 1 año y en otros hasta tres años), pero por igual ese nivel educativo está excluido en los tratados de derechos humanos como elemento del derecho a la educación.

En la actualidad esa situación prevalece, motivando debates respecto a si o no la AEPI forma parte del derecho a la educación, entendida como una obligación prestacional de los Estados de atenderla de manera integral. Ese déficit de los tratados de derechos humanos persiste a pesar que la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, formulada en Jomtien (1990), introdujo la idea de que «el aprendizaje comienza al nacer» y afirmó que la educación de la primera infancia es parte integrante de la educación básica, conformada ésta por la educación primaria y secundaria que es obligatoria en la mayoría de los países y constituye un nivel educativo por sí misma. Igualmente, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Dakar contribuyó a la institucionalización y difusión de ese objetivo, y la Declaración formulada en Moscú trató de promover que se concediera mayor prioridad a la educación de la primea infancia como una modalidad socioeducativa.

La ausencia de la AEPI en los tratados internacionales de derecho humanos y aún en los más recientes, pudiera tener diversas explicaciones. Sin embargo, la primera Relatora Especial del Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski (2004:82), aduce "buenas razones" en el marco de las negociaciones de Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, para no incluirla como una responsabilidad gubernamental debido a la tensión por las constantes disputas entre las prerrogativas de los padres y las facultades de los gobiernos respecto al tipo de educación de los ciudadanos. Dicho de otro modo, prevaleció la tendencia a impedir el monopolio educativo del Estado.

Ahora bien, los impulsores de la Campaña Mundial por la Educación y el ex Relator Especial del Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Vernor Muñoz[1], consideran que la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI), que incluye la educación preescolar, forma parte del derecho a la educación y está garantizada en los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, a partir de dos elemento en común: "el primero, que tácita o expresamente reconocen que el aprendizaje empieza con el nacimiento; y el segundo, el tratamiento integral de la atención y educación de los niños y las niñas" (Muñoz, 2012: 10). No importa aquí refutar esta postura ateniéndose a los artículos de los tratados internacionales de derechos humanos, donde no hay una sola referencia indicativa[2] que denote que la educación preescolar o específicamente la AEPI están garantizadas como parte del derecho a la educación en esos instrumentos o sea una obligación prestacional jurídica de los Estados.

Es de reconocer –aunque el ex relator Muñoz no los menciona– que tres tratados internacionales de derechos humanos hacen referencia a la educación preescolar, pero en términos muy escasos o discretos: la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer establece la paridad de trato en todos los niveles y categorías educativas, incluyendo desde preescolar hasta estudios superiores (…); la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias igualmente en la paridad de trato con los nacionales del país empleador, dispone que éste no podrá denegar ni limitar a los niños de padres migrantes el acceso a la educación preescolar a causa de la situación irregular de permanencia o empleo de alguno de sus padres; y el Convenio 169 de la OIT señala que los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

El ex relator Muñoz (2012:14-16) establece un "marco normativo de la AEPI", a partir del enfoque psicológico-social innato de todo ser humano ("el aprendizaje comienza desde el nacimiento") proclamado en diversas acciones de la agenda educativa global[3] y en las Observaciones Generales (7, 9,11 y 12) del Comité de los Derechos del Niño, órgano supervisor de la Convención sobre los Derechos del Niño. Ahora bien, desde una visión ortodoxa la Observación General no. 7 (Implementando los Derechos de la Niñez en la Primera Infancia, 2005) deja en la indefinición jurídica la educación preescolar como parte del derecho a la educación al refrendar el reconocimiento de la Convención de estipular la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria para todos y apreciar que algunos Estados Partes tengan previsto hacer que todos los niños puedan disponer de un año de educación preescolar gratuita (Comité de los Derechos del Niño, 2005:14, párrafo 28). En todo caso, se pudiera observar una falta de armonización jurídica de la AEPI y consecuentemente de la educación preescolar entre los tratados internacionales de derechos

[1] Al respecto, consultar el informe de la coautoría de Vernor Muñoz titulado Derechos desde el Principio. Atención y educación en la primera infancia, CME, abril 2012.

[2] En el campo del derecho como disciplina, si bien se asume que en un instrumento jurídico (tratado, pacto, decreto, constitución o ley, etc.) la parte de exposición de motivos, considerandos, introducción, preámbulo, o como se le prefiera llamar, forma parte del mismo; sin embargo lo que queda reglamentado y es observancia obligatoria lo estipulado en los artículos.

[3] El ex relator Muñoz cita, entre otras, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990, la Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), la Declaración "Un mundo Apropiado para los niños" de la Sesión Especial de las Naciones Unidas a favor de la Infancia (2002); el Marco de Acción del Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), cuyo primer objetivo de la Educación para Todos es "expandir y mejorar la educación y atención integral en la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desaventajados", y la primera Conferencia Global sobre Educación en la Primera Infancia, organizada por la UNESCO.

humanos y específicos de educación con la agenda global educativa impulsada por los propios organismos internacionales creadores de dichos tratados.

Ahora, lo importante aquí, son dos cosas por lo menos: una, que a nadie escapa la importancia de la AEPI y la educación preescolar y que ambas deben formar parte del derecho a la educación, sobre todo por lo que el ex relator Muñoz destaca respecto a que

> "es durante esa etapa [o esas etapas] donde la atención de calidad y los programas educativos son más efectivos para romper el ciclo de inequidades que ha dominado la vida de millones de niños y niñas y sus familias" (Muñoz, 2012:4).

Dos, que independientemente de su estatus jurídico, no exime a los Estados de la responsabilidad de prestar ese nivel educativo como un elemento indispensable del derecho a la educación y en especial de la equidad educativa, sobre todo esto último porque el corpus de la AEPI[4] esencialmente está estrechamente vinculado con ese propósito, esto es, con los sectores más desfavorecidos.

Con independencia de lo anterior, a partir de 1990 que entró en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada un año antes por las Naciones Unidas, este tratado internacional –con todo y su enunciado masculinizado– se ha constituido en el motor más importante para la atención a la primera infancia al recoger y, sobre todo estipular de manera puntual los derechos de la infancia y ser el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos. Este sentido, la CDN reconoce claramente el derecho de todos los niños y niñas (menores de 18 años) a un nivel de vida adecuado, lo que implica una nutrición, educación y protección pertinentes.

De los aspectos relevantes de la CDN destaca que su aplicación es obligatoria para los gobiernos y es el tratado internacional más aceptado en la historia de los instrumentos del corpus de derechos humanos a nivel global, pues ha sido ratificado por 195 Estados[5] cuyos gobiernos deben rendir cuentas sobre su cumplimiento al Comité de los Derechos del Niño, órgano integrado por un comité de 18 expertos en derechos de la infancia procedentes de países y ordenamientos jurídicos diferentes.

I. ANTECEDENTES

En una perspectiva histórica, uno de los rasgos iniciales de la atención a la primera infancia o el reconocimiento de que los primeros años son de particular importancia para el futuro desarrollo personal y ciudadano de las personas, se ubican en el siglo XVII en Europa y en las tradición norteamericana centrada en los derechos y el desarrollo de los niños y niñas. Entre los primeros filósofos y pedagogos que abordaron el tema se pueden citar al checo Jan Amos Comenius, a los suizos Jean-Jacques Rousseau y al pedagogo Johann Pestalozzi (Cunningham, 1995: 17-153). Sin embargo, las innovadoras orientaciones posteriores se centraron en la educación de la primera infancia y no tanto en atención de los niños y niñas desde su nacimiento hasta la edad de transitar a la educación primaria, aunque en el florecimiento industrializador en Inglaterra surgió una guardería para los hijos de los trabajadores de algodón a partir del primer año de edad; mientras que en Alemania, Friedrich Fröebel, pedagogo alemán puso en práctica sus ideas en una escuela a la que llamó «kindergarten» (OIT, 2012) término que durante muchos años prevaleció en algunos países como México para denominar los establecimientos de la educación preescolar.

En el siglo XX, la orientación de la educación a la primera infancia se centró en favorecer la enseñanza individual que la colectiva en clase, así como el aprendizaje por

[4] Sobre los ámbitos que comprende la AEPI, se puede consultar la Observación General No.7, del Comité de los Derechos del Niño, CRC/C/GC7/Rev1, 20 de septiembre de 2006.

[5] Excepto Somalia, que está en proceso de ratificación, y Estados Unidos.

iniciativa de los niños y las niñas y no por el profesor. En esta innovación pedagógica destacan los trabajos de María Montessori, Bertrand Russel y Jean Piaget, cuya influencia de este último llegó a otros países en el establecimiento de programas de educación de la primera infancia. También en el siglo XX, surgieron las políticas públicas sobre la educación de la primera infancia y a finales del este siglo en Europa y América del Norte el modelo de guardería o centro preescolar público para ofrecer educación a niños y niñas de todos los medios sociales con personal altamente calificado (UNESCO, 2007: 31-133), a partir de lo cual se puede hablar de la institucionalización de la educación de la primera infancia.

Como ha ocurrido en otros ámbitos, en los países en desarrollo los programas de atención y educación de la primera infancia aparecieron muchos años después, alrededor de 1970 y por motivos diferentes pero enfocados a satisfacer las necesidades básicas de los menores –salud de los lactantes y niños pequeños, la lucha contra la pobreza, la creación de entornos protectores y poco costosos para crear guarderías de niños y niñas de poca edad y la preparación de la transición hacia la escuela primaria– (UNESCO, 2007:122). En general, el siglo XX fue el escenario de una ampliación significativa de las prestaciones de educación para la primera infancia, en gran medida emprendida y mantenida por entidades privadas y de beneficencia, aunque considerada cada vez más como una responsabilidad esencial del Estado.

II. DELIMITACIÓN ANALÍTICA

Ahora bien, la CDN no reconoce explícitamente la AEPI como un derecho a la educación, pues en los dos artículos que destina al tema está débilmente codificado. Así, en el artículo 28º prevalece la postura mayormente extendida a nivel mundial que todo niño tiene derecho a la educación, pero hace hincapié al menos la educación primara con carácter gratuito y obligatorio; mientras en el artículo 29º define los objetivos de la educación, entre otros, que es deber del Estado Parte reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa. No obstante, en otros artículos (5º, 6º, 18º y 27º) define las obligaciones y responsabilidad de otros agentes como los padres, profesores, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas; lo cual en algunos casos es de manera conjunta con los Estados o de manera individual por esos sectores involucrados en la atención a la primera infancia.

En esa tesitura, en esta ponencia se analiza la codificación y conceptualización, según sea el caso, de la AEPI en las leyes generales de educación[6] de los 19 países de América Latina en lo referente a la vinculación existente entre los Estados y los participantes y agentes educativos involucrados en la atención a la primera infancia, considerando que los dos últimos juegan un rol clave en el desarrollo futuro de los niños y niñas. Se analizan las leyes generales de educación de los países latinoamericanos, porque todos éstos tienen una normativa vigente de esa categoría; aunque en algunos países también existen Códigos de la Niñez o la Infancia. Cabe aclarar que al hacer referencia a la CDN, el análisis no tiene como propósito hacer una confronta de su contenido con las leyes generales de educación

[6] Es pertinente aclarar que se utiliza "leyes generales de educación" por ser el término más frecuente en las normativas educativas latinoamericanas y porque todas tienen el carácter de regular su respectivo sistema educativo. Esto, no obstante que algunos países las denomine ley fundamental, ley nacional, ley orgánica o como en el caso de Ecuador cuya nueva normativa de 2011 pudiera confundirse con una ley especial o modalidad educativa al denominarla Ley Orgánica de Educación Intercultural.

latinoamericanas, ni tampoco hacer una yuxtaposición entre las mismas aún cuando el análisis se hace desde una perspectiva comparada.

Ahora bien, durante muchos años los organismos y los países han utilizado distintos términos como educación y cuidado de la primera infancia, desarrollo del niño de corta edad o de la primera infancia, educación inicial y educación preescolar o de la primera infancia, lo cual tiene relación con la diversidad de servicios de atención a la primera infancia (OIT, 2012). En la actualidad, en algunos países se mantiene esa diversidad de denominaciones, pero UNESCO y UNICEF, fundamentalmente han codificado en la agenda educativa global el término Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), denominación que se adopta en esta ponencia en concordancia con la definición de UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas que consideran la "primera infancia al período que transcurre desde el nacimiento, el primer año de vida y el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar", es decir, hasta la edad teórica previa a ingresar a la educación primaria considerando que en la mayoría de los países de la región latinoamericana ese nivel educativo comienza a los 6 años de edad, y por tanto la población objetivo de la AEPI es el rango etario comprendido entre el nacimiento y los 5 años (OEI, s/f).

Bajo esta premisa, en la AEPI se pueden distinguir dos ámbitos o etapas, según el sistema educativo de cada país latinoamericano: a) uno, los primeros años de vida, esto es, en promedio desde el nacimiento hasta los 3 o 4 años edad; b) el otro, la educación preescolar que oscila entre 1 o 2 años, e incluso de 3 años como en México que es obligatorio y El Salvador que no tiene ese carácter. Respecto a este último nivel, en algunos países forma parte de la educación inicial o la denominación que hagan de ella y en otros es un nivel propio como se analiza más adelante.

2.1. ¿QUÉ DICEN LAS LEYES GENERALES DE EDUCACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA?

Con distintos términos, aunque el preponderante es educación inicial y que en algunos casos incluye en promedio un año de preescolar, la mayoría de las leyes latinoamericanas (16) dimensionan diversos aspectos dirigidos a la población en la primera infancia; mientras Cuba y Costa Rica no la regulan en sus leyes educativas, pero sí forma parte de su sistema educativo; esto no acontece en Colombia aunque destaca por su vasta política social educativa para la primera infancia. En general el lapso de atención comprende de 0 a 5 años de edad, con excepciones irrelevantes como Argentina que es de 45 días de nacimiento a los 5 años y Cuba de los seis meses a los 5 años.

En *Argentina*, la Ley de Educación Nacional (2006) establece la educación inicial como una unidad pedagógica con personal docente titulado. Comprende jardines maternales (niños/as desde los 45 días de nacidos a los 2 años de edad inclusive) y los jardines de infantes (niños/as desde los 3 a los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año (1 de preescolar). Su objetivo es integral (estimulación y aprendizaje temprano, socioafectivo, desarrollo de la personalidad, formación y convivencia en derechos humanos y detectar, atender y prevenir necesidades especiales y de aprendizaje). Los servicios son prestados entre las instituciones de gestión estatal dependientes de los órganos gubernamentales de educación y organismos no gubernamentales, instituciones privadas y/o organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones barriales y comunitarias. El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños/as de 4 años de edad.

En *Bolivia*, su Ley de la Educación "Avelino Siñañi-Elizardo Pérez (2010) la denomina "Educación inicial en familia comunitaria" y forma parte de la Educación Regular obligatoria y gratuita hasta el bachillerato. Comprende 5 años en dos etapas: a) la educación inicial en familia no escolarizada que dura 3 años en corresponsabilidad entre la familia, la comunidad y el Estado cuyo orientación es recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo; b) educación inicial en familia comunitaria escolarizada que comprende 2 años (correspondiente al preescolar) cuyo objetivo es desarrollar las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel.

En *Brasil*, la Lei de Diretrizes e Bases da Educação la denomina "Educación infantil" y constituye la primera etapa de la educación fundamental o básica. El objetivo es el desarrollo integral de los niños hasta 6 años de edad en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, como complemento de la acción de la familia y la comunidad. Los niños de 3 años de edad son atendidos en guarderías o instituciones similares y los de 4 a 6 años de edad en planteles de preescolar. Ninguno de los dos niveles son requisitos para ingresar a la educación fundamental o básica. Es obligación y responsabilidad del Estado atender de manera gratuita y obligatoria en guarderías y centros preescolares a los niños de cero a seis años de edad, aunque también funcionan instituciones privadas reconocidas como parte del sistema educativo.

En *Chile*, su Ley General de Educación (2009) la denomina "Educación Parvularia" que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad con la ley educativa, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. Si bien establece el deber del Estado de promover la educación parvularia en todos sus niveles, únicamente garantiza el acceso gratuito y el financiamiento fiscal del primer y segundo nivel de transición (el preescolar) hacia la educación básica.

En *Ecuador*, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) estipula que la educación inicial es obligatoria y gratuita en corresponsabilidad entre la familia, la comunidad y el Estado con la atención de programas públicos y privados relacionados con la protección de la primera infancia. Su objetivo es de acompañamiento al desarrollo integral en los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños/as desde los 3 hasta los 5 años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio decrecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. La obligación del Estado es la educación de los niños/as de 3 a 5 años de edad y la de la familia desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, sin perjuicio de que opte por alguna modalidad certificada por la autoridad educativa.

En *El Salvador*, la Ley General de Educación (2005) establece la educación inicial en la de tipo formal. Comienza desde el nacimiento de los niños hasta los 4 de edad y centra sus acciones en la familia y en la comunidad. Para esto, el Ministerio de Educación es responsable de normar y facilitar la ejecución de programas desarrollados por instituciones públicas y privadas. Su objetivo es procurar el desarrollo integral de niños/as (estimulación armónica y equilibrada de su personalidad; revalorizar y fomentar el rol de la familia y la

comunidad, con la participación activa de los padres. La educación preescolar denominada parvularia es un nivel propio y comprende 3 años, su acreditación aunque no es requisito para continuar estudio, pero "autoriza, irrestrictamente, el acceso a la educación básica".

En *Guatemala* según su Constitución Política es "obligatoria la educación inicial", pero en la Ley de Educación Nacional (2006) no es educación escolar. Su normativa educativa de 1991 establece que comienza desde la concepción del niño hasta los cuatro años de edad; procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación. Su finalidad, es garantizar el desarrollo pleno de todo ser humano desde su concepción, su existencia y derecho a vivir en condiciones familiares y ambientales propicias ante la responsabilidad del Estado; así como procurar el desarrollo psicobiosocial del niño mediante programas de atención a la madre en los períodos pre y postnatal, de apoyo y protección a la familia. El nivel de preprimaria (preescolar) es un nivel propio.

En *Honduras* la Ley Fundamental de Educación de (2012) estipula la educación inicial como no formal. Tampoco es obligatoria, ni antecedente para ingresar a la educación primaria. Está dirigida a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años edad y contempla la formación de padres, madres y otros miembros de la familia para la atención de la educación inicial y articulada con las políticas sociales sobre desarrollo infantil. La educación pre-básica (preescolar) es un nivel propio para los niños/as de 4 a 6 años de edad. Es requisito para ingresar a la educación básica haber cursado al menos 1 año donde existen condiciones de cobertura.

En *México*, la Ley General de Educación (1993) determina como propósito de la educación inicial favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de niños/as menores de 4 años de edad. Incluye orientación a los padres de familia o tutores para la educación de sus hijos, hijas o pupilos. Es responsabilidad del Estado promover y atender la educación inicial directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros o bien por cualquier otro medio; aunque autoriza a los particulares a prestar este servicio cuyas instituciones serán evaluadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El preescolar es un nivel de 3 años, que junto con la primaria y la secundaria, conforma la educación básica obligatoria.

En *Nicaragua*, su Ley General de Educación (2006) estipula la educación inicial como el primer nivel de la educación básica regular, gratuita y obligatoria solo para el tercer nivel [1 año de preescolar]. Comprende a niños/as menores de 6 años de edad en dos grupos: a) de los 0 a los 3 años atendido en la educación no formal con mayor participación de la comunidad; b) el de 3 a 5 año de edad en la educación formal o no formal. Señala un enfoque integral (estimulación temprana y aspectos de salud, nutrición, educación), atención a la familia (viviendas y saneamiento ambiental). Se realiza con el esfuerzo del Estado y la sociedad civil.

En *Panamá*, su Ley Orgánica de Educación (1995) determina la educación inicial para atender a la niñez desde su nacimiento hasta los 5 años de edad de manera gratuita, pero únicamente es obligatoria para niños/as de 4 y 5 años de edad. Consta de las siguientes etapas "parvularias": a) lactantes, desde su nacimiento hasta los 2 años de edad; b) maternales cuyas edades fluctúan entre los 2 y 4 años de edad; y c) dirigida a los preescolares de 4 a 5 años de edad (primer nivel de enseñanza). La finalidad es brindar a la niñez la estimulación temprana, procurando el desarrollo óptimo de sus capacidades ofreciendo una atención integral que le garantice niveles favorables de salud (bienestar social), físico y psicológico. Es impartida en centros especializados oficiales y privados, con la participación de los padres de familia, los Ministerios de Salud y Educación y las empresas privadas.

En *Paraguay*, su Ley General de Educación (1998) establece la educación inicial en dos ciclos: a) hasta los tres años [lo que implicaría desde el nacimiento] y b) hasta los 4 años. El preescolar inicia a los 5 años de edad como parte de la educación básica, cuya obligatoriedad estará sujeta a los recursos presupuestales. Se señala que los diseños curriculares propios de cada nivel serán establecidos en reglamentos correspondientes y su impartición será a cargo de profesionales de la especialidad. Dos cuestiones peculiares: a) estipula que la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado; mientras la lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua; b) en la educación inicial se implementarán programas de prevención de dificultades del aprendizaje, así como sistemas de evaluación para la detección precoz de condiciones intelectuales superiores, inferiores y deficiencias sensoriales para tomar medidas oportunas y adecuadas a cada caso.

En *Perú*, la Ley General de Educación (2003) estipula la educación inicial como el primer nivel de la educación básica regular, que atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. Es gratuita y obligatoria, pero de manera progresiva y no es requisito para ingresar a la educación primaria en los lugares donde no se haya logrado su universalización. Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos. El Estado asume, cuando lo requieran, también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. Se articula con el nivel de educación primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión escolarizada conforme se establezca en un reglamento.

En *República Dominicana, su Ley Orgánica de Educación (1997) la denomina "primer nivel educativo" impartido* antes de la educación básica y dirigido a la población infantil hasta los 6 años, siendo obligatorio y gratuito el último año para los niños de 5 años (1 año de preescolar). Sus objetivos son esencialmente contribuir al desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético, estético y espiritual de los educandos; y prepararlos para la educación básica. El primer nivel es en coordinación con la familia y la comunidad, y el compromiso del Estado es desplegar esfuerzos que faciliten su generalización fomentando la participación de todos los sectores de la comunidad y la creación de jardines de infancia.

En *Uruguay*, su Ley General de Educación (2009) es de la más profusa en regular la "educación primera infancia" como el ciclo vital desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, constituyendo la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de la vida. Su objetivo es la socialización y el desarrollo armónico de aspectos intelectuales, socio-emocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. La educación inicial se propone estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de niños/as de tres, cuatro y cinco años. Se plantea promover una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. En la prestación del servicio intervienen tres instancias con distintos ámbitos de competencia: a) el Instituto del Niño y Adolescente que rige la educación de niñas y niños de entre 0 y hasta 3 años de edad; b) la Administración Nacional de la Educación Pública que supervisa la educación en la primera infancia que ofrezcan las instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria; y c) el Ministerio de Educación y Cultura que autoriza y

supervisa la educación de los Centros de Educación Infantil Privados que atienden a niños y niñas entre 0 y 5 años de edad. Para UNESCO (2010/2011) la atención de la primera infancia en Uruguay es prácticamente privada.

En *Venezuela*, su Ley Orgánica de Educación (2009) señala la educación inicial como parte del subsistema de educación básica y comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños/as de los 0 a los 6 años de edad. Determina que el funcionamiento de la educación básica, desde el nivel inicial hasta la educación media en todas sus modalidades, será normado en una ley especial que establecerá los mecanismos de coordinación con la educación universitaria.

Como se mencionó, Cuba, Colombia y Costa Rica no regulan en sus leyes educativas la AEPI, pero lo hacen en otros ordenamientos normativos o forma parte de su política educativa. *Colombia* la establece en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098) como educación inicial o "educación ofrecida en la primera infancia" para menores de 5 años de edad. No forma parte del sistema educativo, pero sí de su vasta política gubernamental de atención a la primera infancia, con enfoque y acciones asistenciales y pedagógicas hacia ese sector poblacional. Es responsabilidad de las autoridades locales (gobernadores, alcaldes, secretarios de educación y salud) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, enfocado primordialmente a la población de escasos recursos (UNESCO, 2010/2011).

En *Costa Rica*, de acuerdo con la estructura y organización de su sistema educativo, la educación inicial es parte de éste y comprende la atención integral de los infantes desde su nacimiento hasta su ingreso al primer ciclo de la educación general básica, esto es, el preescolar. El ciclo materno–infantil corresponde a niños y niñas hasta los 5 años de edad, que transitan al primer año de preescolar obligatorio al rebasar esa edad (UNESCO, 2010/2011).

En el caso de *Cuba*, se le denomina educación preescolar y es parte inicial del sistema educativo sin ser obligatoria. Los niños/as ingresan a los seis meses de edad y permanecen hasta los 5 años de edad. Según el grupo de edad considerado, en la modalidad no formal se atienden niños de 0 a 2 años de edad fundamentalmente en el hogar; y de los 2 a los 4 años en parques dos veces por semana sin regla fija. El grado de preescolar o preparatorio para la escuela comprende niños/as de 5 años de edad y pueden estar en un círculo infantil o en una escuela primaria (UNESCO, 2010/2011).

III. ALGUNOS RESULTADOS INDICATIVOS

El análisis de las normativas educativas latinoamericanas muestra que–ciertamente con diferencias y peculiaridades, con más o menor detalle– la mayoría de los países (16) regula diversos aspectos de la educación inicial o AEPI; mientras Colombia y Costa Rica la norman en sus respectivos códigos de la niñez o infancia; y Cuba no lo norma pero forma parte de su política social educativa. Salvo Colombia, en 18 países de la región la AEPI forma parte de su respectivo sistema educativo, con disparidades entre ellos no solo en la denominación sino con mayor diferencia en diversos aspectos sustantivos. (Ver tabla en página subsecuente).

En la mayoría de las leyes con un tope etario de 5 y 6 años, se incluye uno o dos años de preescolar. Igualmente en la mayoría de los casos, la prestación de los servicios es corresponsabilidad del Estado, las familias y en algunos con la intervención de instituciones privadas, la delegación en éstas de su operación o subrogadas como es el caso de Uruguay, pero bajo la supervisión de las autoridades de educación y salud.

En los objetivos, aunque con diferencias peculiares, 11 normativas tiene el enfoque asistencial (guarderías, estancias y centros infantiles, por ejemplo) y pedagógico, pero éste al

incluir 1 o 2 años de preescolar, con excepción de México que es semipedagógico al ser este nivel una unidad pedagogía separada. En las de Chile y Paraguay es pedagógico; en las de El Salvador y Guatemala únicamente estimulación temprana; en la de Honduras, sin precisar, es formación de padres e integrantes de la familia y en la de Venezuela no se especifica.

Un aspecto de la mayor relevancia para la equidad social educativa y relacionado directamente con la obligación de los Estados con la AEPI es la obligación estatal de proporcionar los servicios, pero únicamente está explícita en 8 normativas educativas (Argentina, Bolivia, Brasil, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay), así como en Cuba y Colombia donde es desde el nacimiento hasta el rango etario del preescolar , aun cuando se autorice la prestación del servicio a particulares u organizaciones sin fines de lucro en coparticipación con las familias y comunidades.

En tanto, en las otras 4 normativas educativas y en Costa Rica, en cuyos países no obstante que la AEPI forma parte de su sistema educativo y/o está configurada como política social educativa, la obligación estatal es limitada. Así, en Chile el Estado únicamente garantiza el acceso gratuito y el financiamiento fiscal del primer y segundo niveles de transición a la educación básica; en Ecuador, la obligación del Estado es la educación de los niños/as de 3 a 5 años y la de la familia desde el nacimiento hasta los 3 años; en Nicaragua, sólo es gratuito y obligatorio el tercer nivel de la educación inicial, que equivale a un año de preescolar.

DIMENSIONES DE LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA						
Países/dimensiones	**Denominación**	**Rango etario**	**Preescolar**	**Objetivo educación inicial**	**Tipo de Educación formal/no formal**	**Obligatoriedad y gratuidad AEPI**
Argentina	Educación inicial	45 días a 5 años de edad	1♦	Asistencial y pedagógico	Formal	Gratuita y 1 año de preescolar obligatorio
Bolivia ●	Educación inicial en familia comunitaria no escolarizada y escolarizada	0 a 5 años de edad	2♦	Asistencial y pedagógico	Regular Formal (no escolarizada y escolarizada)	Obligatoria y gratuita
Brasil (2016*)	Educación infantil	0 a 3 años de edad	2	Asistencial, y pedagógico	Educación escolar	Gratuita
Chile	Educación parvularia	0 a 5 años de edad	2	Pedagógico	Formal	Gratuita únicamente dos años de preescolar.
Colombia	Educación inicial o educación ofrecida en la primera infancia	niños/as menores de 6 años de edad	1♦	Asistencial y pedagógico	No formal	Gratuita y 1 año de preescolar obligatorio
Costa Rica	Educación inicial	0 a 5 años de edad	1♦	Asistencial y pedagógico	Sin precisar	Sin precisar y 1 año obligatorio de preescolar
Cuba	Educación preescolar	6 meses a 5 años de edad	1	Asistencial y pedagógico	Sin precisar	Gratuita y no obligatoria
Ecuador ●	Educación inicial	0 a 5 años de edad♦	1♦			
El Salvador ●	Educación inicial	0 a 4 años de edad	3	Estimulación temprana	Formal	Sin especificar
Guatemala	Educación inicial	0 a 4 años de edad♦	2♦	Estimulación temprana	Educación no escolar	Sin especificar
Honduras ●	Educación inicial	0 a 3 años de edad	1♦	Formación de padres e integrantes de la familia	No formal	Gratuita y obligatoria la Pre-básica o 1 año de preescolar donde existan condiciones de cobertura
México ●	Educación inicial	niños/as menores de 4 años	3♦	Asistencial y semipedagógico	Sin especificar	Gratuita y sólo obligatorios 3 años de preescolar
Nicaragua ●	Educación inicial	niños/as menores de 6 años♦	1♦	Estimulación temprana y pedagógico	No formal y formal el preescolar	Gratuita y sólo obligatorio 1 año de preescolar
Panamá ●	Educación inicial parvularia	0 a 5 años de edad♦	2♦	Asistencial y pedagógico	No regular (formal y no formal)	Gratuita y sólo obligatoria niños/as de 4 y 5 años de edad
Paraguay	Educación inicial	0 a 4 años de edad	(1♦)	Pedagógico	Formal	Especifica gratuidad y obligatoriedad de 1 año de preescolar, pero sujeto a los recursos que se aprueban.
Perú	Educación inicial	0 a 5 años de edad♦	1♦	Asistencial, estimulación temprana y pedagógico	Básica regular	Obligatoria y gratuita
República Dominicana	Nivel inicial	0 a 6 años de edad♦	1♦	Asistencial y pedagógico	Formal	Gratuita y obligatorio 1 año de preescolar
Uruguay	Educación inicial o de primera infancia	0 a 3 años de edad	2♦	Asistencial y pedagógico	Formal (3, 4 y 5 años de edad)	Subvencionada a instituciones privadas y obligatoria niños/as de 4 y 5 años de edad (preescolar)
Venezuela ●	Educación inicial	0 a 3 años de edad	1♦	Sin especificar	Sin especificar	Sin especificar
TOTALES LEYES			**16 SÍ**			
			3 NO			

Fuente: Elaboración propia con base en: Análisis de las Leyes de educación y normativas de protección a la infancia de América Latina

NOTAS:

● En estos países los años de educación obligatoria son menores a las cifras del Compendio Mundial de Educación 2012 de UNESCO.

Por tanto los datos aquí consignados corresponden a los contenidos en las respectivas leyes educativas.
En el resto de los países las cifras son coincidentes con el documento de UNESCO.

♦ Nivel obligatorio. En Brasil, Chile y Cuba no es obligatorio el preescolar

En otras 4 normativas la obligación es difusa: la de El Salvador, se limita a señalar que el Ministerio de Educación normará y facilitará la ejecución de los programas de la educación inicial; la de Honduras, establece como objetivo la formación de padres, madres y otros miembros de la familia para la atención de la educación inicial [sic]; la de Paraguay Venezuela no precisan si es obligación estatal atender la educación inicial.

En el preescolar destaca su gratuidad en los 19 países latinoamericanos y su obligatoriedad mayoritaria (16 países), pues únicamente en 3 (Brasil, que lo tiene previsto hacerlo en 2016, Chile y Cuba) no es obligatorio. En la mayoría (11 países) el preescolar es de 1 año, obligatorio no, con limitaciones como en Paraguay, que depende de la aprobación de recursos o financieros o en Honduras, donde existan condiciones de cobertura. En otros 4, es de 2 años obligatorios (Bolivia, Guatemala, Panamá, y Uruguay) y en 2 países (Brasil y Chile son dos años no obligatorios); México y El Salvador son los únicos países de la región con 3 años de preescolar, siendo obligatorios en el caso mexicano.

En ese marco, en 17 países la atención y/o prestación de los servicios es corresponsabilidad básicamente del Estado y de las familias, pero también con la participación de servicios (guarderías, estancias infantiles y planteles de preescolar) de instituciones privadas o subrogadas a éstas como en Uruguay, pero bajo la supervisión de las autoridades educativas y salud. La excepción es Cuba, donde es corresponsabilidad del Estado y las familias sin intervención privada.

Algunos países latinoamericanos regulan la AEPI, independientemente de la denominación propia, como un ciclo integral aun cuando diferencian los rangos de edades para la atención de la primera infancia y la de educación preescolar. En cambio otros son ciclos o niveles separados, tengan o no concatenación. Por ejemplo, en México su ley educativa establece la educación inicial como un nivel con identidad propia y separado del preescolar (3 años), pues éste con la educación primaria y la secundaria conforma la educación básica obligatoria, donde cada uno de esos niveles también tiene una identidad propia, pero están concatenados. Ciertamente, las disparidades entre países responden a la organización y gestión de su respectivo sistema educativo. Un análisis más a fondo, que rebasa el propósito de esta ponencia, permitiría establecer los impactos pedagógicos de un esquema como el mexicano o mantener la atención y la educación de la primera infancia (esto es, el preescolar) como una sola unidad pedagógica.

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Sin duda, un avance de la mayor relevancia a favor de la equidad social educativa es la manifestación legislativa y/o de política social de los países latinoamericanos por la AEPI, independiente de los distintos arreglos institucionales o legislativos, ciertamente con ciertas limitantes y diferentes dimensiones. Con todo, es de apreciar la inclusión legislativa generalizada de la AEPI y la educación preescolar por ser el principal déficit de los tratados internacionales de derechos humanos incluidos los propios del derecho a la educación, al no comprenden ninguno de ambos niveles como parte de ese derecho.

Sin embargo, tras esa dimensión positiva existe una situación deficitaria cuyos aspectos en detalle rebasan esta ponencia, pero que se pueden visualizar en un par de datos empíricos: la desnutrición global continúa afectando al 7.2% de los niños menores de 5 años y la tasa de escolarización no llega al 50% en varios de los países de la región (OIE, s/f,). A pesar de la extendida obligatoriedad y gratuidad del preescolar, hacia 2011 la tasa bruta de escolarización era de 73%, incluyendo a los escolares de los países caribeños (UNESCO 2013/4), lo que implica que un número considerable de niños/niñas estaba fuera de ese servicio educativo. Las evidencias empíricas también muestran que los sectores situados en la franja de la pobreza o la pobreza extrema, tanto de zonas urbanas como

rurales y grupos indígenas, son los menos favorecidos en acceder a la AEPI y quienes ingresan, por ejemplo, al preescolar lo hacen en condiciones de mayor desigualdad.

De alguna manera, las diferencias entre los países latinoamericanos que arroja el análisis de la codificación o conceptualización de la AEPI constituyen las rasgos de un estudio teórico-legal empírico sobre las múltiples y diversas esferas de la relación Estado-sociedad-educación en cada país de la región, a partir de sus concepciones de la AEPI, en particular con la equidad social educativa, igualdad de oportunidades, así como los derechos educativos tutelados por cada país a los colectivos vulnerables.

Este análisis, entre otras cuestiones, también permite tener una radiografía de las dimensiones y alcances de las obligaciones de los Estados y los compromisos asumidos por los gobiernos latinoamericanos de acuerdo con las directrices de la AEPI establecidas por la ONU; la manera como se están modificando y reformulando las leyes educativas, la políticas educativas en la región y las tendencias en las novedades de la política educativa que promueven la AEPI, como elemento en la realización del derecho a la educación.

El acento puesto en el "imperio de la ley" al analizar la AEPI en las leyes generales de educación latinoamericanas, ofrece elementos indispensables para la formulación de políticas públicas, tanto para la población universo como para los actores claves en ese tipo educativo social como son los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNNINGHAM, H. (1995). *Children and Childhood in Western Society since 1500*. (Longman, Londres y Nueva York).

MUÑOZ, V. (2012). *Derechos desde el Principio. Atención y educación en la primera infancia, Campaña Mundial de Educación,* abril 2012.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (S/F). *Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación, Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, España. Recuperado de: http://www.oei.es/infancia.pdf (última consulta: 21 de septiembre de 2011)

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*, Ginebra, 22-23 de febrero de 2012/Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Actividades Sectoriales. Ginebra, OIT, 2012

TOMASEVSKI, K. (2004*). El asalto a la educación*, Intermón Oxfam Roger de Llúria, Barcelona, España.

VERNOR MUÑOZ (2012). *Derechos desde el Principio. Atención y educación en la primera infancia, Campaña Mundial de Educación*, abril 2012.

UNESCO (2013/4). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, ficha técnica de América Latina y el Caribe*, c/o UNESCO. Recuperado de: www.efarepor.unesco.org.

UNESCO (2010/2011). *Datos Mundiales de Educación, 7ª edición*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org

UNESCO (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*; Resumen (París). Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S. pdf. (Última consulta 20 de enero de 2013).

[i]Contacto con autora:
Esther Ibarra Rosales. e-mail: meibarra.ros@gmail.com
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

LA ADOPCIÓN DE UN SISTEMA PEDAGÓGICO PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES QUE PROMUEVEN LA NO DISCRIMINACIÓN Y LA NO VIOLENCIA

GEORGINA FIERRO SOSA
MARÍA ALEJANDRA SALCEDO FLORES
TANIA SALOMÉ SERRANO GUZMÁN[i]

RESUMEN:

En nuestra experiencia profesional, dentro del trabajo que realizamos en el Círculo Infantil, nos esforzamos por brindar oportunidades continuas a través del aprendizaje activo para desarrollar en los niños autonomía, confianza en sí mismos, iniciativa y empatía, siendo estos los componentes básicos de las relaciones humanas, teniendo siempre presente como piensan y razonan, practicando durante toda la rutina estrategias de interacción positivas como compartir el control con los niños, basándonos en las fortalezas de cada uno y formando relaciones auténticas.

El método o sistema para la solución de conflictos sociales es una estrategia pedagógica a largo plazo, que los adultos utilizan con los niños en un ambiente de apoyo. Los adultos saben que es seguro que los deseos de los niños provoquen conflictos, consideran estas situaciones como oportunidades pedagógicas para desarrollar habilidades en la solución de problemas sociales, que los volverán más conscientes del impacto de sus acciones en los demás, concentrándose en la capacitación de los pequeños para que resuelvan los problemas inmediatos en lugar de castigarlos por la inmadurez de sus aptitudes emocionales y sociales.

Este sistema pedagógico social, considera fundamental respetar los derechos de los niños y niñas, como son el derecho a la no discriminación por edad, genero, opinión, discapacidad o estado de salud, así como el derecho a vivir una vida libre de violencia que resguarde su integridad personal a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y libre desarrollo de su personalidad. La pedagogía del adulto es prioritaria, ya que favorece el clima donde se promueven ambientes sociales con una actitud natural, firme y paciente. Los adultos detienen la conducta agresiva de los niños recordando los límites, objetivamente y sin crítica.

Conforme los niños evolucionan en su capacidad para anticipar y resolver los conflictos sociales, las dificultades que deben enfrentar son cada vez más complejas. Sin embargo, cuando los niños practican la solución de conflictos sociales desde una edad temprana, para cuando llegan a la edad adulta cuenta con muchas de las habilidades sociales que necesitan para la solución de conflictos que se les presentan.

En conclusión, el sistema pedagógico para la solución de conflictos sociales, desarrolla en los niños capacidades para confiar en sí mismo y en los otros, seguridad para sostenerse cuando se enfrentan a dificultades y conflictos, desarrollan habilidades emocionales como la empatía, autonomía e iniciativa para lograr el éxito y contribuir positivamente a la sociedad a través de lo aprendido promoviendo ambientes que favorecen la erradicación de la violencia.

PALABRAS CLAVE: Solución de conflictos, violencia, discriminación, desarrollo social, desarrollo emocional.

*****

I. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE POTENCIAR EL DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL DE LOS NIÑOS PARA DESARROLLAR SU CAPACIDAD DE RESOLVER CONFLICTOS?

Como educadores comprometidos que laboran frente a un grupo de alumnos, somos conscientes y sentimos la responsabilidad moral, que implica proveer a través de las oportunidades de aprendizaje, bastas experiencias que favorezcan y desarrollen integralmente al educando, y no podemos en este quehacer, separar el contexto familiar, social, económico, cultural, de cada individuo y el bagaje de conocimientos y experiencias con las que el alumno cuenta. Inmersos en este trabajo podemos darnos cuenta que vivimos en una sociedad que sin querer en muchos casos promueve la violencia, ¿por qué sin querer?, porque se ha aceptado transgeneracionalmente diversas pautas de conducta, ideas, una educación en un nivel de jerarquías donde el hombre y la mujer tienen un lugar bien establecido, donde el maestro es la autoridad y el alumno una mera tabula rasa en la que hay que escribir, en este caso, llenar de contenidos, donde es más importante saber sacar una raíz cuadrada para obtener una calificación, que aprender a convivir, y no porque una cosa sea más importante que la otra, sino, que se le debería dar la misma importancia, ya que esto es parte del desarrollo integral de la persona.

La educación en México en la actualidad "busca trabajar por competencias" desde la educación inicial hasta la educación media superior , decimos busca porque teóricamente lo sabemos, pero en la práctica, si nos metemos a las aulas, falta mucho para poder comprender el enfoque por competencias, la mayoría de los educadores siguen trabajando como les ha funcionado a ellos, no como en la actualidad se requiere enseñarles a los alumnos haciéndolos competentes para la vida, no solo para aprendizajes teóricos o memorísticos. Si en verdad los educadores entendieran la importancia del trabajo por competencias el nivel de educación en México sería diferente, tendríamos una sociedad con menores índices de violencia.

Por ello es importante hacer conciencia que la violencia la vivimos en la cotidianeidad, no solo el que es víctima de lo que hoy denominamos acoso escolar o el que vive violencia intrafamiliar la sufre. La violencia se observa en la desigualdad, la inequidad, el autoritarismo, la educación basada únicamente en el desarrollo de conocimientos dirigido al saber, dejando atrás el saber ser y el saber hacer, el individualismo, la falta de empatía, el desinterés por el otro, la denigración de la persona, el consumismo, etc., es decir, la forma en la que la cultura nos ha venido forjando. Como docentes debemos darnos a la tarea de buscar alternativas que puedan atender esta situación, trabajando desde la base para ayudar a que estas prácticas generadoras de violencia que vemos en lo cotidiano, vayan desapareciendo, o en su defecto, vayan disminuyendo. Para ello, tenemos en nuestro poder el tiempo en las aulas, las prácticas pedagógicas, las interacciones con los alumnos, etc. Por esta razón, apostamos por una educación que potencialice como parte fundamental el campo social y emocional de los niños, ya que las capacidades que se desarrollan estimulando esta área, compensan en gran medida todas aquellas actitudes generadoras de violencia.

Aunada a las Prácticas de crianza y a los problemas individuales, la influencia del entorno es igualmente decisiva en el comportamiento emocional. Entiéndase por influencia del entorno, la relacionada con la situación socioeconómica, la cultura, la penetración de los medios de comunicación, específicamente la televisión y los videojuegos, así como la violencia intrafamiliar, la inseguridad, etc. (Baena, 2003). Es decir, la influencia del ambiente en la persona es en muchos casos determinante, con esta idea podemos vislumbrar la importancia que el desarrollo social y emocional tiene para hacer frente a esta avalancha de información en la que estamos inmersos.

Actualmente se dice que el individuo influye en la familia, como la familia influye en el individuo, así mismo que el entorno influye en la familia, como la familia influye en el entorno, (Bertalanffy, 1968). Este enfoque ecológico nos dice que la familia y el entorno tienen sus propios recursos para solucionar los problemas si se dan las herramientas necesarias para que puedan utilizarlas. La tarea de los profesionales es potenciar y optimizar los recursos, previniendo problemas de tipo social; actuando sobre las habilidades y capacidades fomentando competencias para mejorar la situación. De ahí la importancia de lo que un educador pueda hacer por sus alumnos como individuos que forman parte de una familia y a la vez está en la sociedad misma.

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX, "La Educación encierra un tesoro", señala que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales, que serán para cada persona, los pilares del conocimiento a lo largo de la vida:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; aprender a ser, como proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Esta visión de la educación es consecuente con las demandas sociales y personales. La sociedad necesita ciudadanos capaces de convivir en democracia y esta necesidad se traduce en el ámbito educativo, en la educación para la convivencia. Así mismo, es sabido que las personas más felices tienen, por lo general, una autoestima más alta, mayor autocontrol conductual y emocional; disponen de un estilo cognitivo positivo y mantienen relaciones adecuadas con los demás; saben, asimismo, reconocer y expresar sus sentimientos de manera apropiada, haciendo suyos valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad. Por tanto, mejorar las relaciones interpersonales entre los niños y niñas, desarrollar la tolerancia y el respeto a las diferencias entre las personas, actitudes democráticas y solidarias, así como formar personas críticas y autónomas, son objetivos educativos de primer orden. Al considerar el desarrollo integral de la persona como una finalidad del sistema educativo, las emociones, los afectos y las relaciones adquieren una mayor relevancia. (Delors, 1996)

La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en el proyecto Spectrum de Howard Gardner quien sostiene que deberíamos pasar menos tiempo "evaluando" niños y más tiempo ayudándolos a identificar sus gracias y competencias naturales, para así cultivarlos (Gardner,1995). Tomando conciencia de lo anteriormente mencionado, es una exigencia de primer orden que esto no quede en palabras y teorías, sino que la necesidad que el ser humano tiene de desarrollar su parte emocional, afectiva y social, sea tomada en cuenta para que con ello, se formen personas plenas y felices, capaces de vivir en armonía para fomentar un entorno en el cual las demás capacidades del ser humano se potencialicen.

¿Cómo hacemos posible la adopción de un sistema para la solución de conflictos sociales en el Círculo Infantil y de qué manera trasciende en los niños?, ¿Cuál es el papel del educador en este sistema?

En el contenido de lo que se trabaja en el Círculo Infantil se encuentra el desarrollo social y emocional que incluye la identidad propia, emociones, establecimiento de relaciones interpersonales, juegos cooperativos y empatía. Esto nos permite reconocer que el currículo se centra en desarrollar la inteligencia emocional, cualidades que implican poner en práctica la empatía, el autocontrol, etc., factores que ayudan a la resolución de conflictos.

El área pedagógica del Círculo Infantil, desarrolla estrategias de aprendizajes significativos que proporcionan a los niños oportunidades permanentes para alcanzar su desarrollo integral, estos niños desarrollan habilidades como iniciativa, curiosidad,

creatividad, confianza en sí mismos, adquiriendo competencias que utilizarán durante toda su vida y que se verán reflejadas a nivel social y cultural. Estas experiencias directas e inmediatas, son acompañadas de la reflexión, esto permite que los niños construyan un conocimiento que los conduzca a encontrar el sentido a su mundo, a partir de la iniciativa personal, planteando preguntas, motivando su curiosidad y dándoles solución a los problemas que se interponen en el camino de sus objetivos, fomentando su crecimiento mental, emocional, físico y social.

El personal educativo que trabajan en el Círculo Infantil, deben estar al pendiente de cómo piensan y razonan los niños, involucrarse en sus interacciones, siendo uno más de ellos, formando relaciones genuinas, compartiendo el control, basándose en las fortalezas de cada niño, adoptando un sistema diferente de relaciones sociales. Este tipo de pedagogía tiene una trascendencia social a partir de las interacciones positivas entre los adultos y los niños, proporcionando un clima de seguridad y confianza.

En este sistema pedagógico, se habilita al niño a expresar con libertad y confianza sus pensamientos, sentimientos, despertando el compañerismo y diálogos entre sí y utilizando un sistema de solución de conflictos para lidiar con las situaciones cotidianas dentro y fuera del salón de clases, en lugar de un sistema de manejo del niño basado en felicitación, castigo y gratificación. (Weikart, 2005)

Cuando surgen conflictos en este sistema para solución de conflictos los adultos no son críticos, por el contrario, modelan las conductas adecuadas e involucran a los niños en la solución de problemas, de modo que experimenten la satisfacción de encontrar y ser responsables de sus propias soluciones. Ven los problemas, errores y conflictos como oportunidades pedagógicas de aprendizaje significativo, basadas en la erradicación de la violencia, la no discriminación, alcanzando una educación con valores que trasciende en nuestra sociedad. Esta pedagogía creé que el ambiente de apoyo es muy conveniente para los niños, en estos escenarios libres de violencia crecen y los habilita para enfocarse en sus propios intereses e iniciativas, poner a prueba sus ideas, hablar acerca de sus acciones y resolver los problemas de forma adecuada para su edad, lo cual trasciende a su vida futura.

Lewis (1986) propone que por medio de interacciones recíprocas y sensibles y el surgimiento de un sentido del Yo, los niños tienen la capacidad para establecer relaciones que les proporcionan una base segura desde la cual podrán explorar su entorno.

Un contexto de apoyo por parte de los adultos estimula y refuerza el desarrollo permanente de confianza, autonomía, iniciativa, empatía y seguridad en los niños, de esta manera estaremos incorporando adultos que se insertan en la sociedad con herramientas para promover un ambiente sin violencia, basadas en la inclusión.

Cuando los adultos mantienen este sistema de solución de conflictos, todos se benefician a partir del compañerismo ya que se motiva a los niños a que pongan en práctica sus propias intenciones. Los adultos deberán estar pendientes del potencial del niño, son amables y pacientes, así aprenden a apreciar estas cualidades y en su trato mutuo, pueden exhibir esas mismas cualidades y ven la conducta de los niños en términos de desarrollo.

En un ambiente de apoyo los adultos saben que los deseos de los niños provocan conflictos y que incidentes como estos son naturales. Consideran las situaciones de conflicto como oportunidades para que los niños desarrollen habilidades en la solución de problemas sociales mediante la reflexión. Si bien los conflictos de los niños con sus compañeros pueden ser molestos, los adultos concentran sus energías en la capacitación de los niños para que resuelvan los problemas inmediatos a través del dialogo, en lugar de castigarlos por la inmadurez de sus aptitudes sociales.

La adopción de un sistema para la solución de conflictos sociales, es una estrategia a largo plazo que los adultos utilizan con los niños, conforme evolucionan en su capacidad

para anticipar y resolver los conflictos sociales las dificultades que deben enfrentar son cada vez más complejas. Sin embargo cuando practican la solución de conflictos desde una edad temprana, para la época en que llegan a la edad adulta, cuentan con muchas de las aptitudes sociales que necesitan, el hábito de usarlas y la confianza ganada con sus años de experiencia y apoyo.

II. ¿Cuáles son las estrategias que se implementan en el Círculo Infantil para la resolución de conflictos?

Enfoque los conflictos sociales con una actitud natural, firme y paciente, los adultos detienen la conducta agresiva, recordando los límites a los niños, objetivamente y sin crítica. Cuando es necesario actuar y hablar con firmeza, se hace en nombre del interés del grupo y no como una exhibición de poder personal. Esto establece la diferencia entre una acción que es arbitraria y la que es justa y lícita.

Los adultos alientan a los niños a hablar unos con otros. Curry y Jhonson (1990) Esta estrategia es particularmente importante cuando los niños se denuncian mutuamente. Cuando un niño llega a acusar a otro la mejor respuesta es guiar al niño de regreso con la otra parte y esperar que los niños discutan lo que sucedió y propongan algunas ideas para resolver el problema. Ellos llegan a un acuerdo sobre la situación, determinan qué hacer al respecto y eligen lo que sucede a continuación; de esta manera la adopción de este sistema de solución de conflictos estará desarrollando el dominio y la autonomía. Con el fin de que se inicie ese proceso, los adultos piden y escuchan las explicaciones de los niños.

El adulto deberá de ayudar a los niños a establecer las conexiones causa – efecto como parte del proceso para solucionar conflictos sociales, alientan a los niños a establecer conexiones entre sus acciones y los efectos que tienen en otros, asimismo, motivan a asumir la responsabilidad por sus acciones.

Estas dos acciones: Establecer las conexiones entre causa – efecto y aceptar la responsabilidad por las propias acciones, no son lecciones fáciles de aprender, especialmente para niños pequeños que viven el presente y, con frecuencia, ven las cosas desde su propio punto de vista. Los niños necesitan muchas experiencias de la adopción de un sistema de solución de conflictos de la vida real con sus iguales y mucho apoyo continuo por parte de los adultos, para desarrollar la capacidad de anticipar y manejar con efectividad los conflictos que encuentren. Sin embargo, si se les dá la oportunidad de practicar la solución de conflictos sociales en ambiente de apoyo, los niños aprenden a confiar en sí mismos para resolver los problemas, a confiar en que los adultos los ayudarán cuando lo necesiten, a ser empáticos y serviciales con los demás y a tener fe en sus capacidades individuales y colectivas para hacer que funcionen las relaciones..

Con la adopción de este sistema estaremos haciendo valer algunos de los derechos de los niños como nos los propone la Ley General de los Derechos de las niñas y los niños y adolescentes promulgada en el congreso general de los Estados Unidos Mexicanos, quienes decretan esta nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de Dic. de 2014, a continuación nombraremos algunos de los artículos que son cubiertos:

Artículo 7. Las leyes federales y de las entidades federativas deberán garantizar el ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes; así como prever, primordialmente, las acciones y mecanismos que les permitan un crecimiento y desarrollo integral plenos.

Artículo 8. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, impulsarán la cultura de respeto, promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, basada en los principios rectores de esta Ley.

Artículo 10. En la aplicación de la presente Ley se tomarán en cuenta las condiciones particulares de niñas, niños y adolescentes en los diferentes grupos de población, a fin de proteger el ejercicio igualitario de todos sus derechos.

Las autoridades federales, de las entidades federativas, estatales, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán medidas de protección especial de derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, alimentario, psicológico, físico, discapacidad, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o apartida, o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, u otros que restrinjan o limiten el ejercicio de sus derechos.

El adulto es un guía, un orientador un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica. En suma un adulto responsable comprometido con su desarrollo humano y un ambiente estimulante son las condiciones básicas para alcanzar las metas de la adopción de este sistema y solo de esta manera estaremos erradicando la violencia y la discriminación, el niño trabajará en grupo y el maestro estimulará al niño en su convivencia, la interacción social y el compañerismo.

III. ¿POR QUÉ ESTAMOS SEGURAS QUE ADOPTAR UN SISTEMA PEDAGÓGICO PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES PROMUEVE LA NO DISCRIMINACIÓN Y LA NO VIOLENCIA?

Gracias a esta forma de resolución a los conflictos sociales no se presenta la discriminación, entendiéndose por discriminación como un fenómeno sociológico en los seres humanos que atenta contra la igualdad. La discriminación se produce cuando hay una actitud adversa hacia una característica particular, específica y diferente. Es un trato desfavorable o de inferioridad, de desprecio inmerecido hacia una persona, que puede ser discriminada, es decir, separada o maltratada, tanto física como mentalmente, por su raza, su género, su sexo, su orientación sexual, su nacionalidad, su origen, su religión, su condición, situación o posición social, sus ideas políticas, su situación económica, etc. Una actitud o una acción discriminatoria tiene como resultado la destrucción o el incumplimiento de los derechos fundamentales del ser humano, perjudicando a un individuo en su dimensión social, cultural, política o económica. (Española, 2001).

Esto no es casual en el siglo XXI, la complejidad de nuestro medio social y la violencia que se agudiza cada día más, ha dado lugar a la discriminación que en su sentido más elemental, no es más que el daño ejercido sobre las personas por parte de otros seres humanos. Viendo los hechos violentos que se suscitan a diario en nuestra sociedad, parece ser que se cumple aquella sentencia de Jean Paul Sartre que decía que la violencia "hace sociedad", pero se trata de una cultura que es el antagonismo de la sociedad fundada en la razón y en el amor, demostrando una desesperación que busca por medios violentos lo que debería alcanzar a través de la convicción, del diálogo o de la negociación.(México, 2007). He ahí la importancia de trabajar ese diálogo y negociación desde la primera infancia a través de la resolución de sus conflictos sociales y no a través de la violencia o la negación ante los problemas sociales. Esta Violencia de discriminar, es un fenómeno social una situación de exclusión, de no reconocimiento, pero también, es el resultado de la indiferencia moral hacia el otro, que en su grado extremo, es más bien, el odio al otro, al desconocido, al marginal, al que viene de otra parte, al que es diferente a mí etc.

Es aquí donde surge otra incógnita en nuestra sociedad actual ¿Diferente a mí? Diferente en qué sentido, en el social, económico, moral, cognitivo, religioso, físico etc; si es todo lo anterior mente mencionado, pues cada uno de nosotros es diferente por el simple hecho de existir, cada uno desde que nacemos somos ya diferentes físicamente,

intelectualmente etc; ahora bien si esa acepción de "diferente a mí" lo retomamos en base a nuestro contexto en el cual nos desenvolvemos dentro de nuestra sociedad estamos hablando ya de una discriminación sea social, moral, económica, física etc. Por ello, la forma de trabajo que ofrece el Circulo Infantil para los niños junto con los adultos que le acompañan, es un ambiente afectuoso en donde todos incluyendo el "adulto" (Maestro, que en otros ámbitos es como el jerarca que tiene todo el tiempo la razón y el control) son "amigos", es decir, todos son iguales teniendo el mismo derecho de hablar, comunicar, pedir, interactuar, proponer, actuar, reflexionar etc; de ahí que no existe discriminación alguna ni por parte de los adultos que lo asisten ni por los propios compañeros de clase.

Finalmente para responder a nuestra pregunta, si hablamos de niños con necesidades educativas especiales, debemos de empezar por aclarar este concepto, son aquellos alumnos que presentan dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes señalados en el currículo correspondiente de acuerdo a su edad y limitación. Este tipo de alumnado requiere, por lapsos de tiempo de su escolarización o a lo largo de toda ella, apoyos muy bien definidos y atenciones educativas concretas resultantes de su discapacidad o trastornos graves de conducta.(Castillo, 1994).

Ante esta aclaración sobre el concepto nuestro sistema pedagógico ofrece un aprendizaje activo basado siempre en las necesidades e intereses de los propios alumnos, si hablamos de necesidades los alumnos que tengan alguna NEE (necesidad educativa especial) se acoplan perfectamente a este tipo de enseñanza en donde hay una rutina diaria constante. Es bien sabido que las personas que presentan alguna NEE requiere de una rutina constante en donde no hayan cambios que puedan afectar el aprendizaje de los niños así como de la propia repetición de ciertos aprendizajes que necesiten de ello, entre otras cosas que dependen de la NEE que se tenga como: síndrome de down, discapacidad intelectual, alguna discapacidad física, entre otras discapacidades o NEE así como problemas de conducta. Otra ventaja del currículum sin duda es la interacción social que pueden tener estos pequeños con sus compañeros y los adultos que los acompañan, este ambiente sin duda favorece su desenvolvimiento a nivel social.

Al adoptar un sistema pedagógico para la solución de conflictos sociales que promueve la no discriminación y la no violencia estaremos trabajando la inclusión de los niños con NEE o discapacidad y así mismo se lograra la integración al contexto escolar interactuando con sus pares en un ambiente de igualdad.

Por todo ello creemos firmemente en base a nuestra experiencia como Maestras del Círculo Infantil de la B.U.A.P. que no existe discriminación alguna ni por parte de los adultos ni de los niños que comparten este currículum. Así mismo estamos convencidas que para los tiempos actuales en los cuales está inmersa nuestra sociedad, esta metodología sin lugar a dudas, nos lleva a formar mejores seres humanos.

Aunque el educador no está inmerso en todos los contextos en los que sus alumnos se desarrolla, tiene la oportunidad y la obligación desde el área educativa en donde se encuentra en interacción con sus educandos, de no cruzar los brazos, apelando a su ética profesional, de desarrollar integralmente a sus alumnos y de promover a partir de lo que el currículo antes mencionado aporta, una sociedad cada vez más justa, equitativa, dirigida hacia interacciones positivas. Por esto, podemos concluir que la adopción de un sistema pedagógico para la solución de conflictos sociales que promueve la no discriminación y la no violencia, nos lleva al compromiso de trascender en una sociedad futura, impulsando a vivir con la calidad humana que cada uno de nuestros niños merece.

Estamos empezando a ver el fin de las personas que se relacionan mutuamente por medio de la fuerza, de la dictadura, la obediencia y categorías estereotipadas. Estamos

empezando a relacionarnos mediante la cooperación, la elección, el liderazgo permitido y una verdadera comprensión de cómo ser más plenamente humanos (Satir, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRILLO, E. M. (2008). *Educar diferente en tiempos actuales. En E. M. Carrillo, Educar diferente en tiempos actuales* (págs. 3-6). México: Nueva Visión México.

CASTILLO, A. (1994). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.

ESPAÑOLA, R. A. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* En R. A. Española, Diccionario de la Lengua Española (pág. Tomo II). España.

MÉXICO, C. D. (2007). Un acercamiento a la discriminación. De la teoría a la realidad en el Estado de México. En C. d. México, *Un acercamiento a la discriminación. De la teoría a la realidad en el Estado de México* (pág. 7). Toluca, México.

VERDUGO ALONSO, M. Á. (Mayo-agosto 2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*. N° 349.

WEIKART, D. (2005). Niños pequeños en acción. En D. Weikart, *Niños pequeños en acción* (págs. 13-15). México: Trillas.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*, Paidos, Barcelona.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid. Santillana ediciones. UNESCO.

BAENA, G. (2003). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*, Trillas. México.

VON BERTALANFFY, L. (1969). *General System Theory.* New York: George Braziller, Inc.

[i]Contacto con autoras:
Georgina Fierro Sosa. e-mail: georginafierrososa@yahoo.com.mx
María Alejandra Salcedo Flores. e-mail: alejandra.s.f@hotmail.com
Tania Salomé Serrano Guzmán. e-mail: tania-2210@hotmail.com
Círculo infantil B.U.A.P., México.

ATENCIONES Y REALIZACIONES DE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA, UNA MIRADA CON ENFOQUE DIFERENCIAL RURAL DESDE LOS SABERES POPULARES

LILIANA ÁVILA GARZÓN[i]

RESUMEN:

La situación de niños y niñas que habitan contextos rurales es diversa, poco estudiada y visibilizada en Colombia. Se presentan en éste trabajo las reflexiones sobre el "enfoque diferencial rural[1]" a partir de las condiciones que configuran distintas infancias en algunas ruralidades colombianas a partir de las experiencias vividas con niños, niñas, madres, padres, cuidadores, funcionarios de organizaciones públicas y privadas. Se visibilizan las particularidades de las condiciones tanto biofísicas como simbólicas o de construcción comunitaria alrededor de las atenciones a la infancia en nueve municipios colombianos como son Tabio, Cundinamarca; Pauna y El Cocuy, Boyacá; San Vicente del Caguán, Caquetá; Pasto e Ipiales, Nariño; Mitú, Piracuara y Monforth, Vaupés.

La experiencia se presenta en 4 ejes de análisis, el primero precisa algunas reflexiones conceptuales sobre lo rural y el enfoque diferencial en las atenciones y realizaciones de primera infancia, el segundo componente busca señalar los contextos en los cuales se realizaron las exploraciones y los procesos metodológicos construidos, el tercer componente hace referencia a los hallazgos en relación con las realizaciones de los niños y niñas, y las atenciones por parte de los adultos e instituciones, el cual se refiere a "Realizaciones y Atenciones, tensiones en el ejercicio de Derechos de la Infancia en Contextos Rurales"; finalmente se establecen las Recomendaciones a la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia desde el Enfoque Diferencial Rural. Los resultados de la indagación en los territorios se basan fundamentalmente en los saberes populares a partir de los cuales se realizan algunas recomendaciones partiendo de las prácticas culturales dirigidas a la política pública, a la formación, a la investigación, a la movilización y comunicación social, dichas recomendaciones están referidas a la seguridad alimentaria y nutricional, la tenencia de la tierra, la integralidad de los programas e intersectorialidad de los mismos en la atención de las infancias, la participación de niños y niñas, la educación sexual y reproductiva, la institucionalidad, perspectiva de géneros, las prácticas sobre saneamiento básico y la salud, personal que atiende madres gestantes, familias e infancia, las Instituciones de Educación Superior con Facultades de Educación y otros actores educativos, y la necesidad de una comprensión de las culturas rurales y la infancia.

PALABRAS CLAVE: Infancia, enfoque diferencial, ruralidad, atenciones, realizaciones, saber popular.

*****

[1] Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora entre octubre de 2012 y mayo de 2013 por convocatoria de la Fundación Saldarriaga Concha desde el marco del Convenio interinstitucional de cooperación Ministerio de Educación Nacional MEN – Ministerio de la protección social MSPS – Ministerio de Cultura – ICBF-Fundación Saldarriaga Concha – Fundación Éxito – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF-Fundación Bancolombia – Fundación Génesis. CONTRATO 0515-2013.

INTRODUCCIÓN

La atención a la primera infancia se ha venido constituyendo en una prioridad en distintas sociedades, los diversos estudios realizados desde disciplinas como psicología, pedagogía, neurociencias, economía, política, entre otras, han demostrado que centrar los esfuerzos, recursos y acciones en los primeros años de vida del ser humano son determinantes en el fortalecimiento del capital humano de cualquier nación. En este sentido reconocer los conocimientos y experiencias acerca de las prácticas, pautas y creencias de la educación y la atención de la infancia desde los saberes propios de las familias y comunidades son fundamentales para fortalecer las condiciones de las familias y comunidades donde se conciben, nacen y crecen los niños y las niñas.

El estudio "Los niños del Ecuador, prácticas de crianza en zonas rurales y urbano marginales" realizado por el CELAM, SELACC Y UNICEF (1995) se entienden las creencias como los conocimientos y experiencias y por qué se producen, basados en experiencias vividas o narradas por otras personas acompañadas por una explicación de cuáles son las causas, basadas en anécdotas, hasta una débil aseveración sobre la existencia de las mismas, basada en anécdotas escuchadas de las abuelas u otras personas y sin poder explicar por qué se originan, las pautas son planteadas como el deber ser, corresponde a patrones, normas, costumbres y expectativas, y las prácticas establecen qué se hace o cómo se hace una u otra acción de crianza, éstas guardan relación con las creencias y pautas, pero no siempre esta relación es de determinación directa.(1995, p:24)

En Colombia, la estrategia de Cero a Siempre como estrategia nacional busca promover y garantizar el Desarrollo Infantil Temprano de los niños y niñas en Primera Infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, desde la perspectiva de los derechos, y además busca articular todos los planes, programas y acciones que desarrolla el País.

La estrategia reconoce en su derrotero la necesidad de "contar con ajustes razonables para garantizar que efectivamente se cumpla el enfoque diferencial para los diferentes grupos sociales" [2], desde este requerimiento la Comisión Intersectorial de Primera infancia adelantó un "Convenio de cooperación para garantizar el Enfoque diferencial en la Ruta integral de atenciones" del cual hacen parte Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Éxito, Fundación Bancolombia, Fundación Génesis, Fundación Saldarriaga Concha; desde el marco de este convenio que garantizó realizar las indagaciones que permitieron formalizar acercamientos en contexto para establecer cómo conciben, comprenden y viven la primera infancia, los grupos sociales que habitan distintas ruralidades en Colombia, de igual manera precisar cuáles son las principales barreras, situaciones y condiciones que impiden agenciar derechos de la primera infancia, reconocer las prácticas, costumbres y creencias que en materia de cuidado, crianza y educación se dan con los niños y niñas en los diversos contextos y a partir de allí realizar recomendaciones que alimenten la ruta de atención integral a la primera infancia.

El presente documento recoge las reflexiones sobre el "enfoque diferencial rural" a partir de las condiciones que configuran infancias en algunas ruralidades colombianas, a partir de las experiencias vividas con niños, niñas, madres, padres, cuidadores, funcionarios de organizaciones públicas y privadas.

Es importante precisar que las indagaciones sobre las comunidades, indígenas, afrocolombianas, palenqueras, niños y niñas con necesidades específicas o discapacidades,

[2] Alarcón P, Constanza L. ENFOQUE DIFERENCIAL EN LA ESTRATEGIA DE CERO A SIEMPRE. Coordinadora. Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Presentación en Power Point, octubre 23 de 2012.

poblaciones éstas que se vinculan directamente con lo rural, no se incluyen en esta reflexión dado que se desarrolló en otro componente específico en el marco del convenio mencionado. En el presente análisis se deja planteada la necesidad de realizar reconocimientos puntuales con otras comunidades rurales como los campesinos del mar y costeros, campesinos de las llanuras colombianas, colonos, así como los propios de zonas de frontera y triplefrontera.

El ejercicio reconoce la importancia de vincular la participación directa de los actores sociales, y desde allí se construyeron e implementaron herramientas participativas, que permitieron dinamizar los saberes alrededor de las prácticas, creencias y barreras en torno a las realizaciones y atención en el desarrollo de la infancia.

I. REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE EL ENFOQUE DIFERENCIAL RURAL PARA LA COMPRENSIÓN DE LA INFANCIA

El concepto de "Enfoque diferencial", en Colombia, desde el análisis de las políticas públicas es un ejercicio contemporáneo, su conceptualización no está dada, se encuentra en construcción. Este enfoque tiene una importante relevancia en la consolidación de cualquier política pública de atención a la primera infancia, y por lo cual debe contemplar entre otros aspectos los rasgos de lo diferencial, esto es reconocer las distintas formas en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y las niñas que permitan a los decisores de política tomar decisiones más pertinentes y oportunas en las acciones para garantizar los derechos de niños y niñas en los distintos territorios. Un lugar de reflexión tiene que ver y en esa reflexión permanente entran las discusiones que sobre el problema de redistribución el cual sigue siendo crítico y no puede darse únicamente desde políticas de transferencia, sino además y entre otras, de generación de empleo; Exel Honeth, y Martha Nusbaum plantean en la reflexión las tendencias de los movimientos no por la lucha por la redistribución sino desde el reconocimiento, Fraser plantea al respecto de éste que:

> La «lucha por el reconocimiento» se está convirtiendo rápidamente en la forma paradigmática del conflicto político a finales del siglo XX. Las reivindicaciones del «reconocimiento de la diferencia» estimulan las luchas de grupos que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la «raza», el género y la sexualidad. En estos conflictos «postsocialistas», la identidad de grupo reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y objetivo de la lucha política (1995)

Desde estos planteamientos se integran en la discusión los análisis por la redistribución, el reconocimiento y la justica, esta última desde Sen. Se plantea entonces en el debate desde las reflexiones de estos autores, cómo la discusión sobre la pobreza y la riqueza tiene que ver no solo con cuestiones técnicas sino también tiene que ver con la moral. Desde allí la filosofía moral nos invita a tener en cuenta que generar los procesos de justicia a partir de las tradiciones y las realidades sociales sería un camino más consecuente con aquello que podemos llamar por ahora "enfoque diferencial".

Por lo tanto, esta breve provocación implica seguir construyendo aquello de lo diferencial desde el conocimiento sobre las diferencias culturales, sobre su producción, sobre sus transformaciones y sobre su reproducción, examinar los problemas que las mismas se generan en la vida social, los significados que revisten para los interesados y para los demás[3], y vincular los mismos desde el tratamiento de las políticas públicas, en este caso la cuestión del tratamiento político de las diferencias, que tenga en cuenta los conocimientos concretos, de orden sociológico o histórico, sobre la crianza y el ejercicio de

[3] Parafrasenado la propuesta de Wieviorka, Michel. La diferencia. Editorial Plural.

los derechos de los niños y niñas en un contexto hoy por hoy complejo y diverso como es el rural.

II. LO RURAL… LAS RURALIDADES

El estudio de la población es un factor sine qua non para el éxito de las políticas que regulan las conexiones existentes entre el hombre y la tierra. Fals Borda, 1973.

> "Colombia es más rural de lo que se cree… El gobierno firma tratados y asociaciones de libre comercio y crea incentivos para el empresariado agroindustrial pero, con honrosas excepciones, el desempeño productivo agropecuario deja mucho que desear. Entre tanto, sectores de pequeños y medianos campesinos esperan del Estado medidas de más envergadura para evitar que sus economías desaparezcan o queden reducidas apenas a medios de sobrevivencia" (PNUD, 2011).

Hace ya algunas décadas en América Latina, y en Colombia en particular, se viene insistiendo en la necesidad de superar las conceptualizaciones convencionales en que se basan las políticas de desarrollo rural, las cuales asimilan éste a desarrollo agrícola y tienen como punto de partida una visión dicotómica de lo urbano – rural. La realidad observada y vivida en las regiones del país, indican que lo rural se ha transformado de manera significativa y que los enfoques convencionales no han sido suficientes para entender y atender esas nuevas realidades.

Los nuevos enfoques que se han venido desarrollando destacan la importancia de lo rural como territorio (que no es solo biofísico sino también simbólico) y a partir de allí surge la necesidad de reconocer la heterogeneidad que caracteriza al medio rural en el país, la cual se manifiesta, por ejemplo, en la importancia creciente de la economía rural no agrícola en algunos casos.

La política pública de atención a la primera infancia no puede desconocer estas dinámicas cada vez cambiantes en las cuales, nacen, crecen y se desarrollan los niños y las niñas desde unos sistemas culturales particulares, que de formas diversas dan cuentan de sus realizaciones y manifiestan unas atenciones para su logro desde un reconocimiento de lo rural que supere esa dicotomía rural-urbano, lo cual implica una mirada territorial de la categoría como construcción de lo colectivo a partir de la heterogeneidad y multidimensionalidad de las ruralidades en Colombia.

Por lo tanto, un punto de partida para ampliar el complejo concepto de lo rural en Colombia parte de la relación intrínseca de verlo desde lo institucional, desde lo comunitario, desde lo politico, lo medio ambiental, desde la configuración de las familias, desde los sistemas de producción familiar, desde sus relaciones particulares con el territorio bio-físico.

No es nuevo precisar que las brechas entre lo urbano y lo rural cada vez son más visibles y acentuadas. Es a partir de esos reconocimientos en las disparidades que se requiere contextualizar las realizaciones y atenciones a la infancia en este escenario, desde el tema de la pobreza rural en aumento, como lo demuestran los informes y estadísticas y más exactamente en el último Censo Agropecuario presentado por el Departamento nacional de Estadísticas de Colombia DANE en agosto de 2015 y en concordancia con la afirmación del Informe de desarrollo humano de 2011 en el que se establece que el aumento de la pobreza rural, no sólo detiene el crecimiento económico, sino que como lo afirma Alcides Gómez

> "(…) significa más allá de la disminución de los ingresos, privación de las capacidades básicas en el sentido de Sen con disminución de las oportunidades y por ello mismo con disminución de las libertades para realizar proyectos de vida individuales y colectivos. Las libertades no están entendidas solamente como aquellas consagradas

> en "los derechos del hombre", de conciencia, de pensamiento, de movilización, entre otras (de primera generación) sino que las libertades hoy están asociadas, además de las anteriores, a los derechos económicos, sociales y culturales. La libertad en la senda abierta por Sen implica por tanto, el acceso a esas capacidades básicas, a las cuales se tiene derecho por el hecho de acceder a la condición de ciudadano(a)." (Gómez 2002: 5).

El aumento en las privaciones de las comunidades rurales indica que las condiciones de vida de niños y niñas están siendo cada vez más precarias, y el aumento de la pobreza rural conlleva a graves afectaciones en el desarrollo de las niñas y los niños del campo, trayendo consigo unas tendencias muy complejas para romper los círculos de pobreza que siguen perpetuándose.

III. RURALIDADES Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Hacer referencia a las infancias que habitan las ruralidades implica hacer referencia a una sociología de la infancia, Sánchez Parga establece que:

> "hace de la infancia un hecho social y un objeto sociológico. Esto significa comprender y explicar la infancia en todas sus formas y procesos, en cuando hecha por un sistema de acciones y relaciones sociales, de las estructuras y procesos sociales, pero también en cuanto que la misma infancia hace sociedad, contribuye a interpretarla"(2004, p:26)

Esto implica que comprender la infancia en contextos rurales conlleva a establecer los hechos explicados desde lógicas, factores y razones propios del modelo de sociedad que las ha producido.

Por lo anterior, se realizó un acercamiento al reconocimiento de los contextos rurales explorados para el acercamiento a las realizaciones de niños y niñas y sus atenciones, los cuales correspondieron a territorios que de alguna manera estuvieron marcados por particularidades de cada uno de ellos tanto biofísico como simbólico o de construcción comunitaria, encontramos al municipio de Tabio, Cundinamarca, municipio cercano a la capital del país, Bogotá, con fuerte incidencia de lo urbano; Pauna y El Cocuy, en el departamento de Boyacá, el primero marcado por las condiciones de pobreza y miseria que ha dejado la producción esmeraldífera y sus conflictos económicos, políticos, sociales y territoriales, y el segundo a más de 3.000 m.s.n.m, con fuertes retos de comunicación, seguridad alimentaria, entre otros; San Vicente del Caguán, en el departamento del Caquetá, uno de los municipios de territorio rural disperso más grande del país, y además una zona de marcada incidencia por el conflicto armado colombiano; Pasto e Ipiales, en el departamento de Nariño, sur de Colombia, el primero de ellos un centro de confluencia cultural y étnica importante para la nación y el segundo un escenario fronterizo con el hermano país del Ecuador; Mitú, Piracuara y Monforth, en el departamento del Vaupés, municipios que hacen parte de ecosistemas de selva, marcados por la fuerte ausencia estatal y una muy marcada riqueza cultural y ambiental.

El acercamiento a los territorios fue posible gracias a los canales de comunicación compartidos por los consultores del componente territorial, funcionarios de entidades e instituciones públicas y privadas así como líderes comunitarios.

En cada uno de los contextos se identificaron relaciones importantes entre cada una de las categorías de análisis y el medio en el que nacen, crecen se desarrollan los niños y niñas, reconociendo en cada uno de ellos las potencialidades que tiene lo rural para el desarrollo en los primeros años de la vida, la posibilidad de la cercanía con la naturaleza, el compartir con otros seres vivos, la posibilidad de libertad, de exploración, de crecimiento y de oportunidades, a veces obstaculizadas por barreras de índole político, económico, administrativo y /o cultural.

El proceso participativo se construyó a partir del diseño e implementación de instrumentos como entrevistas semi estructuradas, con madres, padres o cuidadores de niños y niñas, diálogos informales y registros de los mismos, grupos de discusión con padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas; el cuento con niños y niñas referido a los animales, con niños y niñas en jardín infantil rural, hogar comunitario, o participantes de programas locales, los animales cambiaban de acuerdo con los animales propios de contexto en el que se realizaba la actividad, lo cual permitía una mayor familiaridad de los personajes y la historia misma convocaba a los niños a identificar sus realizaciones.

Así mismo se realizaron entrevistas semiestructuradas con interlocutores de instituciones, en su mayoría conocedores de las regiones y sus comunidades.

Con la comunidad se trabajó el Grupo de discusión como instrumento dinamizador del trabajo colectivo, de reconocimiento de saberes, prácticas y creencias sobre la crianza de niños y niñas. Otro instrumento utilizado en el ejercicio participativo correspondió al Mapa de Finca, propuesto por Frans Geilfus, instrumento que tuvo como fin concretizar en un mapa, la visión que tienen los participantes de la utilización del espacio a nivel de su finca, y ubicar las informaciones principales relevantes así como desarrollar un aprendizaje mutuo sobre los papeles diferenciados de los géneros en la explotación de la finca familiar, un aspecto fundamental para conocer entre otros roles, disponibilidad y accesos, relacionamientos, entre otros.

IV. Realizaciones y atenciones, tensiones en el ejercicio de derechos de la infancia en contextos rurales

> A partir de la ubicación del estudio de la infancia como un tema de creciente interés para la disciplina histórica en sus diversas orientaciones, se muestra el proceso de surgimiento de la infancia como categoría invisible/invisible y como representación de un sentimiento de sociabilidad propiamente moderno, que se han vuelto esencial hoy en día para prácticamente todas las sociedades, desarrolladas o no. María Victoria Alzate Piedrahita

En este apartado se hace referencia sucinta a los hallazgos referidos a los asuntos relacionados a categorías de análisis a partir de los resultados de los instrumentos aplicados.

Para el enfoque diferencial que compete en este hace relación a los siguientes asuntos:

Las decisiones sobre el embarazo en contextos rurales, Comunicación- Transmisión de saberes, Territorio (Un componente acceso a la tierra) Tenencia de la tierra, Mínimos vitales (agua, tierra), Alimentación, Participación (espacios, procesos y dispositivos de participación), Vínculos afectivos, Formas de expresar afectos - Expresiones particulares de afecto, Concepto del vivir bien, Juego, Perspectiva de géneros, Transición del entorno familiar al institucional, Discapacidad, Concepto de salud - Prácticas sobre la salud y Medicina tradicional, Accesibilidad (Al entorno físico, social, económico, cultural, salud, educación, información y comunicación), Pautas, prácticas y creencias en torno a la crianza de niños y niñas, Identidad, Sanciones, Accidentes en el hogar, Programas especializados, Educación y primera infancia, Registro civil.

El abordaje de estos asunto se basan en la perspectiva del desarrollo infantil temprano como un asunto holístico, esto es, que la pregunta por el Niño no se puede enunciar sin tener en cuenta todo aquello que la condiciona. Desde allí su desarrollo solo puede ser considerado en la interacción de los elementos del organismo, su genética, su historia interaccional y el entorno o contexto en que habita. Este hecho fue reconocido por Urie Bronfenbrenner en su modelo bioecológico del desarrollo:

> "La ciencia del desarrollo es el estudio científico sistemático de las condiciones y procesos que producen la continuidad y el cambio en el tiempo, de las características

> biopsicosociales de los seres humanos, ya sea en el curso de la vida, a través de sucesivas generaciones, retrospectivamente en el tiempo histórico o en el futuro en términos de las implicaciones para la evolución del desarrollo humano en el futuro" (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

Desde allí el desarrollo de los niños y niñas el desarrollo temprano, en su conjunto, involucra la interacción dinámica del niño o niña con su entorno. Sumado a ello esta propuesta y acorde con la perspectiva de los derechos, la Comisión intersectorial de primera Infancia para Colombia en el documento oficial "Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia. Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión" define como realizaciones planteadas en singular para cada niña y cada niño y en tiempo presente, implican que:

1. Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que lo acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.
2. Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.
3. Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
4. Crece en entornos que favorecen su desarrollo.
5. Construye su identidad en un marco de diversidad.
6. Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.
7. Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración. (2013, p:18)

A partir de ello, cada realización expresa una evidencia de que los derechos de las niñas y niños son ejercidos desde los entornos cotidianos donde se desenvuelven, y partir de los contextos e interacciones expresen sus vidas de manera singular y configuren subjetividades específicas.

En este mismo sentido se han definido como atenciones desde un acuerdo nacional y precisados en los mismos lineamientos:

- El cuidado y la crianza.
- La salud, la alimentación y la nutrición.
- La educación inicial.
- El ejercicio de la ciudadanía y la participación

Desde las realizaciones y las atenciones se establecieron categorías de análisis a partir de los instrumentos diseñados y aplicados con las comunidades teniendo como resultados de reflexión:

Las decisiones sobre el embarazo

Es una constante sobre la decisión de concebir los hijos, no desde una situación planeada, programada, decidida a ejercer maternidades y paternidades acordadas y sino como una decisión de escape, de resignación frente a las limitadas opciones de vida de las mujeres sobre todo las más jóvenes. Los embarazos suceden más por presión que por decisión, (presión social, económica, familiar, religiosa y/o política) lo cual está llevando a un porcentaje importante de la población sobre todo juvenil a tener hijos no deseados. De hecho el panorama que se encontró en casi la totalidad de los territorios visitados es un aumento de los adolescentes en embarazo fenómeno social multicausal, que no solamente hace referencia a la falta de información sobre su prevención sino a causas de distinto orden como se mencionó. Al respecto según los lineamientos nacionales de la política pública, en la zona rural este porcentaje corresponde al 26,7% mientras que en la zona urbana es de 17,3%, lo cual tiene un trasfondo latente de falta de oportunidades e inequidad que repercuten en la pobreza y la movilidad social (Lineamientos Técnicos 2013, p, 42)

Por otro lado, los proyectos de vida juveniles están limitándose a condiciones de pobreza, lo cual incide en la deserción escolar y/o abandono temprano de la escuela tanto de mujeres y hombres para asumir paternidades y maternidades tempranas, sin recursos económicos ni opciones de vinculaciones laborales mínimas, lo cual perpetúa los círculos de la pobreza en estos contextos.

Los imaginarios adulto céntricos respecto a las condiciones del ser joven reducidos a señalar la facilidad de desertar del sistema escolar por recurrir a lo atractivo de conseguir el dinero fácil y cómodo, está dejando de lado una realidad de pobreza que viven las familias, donde cada miembro se convierte en sujeto económico para el sostenimiento del hogar, por lo cual se requiere una reflexión más profunda de lo que está implicando el trabajo infantil y juvenil en familias de estos contextos. No se hace pertinente quedarse en el discurso occidental urbano sobre el trabajo infantil y juvenil reducido al concepto de la "explotación laboral" dos conceptos diferentes que impiden realizar reflexiones serias desde la realidad estructural de la pobreza, de sus causas y atenciones reales en lo rural y rural disperso.

Concebir los niños y las niñas desde condiciones de resignación, abuso, como oportunidad de salir de un escenario de violencia y maltrato en la familia, como posibilidad de salir de la pobreza, entre otros factores hace que los vínculos de afecto sean efímeros y conlleve a los maltratos, violencias sobre ellos y ellas y a regalarlos (entregarlos voluntariamente a terceras personas) por diferentes causas, como se evidenció en departamentos como Caquetá, Chocó y otros del sur del país.

Comunicación desde el estado para asegurar las atenciones

El contacto de funcionarias y funcionarios en algunas zonas (como Tabio, Cundinamarca) es mínimo con las madres, padres, cuidadores y niños y niñas, éste se da eventualmente cuando se realizan campañas y acciones puntuales pero en la zona urbana, no hay estrategias pensadas para la población rural ni rural dispersa: éstas son las mismas dirigidas a la población urbana. La participación de las funcionarias o interlocutoras se reduce al acompañamiento intermitente de algunas estrategias que llegan a las comunidades.

En algunos contextos rurales con alta presencia de comunidades indígenas, los funcionarios que a su vez hacen parte de éstas, tienen mayor conocimiento y comunicación con las comunidades, sus problemáticas y potencialidades, esto facilita el diseño, implementación, y monitoreo de planes, programas y proyectos en estos territorios.

Cuando los funcionarios han vivido en las regiones, tiene formación en temas relacionados con ruralidad y conocen las comunidades, sus potencialidades, dificultades, se evidencia mayor sensibilidad frente a las mismas y el diseño e implementación de programas es más efectivo, las limitantes encontradas están en estándares y lineamientos que no contemplan la heterogeneidad de los contextos y sus necesidades, los recursos escasos para el transporte y desplazamientos en zonas de difícil acceso lo cual implica la destinación de mayores recursos.

Territorio - Tenencia de la tierra – Sistema finca

El análisis sobre el tema de la tierra cobra un sentido definitivo a la hora de abordar el estudio de la niñez que habita en estos contextos, Paulo Freire precisa al respecto que:

> "La participación en el sistema de relaciones campesino-naturaleza-cultura, no puede ser reducida a un estar frente, o a un estar sobre, o a un estar para los campesinos, puesto que debe ser un estar con ellos como sujetos de cambio".(Freire,1973.p:12),

desde éste postura, el trabajo realizado en los territorios cobró importancia en tanto el acercamiento y acompañamiento con las comunidades y resaltar los sentidos que ellos y

ellas le otorgan a sus relaciones con la tierra y sus sistemas finca. Este sistema entendido desde Forero como los Sistemas de producción familiar rural:

"una unidad de espacial en la que se adelanta una actividad productiva agropecuaria, forestal y/o agroindustrial, regulada por un agente económico quien toma las decisiones con un cierto grado de autonomía, aunque obviamente condicionado por el entorno socioeconómico, político y cultural" (Forero: 2002)

Se parte de establecer cómo la propiedad de la tierra está definida por el arrendamiento y en aparcería. Muy pocos núcleos familiares visitados tenían propiedad de la tierra, exceptuando las comunidades indígenas. El asunto de la propiedad de la tierra tiene una fuerte incidencia en las condiciones de vida de los niños y niñas dado que al no tener ni tierra ni vivienda propia, las familias no pueden hacer mejoras a las viviendas, los dueños no lo hacen, y por otro lado la contraprestación para las mujeres es la comida que ellas mismas preparan para los trabajadores y los dueños de los terrenos donde habitan y de allí alimentan también a sus hijos, por citar algunos ejemplos.

La propiedad de la tierra está concentrada en los hombres aunque sean las mujeres actores económicos fundamentales en la sostenibilidad del sistema finca, lo cual lleva a una permanente subordinación de las mujeres y resignación desde varios planos, económico, social, cultural y político, sin embargo se vislumbra de igual manera y desde estos aspectos una feminización del campo. Esta situación de subordinación femenina rural se trasmite desde los roles en el sistema finca.

En la zona del altiplano cundiboyacense la producción de flores vincula aproximadamente el 30% de la mano de obra de la población rural, según datos de las funcionarias consultadas, en su mayoría mano de obra femenina; los horarios laborales inician a muy tempranas horas del día de 6 am hasta la 5 de la pm y los niños y niñas son dejados con las abuelitas, con las vecinas a personas que se ofrecen a cuidar a los niños, lugares donde los cuidadores en algunos casos no son personas preparadas para estas actividades, esta situación se presenta dado que los horarios de los hogares de ICBF rurales inician a las 8 a.m. y no finalizan con los horarios laborales de las madres. Desde lo manifestado en el municipio de Tabio, se plantea la necesidad de diferenciar los horarios de atención de los hogares y/o CDI lo cual requeriría de una inversión en infraestructura y de personal por parte de ICBF, y de los entes territoriales para garantizar su adecuada atención en el campo. Se reconoce aquí que en otros municipios de la sabana ya existen este tipo de estrategias.

Roles en el sistema finca

Se evidencian tendencias de nuevas estrategias de vida rural dado que las madres, sobre todo, recurren a otras actividades económicas extra prediales para el sostenimiento del hogar. Estas estrategias de vida rural, parten del reconocimiento de los activos que cada sujeto posee y entiende a las estrategias de vida como las formas en que la gente logra el acceso a dichos activos y los combina de una manera particular en el proceso productivo (uso, transformación, y reproducción de los variados capitales) transformándolos en medios de vida (Kay, 2007:90) estos activos los clasifica así: capital humano (personas con diferentes niveles de educación, destrezas, y salud, etc.) capital social (redes familiares, comunitarias y sociales, etc.), capital natural (tierra, agua, bosque, etc.), capital físico (infraestructura, maquinaria, animales, semillas, etc.) capital financiero y capital cultural (Kay citando a Bebbington, 2004); además reconoce cómo las personas no solo producen bienes y servicios en su proceso productivo sino también significados y capacidades, lo cual quiere decir que las estrategias de vida no solamente son impulsadas por factores económicos sino también están permeadas de significados culturales y políticos.

La presencia de empresas en el sector rural (en este caso particular, la producción de flores que emplea mano de obra en su mayoría femenino), y teniendo en cuenta que la mayoría son madres cabeza de familia obliga a las madres a dejar a sus hijos a muy tempranas horas de la mañana al cuidado de terceros, en algunos casos personas que por su condición y/o formación no poseen los conocimientos y el tiempo para su cuidado. Esta situación se da en gran medida debido a que los jardines infantiles del ICBF tienen una programación de horarios que es nacional y que inicia hasta las 8 a.m. lo cual no le sirve a los niños y las niñas y sus familias en este territorio. Esta situación ha obligado a las madres a dejar a sus hijos a tempranas horas del día en lugares de cuidado familiar, con vecinos, amigos, con sus hermanos mayores o en algunos casos solos.

Se evidencia una tensión entre los conceptos de actividades propias del sistema finca como patrón cultural y las nociones hegemónicos del trabajo infantil, aún así las funcionarias reconocen que los roles que desempeñan los niños y las niñas fortalecen procesos de desarrollo infantil.

Alimentación, disponibilidad, acceso y uso.

Se encontraron algunas experiencias de trueque alimentario que requieren ser fomentadas y apoyadas en veredas[4], que permita mejorar las condiciones de seguridad alimentaria de las familias en condiciones de mayor vulnerabilidad económica.

Algunas funcionarias desconocen en realidad los hábitos cotidianos de las familias, niños y niñas, esto impide la prioridad en la toma de decisiones en temas fundamentales como seguridad alimentaria y la nutrición.

Respecto a los hábitos nutricionales, los entes territoriales no manejan datos reales de los contextos, dado que existen casos de dificultad en el aseguramiento de los alimentos, sobre todo de las madres cabeza de hogar debido a las limitaciones en la consecución de ingresos. El ente territorial no puede quedarse solo en "montar la política de nutrición" sin conocer la realidad de los niños, niñas y sus familias y realizar diagnósticos reales nutricionales que contemplen además la demanda de alimentos, la oferta de la región y las prácticas de la cultura alimentaria.

Se evidenciaron múltiples creencias y prácticas que giraron en torno al cuidado del posparto, a los niños les dan desde muy pequeños el agua de frijol para que se le cure el ombligo, creen además en algunas comunidades que hay que darle leche porque (la leche materna) no los llena, y que cuando lloran es porque quedan con hambre. Se manifestó por parte de varios interlocutores que hace falta diseñarse e implementarse estrategias basadas en el diálogo de saberes, más acertadas porque las madres frente al tema de lactancia materna manifestaron inconformismo por las estrategias utilizadas: "no otra vez ese taller …ya no queremos más", aun así, ellas manifiestan que a partir de la negociación cultural se incide en su modo de vida en beneficio de los niños y niñas, dado que en los controles prenatales se manifiesta que la mayoría aseguran saber todo lo referente a ésta, y afirman proporcionarla de manera exclusiva pero en la práctica les dan coladas, juguitos y otros alimentos antes de los 6 meses de nacidos, esta situación por distintas razones que se analizarán en el siguiente apartado.

Lactancia materna y alimentación en el hogar

Le doy pecho para calmarla pero también cuando tiene hambre. [5]

Las prácticas sociales sobre la lactancia materna giran en torno a concebirla como una acción de alimentación en gran medida, no como una posibilidad de comunicarse con los niños y las niñas, expresarle afecto y fortalecer los vínculos, dedicarles tiempo, dado que

[4] Una vereda corresponde a la delimitación geográfica, que denota una extensión de territorio biofísico; hace relación a una división política del territorio rural menor que la de municipio.

[5] Madre lactante en uno de los territorios refiriéndose al sentido que le otorga a la lactancia materna.

muchas madres por las múltiples actividades económicas para el mantenimiento del hogar no lo hacen.

Cuando los niños no han sido concebidos por decisión libre, o por amor, o por razones diversas que no corresponden a proyectos de vida de las parejas, la lactancia materna es casi nula, aún con la existencia de estrategias, planes, programas y proyectos con presencia en algunos territorios.

Las acciones educativas que se han emprendido no han logrado impactar más allá de trasmitir información, han sido campañas diseñadas y realizadas desde contextos urbanos que no contienen perspectiva diferencial, por lo cual desde las distintas regiones se reconoce la ausencia de investigación seria sobre la lactancia en contextos rurales y las estrategias más acertadas para atender las condiciones de las madres y sus familias.

En muchas comunidades rurales la lactancia materna se da hasta los dos o cinco años, pero en otras solo algunos días después del nacimiento debido a las responsabilidades en la casa, en la finca, o en el caso de las comunidades indígenas, en la chagra.

Algunos alimentos están disponibles pero en la actualidad la difícil situación económica por la que atraviesan las familias campesinas no les permiten tener una dieta adecuada para las niñas y los niños. Esta es una de las razones mayores para ingresarlos a los jardines infantiles (donde los hay), para que tenga asegurada la comida, pero se manifiesta la gran preocupación por lo limitado de acceder a los escasos hogares y jardines rurales.

No se evidencian redes de apoyo a las madres gestantes y/o niños y niñas en los contextos rurales, y en menor grado en las comunidades de contexto rural disperso, esto pone en evidencia la necesidad de crear redes en las que instituciones gubernamentales, no gubernamentales y grupos de base local y regional acompañen y apoyen las atenciones para lograr las realizaciones en la primera infancia.

En algunos casos las madres que se ven obligadas a sustituir la leche materna, los médicos de los puestos de salud o de los hospitales ubicados en as zonas urbanas, les indican que deben proporcionales leche de tarro o empacada (como NAN, Nestógeno u otras) a sus hijos e hijas, desconociendo que son madres de contexto rural disperso que en su gran mayoría no tienen los recursos económicos ni el acceso para adquirirla debido a las distancias, estas situaciones llevan a las familias a terminar dándoles leche de vaca al niño o la niña en sus primeros meses de vida, de acuerdo con las posibilidades en el acceso.

Las condiciones, accesos y oportunidades de una dieta alimentaria en contextos rurales dispersos son muy limitados, ya sea por la dificultad de recursos económicos, por las distancias para conseguir variedad de alimentos. Se encuentra un gran índice de familias que no tienen una dieta rica en calcio y proteína, aún contando con recursos en sus fincas como los derivados de los lácteos pero que son para la comercialización y venta, lo que se encuentra es un muy alto consumo de carbohidratos, se presentan en algunas zonas prácticas de cultivo de pan coger o de huerta casera, hay zonas donde los suelos han perdido su productividad y la gente tampoco tiene posibilidades de acompañamiento técnico para sostener sus huertas, estas han sido dejadas de lado, los alimentos consumidos periódicamente corresponden a: plátano, arroz, yuca, pastas, frijoles, lentejas, muy pocas verduras, muy pocas frutas y la mayoría de las fincas tienen una o dos vacas lo que garantiza que haya leche y elaboren queso, algunas pocas tienen sus gallinas y consumen de vez en cuando los huevos.

En cuanto a la preparación de los alimentos en los hogares, es la mujer en las zonas rurales quien cocina para todos, al servir los alimentos, le sirven primero al hombre, éste por lo general tiene el plato más grande, se le da la mejor presa (cuando la hay), o tiene la

única presa en muchos casos cuando no hay más se la entregan a él, el hombre es el que la consume, además es la mujer la última que se sienta a comer, aún estando en embarazo.

Se encuentra una fuerte resistencia de vinculación de profesionales al trabajo en contextos rurales por la baja remuneración salarial y las precarias condiciones de transporte y desplazamiento que requiere el ejercicio adecuado de su profesión en estos contextos, por lo cual es necesaria una revisión de escalas salariales para profesionales en zonas de ruralidad y rural dispersa.

Se manifiestan inconvenientes en las regiones por los estándares para medir la nutrición y establecer los planes nutricionales, los diagnósticos nutricionales basados en éstos (estándares) no reconocen condiciones propias de los niños y niñas en los diversos contextos y la disponibilidad de alimentos de las regiones.

Una cuestión de fondo tiene que ver con el establecimiento de lineamientos para el diseño, implementación y funcionamiento de los centros de atención a la primera infancia, lineamientos orientados tanto a la infraestructura física, minutas alimentarias, horarios, requerimientos en la atención en salud (atención odontológica, médica, otros), los cuales requerirían una coordinación con otras instancias para el cumplimiento de los mismos, por ejemplo en ciertas zonas de rural disperso la no presencia de personal médico y de salud oral, nutricionista, personal de apoyo psicosocial, impide cumplir con las valoraciones de talla y peso, odontológicas, dado las distancias a los centros de atención, el difícil acceso a las zonas, recursos económicos de los padres, la no vinculación al régimen subsidiado, entre otros, en algunas zonas del Caquetá han tenido que homologar el nutricionista con un ingeniero de alimentos y son ellos quienes terminan haciéndole el seguimiento a los niños, son profesionales que tienen unas competencias diferentes pero se comprometen con el trabajo, aceptan las condiciones laborales y las condiciones del contexto, situación que va unida a la escases de personal, de profesionales. Las escalas salariales emergen como una barrera importante a la hora de asegurar los profesionales en zonas rurales, por ejemplo en un CDI a un nutricionista le pagan $1´400.000 para hacerle seguimiento a los 3 hogares que suman más o menos como 300 niños, el nutricionista difícilmente se desplaza a trabajar en una zona rural y más complejo si es una zona con presencia de conflicto armado, con los psicólogos sucede lo mismo, en muchas zonas se requieren psicólogos clínicos, psicólogos comunitarios con experiencia pero por $1´400.000 es muy difícil.

Hacerle seguimiento al estado nutricional de los niños es un asunto complejo, funcionarios de las alcaldías mencionan que el ICBF tiene nutricionistas pero ellos hacen acompañamiento selectivo de niños, los escogen al azar y elaboran un informe, el último informe es preocupante, en algunos CDI los niños fueron diagnosticados con desnutrición, los hospitales intentan unifiquen protocolos y aplicarlos, algunas instituciones deciden medir peso y talla, otros refieren peso y edad y no se evidencian acuerdos en la medición. Por otro lado en los hospitales si detectan a un niño con bajo peso, se les entrega bienestarina y le sugieren a los padres volver a control y se están dejando a un lado las remisiones al pediatra o al nutricionista. Cuando se logra que las madres acudan al nutricionista éstas manifiestan tener muchas prevenciones porque el nutricionista les hace recomendaciones como darle aceite de oliva al niño, darle frutas, verduras, sin reconocer que estas madres vienen de contextos con difícil acceso a recursos económicos y carencia de alimentos en las zonas.

En las regiones rurales y rurales dispersas es muy difícil cumplir con el esquema de alimentación escolar y cumplir con éstos, dado que los niños terminan comiendo arroz, plátano, alimentos disponibles en las zonas; en lugares donde no hay electricidad, ni nevera, es muy difícil conservar los alimentos, los niños comen verduras, carne y frutas los días que estos alimentos alcancen a conservarse al natural. Por otro lado, en lugares donde en las

comunidades tienen alguna tienda y se pueden comprar verduras, carnes, y demás, pero para el caso de los hogares de bienestar, según algunos funcionarios locales mencionan que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF ordena que no se pueden adquirir allí los alimentos porque deben que tener registro INVIMA, registro de cámara de comercio, RUT y todos los documentos de ley y en estos lugares distantes contar con estos requerimientos es muy difícil.

Participación: Conceptos, oportunidades, estrategias y obstáculos

Se presentan concepciones diversas sobre la participación infantil, asociada con el tiempo dedicado por sus padres para compartir con ellos y ellas, se reconoce la falta de tiempo de las familias para compartir con los niños y niñas debido a la dedicación al trabajo, lo cual asocian con la causa de muchos problemas sociales.

De otro lado, la participación de los niños y niñas en la vida familiar y comunitaria por algunas familias, funcionarios e interlocutores es concebida como de un actor partícipe menor.

La participación de los niños y las niñas en escenarios comunitarios está dado en el acompañamiento de sus padres a las fiestas de la vereda, fiestas patronales, escenarios desde los cuales se fomenta el consumo de bebidas embriagantes a tempranas edades asumiendo estas prácticas como acciones de hombría, trayendo efectos de distinto índole entre otros su salud, reproduciendo además el machismo en las comunidades desde la infancia.

La participación de niños y niñas está mediada por los roles en el sistema finca los cuales son definidos por los adultos a tempranas edades, desde las responsabilidades que como sujetos económicos se vinculan a los procesos propios de éste.

Se requiere fortalecer los procesos, dispositivos y espacios de participación infantil en los contextos rurales de manera que se logren procesos reales de empoderamiento y agencia de sus realizaciones.

Afecto – Vínculos- Expresiones particulares de afecto

El tema de afecto se reconoce por expresiones propias de las culturas campesinas ligadas a sus actividades cotidianas relacionadas con la tierra y sus recursos, las cuales realizan en acompañamiento de sus hijos e hijas desde antes del nacimiento y a las que se van vinculando de manera práctica y gradual.

Se requiere reconocer las formas particulares de afecto de las culturas campesinas del altiplano y demás regiones marcadas por las actividades propias de la mujer y el hombre del campo diferentes a las tradicionales occidental-urbanas, lo cual implica un proceso de valoración de las formas de comprender los vínculos que se generan a partir de la comprensión del mundo ligado a su relación con la tierra y sus recursos.

Violencias contra la infancia y la mujer

El maltrato hacia los niños y las niñas se manifiesta por golpes en su cuerpo, gritos, y prohibiciones, y excesos diversos en los castigos, reconocen en este análisis la marcada cultura machista en todas las zonas exploradas que aún se mantiene, situaciones de preocupación de las administraciones municipales, líderes, docentes.

La resolución de conflictos en el hogar es compleja, como se mencionó anteriormente, se les habla con voz fuerte, con gritos, groserías, se recurre a la palmada y los golpes. La constante son los maltratos físicos, son muy pocas las familias que optan por otras maneras de castigarlos, la mamá es la que genera en mayor grado, el maltrato físico, pero el papá también lo ejerce sobre todo a los hermanos mayores. Los golpean con las manos, con la clásica correa, y muchas mujeres en su nivel de desesperación con lo que tengan en la mano, con la cuchara, tabla, u otros objetos; son las mujeres las que golpean más a los niños porque son las que tienen que estar en la mayoría del tiempo al cuidado de

ellos. También cogen ramas, palos de árboles, hojas de plantas como la ortiga, los colocan dentro de la alberca en el agua fría, entre otras. Estas prácticas en la mayoría de las veces son las mismas que sufrieron los padres y madres en su infancia y las replican con sus hijos.

Juegos, prácticas, objetos de juego, tradiciones

Existen estrategias gubernamentales o de ONG importantes que fomentan las actividades lúdicas y el juego, que de manera itinerante llegan a las distintas familias en el contexto rural, fortaleciendo los procesos de aprendizaje de los niños, sus capacidades y potencialidades que permiten un mejor desarrollo.

El juego en las familias es un asunto secundario, los niños y las niñas no comparten espacios de juego formal o desde la perspectiva occidental, los espacios que utilizan los niños y las niñas para jugar son la casa, los espacios de la finca y fincas vecinas de otros familiares, no cuentan con juguetes convencionales, solo tienen acceso a los juguetes que de manera itinerante llevan programas como las ludotecas nave, que de hecho se convierten en el único espacio de juego y socialización destinado a los niños y niñas. Sin embargo estas propuestas son intermitentes, no obedecen a lineamiento de alguna política pública sino a programas que no son sostenibles.

En la mayoría de los territorios se elaboran juguetes con elementos y/o recursos propios del contexto que por lo general son elaborados por los mismos niños y niñas en constante interacción con sus hermanos mayores. De igual manera en los juegos infantiles son muy importantes los animales de la finca.

Transición del entorno familiar al institucional

En zona rural y rural dispersa los niños se vinculan a las instituciones hasta los 8 o 9 años, por varias situaciones, tiene que ver con las distancias; se tiene cierto temor de mandar a los niños solos tan pequeños, porque son caminos riesgosos para ellos dado que deben cruzar ríos, o tener que treparse a ramas o palos, se tiene temor por parte de las familia de que les pase algo, también porque tiene que ver con el deber de ayudar a cuidar a otros más pequeños, también porque no les gusta o porque los padres dicen que leer y escribir lo pueden aprender después entonces lo postergan.

Salud

Los cuidados considerados por las funcionarias en la zona centro del país se basan en alimentación y control prenatal no manifiestan como importante aspectos como el acompañamiento y participación paterna en el proceso, ni específicos de la cotidianidad rural. Los controles prenatales y la buena alimentación son temas de interés de las funcionarias, según su percepción las madres gestantes dejan de realizar algunas de las actividades propias de la finca, y comen más que antes del embarazo. Lo que no sucede con funcionarias de otros contextos como las zonas de frontera, las demás regiones exploradas en esta consultoría, zonas donde hay un mayor conocimiento de las condiciones de las comunidades.

En la zona fronteriza con el Ecuador, se reconoce las ventajas de recibir atenciones en salud en la hermana nación donde la atención a gestantes y los niños y niñas es más especializada, cuentan con mejor infraestructura y no presenta barreas de vinculación al sistema de salud, por lo cual los ciudadanos colombianos prefieren pasar la frontera y recibir la atención en ese país, estas situaciones son reconocidas tanto por las comunidades como por las funcionarias de salud de la región.

La atención en casa cuando presenta diarrea es el uso de prácticas tradicionales como la preparación de aguas aromáticas, recurrir al sobandero para curar el "escuajo", son creencias que se mantienen en todos los territorios explorados. Prácticas ancestrales que siguen realizándose frente la ausencia estatal.

Las vacunas

En municipios el centro del país, cerca de la capital, la mayoría de niños y niñas de las veredas cuentan con sus vacunas, porque las visitas de las promotoras son permanentes y eso hace que las madres lleven a sus hijos a vacunar. Mientras que en regiones apartadas la vacunación presentan diversas situaciones por un lado, se ha presentado sobre-vacunación de los niños y las niñas en el afán de los promotores por evidenciar sus registros y cumplir con las cifras. Pero también se encuentran barreras de tipo cultural donde las familias no creen necesario las vacunas porque aseguran que los enferman. Aún así el registro de vacunación es alto y ha aumentado por la presión de los subsidios condicionados de familias en acción.

Respecto a las creencias de las familias se manifestaron múltiples, como considerar que darle cremitas y bebidas calientas como la agua de panela son importantes para después de que los niños y las niñas se enferman, esto denota una gran preocupación por el cuidado de la infancia en la recuperación de la enfermedad y el cuidado de la salud.

Las actividades durante el embarazo son las mismas que antes, dado que la mayoría de las mujeres no cuenta con apoyo del esposo y deben realizarlas dado que son ellas de quien depende el sostenimiento del hogar y el cuidado de los otros hijos.

Contar con el apoyo de las visitas de las/los promotoras veredales ha sido muy importante para focalizar las gestantes y niños y niñas, canalizan embarazos de alto riesgo y acompañan a las familias permanentemente.

Resaltan las acciones que se llevan a cabo en el contexto, donde las promotoras de salud focalizan a las madres gestantes y niños y niñas menores de 5 años para los controles en sus casas, asegurando el acompañamiento y seguimiento. Se evidencia voluntad administrativa en este asunto atendiendo la meta de reducción de muertes perinatales.

La insuficiencia de los puestos de salud, y el escaso personal paramédico en zonas apartadas es un impedimento para disminuir las muertes y las enfermedades de madres gestantes y de los niños y las niñas.

No existen estrategias de atención in situ, para las madres gestantes, lo cual impide la asistencia a controles, los limitantes económicos y de atención del personal de salud se suman como factores negativos en la asistencia a los controles prenatales. Exceptuando el caso de las Casas Maternas en el Huila.

Se evidencia una ausencia de redes de apoyo a las madres gestantes en las zonas rurales, lo cual implica falta de acompañamiento afectivo, educativo, socioeconómico, lo cual genera entornos de desesperanza, desventaja, para el nacimiento de niños y niñas en la ruralidad.

Las deficientes condiciones de higiene, falta de servicios públicos como acueducto, alcantarillado, el hacinamiento, se convierten en aspectos de riesgo para el parto en casa, sumado a estos factores las prácticas inadecuadas en el uso y tratamiento del agua.

La ausencia de especialistas en ginecología en las zonas en el acompañamiento de los embarazos, se constituye en un factor determinante para la que se continúen presentando las muertes maternas, así como las remisiones permanentes de los médicos rurales a la capital aumentando la desconfianza por parte de las gestantes y sus familias en las instituciones prestadoras del servicio de salud.

La accesibilidad a la atención en salud en los municipios que habitan población con mayores condiciones de vulnerabilidad es muy limitada, situación generada por las mismas condiciones socioeconómicas, culturales, de infraestructura pero sobre todo por barreras en la normatividad y trámites administrativos.

Existen barreras del sistema de salud que impiden cumplir con lo establecido en términos de atención prioritaria a madres gestantes dado las restricciones de sistema que obliga a que cada usuario del servicio debe estar vinculado al régimen de la ley 100, al no

cumplir con dichos requisitos de la norma obliga a que las mujeres acudan al servicio de parteras ya que es más económico, eficiente, son atendidas en sus lugares de habitación.

Las comunidades manifestaron que el personal médico en municipios apartados de las capitales no está preparado para atender a la población campesina, se requiere formación en aspectos de sociología rural para el profesional que se desempeña en estos contextos. La atención por parte de los médicos rurales es pésima, no les gusta atender maternas y prefieren remitirlas a hospitales de las capitales.

La no atención oportuna de las madres gestantes en alto riesgo ocasiona la muerte de las mismas, las comunicaciones son pésimas y el envío de avioneta a zonas selváticas es muy demorada, trayendo consigo la muerte de madres e hijos en las zonas.

La salud en este contexto en particular, de los niños y niñas de primera infancia, depende de las condiciones precarias del limitado acceso al agua potable, a la electricidad, unidad sanitaria, a los servicios públicos en general, pero sobre todo a la garantía del derecho al acceso a la atención en salud, oportuna y de calidad tanto en el recurso humano como en los tratamientos, medicamentos y pautas culturales que limitan el adecuado tratamiento de la enfermedad y el cuidado de la salud.

La atención de la enfermedad por parte de las familias de los niños y las niñas en primera instancia es tratada por los sobanderos, payés, rezanderos, se recurre a pastillas que han sido recetas ya sea para otras situaciones o a otro miembro de la familia por algún médico, o remedios caseros (aguas aromáticas donde utilizan plantas de la misma finca).

Accesibilidad: Al entorno físico, social, económico, cultural, salud, educación, información y comunicación

En municipios cercanos al centro del país, se cuenta con una gran porcentaje de acceso a servicios públicos básicos de agua luz, acueducto y alcantarillado, y en algunos casos servicios más tecnificados como el internet.

Sin embargo en la gran mayoría de los territorios la ausencia en el acceso a los servicios es del 100%, y sumado a la carencia de servicios públicos, tampoco se cuenta con prácticas culturales para la obtención, almacenamiento y desinfección del agua lo cual perpetúa las condiciones de insalubridad de las comunidades, las estrategias pedagógicas utilizadas a la fecha no han tenido el impacto comunitario sobre éstas prácticas.

Una constante en la continuidad de los problemas de salud en las comunidades radica en la escasa cobertura de servicios, esto es referido al acueducto, alcantarillado y luz eléctrica, comunicación y conectividad.

Las dificultades referidas a limitado acceso y uso de unidades sanitaria en el contexto rural sigue trayendo consigo exposición a enfermedades, animales, vectores trasmisores de virus, y contaminación del ambiente; esto también tiene que ver con prácticas ancestrales.

En Tabio Cundinamarca, se comparte la experiencia de cómo una mala atención en la garantía al derecho a la salud trajo consigo que los habitantes sobre todo de la ruralidad, no asistieran durante un tiempo importante al hospital obligando a las madres a tener que desplazarse a municipios cercanos a tener a los bebés. A partir del reconocimiento de este tipo de inconvenientes se tomaron medidas administrativas que cambiaran la situación logrando que las madres tuvieran confianza en la atención y decidieran tener a sus hijos en el hospital del municipio.

En la mayoría de los territorios se reconoce como importantes las estrategias contenidas en el Plan de Salud Municipal y en el Plan de desarrollo, sin embargo no manifiestan distinción en el reconocimiento de la atención en lo urbano y en lo rural.

Las enfermedades más recurrentes en la primera infancia son la EDA y la IRA, se mantienen conocimientos y prácticas ancestrales en su manejo primario y se reconoce que

en gran medida las causas de la EDA están relacionadas con la mala calidad del agua de los acueductos rurales.

Educación y primera Infancia

La preparación académica de las madres no supera la primaria, esto conlleva a mantener los círculos de desventaja económica en esta ruralidad en particular, impidiendo a las mujeres y a los hogares a no acceder a otras oportunidades de ingresos y por otro lado limitando los acompañamientos que las madres y los padres podrían realizar en los procesos formativos de sus hijos e hijas.

Los proyectos de alfabetización son dirigidos a los adultos mayores, lo cual indica que no es prioridad el fortalecimiento de los procesos educativos de las madres y los padres de los niños y las niñas en la primera infancia, lo cual es muy importante para la comunidad pero se puede tomar como la ausencia de prioridades en este sentido:

En un alto porcentaje de los padres y madres de niños en contextos rurales acceden a la educación hasta el quinto de primaria, algunos logran ser alfabetizados pro distintos agentes, seminaristas, sacerdotes, religiosas, profesoras que habitan las zonas y en sus tiempos libres alfabetizan a los padres y madres. En algunas zonas se adelantan programas de alfabetización de adultos ("Yo si puedo", departamento de Boyacá, entre otros).

Con relación a la formación académica de padres, madres y cuidadores de los niños y niñas, se encuentra una tendencia al cambio y a lograr algunos estudios secundarios aunque se mantienen las costumbres de la tradición de formación únicamente hasta la primaria.

Los contenidos educativos para la primera infancia en los centros de atención en contextos rurales son muy generales, planteados y desarrollados desde los estándares urbanos, aunque se encontraron experiencias sobre todo desde las comunidades indígenas y algunas rurales que incorporan temas y experiencias propias de sus comunidades, por ejemplo adaptar cantos, rondas, cuentos, desde sus lenguas, recursos propios de sus ecosistemas y aprendizajes desde el diálogo con sabedores y abuelos de los resguardos y veredas, rutinas adaptadas de acuerdo a las actividades propias de las comunidades como por ejemplo luego de la merienda o almuerzo desplazarse al río, pescar, nadar, y contar historias propias de sus culturas, en lugar de "ponerlos a dormir", como establecen algunos lineamientos. Experiencias que desde el marco de esta consultoría se resaltan para que las entidades decisoras de las políticas públicas, que tiene que ver con la educación inicial, reconozcan como fundamentales desde la perspectiva del reconocimiento de la diversidad rural.

Interacciones intra y extraprediales

Se reconocen roles específicos relacionados con actividades intra y extraprediales realizadas por los niños y las niñas a tempranas edades lo cual indica un importante grado de participación en el sistema finca y por ende en la economía familiar, procesos que reafirman su identidad como ciudadano del campo que desarrolla habilidades y saberes diversos desde su primera infancia.

Reconocer y acompañar las características culturales propias de las culturas rurales que fortalecen saberes y aprenderes comunitarios desde la primera infancia.

El trabajo que realizan los hombres y mujeres del campo, no se limita únicamente a las actividades propias de la finca sino que además, al ser insuficientes los recursos deben salir a trabajar en otras fincas como jornaleros u obreros:

> yo trabajaba en una parte y otra, onde le salía a uno el trabajo, según el oficio que sea porque a uno lo acomiden a sacar sequia, a sembrar papa, a sembrar lo que ellos queran los dueños de la jinca, a cercar o aluna cosa se esas…pues a veces como se llama eso de cuando recogen el trigo , segar o trillar y pues ahí en al finca recoge papa y cuando en otras partes ayudar a despapar , a sembrar colino o a desyerbar colino, la cebolla larga , la misma cebolla es la cabezona

La remuneración del jornal varía de una región a otra y va desde $10.000 a $20.000, además del pago en algunos casos se les da por lo general papá y una porción de arroz, a veces acompañado de una porción de carne, pero nunca falta el guarapo o la chicha.

Aunque no es una constante, algunas de las acciones propias de las actividades agropecuarias ponen en riesgo la salud e integridad de los niños y las niñas, pero han disminuido en este municipio los riesgos de exposición a éstas sin embargo se requiere mayores acciones comunitarias para reducir los riesgos.

Vivir bien en el campo

Las concepciones sobre vivir bien en el campo varían de acuerdo con los accesos, oportunidades y proyectos de vida de las comunidades. Para algunas comunidades vivir bien, implica tener buen alimento (y en este sentido también existen diversas concepciones, por ejemplo yuca y arroz, fariña y chicha, comer carne o pollo o pescado una vez al mes), buen amor, respeto, tolerancia, mucho afecto no maltratar a los hijos, aunque se evidenció, como ya se mencionó, un altísimo índice de maltratos.

V. RECONMENDACIONES A LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA DESDE EL ENFOUE DIFERENCIAL RURAL

A continuación se presentan recomendaciones a la Ruta de Atención Integral para la Primera Infancia, resultado de las exploraciones realizadas en diversos contextos rurales del país y a partir de la implementación de instrumentos participativo con distintos interlocutores y cuyos hallazgos o resultados fueron analizados desde la definición de asuntos vinculados con la Ruta:

1. Recomendaciones de política:

Referidas a la seguridad alimentaria y nutricional:

- La disponibilidad de alimentos, la ubicación geográfica, las condiciones bioclimáticas diversas del país determinan en gran medida el tipo de dieta alimentaria de las familias, las madres en gestación y los niños y las niñas, determinando crecimientos diversos, estados nutricionales también diversos, que no pueden seguir siendo medidos con estándares universales referenciados desde infancias en otros contextos. Se sugiere estudiar unos criterios de valoración propios teniendo en cuenta el análisis y diálogos concertados con especialistas y comunidades, a partir de la definición de lineamientos que contemplen el enfoque diferencial desde disponibilidades, oportunidades, limitaciones y apoyos estatales.
- Se requiere emprender proyectos productivos de cultivos variados para mejorar la dieta alimentaria, ingresos de las familias, asociados a estrategias educativas sobre alimentación sana.

Referidas a la tenencia de la tierra:

- Es necesario diseñar e implementar estrategias con las mujeres campesinas que permitan acceder a la propiedad de la tierra, y participar de proyectos productivos que permitan mejorar sus oportunidades alimentarias y económicas, además del aseguramiento de la restitución de sus tierras en condiciones de seguridad, en zonas afectadas por el desplazamiento forzado.

Referidas a la integralidad de los programas e intersectorialidad de los mismos:

- Es necesario evaluar las propuestas de atención a primera infancia estándar tanto para la población rural y urbana, ya que no han sido oportunas las mismas estrategias, metodologías y contenidos, ni la formación de los agentes. Se sugiere tener en cuenta el contexto, los recursos y potencialidades con que cuentan los niños, las niñas, sus familias y comunidades.

- Los programas desarticulados llevan a una "feria de cupos", de subsidios, y a una tensión entre distintas instituciones por cumplir con estándares y coberturas. Es necesario buscar procesos de articulación interinstitucional e intersectorial para controlar estas situaciones. De igual manera se requiere realizar evaluaciones permanentes y seguimientos a los mismos.

- Los servicios de protección, y programas de ICBF se encuentran concentrados en grandes ciudades y ciudades intermedias, esto ha llevado a una desprotección en estas zonas, se requiere diseñar e implementar estrategias que permitan que las instituciones de protección miren el campo, dediquen recursos humanos y financieros a la población infantil rural y sus familias.

Referidas a la participación de niños y niñas:

- A partir de lo encontrado en los territorios, la participación es un asunto menor, la voz y la participación en la toma de decisión es mínima. No es considerado importante que esto suceda. El niño de la primera infancia no es tenido en cuenta en la familia, ni el entorno social ni comunitario, por lo cual es necesario emprender lineamientos de política en ruralidad que reconozcan desde éstos ámbitos el derecho a participar y ser reconocido como sujetos de derechos.
- Es necesario reconocer otras formas de participación de los niños y las niñas en los contextos rurales, participación determinada por su relación con los procesos agropecuarios que se dan en su cotidianidad y que además se constituyen en procesos educativos no formales que determinan unas formas de ser niño y niña en la ruralidad y que de múltiples maneras llevan a agenciar derechos de maneras particulares esto es a lograr sus realizaciones de maneras diversas.
- Se requiere fortalecer los procesos (p ej: educativos, desde propuestas pedagógicas que aseguren la participación de los niños y niñas, que aporten en la construcción de mentes críticas y no dóciles como hasta ahora se ha llevado a cabo con las pedagogías tradicionales urbanocéntricas; culturales; económicos), dispositivos (de política pública, siendo protagonistas activos en planes, programas y proyectos de desarrollo rural, no solo como beneficiarios pasivos) y espacios (familiar, comunitario, escolar de reconocimiento como sujeto de agencia de derechos) de participación infantil en los contextos rurales de manera que se logren procesos reales de empoderamiento y agencia de sus realizaciones

Referidas a la educación sexual y reproductiva:

- Se requiere la evaluación urgente de los programas dirigidos a la salud sexual y reproductiva, así como derechos sexuales y reproductivos, proyectos de vida de las/los jóvenes en contexto de rural disperso en condición de pobreza y/o conflicto armado. Las estrategias hasta ahora llevadas a cabo son pensadas para población urbana, de otros estratos y condiciones socio- económicas y culturales, las cuales además están centradas en el conocimiento de los métodos de planificación, prevención de ETS; éstas requieren pensarse desde el autocuidado, autovaloración, y autorregulación y desde el reconocimiento de su cultura campesina en cada contexto local, partiendo de la intervención del marcado machismo que impera en el país.
- Es necesario revisar y realizar los ajustes necesarios a la normatividad colombiana para superar las barreras de atención en la garantía de derechos, ajustándola a las condiciones reales de las madres gestantes y los niños y niñas de primera infancia, como por ejemplo para la atención oportuna a madres gestantes de algunas comunidades indígenas que requieren traslado inmediato de zonas selváticas o rurales lejanas y las

avionetas u otros medios de transporte tardan demasiado tarde cuando ellas o sus bebés han muerto, aquí es necesario revisar con el Ministerio de las TIC el tema de comunicación e interconectividad que en la mayoría de estos escenarios rurales es aún deficiente; de igual manera la vinculación al sistema de atención a salud, de madres gestantes y niños y niñas de éstas regiones que no están registradas en el SISBEN, se constituye en una barrera normativa para su atención oportuna, así como el trato por parte del personal de salud, entre otros.

Referidas a la institucionalidad:

- La presencia del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural es imprescindible en de la Comisión Intersectorial de Primera infancia, dado la relación directa de las políticas del mismo con el aseguramiento de las realizaciones de los niños, niñas y sus familias, dado que entre sus funciones está: Orientar y dirigir la formulación de los planes, programas y proyectos que requiere el desarrollo del sector Agropecuario, Pesquero y de Desarrollo Rural, y en general de las áreas rurales del país, que en términos del desarrollo implican directamente las condiciones de vida de los niños y niñas colombianos.
- La gran mayoría de quienes viven en zonas rurales no llevan el tipo de vida que les gustaría y, en este sentido, el ejercicio de su libertad es muy restringido. La lucha por la subsistencia no les permite hacer lo que consideran bueno y la trampa de pobreza, en la que vive el 64,3% de ellos, obstaculiza el ejercicio de su libertad. Informe Nacional de Desarrollo Humano. 2011,
- Teniendo como referente esta precisión del informe, es necesario que las decisiones tomadas desde el Ministerio en Mención se articulen con los demás ministerios e institutos, proyecten y contemplen el aseguramiento de las realizaciones (Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que le acoge y pone en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral, Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud, Goza y mantiene un estado nutricional adecuado, Crece en ambientes que favorecen su desarrollo, Construye su identidad en un marco de diversidad, Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y éstas son tenidas en cuenta, Crece en un contexto que promociona sus derechos y actúa ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración) de los niños, niñas y sus familias. Se mencionan las realizaciones de niños y niñas contempladas en la ruta dado que frente a la compleja realidad de pobreza rural una sola realización no es suficiente para su lograr su superación y cada una de ellas está vinculada con las decisiones de orden político que establece el Ministerio desde su propuesta de Desarrollo Rural.

- Se requiere vincular, articular y coordinar, la política de atención a primera infancia a los planes, programas y proyectos direccionados desde el DNP, Ministerios DPS, ICBF, Comisarías de familia, Personerías y demás instituciones.
- Revisar y ajustar los lineamientos nacionales de atención de los jardines infantiles rurales de manera tal que si requiere cambiar lineamientos para poder lograr las atenciones pertinentes y garantizar las realizaciones de los niños y niñas, de acuerdo a los horarios propios de las actividades de madres y padres desde sus estrategias de vida rural, que como empleadas de las empresas de flores y otras (por ejemplo Tabio y otros municipios de la sabana de Bogotá) se realicen dichos ajustes en función de garantizar el cuidado y protección de éstas infancias en particular.
- Se requieren trazar lineamientos de política pública que invite a las empresas que emplean mano de obra rural a implementar en sus acciones algunas tendientes a apoyar a las madres que tienen niños y niñas menores de 5 años 11 meses para lograr una atención adecuada, ampliar la cobertura en los ya existentes, por ejemplo implementar jardines en

sus instalaciones de manera que sus madres pueden garantizar la lactancia y la permanencia a tempranas horas de ingreso a sus trabajos desde el marco de la responsabilidad social empresarial.

- Es necesario revisar y ajustar los protocolos institucionales, referidos a la denuncia sobre maltrato, abuso, generar medios para su conocimiento y difusión en los contextos rurales. De igual manera diseñar e implementar mecanismos oportunos en lugares apartados dado que las distancias se constituyen en barreras para lograr la denuncia y las prontas acciones.
- Revisar los convenios bilaterales para la atención a la primera infancia en zonas de frontera lo cual requiere de ajustes especiales en la normatividad educativa y de salud.

2. De gestión

Referidas al trabajo integral, reconocimiento de actores, e iniciativas locales

- Reconocer, apoyar y trabajar integradamente con otras organizaciones no gubernamentales es necesario para la Ruta Integral de Atenciones.
- Se recomienda que en los planes de salud municipal se tengan en cuenta las distinciones de atención en salud a las comunidades rurales, fortalecer las estrategias de atención en las veredas y de focalización de madres gestantes en riesgo.
- Es necesario el diseño, articulación, focalización e implementación de propuestas que permitan la diversificación de productos en finca con la participación y empoderamiento de la gente sobre todo con perspectiva de género, desde los apoyos del orden nacional (Ministerio de Agricultura, gobernaciones y alcaldías). En este sentido el acompañamiento técnico y social es fundamental.
- Reconocer, apoyar y trabajar integradamente con otras organizaciones No gubernamentales es necesario en la ruta de atención integral, sobre todo con aquellas que hacen presencia en zonas de difícil acceso o de conflicto armado.

Referidas a la salud y la nutrición

- Diseñar mecanismos, destinar recursos y movilizar recurso humano para la Detección temprana de toxoplasmosis, sífilis, VIH, con madres gestantes en zonas de contexto rural disperso dado que han ido aumentando estas situaciones en varias zonas del país (por ejemplo sur colombiano) y los accesos son muy limitados a la atención temprana trayendo serias consecuencias en la salud de la madre y el bebé, por lo cual es necesaria la detección temprana en las primeras semanas de gestación.
- La salud oral no es una práctica cotidiana en la mayoría de los hogares rurales, por causas culturales, dificultades para tener acceso a cepillos, crema dental, educación, por lo tanto se requiere como una prioridad diseñar, implementar estrategias que mejoren las condiciones de de salud oral y apoyar las ya existentes en ciertos territorios.
- Los índices de desnutrición siguen siendo altos, son insuficientes las acciones que se han emprendido. Se requieren estudios de impacto que permitan dar cuenta de los aciertos y desaciertos. Se necesita personal especializado en los territorios que permita un mejor acompañamiento y asesoría tanto a las instituciones como a los operadores de programas y a las familias.
- El marcado machismo aún en asuntos alimentarios invita a crear mecanismos locales partiendo de las prácticas culturales que permitan transformar la cultura hacia medidas más equitativas en la división de la comida familiar. Así mismo se requiere de coordinación y trabajo interinstitucional e intersectorial para generar un mayor conocimiento y sensibilidad sobre la importancia de la buena alimentación y salud de la mujer cuando está en embarazo y durante la lactancia.

- Los recursos, instalaciones, personal, dotación de los hogares comunitarios, son insuficientes para el número de niños y niñas por atender en contextos rurales, se requiere implementar mecanismos para que estos aspectos se ajusten a las realidades de las infancias y las necesidades de cuidado y protección (por ejemplo el uso de hamacas, implementación de filtros caseros donde no hay sistema de acueducto ni agua potable; dotación oportuna de materiales didácticos, existen zonas donde la dotación no llega hace 5 años; las sillas son insuficientes respecto al número de niños atendidos, entre otras), así como la ampliación de la cobertura.
- La presencia de jardines infantiles rurales es necesaria en el apoyo a las realizaciones de la familia, que incluya las características propias de su cultura rural.
- Es necesario revisar las barreras de orden legal – administrativo que impiden la realización de brigadas de salud, dado que en ruralidad son fundamentales y se constituyen en las únicas opciones de la población de recibir algún tipo de atención de salud, por lo cual es necesario flexibilizar los lineamientos correspondientes, dado que los presupuestos de los departamentos no alcanzan para la atención en zonas apartadas, y así mismo por disposiciones la ley 100 no contempla la destinación diferencial de recursos para población rural dispersa la cual requiere de mayor disponibilidad.
- Se requiere del fortalecimiento de procesos de autogestión, y empoderamiento de las comunidades, formación de líderes, y apoyo a proyectos de ONG que trabajen en las zonas desde un trabajo interinstitucional e intersectorial que logren el sostenimiento de proyectos comunitarios y de beneficio de la primera infancia y sus familias
- Apoyar las redes de trueque alimentario en veredas que permita mejorar las condiciones de seguridad alimentaria de las familias en condiciones de mayor vulnerabilidad económica.
- Es necesario desarrollar estrategias comunitarias para la prevención de la enfermedad, y el cuidado de la salud reconociendo los saberes ancestrales del uso de las plantas medicinales y otras prácticas. Así mismo se requiere mejorar los accesos a los servicios públicos de calidad, y mejorar las prácticas en el uso del agua.
- Se requiere replantear los Estándares para medir la nutrición de los niños y niñas en contextos rurales, y la definición de minutas a partir del reconocimiento de que los niños y las niñas del campo demandan más proteínas, carbohidratos entre otros, debido al esfuerzo que demandan las actividades propias del sistema finca en el que viven y en el que llevan a cabo actividades desde tempranas horas de la mañana.

3. De Formación

Referidas a la perspectiva de género

- Mejorar las oportunidades y estrategias de alfabetización en el campo, sobre todo con las mujeres dado el alto índice de analfabetismo femenino encontrado en las exploraciones, es necesario hacer énfasis en importancia del estudio para procesos de empoderamiento de las mujeres rurales.
- Los estereotipos de género, son transmitidos de generación en generación desde la familia e incluso desde los espacios de desarrollo integral, jardines, hogares de bienestar familiar y la misma escuela; los profesores de las instituciones tampoco tienen una formación pedagógica adecuada para trabajar con los niños y las niñas. Es necesaria la transformación cultural del machismo, en contextos rurales donde tienen que salir a rebuscarse el agua para la escuela, el restaurante escolar y muchas otras responsabilidades, los profesores no les permiten a los niños que barran porque "barrer es de las niñas porque ellas son las que barren" y ponen sólo a las niñas a barrer el salón y a los niños no, porque es una actividad de las mujeres, muchos profesores que vienen con esos machismos

incorporados terminan reproduciendo estos en las escuelas , entonces también son generalmente las niñas las que además terminan ayudando en el restaurante escolar a lavar los platos, a servir la comida y los niños no, eso es producto de un machismo en el campo bien marcado y que se reproduce en la casa y en la escuela, por lo tanto se requieren lineamientos claros, seguimiento y control en contexto, que permitan asegurar la formación desde la equidad de géneros e intervengan las exclusiones y subordinación de las mujeres.

- Fortalecer los procesos educativos con familias desde la perspectiva de géneros e igualdad de derechos que promueva mejores condiciones para acceso conocimiento.
- La violencia y el maltrato hacia la mujer son una constante cultural, que afecta a las mujeres y a niños y niñas, se requieren propuestas de apoyo a la mujer y fortalecimiento de autoestima. De igual manera es necesario trabajar con los hombres (adultos, jóvenes, y niños, sobre nuevas masculinidades y feminidades) en las ruralidades.
- Se requiere atención psicosocial especializada, y acompañamiento familiar y social oportuno y pertinente, para las mujeres cabeza de hogar y familias con niños o niñas en condición de discapacidad, para lo cual es necesario que las entidades territoriales focalicen este tipo de poblaciones

Referidas a las prácticas sobre saneamiento básico y la salud

- Generar con las comunidades, estrategias educativas que atiendan la necesidad de prácticas saludables en torno al uso adecuado del agua no potable, manejo de excretas, aguas hervidas y prevención de enfermedades por vectores.
- Establecer nuevas estrategias de educación popular acertadas que rescaten la importancia de la lactancia materna y trabajar coordinadamente entre instituciones e intersectorialmente, de manera que los diversos programas y proyectos no saturen de temáticas a las comunidades que causen efectos contrarios en el propósito que se pretende.
- Se requiere un trabajo urgente con las familias en el manejo adecuado de agroquímicos en la finca y la exposición de niños niñas y demás miembros de la familia.
- Existen barreras del sistema de salud que impiden cumplir con lo establecido en términos de atención prioritaria a madres gestantes dadas las limitaciones del sistema que obliga a que cada usuario del servicio debe estar vinculado al régimen de la ley 100, al no cumplir con dichos requisitos de la norma impide que las mujeres acudan al servicio de parteras ya que es más económico, eficiente y son atendidas en sus lugares de habitación.

Referidas al personal que atiende madres gestantes e infancia

- Se requiere capacitación al personal administrativo para conocer a la población, sus necesidades y potencialidades y a su vez el diseño e implementación de estrategias que materialicen la política pública de atención a la primera infancia.
- Se requiere la evaluación y adaptación urgente de los programas dirigidos a la salud sexual y reproductiva, así como los proyectos de vida de las/los jóvenes en contexto de rural disperso en condición de pobreza y/o conflicto armado, las que se llevan a cabo en estos escenarios, están pensadas para población de contexto urbano donde los accesos a métodos de planificación, proyectos de vida, condiciones socio-económicas, creencias culturales, orden público, entre otras, son distintas a los escenarios donde fueron diseñadas.
- Se requiere apoyar y diseñar propuestas de atención a madres gestantes en sus lugares de vida, es importante validar experiencias en contexto como "Casas maternas" del Huila como única experiencia con alternativas para garantizar la atención adecuada en salud a las gestantes y recién nacidos de áreas rurales dispersas, de difícil acceso y de escasos recursos económicos. Esta estrategia consiste en brindar alojamiento, alimentación y atención interdisciplinaria a las madres gestantes y a sus bebés recién nacidos. Las gestantes

reciben el servicio cuando se presentan complicaciones médicas durante el embarazo y en el periodo previo y posterior al parto.

- También se realizan actividades de sensibilización sobre la importancia de la asistencia a los controles prenatales y capacitación sobre los signos de alarma que pueden presentarse durante el embarazo, los factores de riesgo y el cuidado del recién nacido. Con las gestantes se promueve la lactancia materna y se incentiva el contacto piel a piel entre la madre y el recién nacido.
- Se requiere exigir a las universidades formadoras de personal en salud, educación, ingeniería, entre otras, actualizar a sus estudiantes en asuntos de sociología rural, respeto por los saberes ancestrales y reconocimiento de los campesinos como ciudadanos sujetos de derechos, dado que en muchas ocasiones no están preparados para atender a la población campesina, así como tener en cuenta la pluralidad de contextos, formas de vida, condiciones socio-económicas, que tiene el país para que ejerzan su profesión de manera oportuna, precisa, eficaz, eficiente y humana a las ciudadanos del campo.
- Es necesario en los proyectos educativos involucrar los temas de los derechos sexuales y reproductivos, dado que muchos tabúes de corte religioso frente al aborto voluntario lleva a que niñas abusadas que quedan en embarazo se vean obligadas por las comunidades, familias y madres y padres comunitarios entre otros agentes, a tener sus embarazos y a tener un alto número de niños y niñas no deseados ni aceptados.
- Se hace necesario reconocer las diferentes formas en que los niños usan los recursos del medio en el que viven como posibilidad de juego, sin embargo, los mismos son insuficientes para lograr un mejor desarrollo de sus capacidades y aprendizajes; se requiere fortalecer propuestas lúdicas que involucren materiales y propuestas acordes con los recursos, contexto y cultura que sean desarrolladas de manera itinerante y/o permanentes en los sitios donde viven los niños y las niñas y que además involucren a las madres, padres y/o cuidadores.
- La capacitación a las madres comunitarias de los hogares de bienestar, rurales, es fundamental, se presentan grandes falencias en la atención de los niños y niñas, requieren formación en neurodesarrollo, estimulación temprana, nutrición, trabajo con padres, afecto, juego, discapacidad, formación en géneros, entre otros.
- Es necesario diseñar e implementar mecanismos que incentiven el acompañamiento parental en los controles prenatales que permitan desde este periodo lograr mejorar los vínculos de afecto y responsabilidad compartida en la crianza de los hijos e hijas.
- Se requiere el acompañamiento a las parteras en la detección de embarazos y partos de alto riesgo dado que en contextos de lejanía a los centros de salud, las creencias y prácticas culturales se constituyen en la única alternativa para la atención del parto.
- La ausencia de especialistas en ginecología en las zonas en el acompañamiento de los embarazos, se constituye en un factor determinante para que se continúen presentando casos de morbilidad y mortalidad maternas. Las remisiones permanentes de las madres gestantes por parte de los médicos rurales a las capitales aumenta la desconfianza por parte de las gestantes y sus familias para acudir a las instituciones prestadoras del servicio de salud, dado que estas remisiones implica para las mujeres y familias desplazarse, contar con recursos económicos, con los cuales no cuentan.
- Capacitación y actualización a formuladores de programas y proyectos de organizaciones no gubernamentales, a gobernantes regionales, locales y líderes comunitarios que atienden primera infancia en la implementación de la ruta para que articulen procesos y recursos a las acciones que se llevan a cabo en los diversos contextos.

Referidas a las Instituciones de Educación Superior con Facultades de Educación y otros actores educativos

- Es necesario reconocer los conocimientos propios de los ciudadanos del campo los cuales deben ser tenidos en cuenta en los modelos pedagógicos que se implementan en la ruralidad para lo cual es necesario vincular en la reflexión a las Facultades de Educación de las Universidades tanto públicas como privadas que forman docentes y Normales Superiores y otras que trabajen con infancia desde una perspectiva de las pedagogías críticas vistas desde las culturas rurales, que lidere propuestas de formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, auto regulados, que tomen decisiones propias y que conlleven al fortalecimiento como sujetos políticos, económicos y sociales.
- Se sugiere cambiar las estrategias educativas convencionales: charlas, talleres, por estrategias más personalizadas en casa (visitas domiciliarias de profesionales) esto de acuerdo con sugerencias de los mismos campesinos, dados los tiempos que implica desplazarse a reuniones, las dinámicas propias de la charla que impiden un dialogo abierto con los participantes o los talleres en los cuales solo el agente externo interviene imponiendo saberes desde el deber ser, entre otros. Es necesario en estas nuevas estrategias trabajar del buen trato en la familia y sobre todo con los niños y las niñas, resolución de conflictos, el castigo.
- La no presencia de instituciones de educación inicial y media impide continuar con el estudio, la lejanía es una barrera aun contando con transporte, éste es limitado por los accesos a los lugares de habitación de la población rural dispersa, por lo cual es revisar las propuestas educativas locales así como los asuntos de infraestructura vial y comunicaciones
- El matoneo contra los niños por su origen campesino, tanto cuando se desplazan de las veredas al centro de los municipios o cuando migran a otras ciudades, se constituye en una barrera que debe ser atendida por distintos actores Alcaldía, escuelas, secretarías de educación, Ministerio de Educación Nacional y de igual manera desde el ámbito comunitario.
- Es necesario diseñar e implementar actividades pedagógicas comunitarias acertadas que involucren desde la cotidianidad de las comunidades los cambios en los comportamientos frente al uso racional del agua, alternativas para la obtención de agua apta para el consumo humano y su incidencia en la disminución de problemas de salud de los niños y las niñas.
- Es necesario fortalecer los procesos de educación comunitaria referidos al autocuidado del embarazo y parto así como riesgos, hábitos saludables sobre todo con adolescentes en embarazo, dado que lo encontrado en los contextos rurales los índices han aumentado considerablemente.
- Fortalecer el diálogo de saberes populares con los campesinos mayores de las veredas a partir de diálogos intergeneracionales, que permita el rescate de saberes ancestrales.

4. De investigación

Referidas a la comprensión de las culturas rurales y la infancia

- Se evidencian tendencias de nuevas estrategias de vida rural dado que las madres, sobre todo, recurren a otras actividades económicas extra prediales para el sostenimiento del hogar, para lo cual se necesitan mayores investigaciones de las nuevas ruralidades y actividades agropecuarias extraprediales, que permitan focalizar redes de apoyo, recursos, y trazar lineamientos de acción dependiendo el contexto.

- Son necesarias reflexiones a profundidad de lo que implica el trabajo infantil y juvenil en contextos de ruralidad como un hecho social, que dé cuenta de esta realidad en el contexto donde se lleva a cabo y que permita un análisis más real de la situación, no alejada de una realidad vinculada al sistema económico de estas familias, a la situación de pobreza del sector, y relacionada a la situación de hambre que viven las familias, contrario al discurso que plantea la erradicación del trabajo infantil que tiende a homogenizar las actividades propias del contexto rural, discurso que necesita diferenciarse de la explotación laboral infantil.
- Adelantar investigaciones sobre tecnologías verdes, energías alternativas, en los territorios y con el apoyo de COLCIENCIAS, y el Ministerio de Agricultura y desarrollo rural. Así como la construcción de cadenas productivas en los territorios que aporten a mejorar tanto las condiciones alimentarias de las regiones como los ingresos económicos de las familias.
- Es importante realizar estudios a profundidad acerca del reconocimiento del papel económico que desempeñan los niños, las niñas y las mujeres en el mantenimiento del sistema finca como posibilidad de subsistencia.
- Se requieren estudios de contexto que permitan contar con datos reales sobre desnutrición, causas, consecuencias, representaciones sociales sobre la alimentación durante la gestación y el pos parto así como la lactancia materna, atenciones, estrategias oportunas para el contexto y negociación cultural.
- Es fundamental profundizar en estudios sobre el tema del afecto en comunidades rurales, la construcción diversa de vínculos de afecto que de distintas maneras afectan a los niños y las niñas en su desarrollo. Así como las violencias distintas hacia la infancia y hacia las madres gestantes, como parte de las prácticas socialmente aceptadas.
- El aumento de los adolescentes en embarazos habitantes de contextos rurales requiere una mayor atención, más investigación dado que se presenta como un fenómeno multicausal, para el contexto como el Caquetá, y otros contextos afectados por el conflicto armado, tiene mucho que ver con el limitado acceso a la educación, la marcada responsabilidad en el cuidado de los hermanos menores, la búsqueda de salidas al maltrato y abuso en el que viven, así como crimen de guerra y asenso social.
- Es necesario profundizar en análisis sobre el incesto como una práctica socialmente aceptada, sus manifestaciones y consecuencias en las vidas de niños y niñas y tomar acciones legales al respecto.
- Indagar las causas por las cuales las madres, padres y cuidadores se abstienen de enviar a sus niños y niñas a los hogares de bienestar, debido a varios conceptos acerca de lo que sucede en los hogares "que allí se bajan de peso, que les pegan que se enferman, y por eso no los llevan, que no que el día que los llevaron al jardín les dio vómito y diarrea y no los vuelven a mandar y entonces los mandan hasta los 6 , 7 u 8 años a la escuela". Y a partir de los resultados gestionar acciones que permitan intervenir los imaginarios como barrera de la vinculación institucional de niños y niñas.
- Profundizar en estudios sobre los efectos del consumo de sustancias psicoactivas y/o fermentadas a tempranas edades y las consecuencias en la salud de niños y niñas, así como las consecuencias sociales, económicas de éste fenómeno. En ese sentido es necesario revisar la normatividad y definir las responsabilidades institucionales así como los procesos de ley a seguir en estos casos.
- Reformular las escalas salariales para profesionales en zonas de ruralidad y rural dispersa, dado la baja remuneración se ha constituido en una gran barrera que impide contar con profesionales, especialistas para la atención de las poblaciones.

- Realizar diagnósticos nutricionales en las zonas. Hacer lecturas de realidad por parte de equipos interdisciplinarios a partir del liderazgo de las entidades territoriales locales y regionales.
- Un gran porcentaje de niños y niñas en contextos rurales y rural disperso no se encuentran atendidos por algún programa de atención, según informantes de distintas regiones, los existentes son insuficientes por el gran número de niños, que habitan allí, por lo cual se requiere de mayores inversiones que apoyen estrategias itinerante de atención in situ en estos contextos.
- Para el tema de hábitos nutricionales es necesario que el ente territorial maneje datos reales desde el contexto, dado que existen casos de dificultad en el aseguramiento de los alimentos, sobre todo de las madres cabeza de hogar debido a las dificultades en la consecución de los ingresos. El ente territorial no puede quedarse solo en "montar la política de nutrición" sino en conocer más la realidad de los niños niñas y sus familias, actuando sobre el mejoramiento de la dieta nutricional, micronutrientes.
- Es necesario adelantar estudios y acciones que apoyen la salud oral en comunidades indígenas donde por ejemplo viven de la chagra, no circula el dinero y no existen acceso a implementos de higiene oral (Vaupés, Amazonía, Putumayo).

5. De movilización y comunicación social.
Referidas a la salud y la enfermedad

- Diseñar, implementar y apoyar las estrategias comunicativas en contextos rurales como la radio para la prevención y atención de IRA y EDA, que complementen las acciones in situ.
- Es necesario llevar a cabo estrategias de educación comunitaria finca a finca a cerca disminuir las responsabilidades de las niñas en el cuidado de sus hermanos y hermanas menores como una de las causas del agotamiento emocional y físico por los cuales se ven obligadas a buscar embarazos tempranos como vía de escape de las responsabilidades que han sido asignadas.

6. Infraestructura y dotación. (Ambientes adecuados y seguros).
Referidas a al acceso a las comunicaciones

- Mejorar la interconectividad en las zonas rurales. Fortalecer los procesos de implementación de las TIC´s en la ruralidad de manera que permita un mejoramiento en el acceso a la comunicación y la información, el avance en el conocimiento para el mejoramiento de la producción agropecuaria

- Se evidencia una ausencia de redes de apoyo a las madres gestantes en las zonas rurales, lo cual implica falta de acompañamiento y fortalecimiento afectivo, educativo, socioeconómico, y político generando entornos de desesperanza, desventaja, en las madres para el nacimiento de niños y niñas en la ruralidad. Por lo cual generar redes de apoyo a las madres gestantes permite mejorar los acompañamientos institucionales y sociales y la creación de entornos amigables y seguros para el nacimiento de la infancia.

Referidas a condiciones de vida dignas

- El hacinamiento sigue siendo una constante de las familias en la ruralidad, se requiere el mejoramiento de las condiciones habitacionales de la población que permita disminuir los riesgos de los nacimientos en la casa, incesto, enfermedades, entre otros.

- Las deficientes condiciones de higiene, falta de servicios públicos como acueducto, alcantarillado, el hacinamiento, se convierten en aspectos de riesgo para el parto en casa, sumadas a estos factores las prácticas inadecuadas en el uso y tratamiento del agua, por lo cual es necesario articular acciones, movilizar recursos y personal capacitado para el mejoramiento de condiciones habitacionales.
- Se considera necesario revisar la atención in situ a las madres y su parto, crear estrategias que superen las barreras de desplazamiento (esto es vías de comunicación y transporte).
- Fortalecer los centros de salud en los corregimientos y así como el personal de atención. Diseñar, implementar y ajustar experiencias exitosas de atención a gestantes in situ.
- Mejorar el acceso al servicio eléctrico es fundamental para lograr la conservación de alimentos necesarios en la dieta familiar, sobre todo de las madres gestantes.
- Es necesario para garantizar una buena salud y prevenir la EDA y la IRA mejorar la administración, infraestructura y personal a cargo de los acueductos veredales y mejoramiento de sistema de cocción de alimentos que supere el consumo de combustibles fósiles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONFENBRENNER, U. Y EVANS, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.

CELAM, S. Y UNICEF (1995). *Los niños del Ecuador, prácticas de crianza en zonas rurales y urbano marginales.* Editorial Kimpres Ltda. Santafé de Bogotá, D.C.

COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA PARA COLOMBIA. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia. Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá, C.C, Colombia.

FREIRE, P. (1973).¿Extensión comunicación? La concientización en el medio rural.

FORERO, J. Y OTROS (2002). Sistemas de producción rurales en la región Andina Colombiana. Análisis de su viabilidad económica, ambiental y cultural. *Colciencias – Pontificia Universidad Javeriana Convenio COLCIENCIAS RC-* 210-97. Bogotá.

FRASER, N. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». *Conferencia pronunciada en la Universidad de Michigan en marzo de 1995 durante el simposio sobre «Liberalismo Político* », organizado por el Departamento de Filosofía.

GEILFUS, F. (1997). *80 Herramientas para el Desarrollo Participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación.* Prochalate–IICA, San Salvador, el Salvador. 208 p.

GÓMEZ ALCIDES (2002). *Colombia: El Contexto de la Desigualdad y la Pobreza Rural en los Noventa*, PNUD, Bogotá: Mimeo

KAY, C. (2007). Enfoques sobre el desarrollo rural en América Latina y Europa desde mediados del siglo XX en Pérez, E. (2007). *La enseñanza del desarrollo rural, enfoques y perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana. 47-111

PNUD. (2011). *"Colombia rural. Razones para la esperanza"*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDH PNUD

SÁNCHEZ PARGA, JOSÉ. (2004). *Universidad Politécnica Salesian*a, Ediciones ABYA – YALA. Quito, Ecuador.

[i]Contacto con autora:
Liliana Ávila Garzón. e-mail: lilianavila2005@gmail.com
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

09 | EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y EMPODERAMIENTO

EMPODERAMIENTO JUVENIL: CONCEPTOS Y SIGNIFICADOS DEL EMPODERAMIENTO PARA SUS PROTAGONISTAS

PILAR PINEDA
INGRID AGUD
HÉCTOR NÚÑEZ[i]

RESUMEN:

El empoderamiento es hoy una de las principales finalidades de los programas de desarrollo, sean educativos, culturales, sociales, o de cooperación. En el caso de los jóvenes, el empoderamiento se torna decisivo, ya que puede ser clave para superar las dificultades que el contexto actual de crisis económica les impone, impidiéndoles una transición fluida a la vida adulta.

Nuestra investigación se centra en estudiar el empoderamiento juvenil, para identificar estrategias que lo potencien. La primera fase, que presentamos aquí, consiste en identificar empíricamente las asociaciones y las ideas que las personas implicadas atribuyen al concepto de empoderamiento. Para ello se ha utilizado metodología cuantitativa; se administró a 87 sujetos -jóvenes y adultos profesionales- un cuestionario de preguntas abiertas donde se solicitaba la asociación libre de palabras con el concepto de empoderamiento. Los datos se han trado con el software estadístico DTMVic (Data and text Mining: Visualization, Inference, Classification) que permite el análisis muntidimensional de datos cualitativos y textuales.

Los resultados muestran el campo de representación o imagen fundamental que tienen tanto los jóvenes como los profesionales de juventud sobre el empoderamiento: para ellos empoderamiento es poder, capacidad, autonomía y participación. Los resultados también muestran diferencias interesantes entre jóvenes y profesionales sobre la significación de empoderamiento, y permiten confirmar las aportaciones conceptuales de la bibliografía internacional.

El estudio muestra la utilidad de la metodología y del software estadístico DTMVic para identificar y analizar la significación de conceptos complejos o polisémico; el método utilizado permite recoger las voces de los protagonistas con el rigor y el sistematismo propio de la investigación cuantitativa, sin dejar de lado las aportaciones cualitativas, imprescindibles en ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE: Empoderamiento, juventud, espacios de empoderamiento, momentos de empoderamiento, procesos de empoderamiento.

*****

INTRODUCCIÓN

En la situación actual de crisis, los jóvenes son uno de los colectivos más afectados en los niveles laboral, social y económico; lo que representa un conjunto de consecuencias graves para su emancipación y entrada en la etapa adulta. Por este motivo, los jóvenes merecen una atención especial, tanto a nivel de inversión en políticas públicas de juventud como en los recursos necesarios para la investigación e innovación sobre los temas que les afectan.

En este contexto social, el empoderamiento se ha convertido en el paradigma de las teorías del desarrollo, llegando a ser una de las principales finalidades de los programas educativos, culturales, juveniles, sociales y de cooperación. Se considera que la participación de la ciudadanía es decisiva en la toma de decisiones sobre aquello que le afecta, en línea con las tendencias actuales de fomento de las políticas de proximidad en la gestión de los recursos públicos, garantizando de esta manera una mejor gobernanza (Gore y Wells, 2009). El empoderamiento se convierte así en un elemento clave para implicar a las personas en la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas con su bienestar, su calidad de vida o su participación en las comunidades de las que forman parte.

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación[1] nacional que analiza el empoderamiento juvenil en Cataluña. A partir del análisis de los momentos, los espacios y los procesos en los que los jóvenes identifican que se empoderan; la finalidad de la investigación es generar conocimiento que oriente el diseño de las políticas destinadas al colectivo de jóvenes, y ofrecer recomendaciones y orientaciones para la intervención socioeducativa.

El concepto de empoderamiento es polisémico y generador de interpretaciones muy diferentes. Toda investigación sobre el empoderamiento debe partir de una compresión del concepto y de un posicionamiento al respecto, que tenga en cuenta el universo semántico de las personas que participan en la investigación. Por ello nuestro proyecto empieza identificando el concepto de empoderamiento con una metodología novedosa. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados obtenidos al respecto: se identifica la conceptualización que un colectivo de jóvenes y profesionales del ámbito de la juventud en Cataluña realizan sobre el término empoderamiento; y se analiza como ambos colectivos interpretan los momentos, los espacios y los procesos en los que perciben que los jóvenes se empoderan.

I. MARCO TEÓRICO

La configuración del concepto de empoderamiento en la sociedad civil tiene lugar a partir de los años 60 del siglo pasado. Se trata de un término al alza que orienta proyectos y modelos de intervención en el ámbito de la acción comunitaria (Adamson y Bromiley, 2008; Grimshaw y Purdue, 2010). La aproximación etimológica al término en castellano resulta compleja -empoderamiento- ya que consiste en un neologismo casi literal del orinal inglés empowerment. El análisis de la bibliografía señala diversas aproximaciones teóricas y empíricas desde disciplinas científicas como pueden la pedagogía, la psicología, la sociología, la economía, etc. Dos vertientes principales han predominado en la interpretación general del concepto: en primer lugar una aproximación política, que entiende el empoderamiento como la lucha colectiva contra las relaciones sociales opresivas. En segundo lugar desde una perspectiva psicológica, que alude a la capacidad de las personas en la toma de conciencia sobre su realidad, para posteriormente expresarse y actuar a partir de sus motivaciones intrínsecas.

[1] Proyecto "Hebe: El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil". MINECO – PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. IP: Dr. Pere Soler (Universitat de Girona).

Consideramos que el empoderamiento se tiene que interpretar como un continuum que va desde la determinación individual sobre la propia vida hasta la participación democrática de las personas en la comunidad, a través de estructuras mediadoras intermedias como las escuelas, los barrios y otras organizaciones comunitarias (Rappaport, 1984, 1987). Zimmerman (2000) interpreta el empoderamiento como un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos, las organizaciones y las comunidades, que impulsa cambios positivos en el contexto. También, siguiendo a este autor, facilita que las personas y colectivos ganen poder, autoridad y capacidad de decisión. Todo ello implica la autorrealización y emancipación de los individuos y comunidades, el reconocimiento de los grupos o comunidades y la transformación social (Bacqué y Biewener, 2013). El análisis de la bibliografía internacional muestra diversas definiciones. Maton (2008, p. 5) define el empoderamiento como "un proceso participativo basado en el trabajo grupal, a través del cual individuos o grupos marginados u oprimidos ganan control sobre sus propias vidas y su entorno; adquieren valores, recursos y derechos básicos; y consiguen importantes objetivos vitales reduciendo su marginación social." Herriger (2013) apunta que el empoderamiento son todas aquellas formas de trabajo psicosocial que animan a las personas a descubrir sus propios recursos y muestran vías hacia la autodeterminación.

Si nos centramos en el empoderamiento juvenil, existen diferentes aproximaciones. Jenning et al. (2006) identifican cinco modelos de intervención:

- Adolescent Empowerment Circle (Chinman and Linney, 1998).
- Youth Developement and Empowerment Program (Kim et al., 1998).
- Transactional Partnering (Cargo et al., 2003).
- Empowerment Education (Wallerstein, Sanchez-Merki, and Velarde, 2005).
- Critical social Theory of Youth Empowerment (Jenning et al.2006).

Más allá de las diferencias de cada uno de los enfoques, todos ellos identifican tres factores clave para el desarrollo del empoderamiento y el aprendizaje de los jóvenes: 1) su participación en actividades significativas; 2) la generación de oportunidades y 3) la asunción de retos en ambientes seguros. El papel de los profesionales y de los adultos en los procesos de empoderamiento juvenil pasa por un rol de colaboradores y facilitadores de recursos, con los objetivos de favorecer el diálogo crítico, la concientización y la construcción de habilidades. En este sentido, empoderamiento juvenil y participación están estrechamente vinculados.

Si nos centramos en las investigaciones sobre empoderamiento juvenil, los estudios sobre los impactos de los programas de empoderamiento pueden aportar información sobre cómo, cuándo y qué características deben tener los procesos de empoderamiento. En esta línea destacan las aportaciones de Roberts-Gray, Steinfeld y Bailey (1999) sobre los indicadores de empoderamiento juvenil. Estos autores comparan dos métodos para evaluar el progreso y los resultados de los programas de empoderamiento juvenil. Jennings et al. (2006) realizan una investigación sobre empoderamiento juvenil en la que analizan 4 programas de empoderamiento juvenil. Los resultados obtenidos muestran 6 puntos que debería tener en cuenta todo programa de empoderamiento juvenil:

a) Trabajar en un entorno acogedor y seguro.
b) Fomentar una participación e implicación significativa para los jóvenes.
c) Buscar que el poder sea equitativo y compartido entre adultos y jóvenes.
d) Implicar a los jóvenes en la reflexión crítica sobre procesos interpersonales y sociopolíticos.
e) Facilitar su participación en procesos sociopolíticos para el cambio.
f) Integrar el empoderamiento a nivel individual y comunitario.

Morton y Montgomery (2013) revisan las evidencias de los impactos de los programas de empoderamiento juvenil en adolescentes -10 a 19 años-. Los autores consideran esencial investigar los impactos de los programas de empoderamiento juvenil para entender mejor el valor de estos programas en contextos con recursos económicos limitados. La autoestima y la autoeficacia son los indicadores de impacto más vinculados al empoderamiento juvenil. Junto a ellos también destacan las conexiones positivas, las habilidades sociales y el comportamiento pro-social como resultados de los programas de empoderamiento.

Sin embargo, se han realizado muy pocas investigaciones de calidad que aporten evidencias sobre los resultados de las intervenciones de empoderamiento juvenil, con lo que es necesario investigar más para entender cómo y en qué contextos los programas de empoderamiento juvenil tienen resultados en el bienestar socio-emocional de los jóvenes. Conocer y utilizar estos dominios, variables e indicadores aumentará la comprensión sobre las áreas de influencia y transformación de la vida de los individuos y las comunidades (Fetterman y Wandersman, 2007) y nos puede ser útil para orientar mejor y conocer el potencial transformador de muchos de los programas y acciones socioeducativas.

II. METODOLOGÍA

Esta comunicación se centra en la segunda fase de un proyecto de investigación más amplio. Presentaremos brevemente las fases que conforman el plan de trabajo del proyecto I+D+i y posteriormente nos centraremos en la fase que aquí presentamos.

Fase 1: Elaborar un marco teórico sobre empoderamiento juvenil. Para ello se analiza la bibliografía científica sobre empoderamiento; de manera específica aquéllas fuentes relacionadas que informen sobre el empoderamiento juvenil.

Fase 2: Conocer la conceptualización inicial que tanto jóvenes como profesionales del ámbito de la juventud realizan del término empoderamiento; y los momentos, los espacios y los procesos en los que perciben que los jóvenes se empoderan. Para ello se administra un primer cuestionario, cuyos resultados se presentan en esta comunicación.

Fase 3: Identificar los momentos, los espacios y los procesos en que los jóvenes se empoderan. Se diseña un segundo cuestionario a partir de los resultados obtenidos en las fases 1 y 2. El cuestionario se administra a una muestra representativa de jóvenes con edades comprendidas entre 20 a 24 años. Las variables que configuran la muestra son el género y el nivel educativo alcanzado.

Fase 4: Diseñar un sistema de indicadores de empoderamiento juvenil. Se pretende que este sistema de indicadores sea una herramienta que oriente tanto el diseño de las políticas de juventud como sirva para establecer pautas metodológicas que guíen programas y servicios juveniles. Se utilizarán además técnicas cualitativas de recogida de información que complementen la información cuantitativa; como es la realización de relatos de vida con jóvenes.

Fase 5: Evaluar y validar el sistema de indicadores de empoderamiento juvenil. Para ello se realizarán procesos de evaluación participativa, tanto con jóvenes como con profesionales del ámbito de la juventud con la finalidad de que sean los propios protagonistas los que validen el propio sistema de indicadores.

Fase 6: Difundir los resultados de la investigación; a través de las siguientes estrategias: i) elaboración de un documental, ii) realización de jornadas y/o congreso sobre empoderamiento juvenil, iii) artículos de investigación.

Toda la investigación se desarrolla desde el paradigma de Ciencia Ciudadana. Así, se crea un portal web donde se recogen todos los materiales de la investigación, en forma de textos y piezas audiovisuales grabadas. A medida que avanza la investigación estos

materiales se clasifican de acuerdo a los conceptos determinantes para describir los procesos de empoderamiento, y al final se elaborará un documental con los principales resultados. Todo ciudadano puede participar en el portal web de ciencia ciudadana y contribuir, con su experiencia, a la definición y mayor conocimiento del empoderamiento juvenil. Desde este espacio se facilita la divulgación de los resultados de la investigación y la participación de toda la sociedad en la misma.

Se pretende generar impactos al menos en tres direcciones: a nivel científico, a partir de proporcionar una batería de indicadores para el empoderamiento juvenil, a la vez que fundamentar desde la teoría y la práctica el valor de la inclusión de los jóvenes en procesos de investigación; a nivel político, proporcionando orientaciones para el diseño de políticas más próximas a la implicación y el empoderamiento de los jóvenes; y a nivel formativo, a partir de crear guías de acción útiles para formadores de diferentes tipología en contacto con jóvenes.

Como hemos indicado anteriormente, el objetivo de esta fase inicial del proyecto ha sido identificar empíricamente las asociaciones y las ideas que jóvenes y profesionales atribuyen al concepto de empoderamiento. Se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas donde se solicitaba la asociación libre de palabras con el concepto de empoderamiento y también con los espacios, momentos y procesos de empoderamiento. Se ha suministrado el cuestionario de forma no presencial a través de la plataforma surveymonkey[2]. El cuestionario consta de varias preguntas de identificación de perfil del sujeto y de preguntas abiertas. En cada una de éstas los participantes debían asociar libremente un máximo de 24 palabras al concepto de empoderamiento; a los espacios, momentos y procesos de empoderamiento. En la siguiente tabla se muestra la formulación de las preguntas abiertas.

1. Cuando te hablan de **empoderamiento**, ¿qué palabras te vienen a la cabeza? Lista las máximas posibles.
2. Lista los que tú consideras que son **espacios** de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.
3. Lista los que tú consideras que son **momentos** de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.
4. Lista los que tú consideras que son **procesos** de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.

Tabla 1: Formulación de las preguntas abiertas del cuestionario.

1. Cuando te hablan de empoderamiento, ¿qué palabras te vienen a la cabeza? Lista las máximas posibles.

2. Lista los que tú consideras que son espacios de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.

3. Lista los que tú consideras que son momentos de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.

4. Lista los que tú consideras que son procesos de empoderamiento de los jóvenes. Lista los máximos posibles.

Los participantes en esta fase han sido jóvenes y profesionales que trabajan en el ámbito de la juventud. Han participado un total de 87 sujetos, de los cuales 44 son jóvenes y 43 profesionales adultos. Del total de participantes, 58,6% son mujeres y 41,4% hombres. Dichos sujetos han sido reclutados a través de una carta formal enviada a todos aquellos jóvenes y profesionales a los que tiene acceso el Consejo Asesor de la Investigación (CAR).

[2] Software para diseñar y aplicar cuestionarios en línea. https://es.surveymonkey.com/.

Las respuestas han sido sometidas a un análisis de textos con aproximación cuantitativa. Concretamente un análisis descriptivo que mide la frecuencia de las palabras que conforman el glosario. Para ello se ha utilizado el software estadístico DTMVic (Data and text Mining: Visualization, Inference, Classification) para el análisis de datos cualitativos y textuales que permite la aplicación de métodos estadísticos multidimensionales al análisis de archivos numéricos o textuales (Lebart, 2000). En esta investigación el DTMVic nos ha permitido analizar estadísticamente el texto para conocer el campo de representación o imagen fundamental que tienen tanto los jóvenes como los profesionales de juventud sobre el empoderamiento.

III. RESULTADOS

• *Concepto de Empoderamiento*

La asociación libre de ideas al concepto de empoderamiento fue finalmente contestada por 80 individuos; en la siguiente tabla vemos la descripción de respuestas a éste ítem:

Individuos que han respondido	80
Número total de Palabras asociadas al concepto	1121
Número de Palabras diferentes asociadas al concepto	353
Número de palabras asociadas por parte de los JÓVENES	508
Número de palabras asociadas por parte de los ADULTOS	613

Tabla 2: Descripción de respuestas de asociación al concepto de empoderamiento

Presentaremos primero los resultados descriptivos sobre el campo de representación del total de la muestra mediante recuentos de las palabras asociadas al concepto de empoderamiento.

Describimos en primer lugar las frecuencias de asociación al concepto para el conjunto de la muestra (N=80), definiendo el punto de corte en un mínimo de 10 apariciones por concepto (es decir, aquellos conceptos asociados en una frecuencia menor a 10 no han sido tenidos en cuenta):

Concepto asociado a **EMPODERAMIENTO**	Frecuencia de asociación
DECISIONES	38
PODER	34
CAPACIDAD	31
AUTONOMÍA	30
PARTICIPACIÓN	26
RESPONSABILIDAD	22
LIBERTAD	19
AUTOESTIMA	19
APRENDIZAJE	18
CRECIMIENTO	16
SOCIAL	15
COMUNIDAD	13
CAMBIO	13
TRANSFORMACIÓN	12
AUTOGESTIÓN	12
CONOCIMIENTO	12
CRÍTICA	12
CONFIANZA	12
HABILIDADES	11
PERSONAL	10

Tabla 3: Frecuencia de asociación al concepto Empoderamiento

La siguiente figura muestra estos resultados de manera más visual:

Figura 1: Word cloud de la frecuencia de asociación al concepto Empoderamiento.

En la tabla siguiente, se muestra la comparación de frecuencias de asociación al concepto entre los dos colectivos (jóvenes y profesionales adultos):

Frecuencia	JÓVENES	Posición	ADULTO	Frecuencia
19	CAPACIDAD	1	DECISIONES	22
18	PODER	2	PODER	16
16	AUTONOMÍA	3	RESPONSABILIDAD	15
16	DECISIONES	4	PARTICIPACIÓN	14
12	PARTICIPACIÓN	5	AUTONOMÍA	14
10	CAMBIO	6	AUTOESTIMA	13
10	APRENDIZAJE	7	LIBERTAT	12

Tabla 4: Frecuencia de asociación al concepto de empoderamiento según colectivo

La idea más asociada a empoderamiento por los jóvenes es Capacidad, mientras que los profesionales adultos no asocian este concepto en las siete primeras posiciones. La más frecuente en el colectivo adulto es Decisiones, idea que ocupa la cuarta posición en el colectivo de jóvenes. Los dos colectivos coinciden en otorgar la segunda posición por orden de frecuencia al concepto Poder.

En tercer lugar, los jóvenes asocian Autonomía mientras que los adultos vinculan Responsabilidad al empoderamiento, y posicionan la autonomía en el quinto puesto. Por otro lado, la Responsabilidad no forma parte del marco de representaciones de empoderamiento del colectivo de jóvenes, así como tampoco los conceptos de Autoestima y Libertad que conforman el sexto y séptimo lugar respectivamente en el colectivo adulto.

El concepto de Participación ocupa el quinto puesto en el colectivo de jóvenes y el cuarto en el de los adultos.

Los dos últimos conceptos asociados por parte de los jóvenes al concepto de empoderamiento son Cambio y Aprendizaje.

Figura 2: Word cloud de las ideas asociadas al concepto de Empoderamiento por los jóvenes.

- *Espacios, Momentos y Procesos*

En relación a los espacios, momentos y procesos de empoderamiento, en la siguiente tabla se muestra el comportamiento de respuesta para cada sección:

	ESPACIOS	MOMENTOS	PROCESOS
Individuos que han respondido	79	70	64
Número total de palabras asociadas	902	1043	817
Número de palabras diferentes	203	401	359

Tabla 5: Descripción de respuestas de asociación a los espacios, momentos y procesos de empoderamiento.

En primer lugar presentaremos los glosarios de conceptos asociados a los espacios, momentos y procesos de empoderamiento, por orden de frecuencia según el total de la muestra. A continuación, se presentará el análisis de correspondencias múltiples que identifica las respuestas más características según el colectivo (jóvenes y adultos). En la siguiente tabla se muestra el glosario relacionado con los espacios de empoderamiento:

ESPACIOS	Frec. (>10)	MOMENTOS	Frec. (>6)	PROCESOS	Frec. (>7)
JUVENIL	50	PARTICIPACION	33	PARTICIPACION	24
ASOCIACIÓN	37	DECISIONES	27	DECISIONES	19
CENTRO	32	LABORAL	17	SOCIAL	19
CASAL*	27	ACTIVIDAD	17	PROYECTO	17
SOCIAL	25	CAMBIO	15	LABORAL	15
INSTITUTO	24	FORMACION	13	FORMACION	14
FAMILIA	24	RELACION	12	EDUCACION	13
ESPLAI*	23	GRUPO	12	CREACION	11
GRUPO	22	SUPERACION	11	RELACION	10
CALLE	22	EXPERIENCIAS	10	EMANCIPACION	10
ESCUELA	20	RESPONSABILIDAD	10	JUVENIL	9
ASAMBLEA	20	ADULTOS	10	ASOCIACION	9
UNIVERSIDAD	19	COLECTIVO	10	CONOCIMIENTO	9
AMIGOS	18	ESTUDIO	10	FAMILIAR	8
TIEMPO LIBRE	17	EMANCIPACION	10	ACTIVIDAD	8
AUTOGESTIONADO	16	AMIGOS	9	COMUNITARIA	7
DEPORTIVO	16	JUVENIL	9	RESPONSABILIDAD	7
CULTURAL	15	PROYECTO	9	PERSONAL	7
RED	14	SOCIAL	9	ORGANIZAR	7
EDUCATIVO	13	IGUALES	8	PROPIO	7
CAU*	13	SENTIR	8	NUEVO	7
PUBLICO	12	ASAMBLEA	8	APRENDIZAJE	7
ENTIDAD	11	CREAR	8	EXPERIENCIAS	7
IGUALES	11	SITUACION	7	GRUP	7
TRABAJO	11	VIAJAR	6		
PARTICIPACIÓN	11	ESCUELA	6		
CONSEJO*	10				

Tabla 6: Asociación de conceptos a los Espacios, Momentos y Procesos de empoderamiento por el conjunto de la muestra

*Casal se refiere a un centro cultural donde los jóvenes pueden reunirse y desarrollar proyectos y actividades. El término catalán esplai se refiere a un grupo organizado de tiempo libre, que programa actividades de ocio, excursiones, campamentos de verano, etc. Cau se refiere también a un centro de escultismo y por último, Consejo hace referencia a un órgano de participación escolar o municipal donde los jóvenes participan de forma consultiva y/o propositiva.

En relación a los espacios, como vemos en la tabla, el glosario, desde una perspectiva ecológica, recoge todas las dimensiones: núcleo familiar, socialización secundaria (iguales). Incluye tanto espacios educativos informales - como la calle-, como no formales -tales como el tiempo libre, los grupos de escultismo, entidades y centros - y por último también formales - escuela, instituto y universidad-. Por último también integra espacios laborales, deportivos y culturales. También nos describe una tipología de espacio, como sería el espacio auto gestionado y participativo.

En cuanto a los momentos y procesos, no parece que exista una representación diferenciada de cada uno de ellos. Vemos que los participantes han otorgado un significado similar a ambos conceptos.

En ambos casos -momentos y procesos- los participantes se refieren a momentos vitales de relevancia, tales como la finalización de etapas educativas, la participación en determinados grupos, o los cambios relacionados con la entrada en la vida adulta. Vemos que también se refieren a vivencias críticas o a superación de dificultades, sin diferenciar si se trata de momentos o de procesos de empoderamiento.

En segundo lugar, hemos podido identificar mediante un análisis de correspondencias múltiples cuales son las respuestas más características para cada colectivo

de jóvenes y adultos. Primero, resumimos el comportamiento de respuesta para cada uno de los grupos:

Colectivo	Número de palabras asociadas ESPACIOS	Número de palabras asociadas MOMENTOS	Número de palabras asociadas PROCESOS
Jóvenes	381	438	30
Adultos	521	605	34

Tabla 7: Resumen de respuestas por Colectivos

Para cada colectivo, se muestran las respuestas más características en la siguiente tabla:

	JOVENES	ADULTOS
ESPACIO	1. Ocio Público Esplai* Cau 2. Escultismo Universidad Instituto Casal* Juvenil Proyecto propio Esplai* 3. Casal* Esplai* Escuela Juvenil Extraescolar Casa Trabajo Universidad Asociación **AUTOGESTIONADO NO PRESENCIA ADULTO**	1. Grupo Iguales Escuela Familia Ciudad Formación Programa Trabajo Teatro Viaje Deportivo Ocio 2. Equipamiento Municipio Centro Educativo Casa Informal Ocio Deportivo Internet 3. Juvenil Educativo Amigos Familia Consejo Asamblea Delegados 4. Familia Centro Educativo Grupo Iguales Universidad Empresa **FAMILIAR, HOGAR, EXTRAESCOLAR, CULTURAL**
MOMENTO	1. Laboral Independizarse Trabajo Académico Negocio Viajar Empezar Laboral 2. Asamblea Elección Estudios Actividad Esplai* Casal* Participación Grupo Juvenil Escoger Amigos Pareja 3. Estudios Laboral Relación Social 4. Vivencial Experiencia Situación Cuestionamiento Planteamiento Escoger Camino Académico Laboral Conversación Agente Social Padres Profesionales Iguales	1. Participación Jornadas Organización Actividad Escoger Estudios Profesional Emprender Vivienda Pareja 2. Toma Decisiones Consciencia Propio Capacidad Buscar Recursos Opinión Escuchado Valorado 3. Protagonismo Toma Decisiones Pedir Opinión Valorar Pensamiento Compartir Decisiones Concretadas Acción Poder Equivocar 4. Manifestación Participación Electoral Preguntar Opinión Protagonismo Sentirse Escuchado
PROCESO	1. Educación Laboral 2. Educación Profesional Familiar 3. Emancipación Domiciliaria Participación Política Movilización Social Educación Formal No formal Asociación 4. Educación Formación Oportunidades Laboral Participación Colectivo Asociación Experiencia Voluntariado	1. Vital Decisión Actuación No Conformismo Construcción Caminos Trasmisión Valores 2. Decisiones Propio Resolver Problema Proyecto Propio Compartir Conocimiento Habilidades Limitaciones Superación Conseguir Exitos Fracasos Afrontar Situaciones Complicadas Conocimiento Imagen Personal Opinión Propia Escoger Información Poner en duda 3. Participación Juvenil Emancipación Decisiones Itinerario Académico Participación vida política y social

Tabla 8: Respuestas características por colectivo

En términos generales, comprobamos que para los jóvenes, los espacios que empoderan son aquellos que ellos mismos pueden autogestionar. Espacios dónde ellos son los verdaderos protagonistas y que les permiten diseñar y llevar a cabo proyectos o tomar decisiones. Por otro lado, los adultos ponen el acento en espacios que otorgan seguridad y

conocimientos (familia, sistema educativo, hogar, etc.), aunque también consideran los espacios de participación como espacios que empoderan.

IV. CONCLUSIONES

El empoderamiento es hoy una de las principales finalidades de los programas de desarrollo, sean educativos, culturales, sociales, o de cooperación. En el caso de los jóvenes, su empoderamiento puede ser clave para superar las dificultades que el contexto actual de crisis económica les impone, impidiéndoles una transición fluida a la vida adulta.

Nuestra investigación se centra en estudiar el empoderamiento juvenil, para identificar estrategias que lo potencien. La primera fase, que presentamos aquí, nos ha permitido enmarcar de forma preliminar el concepto de empoderamiento, tal y como lo significan las personas implicadas: empoderamiento juvenil es para los jóvenes y profesionales decisiones, poder, capacidad, autonomía y participación. Esta significación coincide con la que plantean los principales autores, que entienden empoderamiento como la capacidad de las personas en la toma de conciencia sobre su realidad y el control de sus vidas, para posteriormente organizarse, participar y actuar autónomamente con el fin de mejorar dicha realidad (Zimmerman, 2000; Bacqué y Biewener, 2013)

Pero cuando analizamos la significación que dan los jóvenes al concepto de empoderamiento se observan diferencias importantes con la de los profesionales y adultos. La diferencia la encontramos en quien es el sujeto activo que ejerce esas acciones (toma de decisiones, poder, participación) o ostenta esas habilidades (es capaz y autónomo). El colectivo de jóvenes percibe el empoderamiento como un proceso intrínseco de crecimiento personal, de adquisición y puesta en práctica de ciertas capacidades; proceso en el que ellos son los protagonistas. En cambio, el colectivo de adultos profesionales de juventud, lo conceptualizan como una acción de acompañamiento hacia esas capacidades; el empoderamiento es para ellos un proceso que inducen o acompañan en otros, por lo que tienen una visión extrínseca y centrada en las acciones externas que generan empoderamiento. Esta concepción del empoderamiento por parte de los profesionales coindide con lo que plantean los enfoques de Empowerment Education (Wallerstein, Sanchez-Merki, and Velarde, 2005) y de Critical social Theory of Youth Empowerment (Jenning et al., 2006); ambos plantean que un factor clave para el desarrollo del empoderamiento es la generación de oportunidades, en la que los profesionales desempeñan un rol importante, tanto creándolas como promoviendo la participación de los jóvenes en las mismas.

Los resultados obtenidos en esta primera fase han facilitado la configuración de categorías específicas para el diseño del instrumento cuantitativo a aplicar en la segunda fase de la investigación. La conceptualización de los espacios, momentos y procesos ha dado pie a la creación y organización de las variables del cuestionario. Además, las aportaciones de la primera fase, no sólo han contribuido en el diseño del cuestionario, si no que también nos permiten tener un entendimiento de los conceptos clave (empoderamiento, espacios, momentos y procesos) consensuado y compartido por todo el grupo de investigación. Gracias a ello, los conceptos clave en torno al empoderamiento mantendrán una consistencia a lo largo de toda la investigación, y servirán de punto de partida para organizar las otras fases; así permitirán interpretar los relatos de vida, facilitaran el diseño de los grupos de discusión, servirán de pauta en la evaluación participativa, darán coherencia a la organización del portal web, etc. De este modo, los resultados obtenidos en la primera fase devienen los cimientos de toda la investigación posterior.

Por último, creemos que en este tipo de investigaciones es muy relevante el hecho de contar con una conceptualización del empoderamiento que viene de las voces de los propios jóvenes. Se trata de una conceptualización empírica que enriquece, concreta, y además confirma, el marco teórico procedente de la literatura internacional sobre empoderamiento juvenil. La metodología utilizada y el software estadístico DTMVic permiten recoger las voces de los protagonistas con el rigor y el sistematismo propio de la investigación cuantitativa, sin dejar de lado las aportaciones cualitativas, imprescindibles en ciencias sociales. Consideramos que el uso de enfoques metodológicos similares para definir marcos conceptuales puede ser de gran utilidad en otras investigaciones sobre temas educativos y sociales, por lo que animamos a los investigadores a avanzar en esta línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, D. & BROMILEY, R. (2008). *Community empowerment in practice. Lessons from Communities First.* UK; Joseph Rowntree Foundation.

BACQUÉ, M.H.; BIEWENER, C. (2013). *L'empowerment, une practique émancipatrice*. Paris : La Découverte.

CARGO, M., GRAMS, G.D., OTTOSON, J.M.; WARD, P., & GREEN, L.W. (2003). "Empowerment as fostering positive youth development and citizenship." *American Journal of Health Behavior*, 27 (Supplement 1), S66-79.

CHINMAN, M.J., & LINNEY, J.A. (1998). Toward a model of adolescent empowerment: Theoretical and empirical evidence. *Journal of Primary Prevention*, 18, 393-413.

FETTERMAN, D. M. & WANDERSMAN, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28 (2), 179-198.

GORE, T. & WELLS, P. (2009). Governance and evaluation: The case of EU regional policy horizontal priorities. *Evaluation and Program Planning*, 32 (2), 158-167.

GRIMSHAW, L. & PURDUE, D. (2010). *Regional evaluation of the Yorkshire and Humber Empowerment Partnership.* UK; University of the West of England.

HERRIGER, N. (2013). *Empoderamiento; nuevos horizontes del trabajo social. Ponencia en la facultad de Pedagogía.* Universidad de Barcelona. 2 – 6 Diciembre 2013.

JENNINGS, L., PARRA-MEDINA, D., HILFINGER-MESSIAS, D., & MCLOUGHLIN, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14:1-2, 31-55.

KIM, S., CRUTCHFIELD, C., WILLIAMS, C., & HEPLER, N. (1998). Toward a new paradigm in substance abuse and other problem behavior prevention for youth: Youth development and empowerment approach. *Journal of Drug Education*, 28 (1), 1-17.

LEBART, L., SALEM, A., & BÉCUE, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Editorial Milenio.

MATON, K. I. (2008). Empowering community settings: agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal Community Pshicology,* 41, 4-21.

MORTON, M.H. & MONTGOMERY, P. (2013). Youth empowerment programs for improving adolescents' self-efficacy and self-esteem: A Systematic review. *Research on Social Work Practice*, 23 (1), 22-33.

RAPPAPORT, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevetion: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15 (2), 121-148.

ROBERTS-GRAY, C., STEINFELD, S., & BAILEY, W. (1999). Goal setting and progress evaluation in youth empowerment programs. *Evaluation and program planning*, 22(1), 21-30.

WALLERSTEIN, N., SANCHEZ-MERKI, V., & VELARDE, L. (2005). Freirian praxis in health education and community organizing: A case study of an adolescent prevention program. In M. Minkler (Ed.), *Community Organizing and Community Building for Health*, 2nd ed. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

ZIMMERMAN, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.*), Handbook of community psychology* (pp. 49-64). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

[i] Contacto con autores:
Pilar Pineda. e-mail: pilar.pineda@uab.cat
Ingrid Agud. e-mail: ingrid.agud@uab.cat
Héctor Núñez. e-mail: hectordavid.nunez@uab.cat
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Universitat Autònoma de Barcelona, España.

INDAGANDO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS. LA DEVOLUCIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ[i]

RESUMEN:

El papel de los agentes de intervención social adquiere gran importancia dada la capacidad de generar información, al respecto de las cuestiones que aquejan a las personas. Hoy día, encontramos numerosas situaciones en las que la desigualdad y la exclusión juegan un papel protagonista; frente a propiciar actuaciones equitativas e inclusivas.

Las políticas públicas juegan al respecto una labor indiscutible en lo que propician políticas segregadoras, en lo que, a ojos de quienes investigan, pudieran parecen lugares ideales para la intervención. Este es el caso del espacio urbano y rural, caracterizado por ser lugar de encuentro y socialización ciudadana.

Siendo conscientes de este binomio, parece oportuno detenerse a reflexionar acerca de las cuestiones que no podemos seguir dejando arrastrar y mucho menos continuar construyendo justicia sobre una base injusta. La devolución de datos se muestra como una estrategia que posibilita la creación de redes y núcleos de confianza hacia las personas que participan en un proceso de intervención.

No debemos olvidar como agentes sociales, formados para ello, que es cuestión de ética pero ante todo, de humanidad; que tenemos el poder de transmitir esta información y difundirla. De ser escuchados en espacios a los que otras personas no tienen acceso. Y tratar la información con el respeto que merece, velando porque llegue el mensaje que queremos transmitir, sin quedar a merced, de ofrecer una visión estereotipada de la realidad.

PALABRAS CLAVE: Investigación social, intervención social, devolución de datos, diagnóstico social, emancipación social.

*****

INTRODUCCIÓN

> "[…] El fruto principal que yo obtenía de mis lecturas era una firme y honda convicción de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos" (Makarenko, 1985, p.20).

Como es inevitable, dependiendo de la posición que tomemos, tendremos una manera de mirar y por lo tanto entender la realidad social. La ciencia tampoco se mantiene ajena a ello, de hecho son más que conocidos los paradigmas de Khun; los cuáles describen tres maneras de abordar la realidad: positivista, humanista y crítica. Al ser esta visión más que aceptada por la comunidad de investigadores en las ciencias sociales, es importante tener en cuenta que las conclusiones o resultados recogidos, no deben sugerirse como inamovibles.

Volviendo a la cita inicial, en cuanto a lo que la intervención social se refiere, nos encontramos en ocasiones, con necesidad de buscar certezas; esas instrucciones o esa "varita mágica" que nos ayude a solucionar o intervenir sobre algún problema en un contexto. Si bien, ese foco de intervención debe ser reconstruido por las opiniones de los agentes implicados en el mismo. Un diseño de un problema de intervención sin incluir a los protagonistas y posibles implicados, aporta una mirada estática de la realidad; que pareciera más ligada a preocuparse por un futuro incierto que por valorar el presente. Suena incongruente, cuando es el presente el contexto real en el que actuamos.

Se trata de un tema complejo, pues no es posible reducir las causas que generan este panorama para el diseño de una actuación a un simple motivo. En este caso nos centraremos en un elemento concreto como es la devolución de datos en un proceso de intervención inclusivo. Resulta por ello de interés centrar el debate, partiendo del posicionamiento de quien escribe, pues como anteriormente indicaba, conocerlo facilita la comprensión del discurso y propicia el debate desde otros puntos de vista.

A nivel mundial, vivimos en una época, en la que el miedo y la desidia juegan un papel fundamental. Tanto es así, que previo a cualquier decisión o estrategia política vienen desarrollándose accidentalmente numerosos "desastres" ya sean sociales, económicos o ambientales, que despersonalizan las acciones y consideran a la persona en un segundo plano, como si nuestras acciones como ciudadanos no tuvieran incidencia. La periodista Naomi Klein, acuña a este fenómeno la Doctrina del Schok; que cada vez va haciéndose más sonada y referenciada en los medios de comunicación. En concreto, encontramos esta cita de El Diario, en relación a la situación en España en momentos de crisis socioeconómica, "cuando se denuncia el desagüe por el que se nos esfuma la educación pública, nos comunican nuevos tijeretazos en la sanidad; cuando ponemos empeño en detener desahucios, se reforman las pensiones para devaluarlas. Y así, un largo etcétera" (Rodríguez, 2013, p.1).

No podemos dejar pasar desapercibidos los medios de comunicación, que como ya anunciaba Chomsky tienen una "larga historia, que se remonta a las revoluciones democráticas modernas de la Inglaterra del siglo XVII" (2004, p. 1), en cuanto a su función propagandística por los medios de poder para controlar el pensamiento del pueblo. Es aquí, cuando damos bienvenida a la labor de los medios de comunicación, que se mantienen obsoletos; en cuanto favorecen a esta manipulación, cargados de sensacionalismo agudizando aún más las "catastróficas" noticias. Y cuando hay que dar la enhorabuena, a los medios de información que tienen como objetivo ofrecer una información amplia y lo más transparente posible a la ciudadanía; sin tratar de desviar la atención a aquello hacia lo que no podemos controlar y ofreciendo la posibilidad de participar en la gestión de los asuntos que realmente les preocupan, de manera democrática.

He aquí uno de los grandes retos que se encuentra la intervención social, deconstruir discursos promovidos por las grandes masas de poder; que, a su vez, encontraron en la

educación (informal, desde los medios de comunicación y; formal, desde las propias instituciones educativas) el mejor arma para tener seguridad sobre lo que pensamos. Ese es el problema, la educación nunca es un arma; ya que bajo actos y palabras violentas solo se encuentra la imposición y el adoctrinamiento. El pensamiento libre es una brisa que te envuelve, que te hace sentir libre y despegar los pies del suelo; de ese discurso hegemónico que nos mantiene atados, a ya ni sabemos dónde. Pero esta capacidad, debe trabajarse desde los diferentes niveles educativos ya que,

"una educación cuya meta sea logar un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia" (Chomsky, 2007, p.41).

Un proceso de intervención tampoco puede mantenerse ajeno a estas cuestiones. Es por ello que el objetivo de esta comunicación se centra en destacar los elementos claves en la devolución de datos durante un proceso de intervención con objeto de diseñar estrategias inclusivas adaptadas a la realidad de la comunidad en la que se interviene.

A lo largo de estas páginas, se procura destacar los elementos claves en la acción social desde la implicación de los agentes que participan o se ven influenciados por las acciones realizadas. La devolución de datos facilita la definición de unos fines que tengan en cuenta la mejora de la calidad de vida y la autonomía de las personas. Además, facilita detectar los discursos que destruyen la consistencia de la intervención social y que por lo tanto demuestran la no existencia de un consenso entre los protagonistas.

I. EL CONTEXTO COMO ELEMENTO CLAVE EN LA ACCIÓN SOCIAL

Para la consecución de una mejora en la calidad de vida y la autonomía ciudadana, es necesario tener en cuenta el papel tan importante que recae sobre las políticas públicas. Pues como se indica en el Informe del Desarrollo Humano, ya desde 2011 "las políticas de desarrollo deben basarse en los contextos locales y en principios generales sólidos (…) muchos problemas superan la capacidad de los Estados y su resolución demanda que primero existan instituciones democráticas y responsables" (p.26).

El desarrollo que va a tener una localidad, puede anticiparse si analizamos cuáles son sus políticas públicas, en general y; cómo se distribuyen las actuaciones y recursos sobre el espacio, de manera específica.

> "Con mucha frecuencia no son las necesidades de las ciudades y de los ciudadanos las que se tienen en cuenta, sino que es la lógica de la promoción inmobiliaria y de las empresas constructoras la que actúa y la que está conduciendo a intervenciones que suponen una nueva profunda destrucción del patrimonio heredado…" (Capel, 2003, p.9)

En lo que respecta al tema que nos ocupa, esta visión de desarrollo es interesante para la investigación e intervención social, en cuanto a que los espacios de los núcleos urbanos y rurales; se muestran un elemento indiscutible a la hora de elaborar un diagnóstico social, del que derivarán unas actuaciones concretas. Éstos podrían entenderse como lugares para propiciar un encuentro sostenible comunitario; más que para el consumismo y la manipulación hacia el modelo de desarrollo que más conviene a la ciudadanía.

El medio urbano y rural es un fascinante elemento complejo de socialización. Tanto por la capacidad que tiene si es bien gestionado de propiciar interrelaciones personales, favorecer la participación social y el empoderamiento de las personas; como canalizador de demandas ciudadanas, de manera que no contribuyan a la segregación social y por ende, al desequilibrio local, sino a la convivencia democrática. Por ello, consideramos el medio

como un elemento imprescindible a tener en cuenta a la hora de elaborar, también, políticas sociales.

Se ha de prestar mayor atención a la pobreza urbana y a los grupos que quedan al margen o con dificultades de acceso a los derechos básicos, o a participar de la creación u opinión sobre las políticas públicas. Hay que pensar en la ciudad para todos, innovar en este sentido de forma imaginativa, y mirar esas experiencias, que puedan desarrollarse en cualquier parte del mundo; ya que existen en ellas, actitudes e incluso legislaciones que podrán servir de modelo en relación con estos problemas.

Estas limitaciones en la investigación y/o intervención social deben hacernos reflexionar; me permito incluso decir, que deberían ser prioritarias en las intervenciones. De manera que sea objeto fundamental, estudiar esa inclusión de la ciudadanía en nuevos mecanismos de participación y con una metodología, preocupada, por recoger la percepción de la mayor parte de la ciudadanía e implementar acciones integrales. No permitiendo que lugares, que constituyen espacios dónde la comunidad se reúne para realizar alguna actividad colectiva y que puedan ser indispensable para la emancipación ciudadana, queden sustituidos por otros en el que se desenvuelvan personas aisladas, y cuya formalidad pase de la espontaneidad al diseño unificado e intencionado; aislado de la identidad de la ciudadanía (CIVES, 1998).

Suponiendo que exista la voluntad política de desarrollar un papel importante en el proceso de participación democrática; los espacios afrontarían el papel de facilitadores de encuentro directo entre las personas que conforman la comunidad; lugares como espacios de expresión y oportunidades de desarrollo tanto económico como social y cultural.

El nivel de incidencia que los espacios tienen en el desarrollo y la educación de las personas, en sus conductas; la consideración del espacio público como elemento cultural; el derecho de las personas a ocupar, crear y vivir sus propios espacios, hacen de éstos un lugar importante en el que el fomento de la participación ciudadana debería ser una característica imprescindible en la gestión de los mismos.

Para alcanzar el protagonismo de la ciudadanía en los procesos de desarrollo local, hay que superar los enfoques tradicionales de investigación, elaborados de manera descendente. El cambio necesario que supone adoptar una visión integral de este proceso, se puede llevar a cabo a través de la creación de espacios que permitan un ambiente de colaboración y coordinación entre los ciudadanos, las instituciones, asociaciones; y sobre todo de quiénes nos dedicamos a estudiar la percepción de la realidad y de la vida de las personas.

Que exista la voluntad de consultar a los ciudadanos por los procesos y la capacidad de decidir, intervenir y controlar los proyectos locales, requiere tiempo y espacio para la concertación entre lo público y lo privado. Y, aunque parezca una quimera, apostar por la promoción de espacios de reflexión colectiva sobre el desarrollo del territorio, en colaboración con los agentes de sociales que intervengan en la zona.

La globalización ha contribuido a la existencia de competencia entre ciudades. Es por ello que se ha de buscar, valorar y potenciar lo diferente y lo específico y las redes de cooperación entre municipios. Se han de diseñar estrategias conjuntas económicas y sociales con el objetivo de conformar redes, a nivel local y global de manera inclusiva para la ciudadanía en general.

Esto tiene mucho que ver con el interés público, por lo que se advierte necesario requerir mecanismos públicos de control en la gestión del espacio público. El entorno ambiental puede ser escenario de libertad y expresión, o de coacción y alineamiento. Los espacios deberían de estar al día de las prácticas sociales, de las normas y de las aspiraciones

de los ciudadanos; teniendo como finalidad un desarrollo local y sostenible desde una base democrática.

II. PROCESOS PARTICIPATIVOS PARA LA ACCIÓN SOCIAL

De una manera u otra, hemos ido anunciando la importancia de tener en cuenta la inclusión de la opinión de las personas implicadas en un proceso de acción social. De este modo, la Investigación Acción Participativa (IAP), se brinda como metodología que responde con eficacia a los objetivos planteados. Mediante la IAP, se puede colaborar a la constitución de canales de comunicación y creación de espacios y estructuras que favorezcan la creación de procesos participativos para la toma de decisiones, en los que las personas se sientan protagonistas en la transformación de una realidad percibida como desigual. Su finalidad es "lograr un desarrollo permanente de la comunidad y de la conciencia crítica de sus habitantes y favorecer fórmulas autogestionadas de organización social" (Cambra, 1999, p. 19).

De otro lado, al respecto de cómo acercarnos a la realidad, consideramos las técnicas cualitativas como una posibilidad para captar una mayor riqueza de información frente a las técnicas cuantitativas; sin embargo, en lo que respecta a la validez "no permite asegurar que un estudio cualquiera particular sea válido" (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 78). A pesar de todo, merece la pena hacer hincapié en que los métodos cualitativos no tienen el propósito de universalizar teorías, si, más bien diagnosticar y profundizar en algún caso presente y concreto. En todo caso, nos decantemos por unas técnicas u otras, lo relevante es no diferenciar entre un pensamiento experto y otro local. Ruiz Ballesteros (2005) explica cómo esta percepción en cada contexto específico de intervención puede generar información segmentada y diversa entre diversos grupos que habitan un municipio, alejándose el conocimiento de los agentes sociales y el objeto de intervención.

El Profesor Martínez Miguélez agrega que,

> "este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el hombre, sus ideas, sentimientos y motivaciones; intentar identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (1999, p. 8).

En este sentido, autores como Geertz se refirieron a la antropología interpretativa, como ciencia extensible a toda investigación cualitativa en términos de realizar una validez de construcción del conjunto. Es por ello que no existen otros criterios que no sean el del contraste con otras experiencias o la contrastación con expertos, con objeto de dar coherencia a la construcción metodológica.

Por ejemplo, desde las corrientes promotoras de la Educación para el Desarrollo se apuesta por la promoción de una cultura de solidaridad comprometida con la lucha contra la pobreza y la exclusión, desde el desarrollo sostenible y humano. Pero esta cultura de solidaridad no puede asentarse sobre una base estructural que no la favorece, tropezando con los poderes reales de la globalización; entre ellos la ciencia.

Continuando con Ruiz Olabuénaga (2012), indica dos finalidades del trabajo cualitativo:

- Inscribir (descripción densa)
- Especificar (diagnóstico de la situación)

En última instancia el método cualitativo busca "establecer el significado que determinados actos sociales tienen para sus actores, y enunciar lo que este hallazgo muestra de su sociedad y, en general, de toda la sociedad" (Op. Cit., p.80).

La implicación de la población con la cual se trabaja se manifiesta como un elemento fundamental para llevar a cabo investigaciones. Cada vez son más las disciplinas que

incorporan al diagnóstico la percepción de cada uno de los agentes implicados o que se hayan considerado relevantes para el diseño de investigación. Si bien se presta atención a la implicación en el proceso de recogida de datos, esta no es tan obvia a la hora de contrastar esta información.

Como hemos referenciado anteriormente, encontramos ejemplos en los que devolver datos, se tiene en cuenta únicamente como criterio para responder a la calidad y validez del diseño de una investigación; no obstante la información al respecto del contraste de los resultados con la ciudadanía implicada en el proceso, la protagonista de los resultados que exponemos, se muestra escasa.

Manifestamos aquí la necesidad de generar nuevos escenarios de empoderamiento que constituyan nuevas líneas de desarrollo. Si bien, estos contextos requerirán de un modelo de ciudadanía empoderada y con capacidad de empoderar, llegar a esos lugares donde la intervención no llega; con capacidad de superar el poder del Estado. Pero para que esa ciudanía pueda democratizar este modelo dominante, velando por el respeto hacia los derechos humanos, debe formar parte de los procesos de creación, desarrollo y difusión de las intervenciones.

III. CONCLUSIONES

Ante la puesta en escena descrita en líneas precedentes, nos parece oportuno destacar las posibilidades que ofrece a la investigación social, realizar una devolución de datos durante todo el proceso de desarrollo del estudio:

1. El espacio es parte de la comunidad y un buen lugar para realizar la devolución de los datos.
2. Ante la percepción de los participantes en la recogida de datos de "abandono" una vez finalizado el proceso de investigación; pensar en común cómo realizar este acercamiento a los resultados de manera gratificante para todas las partes ofrece mayores posibilidades de éxito para la continuidad y creación de redes.
3. El proceso de investigación por ser un proceso de indagación e interacción social, tiene un poder educativo ineludible. En este sentido, puede servir como acción de sensibilización para la ciudadanía que no participa a priori, sea cuales fueran los motivos.
4. Durante la devolución de los datos se reflexiona sobre los resultados obtenidos, aportándose cuestiones más profundas y de interés más general; sin lugar a olvidarlas. Ayudando a delimitar qué pensamientos son más individuales frente a los colectivos.
5. El hecho de realizar una interpretación colectiva y, en general, creativa ofrece protagonismo a las personas implicadas.
6. Existen numerosas redes y medios locales que transmiten información ética y transparente. "Utilizar los medios de comunicación locales (radio, televisión y prensa) para la difusión: si los tenemos en cuenta desde el principio y los hacemos sentir parte del proceso, ellos también nos darán cancha a lo largo del mismo" (Alberich, et al., 2009, p. 26).

Volviendo a la investigación social, aprendamos a hacernos protagonistas de un juego que tiene marcadas unas reglas pero no tiene marcado el proceso. Cada anécdota, cada experiencia, cada situación vivida nos hace ser quienes somos. Esa es la única certeza en la que hoy creo; así que no podemos olvidar a quiénes no han movido las fichas al mismo son. Pues estaremos creando una realidad segmentada y reducida desde la base; quedando limitada la contrastación de los datos.

En esta experiencia, he querido recoger las palabras de autores que a mi parecer han sido invisibilizados pero que a pesar de la época en la que dejaron recogidos sus

pensamientos, voces más actuales que nunca. No puedo dejar pasar la aportación de Lizano a estas reflexiones, porque aseguraba que:

> "sólo la comprensión puede ser un camino hacia la humanización, hacia el pleno desarrollo de nuestra especie, llamada a un mundo real poético, superador de este real político que procede del mundo real salvaje en donde siguen el resto de las especies, que siguen allí sin vida interior" (2004, p.6)

La sociedad tiende a ir cambiando según el modelo de desarrollo. La cultura se asimila a lo tradicional que es necesario conservar y preservar poniéndola al amparo de lo moderno. Así todo proceso de desarrollo contiene simultáneamente elementos innovadores y elementos estabilizadores y toda cultura, a la vez, permanencia y transformación.

Ya no se trata de potenciar unos valores y conductas sobre una base de derechos y desarrollo, deteriorada; que genera actuaciones que perpetúan un sistema de privilegios para unos pocos y exclusión para la mayoría. El modelo capitalista, como hemos advertido, ha generado explotación y desigualdad. En contrapartida el modelo emancipador, no es más que un intento de búsqueda de modelos alternativos que deconstruya el hegemónico.

Tal es la necesidad de generar un modelo de esta dimensión, que son numerosas las respuestas ciudadanas en clave de movimientos sociales. A pesar de que los planteamientos, a veces, no sean uniformes; se muestra obvio que reivindican situaciones críticas con la línea dominante y; que agrupan multitud de apoyo y aceptación. Estas expresiones encuentran dificultades a la hora de elaborar unas acciones estratégicas pues articular acciones sostenibles a largo plazo, parece ser su tendón de aquiles. Es indudable el valor y la creatividad socioeducativa que poseen estos movimientos sociales como puntos fuertes. Resulta menester aprovechar esa energía para canalizar esas demandas de una manera estratégica.

Se muestran primordiales diferentes agentes sociales, como son: las comunidades locales, sus agentes transformadores, sus comunicadores, constructores de la cultura y la ciudadanía. Más allá de comprenderlos como meros recursos, corresponden a educadores en sus espacios. Se encargan de procesos, interacciones sociales e interesan por las prácticas educativas; trabajando desde diversos campos no formales.

Es recurrente que estas experiencias que surgen de la esencia comunitaria se debiliten por falta de experiencia, recursos, energías u otros derroteros. Una pena por la parte que a la intervención social le corresponde, ya que la finalidad es la de defender la autonomía de la ciudadanía. Partimos de la idea de que la mejor intervención es la que no se realiza. Esto pone el peso en las estrategias preventivas o de resistencia y autoapoyo; ya que no debe olvidar que el único fin que debe alcanzar es poder recitar a la persona que:

Te estoy tejiendo un par de alas,
sé que te irás cuando termine…
pero no soporto verte sin volar
(Andrés Castuera-Micher).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRÍGUEZ, O. (2013). La crisis como excusa para una doctrina del shock. *El Diario.es* Recuperado de http://www.eldiario.es/zonacritica/crisis-excusa-doctrina-shock_6_181341879.html

ALBERICH, T., ARNANZ, L. BASAGOITI, M. ET AL. (2009). *Metodologías Participativas. Manual.* Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).

CAMBRA BASSOLS, J. (1999). Desarrollo y subdesarrollo del concepto de desarrollo: Elementos para una reconceptualización, en Congreso "*Análisis de Diez Años de Desarrollo Humano*", celebrado en Bilbao, del 18 al 20 de febrero de 1999.

CAPEL, H. (2003). A modo de Introducción: Los problemas de las ciudades. Urbes, civitas y polis, en *Colección Mediterráneo Económico, Ciudades, Arquitectura y Espacio Urbano,* (pp. 9-22). Sevilla: CIVES.

CHOMSKY, N. (2004). El Control de los Medios de Comunicación. *Rebelión*. Disponible en http://www.rebelion.org/noticias/2004/7/1399.pdf 1 - 16

CHOMSKY, N. (2012*). La (des)Educación*. Barcelona: Planeta.

LIZANO, J. (2004). *Lizanote de La Mancha. Cuarta Parte. Camino de comprensión*. Barcelona: El Ciervo. Colección el hombre sentado.

MAKARENKO, A. (1985). *El poema pedagógico.* Barcelona: Akal.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2002*). La Nueva Ciencia*. México: Trillas.

RUIZ BALLESTEROS, E. (2005). *Intervención social, cultura, discursos y poder. Aportaciones desde la Antropología.* Madrid: Talasa.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

[i] Contacto con autora:
Nieves Martín-Bermúdez. e-mail: nimberi@gmail.com
AC. Trompeta Verde, España.

INVESTIGANDO EL EMPODERAMIENTO JUVENIL DESDE Y CON LOS JÓVENES. LA PLANIFICACIÓN DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

ANA MARÍA NOVELLA-CÁMARA
PERE SOLER-MASÓ
XAVIER ÚCAR-MARTÍNEZ[i]

RESUMEN:

Este trabajo presenta el diseño de un programa de investigación que se va implementar a lo largo de los próximos tres años con el objetivo de averiguar los espacios, momentos y procesos a través de los cuales los jóvenes se empoderan. La investigación se propone conocer cuándo, cómo y dónde se empoderan los jóvenes actualmente con la aspiración de obtener indicadores y evidencias sobre el impacto de estos procesos de aprendizaje y formular propuestas para mejorarlos. Para alcanzar este reto la investigación prevé este proceso de evaluación participativa donde los jóvenes se responsabilicen de desgranar sus procesos de empoderamiento y de discernir aquellos elementos que los impulsan y optimizan. Nadie mejor que ellos y ellas como analistas de los mecanismos y procesos implicados en su empoderamiento y diseñadores de propuestas socioeducativas que lo faciliten y mejoren. Las conclusiones de esta investigación se proyectaran tanto en la toma de decisiones en diferentes ámbitos de las políticas públicas, como en el desarrollo de procesos y prácticas socioeducativas. El relato se estructura en tres apartados. En primer lugar se analiza brevemente el estado actual de la investigación sobre empoderamiento juvenil. A continuación se presenta el diseño general de la investigación y, finalmente, en tercer lugar nos focalizamos sobre una de sus fases: el diseño de un proceso de evaluación participativa con parte de jóvenes cuyo objetivo es precisamente evaluar sus procesos de empoderamiento. El objetivo es aportar elementos para el debate sobre los objetos y sujetos en la investigación desde la Pedagogía Social, así como reflexionar también sobre las metodologías de investigación participativas y la oportunidad que ofrece la inclusión de la ciudadanía en la misma investigación.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes, empoderamiento, evaluación participativa, participación juvenil.

*****

INTRODUCCIÓN

El concepto de empoderamiento aparece en el ámbito científico alrededor de los años 60 del pasado siglo. Desde entonces el uso y difusión de este término se ha ampliado considerablemente y se ha extendido a campos muy diversos: la política, la economía, la sociología, la pedagogía, la salud, etcétera.

Los discursos y teorías elaborados sobre el empoderamiento se han ido transformando a lo largo de los años con la adaptación de diferentes prácticas a contextos locales específicos. Jennings y otros (2006) apuntan que el empoderamiento es un constructo multinivel que incorpora enfoques prácticos y aplicativos, procesos de acción social y resultados individuales y colectivos.

A pesar de que el número de investigaciones ha aumentado considerablemente en las últimas décadas la complejidad del término hace que sea imposible abordar el empoderamiento a partir de un solo aspecto ya que todas las variables que lo configuran están interconectadas y son mutuamente dependientes. Más allá de una conexión clara con el poder, Mohajer y Earnest (2009) señalan la falta de consenso acerca del término empoderamiento. Zimmerman (1990) lo caracteriza como un "enigma" y Laverack y Wallestein (2001) dicen de él que es "espinoso y elusivo".

Aunque el empoderamiento es un término popular en el campo de los programas de desarrollo de la juventud tanto el planteamiento teórico como el empírico se han desarrollado fundamentalmente en el ámbito de los adultos (Russell y otros, 2009). De hecho Morton y Montgomery (2013) afirman que existen pocas evidencias en lo que se refiere a resultados de alta calidad sobre el empoderamiento de los jóvenes.

Uno de los retos de la Unión Europea para la juventud es el diseño de políticas y estrategias de intervención basadas en evidencias concretas, experiencias y conocimientos sobre los jóvenes, su bienestar, su calidad de vida y su participación activa en la sociedad. La importancia de la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta y su implicación en el diseño de políticas garantizan una mejor gobernanza al tiempo que ayudan a las personas a tener vidas más completas y socialmente más ricas. Es en este sentido que resulta clave tratar sobre los procesos de empoderamiento que supone la implicación de las personas en la toma de decisiones conscientes y responsables en torno a su calidad de vida o la de la comunidad de la que forman parte. En los últimos años el empoderamiento ha devenido el paradigma de las teorías del desarrollo, llegando a ser una de las finalidades presentes en los programas educativos, culturales, juveniles, sociales, de cooperación, etc.

En este trabajo pretendemos mostrar el diseño de un programa de investigación que vamos a implementar a lo largo de los próximos tres años para averiguar los espacios, momentos y procesos a través de los cuales los jóvenes se empoderan. Lo haremos a lo largo de tres puntos. En primer lugar planteamos el estado actual de la investigación en esta temática. A continuación se presenta el diseño general de la investigación y en la tercera parte nos focalizamos sobre una de sus fases: la de un proceso de evaluación participativa con jóvenes que se ocupa, precisamente de sus procesos de empoderamiento.

I. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE EL EMPODERAMIENTO Y EL EMPODERAMIENTO JUVENIL

Muchos y muy variados han sido los enfoques de investigación planteados sobre el empoderamiento y, también, las áreas específicas sobre las que aquellos se han centrado. En el ámbito del empoderamiento comunitario destacan los nueve dominios de Laverack (2001, 2005) a tener en cuenta para construir empoderamiento y capacidad en las comunidades. Estos dominios son: mejora la participación; desarrolla liderazgo local; incrementa la capacidad de evaluación de problemas; fomenta la habilidad de preguntar

"por qué"; construye estructuras de empoderamiento organizacional; aumenta la movilización de recursos; fortalece enlaces con otras organizaciones y personas; crea una relación equitativa con agentes externos; y aumenta el control sobre la gestión de programas.

En relación al empoderamiento individual Pick et al. (2007) formulan una propuesta de escala para medir el empoderamiento, relacionando este concepto con el de agencia personal, a través de la Escala de Agencia Personal y Empoderamiento. Tiene en cuenta las siguientes variables: autoeficacia, autodeterminación, control sobre las propias conductas, pensamiento independiente, identificación de necesidad de cambio, miedo al éxito, reconocimiento del propio aprendizaje, percepción del propio contexto y control sobre el propio entorno. Su propuesta se presenta como adecuada para el impacto conjunto producido por la agencia personal y el empoderamiento.

Entre las distintas nociones de empoderamiento se pueden distinguir como mínimo tres grandes enfoques a partir del cuestionamiento o no de las estructuras existentes y del poder establecido. Un primer enfoque estaría formado por las nociones de empoderamiento vinculadas tanto a la corriente pedagógica de la educación popular y las propuestas de Paulo Freire (1987), como al movimiento feminista (Sen y Grown, 1988) que, en ambos casos, apuestan por la toma de conciencia que invita a revisar las estructuras y el sistema establecido. Este enfoque del empoderamiento sugiere un incremento de poder, el acceso al uso y control de los recursos materiales y simbólicos y la participación en el cambio social. El segundo enfoque, el social-liberal defiende, según Bacqué y Biewener (2013) una forma de liberalismo social donde se legitima al Estado y a las políticas públicas para la promoción de los derechos cívicos y para la reducción de las desigualdades sociales y económicas. No hay, por tanto, un cuestionamiento de las estructuras establecidas. Defiende las libertades individuales atendiendo, también, a la cohesión social y a la dimensión comunitaria. Este es, según las autoras, el modelo hacia el que evolucionarían la mayoría de prácticas profesionales en el campo social. El tercer enfoque, el neoliberal, apuesta por un empoderamiento vinculado a un incremento de la capacidad individual para ser más autónomos y autosuficientes, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo y tener un espíritu más emprendedor para crear microempresas y empujarse uno mismo en la escala social. Estas posiciones no cuestionan las estructuras existentes y son en la actualidad los planteamientos más extendidos a partir de los programas para el desarrollo que promueven las administraciones públicas o los grandes organismos internacionales. Desde este enfoque empoderar implica ser emprendedor y dominar los recursos y medios que el sistema pone a nuestro alcance.

Si nos centramos en las investigaciones de empoderamiento juvenil, los estudios sobre los impactos de los programas de empoderamiento pueden aportar información sobre cómo, cuándo y qué características deben tener estos procesos. En este sentido deben tenerse en cuenta los indicadores de empoderamiento juvenil de Roberts-Gray, Steinfeld y Bailey (1999) cuando comparan dos métodos para evaluar el progreso y los resultados de los programas de empoderamiento juvenil. También los resultados del proyecto Children's rights in action (JUST/2009/FRAC/AG0933) en el que se han identificado, a partir de las voces de los implicados, aquellos elementos que han empoderado a los niños y niñas que han emigrado desde Rumania hacia Italia y España. Por otro lado, Jennings et al. (2006) realizan una investigación en la que analizan cuatro programas de empoderamiento juvenil. Entre los resultados de la investigación plantean seis puntos que debería tener en cuenta todo programa de empoderamiento juvenil: entorno acogedor seguro, participación e implicación significativa, equidad en el poder compartido entre adultos y jóvenes, implicación en la reflexión crítica sobre procesos

interpersonales y sociopolíticos, participación en procesos sociopolíticos para el cambio, integración del empoderamiento a nivel individual y comunitario. Cuando se tienen en cuenta se afirman que obtienen beneficios considerables; aumento de la autoestima, seguridad y competencias y habilidades (entre ellas competencias participativas, habilidad de trabajar con éxito con los otros a través de la cooperación), cooperativismo y apreciación y respeto hacia los otros. Más recientemente, un estudio de Morton y Montgomery (2013) revisa el estado de las evidencias sobre los impactos de los programas de empoderamiento juvenil en adolescentes (de entre 10-19 años). Los autores consideran esencial investigar los impactos de los programas de empoderamiento juvenil para entender mejor el valor de estos programas en contextos con recursos económicos limitados. La autoestima y la autoeficacia son los indicadores del cambio psicosocial que más se repiten en la literatura sobre empoderamiento juvenil. Junto a ellos también destacan las conexiones positivas, las habilidades sociales y el comportamiento pro-social como resultados de los programas de empoderamiento. Aun así se han realizado pocas investigaciones de calidad que aporten evidencias sobre los resultados de las intervenciones de empoderamiento juvenil, con lo que es necesario investigar más para entender cómo y en que contextos los programas educativos, sociales, ocupacionales, de salud o culturales, inciden sobre los jóvenes y tienen resultados en su bienestar socio-emocional.

A pesar de que el empoderamiento se ha convertido en un término muy utilizado y en expansión, no existe un método aceptado para su medición, y el seguimiento de los cambios que con él se producen (Mosedale, 2003). En los últimos años se ha avanzado en delimitar los dominios o variables que constituyen el empoderamiento y se han formulado diversas propuestas para evaluarlo (Bowers, 2004, 2009; INTRAC, 1999; Díaz-Puente et.al., 2009; Laberack, 2001, 2005; Paxton, Valois, y Drane, 2005; Christens y Peterson, 2012; Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996; Greenly y Washington, 2008). Con ellas se busca hacer evidente, el progreso conseguido con determinadas acciones y programas. Algunos autores alertan de que los atributos que muestran empoderamiento en un contexto pueden tener diferente significado en otras realidades. A la vez, es posible que la medida que se pueda desarrollar en un estudio no sea la apropiada para otro. Estas medidas específicas han de ser cultural y contextualmente adaptadas para medir el incremento de poder de los miembros de una comunidad (Hombrados-Mendieta y Gómez-Jacinto, 2001). Aun así, contribuir a dar visibilidad a los procesos de empoderamiento es, seguramente, el mayor argumento a favor del valor de determinadas propuestas educativas y acciones comunitarias. Quizás la medición universal del empoderamiento es imposible, pero investigaciones comparativas revelan que algunos indicadores de empoderamiento son más universales que otros (Malhotra, Shuler y Boender, 2002)

Conocer y utilizar los dominios, variables e indicadores a través de los cuales se empoderan las personas puede permitir ganar comprensión sobre las áreas de influencia y transformación de la vida de los individuos y las comunidades (Fetterman y Wandersman, 2007) y nos puede ser útil para orientar mejor y conocer el potencial transformador de muchos de los programas y acciones socioeducativas.

II. ESPACIOS, MOMENTOS Y PROCESOS DE EMPODERAMIENTO JUVENIL

En la actualidad, cuatro universidades españolas unimos nuestros intereses en el marco de la investigación "Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: Análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil" [1] (EDU2013-

[1] Proyecto HEBE. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. Proyecto financiado per el MINECO – Programa Estatal de I+D+I Retos de la Sociedad 2013. Ref.: EDU2013-42979-R. El equipo de investigación está compuesto por Pere Soler (IP), Jaume

42979-R). Este proyecto pretende investigar sobre el empoderamiento juvenil, porque entendemos que este concepto engloba no sólo los aspectos educativos formales, sino también los elementos, recursos y servicios educativos no formales e incluso informales, llegando más allá y considerando los aspectos políticos, económicos, culturales, sociales, sanitarios, etc. Sólo desde esta posición integral, transversal e interdisciplinaria se puede hacer una buena aproximación a las necesidades juveniles actuales. Las preguntas que pretendemos responder con esta investigación y que orientan nuestros objetivos son: ¿Cuáles deben ser las prioridades de las políticas de juventud ante este escenario?, ¿Cómo pueden atender de forma eficaz y eficiente las demandas juveniles? Estas son cuestiones nada fáciles de responder y quizás no tienen una única respuesta. En cualquier caso, esta investigación pretende analizar los mecanismos y procesos implicados en el empoderamiento de los jóvenes y formular propuestas socioeducativas que lo faciliten y mejoren. El reto es incidir tanto en la dimensión individual como en la colectiva.

La profundización en este concepto y en las estrategias de empoderamiento juvenil se realizará a partir de tres grandes ejes o ámbitos de análisis que estructuran nuestra investigación:

a) Los espacios en los que se considera que el empoderamiento es significativo o relevante en la trayectoria juvenil. Conocer en qué espacios se da (públicos y privados; formales, no formales e informales; educativos y de ocio; físicos y virtuales, etc.), Por qué son importantes y qué valor tienen en la trayectoria biográfica de los jóvenes puede ser de utilidad.

b) Los momentos en los que se tiene conciencia de haber vivido un crecimiento personal significativo a lo largo de la juventud. ¿Cuándo se identifican estos momentos? ¿Qué los hace relevantes? ¿Cómo son recordados?

c) Los procesos que facilitan, favorecen o son reconocidos como buenas prácticas que contribuyen a empoderar a los jóvenes. ¿Cuáles son estas prácticas? ¿Qué hay en común en ellas? ¿Se pueden hacer recomendaciones en este sentido?

Como se puede observar en la tabla nº 1, la investigación se desarrolla a lo largo de cuatro fases relacionadas con los diferentes objetivos previstos a través de las cuáles se desarrollan todas las estrategias de investigación previstas.

Trilla, Ana Novella, Asun Llena, Pilar Heras, Xavier Úcar, Héctor Núñez, Pilar Pineda, Íngrid Agud, Manel Jiménez, Alan Salvadó, Anna Planas, Sonia Páez, Judit Font, Narcís Turon y Myrte Monseny. Cuenta también con la colaboración de: Päivi Garriga, Genís Martín, Narcís Reguero, Pilar Rodrigo, Anna Ciraso, Feliu Fusté, Ariadna Jordà, Ariadna Alonso y Mercè Gómez.

Objetivos específicos	
	FASE I
1. Determinar los conceptos, procesos y elementos que definen y explican el EJ.	I.1 Análisis bibliográfico y documental
	I.2 Aplicación del programa DTMVic Confección mapa conceptual de síntesis DTM
2. Identificar las coincidencias y diferencias que en las concepciones del EJ tienen los jóvenes, los profesionales de la acción y de las políticas de juventud y los investigadores.	I.4 Abertura y seguimiento del espacio web de CC
	I.3 Cuestionario a jóvenes
	I.4 Diseño del espacio web de Ciencia Ciudadana
	I.5 Seminarios Consejo Asesor
	Informe I: Estado del arte y posicionamiento
	FASE II
3. Construir indicadores de EJ que puedan orientar las acciones a la hora de diseñar políticas, programas o servicios juveniles.	II.1Selección jóvenes para relatos de vida
	II.2 Realización y transcripción relatos de vida
	II.3Análisis de discursos relatos de vida
	Informe II: El EJ según los relatos de vida
	II.4 Constitución grupos de EP
	II.5 Evaluación / validación indicadores de EJ
	II.6 Análisis documental indicadores empoderamiento
	II.7 Evaluación de la EP con los jóvenes
	Informe III: Resultado de la EP con jóvenes
	Informe IV: Inf. provisional con conclusiones
	II.8 Seminario 3 Consejo Asesor
	FASE III
4. Identificar y analizar espacios, momentos y procesos en los que se produce el empoderamiento de los jóvenes. 5. Describir el impacto que los diferentes agentes educativos tienen en la consolidación del EJ. 6. Proponer estrategias políticas y de intervención socioeducativa para acompañar el empoderamiento de los jóvenes.	III.1 Constitución de tres grupos de discusión
	III.2 Grupos de discusión sobre informe IV · Grupo de profesionales acción y técnicos. · Grupo de jóvenes. · Grupo de investigadores en juventud y EJ
	Informe V: Aportaciones al EJ
	III.3 Seminario 4 Consejo Asesor
	FASE IV
7. Crear material útil para la acción socioeducativa y formativa con relación al EJ.	IV.1 Creación de las Guías de Acción
	IV.4 Portal web con resultados
	IV.2 Edición y proyección del documental
	IV.3 Realización jornadas EJ
	Informe VI: final. Resultados y discusión
	IV.4 Seminario 5 Consejo Asesor

Tabla 1. Los objetivos específicos y las fases de la investigación.

La investigación se plantea en el marco de los nuevos procesos de Responsive Reseach and Innovation (RRI) definidos por Von Schomberg (2011) (en Owen et al., 2012). Incluye, desde los primeros preparativos del proyecto hasta en el trabajo de divulgación de los resultados, pasando por todo el proceso de investigación, un proceso de trabajo conjunto entre investigadores, instituciones públicas, entidades sociales y jóvenes.

La investigación incluye también un proceso de ciencia ciudadana (citizen science) con la finalidad de permitir que la ciudadanía contribuya a la construcción del conocimiento científico (Irwin, 1995 en Shirk et al. 2012). En nuestro caso, el proyecto HEBE incorpora como estrategia de obtención de datos, la construcción y funcionamiento de un portal web que se destinará no solo a informar a la ciudadanía sobre el tema de investigación, sino también a favorecer su implicación y aportación en el proyecto.

Uno de los elementos a destacar de esta propuesta es que para generar este conocimiento se implica a jóvenes, profesionales y ciudadanía en general, con lo que se pretende una aproximación al empoderamiento desde diferentes puntos de vista. Este conocimiento facilitará la preparación de los jóvenes para una contribución a la democracia y al desarrollo de la calidad de vida. Proporcionará también referencias a los profesionales que trabajan con jóvenes de cómo, donde y cuando pueden activar, motivar y hacer participar a los jóvenes en su contexto, a los políticos y planificadores sociales elementos clave para el diseño de políticas dirigidas a los jóvenes. Para facilitar este proceso se transformarán estos conocimientos en productos (guías de trabajo, informes, etc.) que faciliten y mejoren de manera específica la acción socioeducativa con los jóvenes y de

manera general las políticas públicas dirigidas a los jóvenes a través de los programas y servicios.

Las conclusiones de esta investigación se proyectaran tanto en la toma de decisiones en diferentes ámbitos de las políticas públicas, como en el desarrollo de procesos y prácticas socioeducativas. Su voluntad es incidir de manera directa en las políticas de juventud, pero al mismo tiempo, en las políticas educativas, las políticas de empleo juvenil y probablemente también puede dar lugar a recomendaciones para las políticas de salud, urbanismo o cultura.

III. INVOLUCRANDO A LOS JÓVENES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA SOBRE EL EMPODERAMIENTO JUVENIL

En este punto nos vamos a centrar en uno de los procesos de investigación que se van a desarrollar en la segunda fase. En concreto en el desarrollo de un proceso de evaluación participativa donde los jóvenes se responsabilicen de desgranar sus procesos de empoderamiento y de discernir aquellos elementos que los impulsan y optimizan.

Este método de investigación participativa trata de cambiar las maneras tradicionales de hacer en investigación dando derecho al propio "objeto de investigación" –el sujeto o sujetos participantes- a generar conocimiento (Lather, 1991). Supone un gran reto para la investigación tradicional ya que rompe con las diferencias entre investigador e investigado y modifica, en consecuencia, las relaciones de poder. En el proyecto HEBE creemos imprescindible contar con ellos y ellas, no sólo como principales informantes sino como investigadores activos y activistas. Nadie mejor que ellos y ellas como analistas de los mecanismos y procesos implicados en su empoderamiento y diseñadores de propuestas socioeducativas que lo faciliten y mejoren.

La evaluación participativa también facilita entender la perspectiva intersubjetiva de los participantes, desde el significado que ellos mismos le otorgan. Supone una participación profunda de la ciudadanía, los "sujetos de investigación" en la misma investigación. Serán también agentes activos en el análisis de los resultados y las conclusiones. Este enfoque metodológico se basa en la creencia de que el conocimiento válido se produce sólo en la colaboración y en la acción, reconoce que las personas "estudiadas" poseen conocimiento crítico y deben ser considerados como sujetos y arquitectos de la investigación (Fals-Borda, 1979; Torre, 2005). Esta perspectiva metodológica está basada en gran medida en la teoría y la práctica de los académicos activistas estadounidenses, los estudiosos neo-marxistas, feministas queer, y teóricos críticos (Anzaldúa, 1987; Crenshaw, 1995; Lykes, 2001; Matsuda, 1995) para acabar con los patrones globales de dominación y resistencia (Katz, 2002). Se trata de un proceso complejo, y por ello los investigadores hemos establecido un proceso sistemático y metódico, en el que monitorizamos en todo momento, tanto las variables como las acciones de los participantes. En ningún caso estas metodologías son antagónicas, si no que dan fuerza, a los principios de credibilidad, fiabilidad, rigurosidad y transferibilidad (Guba y Lyncon, 1994) y a los códigos éticos de no maleficencia, beneficencia, respeto, fidelidad y justicia (Kitchener y Kitchener, 2009).

Esta metodología habilita a los jóvenes a interrogarse y desnaturalizar las condiciones de su cotidianidad, inspirando un proceso de comunidad y construcción de conocimiento. Como Paulo Freire (1982) argumentó, "los silenciados son los expertos en averiguar las causas subyacentes de los acontecimientos en su mundo. En este contexto, la investigación se convierte en un medio de moverlos más allá del silencio, en una misión para divulgar al mundo." Se reposiciona al joven como investigador, una posición que se encuentra en agudo contraste con las percepciones actuales de los jóvenes como agentes peligrosos,

consumidores desconectados,... Esta metodología les ayuda a convertirse en críticos con la política y agentes involucrados en la conversación, la confrontación y la reforma.

Núñez y otros (2014) analizan los cuatro principales modelos de evaluación orientada a la participación: la evaluación colaborativa; la evaluación participativa práctica; la evaluación participativa transformadora; la evaluación para el empoderamiento. De este análisis concluyen que son los dos últimos modelos de evaluación participativa los que mejor se ajustan a los planteamientos socioeducativos de la acción comunitaria y del trabajo con jóvenes. Coincidimos con estos autores en que todos los modelos de evaluación orientados a la participación se constituyen como procesos educativos a través de los cuales las personas y las comunidades aprenden y, también, que dichos aprendizajes pueden empoderar a las personas participantes. Pensamos, asimismo, como ellos que los modelos de evaluación participativa que apuestan previa y explícitamente por el cambio, la transformación y el empoderamiento de los participantes están marcando, de manera deliberada, una dirección y un sentido a dichos aprendizajes. La evaluación participativa en la que encuadramos nuestras acciones es aquella que nos permite cambiar y cambiarnos para, a través de este mismo proceso, adquirir nuevos poderes que nos permitan transformar las realidades que estamos viviendo (Núñez y otros, 2014, p. 97).

En el proceso de evaluación participativa que planteamos el grupo de jóvenes, juntamente con el equipo de investigadores expertos en evaluación, va a realizar una valoración de unos documentos, previamente elaborados por el grupo de investigación, en los que se han hecho unos planteamientos teóricos y prácticos respecto a lo que significa el empoderamiento juvenil y en los que se presentan, también, los indicadores a través de los cuales es posible identificarlo.

La participación en un proceso de evaluación tiene un enorme potencial educativo. El propio proceso de evaluación participativa es empoderador por lo que se espera que los y las jóvenes que integran los grupos finalicen el proceso habiendo amplificado su potencial competencial. Muchas de las competencias que hoy en día se consideradas centrales en la formación se ejercitan y desarrollan continuamente a través de los procesos de evaluación participativa. Algunas de estas competencias son: formarse y construir una opinión, proyectar las ideas en iniciativas y acciones comprometidas; gestionar, organizar y crear redes de acción; generar un posicionamiento e ideología; planificar el propio proceso de empoderamiento; defender las causas justas y solidarias; dirigirse por principios y valores democráticos.

El proceso de evaluación participativa es definido y planificado con y por los jóvenes. Aunque los investigadores han hecho un diseño previo de cómo podría desarrollarse hay que insistir en que es precisamente dicho diseño lo primero que se va a poner en cuestión con los grupos de jóvenes. El objetivo es que lo transformen para adaptarlo a sus necesidades y a sus posibilidades.

Este es el diseño inicial que vamos a poner en cuestión con los jóvenes:

A. Definición de las metas y objetivos de la evaluación. La meta es definir los espacios, momentos y procesos que los jóvenes identifican como más empoderadores en la etapa de la juventud siendo éstos generadores de aprendizajes y recursos que les posibiliten crecer como personas y mejorar sus situaciones en el mundo. Los objetivos específicos son:

1. Construir un significado consensuado por el grupo de jóvenes para el concepto de empoderamiento juvenil
2. Definir y validar una batería de indicadores de empoderamiento juvenil
3. Relacionar los indicadores de empoderamiento juvenil con espacios, momentos (tiempos) y procesos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes.

B. Identificación de los participantes en los tres equipos de evaluación. Cada uno de los tres grupos de jóvenes va a estar constituido entre 8 y 10 jóvenes. Los grupos se constituyen en función de los siguientes criterios:

- Emancipación /no emancipación (vivir con la familia)
- Tener trabajo /no tenerlo
- Paridad de género: número de chicos y chicas equiparable en los grupos
- Jóvenes extranjeros/jóvenes autóctonos
- Jóvenes con trayectorias universitarias/jóvenes con trayectorias obreras (Serracant, 2009).

El objetivo final de la configuración de los grupos es que, habiendo un número equiparable (no necesariamente exacto) de chicos y chicas jóvenes en cada grupo, el resto de criterios planteados esté representado, al menos, por una persona. Esto teniendo en cuenta que pueden haber jóvenes que cumplan más de uno de los criterios planteados.

C. Planificación de aspectos logísticos y administrativos. Se configuran tres grupos de jóvenes a partir de un criterio intencional o de conveniencia vinculado al territorio y a la facilidad de acceso por parte de los sub-equipos de investigación. Los tres grupos se constituyen y ubican, respectivamente, en una zona comarcal de Girona, en la ciudad de Barcelona y en una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Esto facilita el acceso y el desarrollo de las dinámicas de trabajo de los tres sub-equipos universitarios –Universidad de Girona; Universidad de Barcelona; y Universidad Autónoma de Barcelona- que van a acompañar el desarrollo del proceso de evaluación participativa. La Universidad Pompeu Fabra se ocupa de la recopilación documental de todo el proceso para el mantenimiento y dinamización virtual a través del webdoc.

Está previsto que la evaluación participativa se desarrolle en un período temporal de unos 7 meses. Se calcula que se va a realizar una sesión presencial de trabajo mensual por lo que el proceso se va a desenvolver a través de 7 sesiones de trabajo de aproximadamente 2 horas de duración cada una. Tanto las fechas como el horario de las sesiones de trabajo van a ser decididos y fijados por el grupo motor. Eso no implica que la evaluación participativa se focalice sólo en esas 7 sesiones. Es previsible que el grupo motor diseñe y plantee la realización de tareas a realizar entre las diferentes sesiones presenciales. En los espacios temporales que median entre sesiones, algún joven o subgrupos del grupo motor o los propios investigadores, buscan, recopilan y tratan información o, simplemente, le dan formatos comunicables.

D. Material inicial de trabajo para el grupo de jóvenes. En la fase anterior a ésta se habrá generado documentación y material que será el contenido central para desarrollar los diferentes encuentros deliberativos y evaluativos con los jóvenes. Estos materiales serán:

- Concepto de empoderamiento construido a partir de la literatura de investigación internacional
- Mapa conceptual a partir de los diferentes conceptos y términos que se integran o se relacionan con el concepto de empoderamiento
- Batería de indicadores de empoderamiento a partir de la literatura de investigación internacional y los resultados obtenidos en el proyecto de investigación EPACyEC Nº EDU2010-15122.

Los diferentes grupos de trabajo desarrollaran su avaluación participativa a partir de talleres donde se planificarán y llevaran a cabo las acciones para alcanzar la meta fijada. Las diferentes sesiones de los tres grupos de evaluación participativa se prevé que focalicen su análisis en los siguientes aspectos:

Sesión 1. La constitución del grupo de jóvenes. ¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?

- Constitución del equipo motor, presentación de los objetivos y la metodología de la evaluación participativa.
- Discusión de necesidades de formación y problemáticas en relación a la evaluación participativa.

Sesión 2. Planificación de la avaluación participativa. Organización del trabajo

- Diseño metodológico del proceso y posible distribución de tareas a partir de una propuesta inicial de los dos investigadores expertos en evaluación.
- Decisiones respecto la documentación del proceso y la recogida de información complementaria. Identificación de fuentes posibles de información.
- Decisión respecto la dinámica de trabajo a desarrollar en la siguiente sesión que se va a centrar sobre el concepto y el significado del empoderamiento juvenil.
- Presentación de la definición de empoderamiento juvenil elaborada a partir de la literatura internacional.

Sesión 3. ¿Qué entendemos por empoderamiento juvenil?

- Dinámica de trabajo sobre el concepto y el significado del empoderamiento juvenil.
- Aportación de nuevos materiales, informaciones y evidencias para complementar, ampliar y discutir la definición presentada por los investigadores.
- Propuesta de personas del grupo motor que reelaboran la información, le dan un formato comunicable y la presentan en la próxima sesión.
- Decisión respecto la dinámica de trabajo a desarrollar en la siguiente sesión que se va a centrar sobre la construcción de un mapa conceptual sobre el empoderamiento juvenil.
- Propuesta y distribución de tareas de recopilación de información.

Sesión 4. Resignificando el concepto de empoderamiento juvenil, esbozando un mapa

- Presentación del concepto de empoderamiento juvenil reelaborado por el grupo motor.
- Desarrollo de la dinámica para la elaboración del mapa conceptual sobre el empoderamiento juvenil.
- Propuesta de personas del grupo motor que reelaboran la información, le dan un formato comunicable y la presentan en la próxima sesión.
- Decisión respecto la dinámica de trabajo a desarrollar en la siguiente sesión que se va a centrar en la discusión y análisis de los indicadores de empoderamiento juvenil elaborados por los investigadores universitarios.
- Presentación de los indicadores de empoderamiento juvenil elaborados por los investigadores universitarios.
- Propuesta y distribución de tareas de recopilación de información.

Sesión 5. Validación del mapa conceptual. Abordando los indicadores de empoderamiento Juvenil.

- Presentación del mapa conceptual sobre el empoderamiento juvenil reelaborado por el grupo motor.
- Desarrollo de la dinámica para la discusión, análisis y evaluación de los indicadores de empoderamiento juvenil elaborados por los investigadores

universitarios a partir de materiales, informaciones y evidencias aportados por los jóvenes integrantes del grupo motor.

- Propuesta de personas del grupo motor que reelaboran la información, le dan un formato comunicable y la presentan en la próxima sesión.
- Decisión respecto la dinámica de trabajo a desarrollar en la siguiente sesión que se va a centrar en la identificación de tiempos, espacios y procesos en los que es posible detectar indicadores de empoderamiento juvenil.
- Propuesta y distribución de tareas de recopilación de información.

Sesión 6. Revisando los indicadores de empoderamiento juvenil. Identificando tiempos, espacios y procesos.

- Presentación de los indicadores de empoderamiento juvenil que el grupo motor ha analizó y evaluó en la sesión anterior.
- Desarrollo de la dinámica para la identificación de tiempos, espacios y procesos en los que es posible detectar indicadores de empoderamiento juvenil.
- Propuesta de personas del grupo motor que reelaboran la información, le dan un formato comunicable y la presentan en la próxima sesión.
- Decisión respecto la dinámica de trabajo a desarrollar en la siguiente sesión que se va a centrar en el cierre y valoración del proceso de evaluación participativa.
- Propuesta y distribución de tareas de estructuración y reelaboración de la información trabajada a lo largo de todo el proceso de evaluación participativa.

Sesión 7. Finalización y discusión del informe de la evaluación participativa

- Presentación de los tiempos, espacios y procesos en los que el grupo motor ha identificado indicadores de empoderamiento juvenil.
- Decisiones respecto la estructura y elaboración del informe final de evaluación participativa que recoge los productos elaborados como resultado del proceso: El concepto de empoderamiento juvenil; el mapa conceptual sobre el empoderamiento juvenil; y los indicadores de empoderamiento juvenil.
- La identificación de los indicadores de empoderamiento en relación con los espacios, tiempos y procesos en los que los jóvenes desenvuelven su vida.
- Apertura de la bola de las expectativas y valoración final del proceso de evaluación participativa desarrollado.

Este procedimiento que se ha descrito es indicativo de lo que puede ser el desarrollo metodológico del proceso. Como es sabido, el propio grupo motor de la evaluación participativa es soberano para decidir tanto la estructura como las dinámicas concretas a partir de las cuales se va a desarrollar la evaluación participativa. Por la propia estructura metodológica de la evaluación participativa, es muy probable que los tres grupos motores constituidos desarrollen procesos y dinámicas diferentes para evaluar el empoderamiento juvenil y los indicadores que permiten identificarlo.

IV. CONCLUSIONES

El trabajo presentado tenía por objetivo aportar elementos para el debate sobre los objetos y sujetos en la investigación desde la Pedagogía Social, así como reflexionar también sobre las metodologías de investigación y la oportunidad que ofrece la inclusión de la ciudadanía en éstas.

La investigación expuesta da cuenta de algunas estrategias y posibilidades para dar voz y protagonismo a los mismos colectivos de estudio. Con demasiada frecuencia los sujetos que determinan "los social" en la Pedagogía Social son considerados únicamente objetivos de estudio, sin contar con ellos en los procesos de deliberación, interpretación o

síntesis de resultados. Los avances en la investigación en ciencias sociales nos invitan a usar métodos mixtos y estrategias emergentes que de algún modo u otro intentan combinar las metodologías clásicas con aproximaciones a la realidad más abiertas, inclusivas y participadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.* Second Edition. San Francisco: Aunt Lute. Books.

BACQUÉ, M.H. Y BIEWENER, C. (2013). *L'empowerment, une practique émancipatrice*. París: La Découverte.

BOWERS, A. (2004). Start at the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 275-285.

CHRISTENS, B.D. Y PETERSON, N.A. (2012). The role of empowerment in youth development: a study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 623-635.

CRENSHAW, K. (1995). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of colour. En K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller, y K. Thomas (Eds.). *Critical race theory: The key writings that formed the movement* (pp. 357-383). New York: New Press.

DÍAZ-PUENTE, J., CAZORLA, A. Y DE LOS RÍOS, I. (2009). Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain. *Community Development Journal*, 44(1), 53-68.

FALS BORDA, O. (1979). Investigating reality in order to transform it. *Dialectical Anthropology*, 4(1), 33-55.

FETTERMAN, D.M. Y WANDERSMAN, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, Today and Tomorrow. *American Journal of Evaluation,* 28, 179-198.

FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. Y WANDERSMAN, A. (1999). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment, Evaluation Capacity Building, and Accountability*. London: SAGE Publications.

FREIRE, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad (37 edición).* México: Siglo XXI.

GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park.

HOMBRADOS-MENDIETA, M. I. Y GÓMEZ-JACINTO, L. (2001). Potenciación en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocia*l, 10(1), 55-69.

GREENLY, B. Y WASHINGTON, J. (2008). *A Program Evaluation for the Youth Empowerment Program.* Duluth: University of MN.

INTRAC (1999). *Seguimiento y evaluación del empoderamiento*. Documento de consulta. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.impactalliance.org%2Ffile_download.php%3Flocation%3DS_U%26filename%3D11970512111seguimiento_y_evaluaci%27on_del_empoderamiento.pdf&ei=J0NpUp7cOMWyhAfh4IGQCw&usg=AFQjCNGAv0uUZBqMKf-VzUO7id9K2BysWQ&sig2=R57sUWKJFwrsbFl5dj9NWA&bvm=bv.55123115,d.ZG4

JENNINGS, L.B., PARRA-MEDINA, D.M., HILFINGER, D.K. Y MCLOUGHLIN, K. (2013). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-35.

KITCHENER, K.S. Y KITCHENER, R. (2009). Social Science Research Ethics: Historical and Philosophical Issues. En D. Mertens and P. Ginsberg (Eds.). *The Handbook of Social Research Ethics* (pp. 5-22). London: Sage.

LATHER, P. (1991). Deconstructing/Deconstructive Inquiry: The Politics of Knowing and Being Known. *Educational Theory*. 41(2), 153-173.

LAVERACK, G. (2001). An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment. *Community Development Journal*, 36(2), 134-145.

LAVERACK, G. (2005). Using a 'domains' approach to Guild community empowerment. *Community Development Journal,* 14(1), 4-12.

LAVERACK, G. Y WALLERSTEIN, N. (2001). Measuring community empowerment: a fresh look at organizational domains. *Health Promotional International,* 16, 179-185.

LYKES, M. B. (2001). Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research* (pp. 363-371). Thousand Oaks, CA: Sage

MATSUDA, M. (1995). Looking to the bottom: Critical legal studies and reparations. En K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller, y K. Thomas (Eds.). *Critical race theory: The key writings that formed the movement* (pp. 63-79). New York, NY: New Press.

MALHOTRA, A., SHULER, S. R. Y BOENDER, C. (2002). *Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development.* Paper para el World Bank Workshop on Poverty and Gender: New perspectives.

MOHAJER, N. Y EARNEST, J. (2009). Youth empowerment for the most vulnerable. *Health Education*, 109(5), 424-438.

MORTON, M.H. Y MONTGOMERY, P. (2013). Youth Empowerment Programs for Improving Adolescents' Self- Efficacy and Self-Esteem: A Systematic Review. *Research on social Work Practice*, 23(1), 22-33

MOSEDALE, S. (2003). Towards A Framework For Assessing Empowerment. Paper presentado en *International Conference New Directions in Impact Assessment for Development: Methods and Practice,* University of Manchester UK, 24-25 Noviembre.

NOVELLA, A., AGUD, I., LLENA, A. Y TRILLA, J. (2013). El Concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias genuinas de participación infantil. *Revista Bordón*, 65(3),93-108.

NÚÑEZ, H.; CRESPO, E.; LLENA, A. Y ÚCAR, X. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103.

OWEN, R. ET AL. (2012). Responsible research and innovation: from science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy,* 39, 751-760.

PAXTON, R.J., VALOIS, R.F. Y DRANE, J.W. (2005). Perceived Youth Empowerment: Reliability and validity of a brief scale. *American Journal of Health Studies*, 20(3/4), 186-193.

PICK, S., SIRKIN, J., ORTEGA, I., OSORIO, P., XOCOLOTZIN, U. Y GIVAUDAN, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE), *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.

ROBERTS-GRAY, C., STEINFELD, S. Y BAILEY, W (1999). Goal setting and progress evaluation in youth empowerment programs. *Evaluation and program planning,* 22, 21-30

RUSSELL, S.T., MURACO, A., SUBRAMANIAM, A. Y LAUB, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. *Journal of youth and adolescence*, 38(7), 891-903

SEN, G. Y GROWN, C. (1988). *Development, Crises and Alternative Visions.* London: Earthscan Publications Limited.

SHIRK, J.L., ET AL. (2012). Public participation in scientific research: a framework for deliberate design. *Ecology and Society,* 17(2), 29.

SOLER, P., PLANAS, A. Y NÚÑEZ, H. (2013). El reto del empoderamiento en la ASC, una propuesta de indicadores, en *6ième Colloque International du RIA. Animation et Intervention sociale: pour quels projets de société*?. París, 29-31 octubre de 2013

TORRE, M.E. (2005). The alchemy of integrated spaces: Youth participation inresearch collectives ofdifference. En L. Weis y M. Fine (Eds.). *Beyond silenced voices* (pp.251-266). Albany, NY: State University of New York Press.

ÚCAR, X., PINEDA, P. Y NÚÑEZ, H (2011). Participatory evaluation: a metod to empower communities. En Pixel (Ed.). *International conference: the Future of Education. Conference Proceedings (*pp. 359-364). Milano: Simonelli Editore. University Press

ZIMMERMAN, M. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

ZIMMERMAN, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds.). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwe.

[i] Contacto con autores:
Ana María Novella-Cámara. e-mail: anovella@ub.edu
Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Universidad de Barcelona, España
Pere Soler-Masó. e-mail: pere.soler@udg.edu
Departamento de Pedagogía.
Universidad de Girona, España
Xavier Úcar-Martínez. e-mail: xavier.ucar@uab.cat
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Universitat Autònoma de Barcelona, España.

LA APROPIACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS COMO UNA EXPRESIÓN DE PROCESOS COMUNITARIOS VINCULADOS A POLÍTICAS SOCIALES

MARÍA DE LA LUZ ORTIZ VÁZQUEZ
CLEMENTINA HUECHE ARRIAGADA[i]

RESUMEN:

Se presentan los resultados de un proceso de diagnóstico comunitario propuesto en el marco del módulo de competencias profesionales de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la Frontera, en la Ciudad de Temuco, Chile, vinculado al Taller de Supervisión de Práctica II del Magister en Psicología Comunitaria de la misma universidad. El horizonte de dicha tarea fue la comprensión de los procesos comunitarios que favorecen la apropiación de espacios públicos construidos en el barrio Ribera del Cautín, durante la intervención del programa Quiero mi Barrio. Con un diseño cualitativo, de corte descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), la metodología base para su realización fue la Investigación-Acción-Participativa (Zambrano & Muñoz, s/f). La construcción de datos se dio por medio de entrevistas semi-estructuradas (Ito y Vargas, 2005) acompañadas de técnicas participativas (Bustillos y Vargas, 1984).

El análisis de la información se llevó a cabo bajo un proceso de categorización y codificación de texto libre bajo los principios de la teoría fundamentada (Flick, 2007). A partir del análisis de los datos, se presentan los resultados principales que sostienen que la apropiación de espacios públicos se vería influenciada por factores de identidad, apego a lugar y sentido de comunidad que han estado relacionados al trabajo desarrollado por el programa Quiero mi Barrio durante su etapa de intervención en el barrio. Este programa ha propiciado la participación y organización de los habitantes del sector y ha entregado espacios públicos que han permitido darle una nueva imagen al barrio.

PALABRAS CLAVE: Identidad de lugar, sentido de comunidad, participación, espacios públicos, programa QMB.

*****

INTRODUCCIÓN

La intervención comunitaria, en el marco de las políticas sociales contemporáneas, adquiere particularidades que reclaman una exploración particular pues se confronta a ideales orientados por una lógica en la que el mercado se ha apoderado de la vida social, así los procesos sociales son construidos como éxito en tanto se evidencie su eficiencia y su eficacia.

Los discursos de emprendimiento y autogestión se vuelven parte de un lenguaje institucional que a su vez atraviesa nuestra cotidianeidad, en consecuencia los procesos comunitarios quedan atrapados en conceptos vacíos de sentido pues son construidos desde esferas en las que el acontecer cotidiano y los procesos locales no tienen mayor injerencia (Ortíz, 2014).

En tal sentido la posibilidad de situar la noción de apropiación de espacios públicos requiere un acercamiento a los procesos comunitarios en el marco de políticas sociales, tema que ha recobrado especial importancia en las propuestas actuales de reflexión en el campo de la psicología social comunitaria (Alfaro, Sánchez & Zambrano, 2012).

En este marco vemos como el auge de las políticas sociales contemporáneas, en el tema de vivienda, sitúan la necesidad de explorar los procesos de fortalecimiento de la vida comunitaria dentro de los barrios, entendiendo que ésta juega un papel fundamental al momento de generar espacios de encuentro e interacción física y social pero además como un lugar con el que las personas se identifican y vivencian parte importante de sus procesos de desarrollo personal, como son el nacimiento de los hijos, los procesos de educación, la construcción de tramas vinculares a través de la interacción vecinal, entre otros.

En tal sentido, se retoma la teoría de la intervención comunitaria que aborda los distintos procesos comunitarios desde una conceptualización basada en el término de apropiación de espacios (Vidal & Pol, 2005) que se vincula al trabajo con programas estatales y sus ministerios de vivienda tal es el caso del programa Quiero Mi Barrio (en adelante programa QMB), el cual surge en el año 2007 por la creación del Ministerio de Vivienda y Urbanismo con el objetivo de "contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de barrios que presenten problemas de deterioro de los espacios públicos y problemas de segregación y/o vulnerabilidad, a través de un proceso participativo, integral y sustentable de regeneración urbana" (Ministerio de Vivienda y Urbanismo [MINVU], 2014, párrafo 1).

A partir de lo expuesto, esta investigación tuvo como propósito evaluar el nivel de apropiación de espacios públicos en un barrio intervenido desde un programa estatal, pretendíamos desde la construcción de una línea de base evaluar el proceso de apropiación de espacios en el continuo de un proceso en desarrollo, con la valoración de los distintos actores que han participado. Se planteó como objetivo general: Comprender los procesos de apropiación de espacios públicos que se han desarrollado en el barrio Ribera del Cautín durante la intervención del Programa QMB. De este objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

a) Identificar los elementos de identidad de lugar, apego a lugar y sentido de comunidad presentes en el barrio Ribera del Cautín.

b) Caracterizar la participación de los habitantes del barrio Ribera del Cautín en las actividades organizadas por el programa QMB.

c) Analizar los logros del Plan Maestro del equipo de Barrios enfocados a la apropiación de espacios.

El aporte del diagnóstico está dirigido a fortalecer la continuidad del proceso en la tercera etapa, pero también el mejoramiento en la formulación, diseño e implementación de las políticas sociales a fin de centrar la importancia de los procesos locales que en mucho

trascienden la lógica administrativa (Ortíz, 2014), específicamente lo referente a la construcción discursiva de los procesos que se pretenden generar (participación, apropiación de espacios, procesos colaborativos, entre otros), y los proyectos orientados a este fin.

I. DATOS CONTEXTUALES

El lugar en el que se llevó a cabo el diagnóstico es el barrio Ribera del Cautín situado dentro del macrosector Amanecer, en Temuco capital de la novena región de la Araucanía, Chile. Tiene una población estimada de 2.450 habitantes y 490 viviendas (información del CENSO del año 2002, Programa de Recuperación de Barrios, 2011). Es un barrio con población mayoritariamente joven (entre 0 a 29 años) y con un 63% del género masculino. Por un lado, lo rodea el río Cautín, y por el otro la avenida Recabarren, lo que le entrega una fluida conectividad de locomoción y transporte hacia los distintos sectores de la ciudad de Temuco.

Por su parte el programa QMB es una iniciativa a nivel nacional que partió con un piloto de 200 barrios en intervención, desde su misión institucional se basa en los valores de interescalaridad, integralidad, participación y sustentabilidad. Trabaja desde una metodología participativa a través de un equipo interdisciplinario que lleva a cabo un trabajo de recogida de datos, lo que permite conocer la problemática del barrio a la vez que fundamenta la planificación de sus acciones en la intención de activar procesos comunitarios en los habitantes de los barrios en desarrollo.

Es dentro del fortalecimiento de la apropiación de espacios en los barrios que el programa QMB se inserta en el barrio Ribera del Cautín para aportar al mejoramiento físico y social de sus habitantes. Esta presencia marca un hito importante desde el Estado ya que este barrio, con una antigüedad aproximada de 40 años, no había sido intervenido debido a que su constitución fue a partir de loteos irregulares que no les habían permitido optar por apoyo estatal.

El programa QMB, inicia en 2012 en Ribera del Cautín y en 2014 entra a la fase de cierre de la segunda etapa como parte del compromiso realizado por el equipo interventor al momento de la planificación conjunta con el barrio.

1.1. DIMENSIONES TEÓRICAS

Para entender por qué el concepto de apropiación de espacios es tan relevante dentro de los procesos de intervención de las políticas públicas es necesario comprender una serie de factores (conceptos) que interactúan de manera compleja en su implementación, estos son identidad y apego a lugar, sentido de comunidad y participación.

La identidad de lugar es un término desarrollado por Proshansky y Kaminoff (Vidal & Pol, 2005), para describir el papel que tienen las propiedades físicas del entorno residencial sobre la identidad personal, entendemos esto como cogniciones conectadas al espacio donde las personas interactúan en su vida diaria y con el que generan vínculos y conexiones emocionales. La identidad de lugar se relaciona con un sentido de familiaridad y percepción de estabilidad en el ambiente, dando a la persona indicios sobre cómo actuar, determinar el grado de apropiación o la capacidad para modificar el entorno. En este sentido se vincula, desde la cognición que genera la identidad de lugar, al concepto de apego a lugar manifestado en el vínculo afectivo que las personas establecen entre ellos y un determinado lugar en el espacio y en el tiempo (Hidalgo, 1998, p.57, citado en Vidal & Pol, 2005; Hidalgo & Hernández, 2001), que además produce familiaridad, seguridad y comodidad.

Por otra parte, el sentido de comunidad es un concepto acuñado por Sarason, en 1974, quien lo definió como un factor que proporciona a las personas, respecto de su comunidad, características como: identificación con otros y voluntad de seguir participando de una estructura que se cree confiable y estable. Otros autores como McMillan y Chavis (1986 en Krause, 2001, p. 4) lo definen como "sensación o sentido de pertenencia, de seguridad, interdependencia y confianza mutua, incluyendo el compromiso de satisfacción de las necesidades entre los miembros de una comunidad". El sentido de comunidad es, de esta manera, la expresión subjetiva de la comunidad en su sentido ideal (Krause, 2001).

Respecto al concepto de participación Flores y Javiedes (2000) cuestionan la tendencia de su uso desde un enfoque instrumental, es decir, como un medio para lograr fines. Afirman que la participación surge de otros procesos colectivos que son condicionantes para que ésta pueda darse, como lo son la identidad, apego al lugar y sentido de comunidad. Al introducir la idea de condicionantes de la participación y universales de la participación, como modelos de aproximación a las posibles relaciones entre los generadores del proceso participativo y los espacios en donde la participación es susceptible de construirse, sugieren que "la génesis de la participación son los procesos que vienen de diferentes procesos" (Flores & Javienes, 2000, p.227), esta postura exige una lectura ampliada y compleja de la participación como proceso y resultado.

Por su parte Stringer (1972), desde su propuesta de diseño en la planificación urbana, retoma "tres versiones sobre la participación con base en la teoría de los constructos personales de Kelly: ´tener parte de´ algo que pertenece a un grupo, ´tomar parte en´ algo con otros y ´ser parte de´ algo, es decir, involucrarse en lo esencial de esto, con lo cual se tiene y se toma parte". (citado en Sánchez, 2000, p.2). Lo que se pone en juego, en la propuesta de Stringer, es la relación entre usuarios y servidores públicos (discurso de la política) en la que se posibilite una construcción conjunta de los procesos de desarrollo urbano, el "ser parte de" sería el estado ideal para potenciar estos procesos.

Desde esta revisión teórica, podemos entender la apropiación de espacios como un proceso que permite a las personas generar una identificación simbólica, atribuir significados y un sentimiento de apego hacia su barrio, lo que lleva a sus habitantes a desarrollar acciones y transformaciones barriales de tipo colectivo frente a su entorno (Vidal, Berroeta, Di Masso, Valera & Peró, 2013).

II. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

A través de un muestreo intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), se seleccionó a los participantes. Los cuales fueron, el equipo de profesionales del programa QMB, los integrantes del CVD y las mujeres que asisten regularmente al taller de mosaico.

2.2. DISEÑO

El diseño de la investigación responde a la metodología cualitativa con un alcance de tipo descriptivo-relacional (Ibíd.). El método se inserta en la propuesta de Investigación-Acción-Participativa, definida como una investigación rigurosa, que implica la acción para la transformación social de la comunidad a través de la reflexión, desnaturalización de los procesos y una participación crítica (Zambrano & Muñoz, s/f) que cuenta con una serie de etapas que se van desarrollando de manera reflexiva acompañada de un cuestionamiento constante del "status quo" por parte de las personas que tienen un rol de participación activa en todo el proceso de la intervención (Musitu, Herrero, Cantera & Montenegro, 2004). Además considera el trabajo colaborativo entre agentes internos y externos desde una relación horizontal y desde abajo hacia arriba (Montero, 2003; Montero, 2007).

2.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO

La construcción de datos se llevó a cabo a través de la implementación de entrevistas semi-estructuradas (Ito y Vargas, 2005) que posibilitaron un proceso de interacción comunicativo con los actores de la comunidad y la búsqueda de información en base a los objetivos del diagnóstico (León & Montero, 2003). Se llevaron a cabo estas entrevistas a dos profesionales del área social del programa, a dos de los dirigentes del CVD y a diferentes habitantes del barrio (con distintos niveles de participación en el programa). Para la integración de las entrevistas, se realizaron observaciones con orientación participativa en las diferentes actividades conjuntas del equipo y los habitantes del barrio, como asambleas y celebraciones de la JJ.VV, taller de mosaico y recorridos por el barrio.

Además, se implementaron herramientas participativas insertas en la metodología IAP, que fomentaron la reflexión y la acción de los participantes y que además se orientaron a la puesta en relación, al desarrollo de competencias y análisis (Vargas & Bustillos, 1984; Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente, 2009), las principales fueron; observación participante, grupos de conversación y participación, las cuales se llevaron a cabo en diversos momentos del proceso. El registro de la información se realizó a través de notas de campo, registro fotográfico, memos de síntesis y una bitácora de registro de las actividades.

2.4. PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de la información se llevó a cabo bajo un proceso de categorización y codificación de texto libre bajo los principios de la teoría fundamentada (Flick, 2007) con los datos provenientes de las técnicas de entrevista, observación participante y con datos secundarios de informes, planificación y revisión de la literatura.

2.5. PROCEDIMIENTOS

Con la intención de construir un esquema general del trabajo de campo proponemos pensarlo a partir de cuatro etapas, que sin ser consecutivas construyen diferentes momentos del proceso de aproximación al campo:

a) Primeros acercamientos al Programa Recuperación de Barrios, a través de reuniones con el equipo de Barrios.

b) Acercamiento al territorio de la intervención, a través de recorridos por el barrio Ribera del Cautín, que permitió una familiarización con el centro de práctica (Barrio Ribera del Cautín) en donde se produjeron los primeros acercamientos con; equipo de barrio, vecinos (adultos, niños, adolescentes, adultos mayores), organizaciones dentro del barrio (Taller de mosaico, grupo del adulto mayor, grupo de zumba) e instituciones de apoyo externo (Municipalidad de Temuco), constituyéndose de esta manera los primeros encuentros, reuniones y presentaciones desde las partes involucradas.

c) Recolección de información con actores claves como los dirigentes, se entrevistó a profesionales del equipo de barrios, habitantes del barrio, se participó en celebraciones de barrio y actividades coordinadas desde la municipalidad de Temuco.

d) Devolución, en el que se entregaron datos claves del diagnóstico del barrio a los participantes del proceso de modo de discutir, reflexionar y consensuar el pedido inicial.

III. RESULTADOS

Tomamos como marco de la reflexión el programa QMB, por lo cual emprendemos la tarea de situar con mayor precisión sus particularidades para después dar cuenta de los resultados en los habitantes del barrio Rivera del Cautín.

El Plan Maestro del Programa QMB, corresponde a una planificación estratégica de mediano y largo plazo orientada a la regeneración urbana a escala barrial, centrado en los procesos de sostenibilidad y sustentabilidad. La categoría de apropiación de espacios es una de las 3 categorías que ha implementado el programa en el barrio (junto a asociatividad y convivencia barrial) y tiene por objetivo "contribuir a que los vecinos del sector se empoderen en el ejercicio de recuperación barrial por medio de la valoración, uso, compromiso y sostenibilidad de los espacios públicos" (Programa Recuperación de Barrios, s/a). A su vez, esta categoría cuenta con tres subcategorías asociadas que se ordenan de la siguiente manera: 1) Espacio Público e Identidad; 2) Espacio público y medio ambiente y 3) Espacio público y prevención situacional.

Como vemos la categoría 1, Espacio Público e Identidad, está vinculada a la apropiación de espacios, la cual es definida desde la valoración, sentido de pertenencia y sostenibilidad que los vecinos le pueden atribuir a su barrio, el acento está en la participación activa de los habitantes junto al equipo de barrio. Las actividades están orientadas a compartir un espacio colectivo que sea significativo para sus habitantes.

En lo que respecta al logro de las actividades de esta categoría, de acuerdo a lo revisado en el informe del Plan Maestro y las entrevistas realizadas a algunos habitantes del Barrio, podemos decir que los proyectos implementados en el marco del programa QMB como los talleres de gestión de residuos y de uso eficiente de la energía han contado con la participación activa del Consejo Vecinal de Desarrollo (CVD), de los habitantes de las Villas Alameda, Austral, una representante de Villa Norambuena, los profesionales del equipo de barrios del área social y los profesionales invitados de la Corporación Nacional Forestal (CONAF), estos talleres tienen actualmente una etapa de seguimiento por parte del equipo de barrio, para así verificar la implementación de las herramientas y estrategias aprendidas durante las distintas sesiones. Las actividades artístico-culturales, llevadas a cabo durante el período vacacional de verano, convocaron principalmente a los niños del barrio quienes participaron en obras de teatro y ciclos de cine con temáticas asociadas al barrio.

La apropiación de espacios públicos se presenta en el barrio Ribera del Cautín a partir de un sentido de pertenencia al lugar (Villa) en donde los habitantes se han formado personal y profesionalmente, lo cual ha favorecido a su involucramiento en las diferentes convocatorias de las organizaciones existentes dentro de su Villa. Sin embargo, se han desarrollado elementos de identificación territorial y social que se contraponen y que generan una división al interior del barrio respecto a las 4 villas que lo componen. En consecuencia, en la dinámica interna de cada barrio se manifiesta la constitución de una vida comunitaria que participa de organizaciones y que se siente parte de su comunidad, representada desde los límites de cada villa. Encontramos, entonces, que las gestiones de participación comunitaria del programa QMB no han logrado potenciar acciones que apunten a la construcción de una identidad compartida pues se enfatiza una imagen barrial fragmentada con diferenciaciones de sectores de vivienda, espacios públicos, relaciones y participación entre los habitantes del barrio.

Dentro de la organización del barrio, existen dirigentes que son capaces de reunir y convocar a las personas de su Junta de Vecinos (JJ. VV) para que se involucren en las decisiones de su villa y participen en las actividades que se realizan. La lideresas logran organizarse y crear grupos de emprendimiento, trabajo colaborativo y de esparcimiento, involucrándose de manera activa en las actividades realizadas por el programa QMB y también llevando al resto de su familia a participar en actividades masivas, como aniversarios, celebraciones de fiestas patrias, navidad, entre otras.

A nivel del programa, se trabaja desde una mirada positiva de barrios que busca contribuir con mejores espacios e infraestructura de calidad para los habitantes, fortalecer la cohesión social y la participación de las personas.

Respecto a los habitantes, existe una visión positiva del trabajo realizado por este programa pues se percibe a un equipo comprometido, que lucha por los intereses del barrio, que se comunica de manera cercana y que ha podido establecer vínculos afectivos con lo habitante el barrio.

Dentro del trabajo realizado por el equipo de profesionales del programa, se destacan aspectos positivos de reforzar en próximas intervenciones. Primero, se trata de un equipo que cuenta con las competencias necesarias y las herramientas técnicas adecuadas para intervenir en estos contextos, se han formado relaciones internas de comunicación positiva con un clima laboral acogedor, de reunión y de trabajo colaborativo tanto a nivel de barrio Ribera del Cautín como con los otros equipos de barrio. Otro punto a rescatar, es el de la evidencia sistemática que se ha ido registrando durante los años de intervención, por medio de dos formas: 1) la entrega de informes trimestrales que realiza la encargada del área social y urbana y 2) con verificadores que recoge el apoyo técnico (planificación, registro fotográfico y cronogramas), generando espacios en donde se pueden presentar, de manera transparente, el trabajo realizado a las personas y/o instituciones interesadas.

En cuanto a la credibilidad del programa, que impacta en la constitución del vínculo entre los habitantes y los representantes, encontramos que el retraso en cuanto al inicio, desarrollo y entrega de las obras de infraestructura física (áreas verdes, canchas, sedes, pavimentación) generado por diferentes factores (licitaciones, recursos, acuerdos desde las autoridades e instituciones, entre otras) genera un reposicionamiento de los habitantes que los lleva a desconfiar de las propuestas del equipo interventor.

IV. CONCLUSIONES

La intervención en el barrio Ribera del Cautín, evidencia lo que Bauman (2001) llama el declive del espacio público, en el que las personas se tornan hacia la esfera privada dejando los asuntos públicos en manos del Estado. Así los habitantes se encuentran centrados en sus vidas familiares, poco atentos en los temas de organización barrial, uso y cuidado de los espacios públicos y de la seguridad de sus vecinos, confiados en la responsabilidad conferida al gobierno y a sus instituciones, particularmente al programa QMB.

En primer lugar se plantea que la Apropiación de Espacios (Vidal y Pol, 2005) es entendida como un elemento que genera identificación simbólica, construye emociones y significados respecto de un espacio. En el barrio Ribera del Cautín se presenta a partir de un sentido de pertenencia de sus habitantes que refieren al barrio como el lugar donde se han formado personal y profesionalmente. Sin embargo se han desarrollado elementos de identificación territorial y social que se contraponen y que generarían una división del barrio de acuerdo a las cuatro villas que lo componen, en donde poco han podido impactar las gestiones de participación comunitaria promovidas por el programa QMB.

Por otra parte, respecto a la participación, se plantea según Stringer (1972) un tipo de participación que involucra "el tomar parte de", pues los habitantes se involucran en organizaciones comunitarias como el taller de mosaico y las asambleas de las villas, trabajando en conjunto del CVD y el equipo del programa QMB, se destaca el papel protagónico de los vecinos pues son quienes proponen alternativas para las problemáticas o acciones que les competen. Esto ha sido un proceso gradual que busca llegar hasta el punto en que los habitantes se sientan parte de su propio espacio de organización, en pos de buscar su bienestar individual, pero también colectivo.

La intervención del programa QMB ha sido significativa en el sentido de buscar en forma conjunta, con los habitantes del barrio, construir lo que Vidal y Pol (2005) denominan acción-transformación, desarrollando una acción conjunta orientada al mejoramiento físico y social del barrio apoyado de obras materiales tendientes a impactar en la construcción de la identidad de barrio, en las relaciones entre sus habitantes y en el cuidado de los bienes materiales propios, pero también de sus espacios públicos.

Sin embargo, se reconocen características de un tipo de intervención asistencialista que construye a la comunidad como receptora de la ayuda estatal y no como un actor que desde su potencia es capaz de participar en conjunto con la institución y favorecer los procesos de desarrollo, transitan en esta plataforma discursos de inferioridad, falta de capacidades, problemas de liderazgo y sobre todo de participación, lo que corresponde a lo que Flores y Javienes (2000) plantean como un enfoque instrumental de la participación, en donde ésta es solo un medio para lograr determinados fines.

Junto con la participación, como instrumento de la administración de la política pública, también se sitúa el papel de los agentes externos, en un discurso en el que se privilegia la capacidad de los individuos de organizarse bajo un objetivo común que los lleve a mejorar sus condiciones de vida. Aquí los agentes externos (coordinadores del QMB) son considerados como meros instrumentos puestos al alcance de los pobladores, se invisibiliza, de esta manera, el papel de los mediadores de estos procesos. Sin embargo, en la ejecución del proyecto, el vínculo con agentes externos se constituye como una potencia para los procesos comunitarios, así se han desarrollado acciones colectivas que vinculan a los profesionales del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (MINVU) y a los habitantes del sector, favoreciendo también una continuidad de colaboración entre la carrera de Psicología, de la UFRO, que en esta etapa se amplía al Magíster en Psicología y el equipo del programa QMB.

Pensando en esto, se plantean nuevas interrogantes respecto a la participación comunitaria en el marco de las políticas públicas, particularmente lo que respecta a la implicación de las intervenciones estatales y como estas han sido o no capaces de disminuir procesos de globalización que han llevado a un declive del componente comunitario, especialmente en una época donde la individualidad prima sobre lo colectivo y donde la intervención social está centrada en los resultados más que en los procesos.

Esto representa un desafío en el campo de la psicología social comunitaria, pues la tendencia a incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales, lleva a la necesidad de interrogar los espacios de encuentro entre lo institucional y lo comunitario (Martínez, 2006) y los discursos que enuncian una forma diferente de ver la vida, el desarrollo y el bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFARO, J., SÁNCHEZ, A. & ZAMBRANO, A. (2012). *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y Experiencias*. Buenos Aires: Paidós

BAUMAN, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

BUSTILLOS, G. Y VARGAS, L. (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. CIDE equipo Alforja.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

FLORES, B. & JAVIEDES, M. (2000). Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial. *Revista Psicothema,* 12, Su2, ISSN: 0214-9915, pp. 226-230.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., (2010). *Metodología de la investigación. 5ta edición*. México: McGraw-Hill.

HIDALGO, M. & HERNÁNDEZ, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology,* 21 (3), 273-281.

ITO, M. & VARGAS, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte.* México, D.F.: Purrúa.

KRAUSE, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto comunidad-cuatro eje para el análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología*, X, 002, ISSN 0716-8039, pp. 49-60.

LEÓN, O.G. & MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y Educación (3ª edición)*. Madrid: McGraw-Hill.

MARTÍNEZ, V. (2006). *El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Departamento de psicología. Universidad de Chile.

MINISTERIO DE VIVIENDA Y URBANISMO. (2014). *Programa Quiero mi Barrio*. Gobierno de Chile. Santiago. Extraído de: http://www.minvu.cl/opensite_20070212164909.aspx

MONTERO, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad.* Paidós. Buenos Aires. Argentina.

MONTERO, M. (2007). *Hacia la transformación de la realidad: el método en psicología comunitaria*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

MUSITU, G., HERRERO, J., CANTERA, L. Y MONTENEGRO, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Editorial UCO. Barcelona. España.

OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE (CIMAS). (2009). *Manual de metodologías participativas*. Madrid.

ORTIZ, L. (2015). *Procesos colectivos: una experiencia de intervención socio-estatal en contextos urbanos*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México, D.F.

PROGRAMA RECUPERACIÓN DE BARRIOS (s/a). *Informe final fase I Plan maestro de Recuperación barrio Ribera del Cautín centro*. Ministerio de Vivienda y Urbanismo. Temuco, Chile.

SÁNCHEZ, E. (2000). *Todos con la "Esperanza" II. La participación comunitaria*. Caracas: Universidad de Venezuela. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/participacion.pdf

VIDAL, H., BERROETA, H., DI MASSO, A., VALERA, S. & PERÓ, M. (2013). Apego al lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación en un contexto de renovación urbana. *Estudios de Psicología,* 34 (23), 275-286. Universitat de Barcelona y Universidad de Valparaíso.

VIDAL, T. & POL, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, vol. 36 (3), pp. 281-297. Universidad de Barcelona. España.

ZAMBRANO, A, & MUÑOZ, J. (s/d). *Modelo IAP UFRO*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.

[i] Contacto con autoras:
María de la Luz Ortiz Vázquez. e-mail: pssicmlov@hotmail.com
Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, Chile.
Clementina Hueche Arriagada. e-mail: c.hueche01@ufromail.cl
Universidad de la Frontera, Chile.

LA EVALUACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES

IVONNE BALDERAS GUTIÉRREZ
KARIME ELIZABETH BALDERAS GUTIÉRREZ[i]

RESUMEN:

En el presente trabajo exponemos la perspectiva de los docentes en cuanto a la evaluación, comparamos su visión con la referencia de distintos autores, a partir de la referencia de la evaluación tradicional y por competencias. La opinión de los docentes se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario a 10 docentes estudiantes del posgrado en ciencias de la educación. Todos ellos son docentes en ejercicio en distintos niveles, grados e instituciones, lo que nos permite contar con una variedad de visiones respecto al tema de evaluación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, evaluación tradicional, evaluación por competencias.

*****

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos la opinión de 10 docentes quienes son estudiantes del posgrado en ciencias de la educación; imparten clases en diferentes niveles y grados; las instituciones en las que laboran son tanto públicas como privadas. Se aplicó un cuestionario, las respuestas las plasmaron por escrito a través de cuatro preguntas abiertas que fueron:

1. ¿Qué entiende por evaluación?
2. ¿Qué tipos de evaluación conoce?
3. ¿Formas de evaluar a los alumnos? nivel y tipo de escuela
4. ¿Cómo ha sido evaluado en su vida estudiantil y cuál es su opinión a dicha evaluación?

Iniciamos con la exposición del concepto de evaluación, los tipos de evaluación que los docentes conocen, las formas de evaluación que emplean en los cursos y la forma en que estos docentes han sido evaluados a lo largo de su vida estudiantil.

I. CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN

Bordas y Cabrera (2001) establecen que la evaluación en los últimos años ha sufrido transformaciones:

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final, ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares (p. 3)

Debido a la relación establecida de la evaluación con el aprendizaje y que se no se limita a la medición, retomamos la definición establecida por McDonald et al. (1995):

> La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo. Las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente (p. 2).

Por su parte, para Biggs (s/f), debe existir relación entre el currículo y los métodos de evaluación, por lo que:

Si los objetivos del curso requieren de un alto nivel de comprensión, tanto la enseñanza como las tareas de evaluación necesitarán ser ordenados, sobre el principio de la alineación, tal como enfatiza la literatura sobre la evaluación de desempeños (p.3).

De esta manera, la evaluación requiere realizarse de forma oportuna, ordenada, con base en objetivos y de acuerdo a los currículos para contribuir al desempeño de los estudiantes. Por otro lado, la evaluación tiene diferentes modalidades. Para autores como McDonald et al. (1995), existen de dos tipos de evaluación: la tradicional y por competencias. Respecto a la primera, señalan que privilegia la comparación entre los individuos A partir de este concepto, exponemos lo que los docentes entienden por evaluación como:

"El instrumento cualitativo y cuantitativo que se aplica para medir el grado de conocimiento sobre una o varias rúbricas" (Docente 4).

"Es la forma de expresar las fortalezas y debilidades de alguna actividad. Permite establecer parámetros de logros, estos pueden ser cualitativos y cuantitativos" (Docente 3).

"Es un proceso de valoración de conocimientos habilidades y actitudes" (Docente 7).

Apreciamos en los conceptos expuestos que los docentes conciben la evaluación desde la mirada actual, más cercana al enfoque por competencias. Suponemos que se debe a que han ejecutado las reformas tanto de preescolar, primaria y nivel medio superior, las cuales se han planteado con base en la evaluación por competencias. Así, los docentes coinciden en señalar la evaluación de aspectos tanto cualitativos como cuantitativos.

"Es evaluar a los alumnos con referencia a su conocimiento, tanto lo que ellos saben de lo que ya traen o lo que están aprendiendo" (Docente 1).

En este sentido, dicho planteamiento coincide con el de McDonald et al. (1995), quienes establecen la importancia del "Reconocimiento de los Aprendizajes Previos (RAP)" (p. 18), como base del aprendizaje posterior de los alumnos.

II. TIPOS DE EVALUACIÓN Y FORMAS DE EVALUACIÓN

A partir de estos conceptos, exponemos en el siguiente cuadro los tipos y las formas de evaluación que los docentes conocen y aplican en los distintos grados y niveles de estudio, para posteriormente comentar al respecto. Exponemos el grado, nivel, el tipo de institución, los tipos y formas de evaluación de los docentes.

No.	Grado	Institución	Tipos de evaluación	Forma de evaluar
1	Medio superior	Publica	MOEVA Modelo de Evaluación del Aprendizaje. Se basa en tres ejes: - Actitudinal: se mide respeto, responsabilidad y participación - Procedimental y producto: se evalua apuntes, tareas, trabajos, individual y en equipos. - Conocimiento: examen/trabajo - Diagnóstica, sumativa y formativa.	Manejo los tres ejes de MOEVA y de forma especifica preguntas de: - Vinculación - de opción multiple - Abiertas - completar el concepto
2	Tercero de primaria	Privada	- Conocimientos adquiridos - Aptitudes: habilidades-capacidades individuales - Rendimiento: actitudes - Progreso: en comparación a cierto estado inicial y comparando mejoras.	- Examenes - Exposiciones
3	Primero y segundo grado de secundaria	Publica	- Formativa: de aspectos del desempeño del alumno en el aula - Sumativa: asignar un numero.	- Prueba pedagogica - Proyectos: rubricas de evaluación para producto final - Participación - Convivencia: valores
	Segundo grado de secundaria	Privada	- Formativa: que se va dando en el proceso de un individuo - Sumativa: mide global	- Lista de cotejo - Rubricas en proyectos - Examenes parciales - Portafolio de evidencias - Examen oral - Escenarios - Actividades
4	Primer grado de nivel medio superior	Publica	- Diagnostica - Formativa - Sumativa - Cualitativa - Cuantitativa - Coevaluación - Autoevaluación - Heteroevaluación	- 40% examen o trabajo de investigación o exposición - 20% tareas - 20% participación, conducta, asistencia - 20% portafolio Utilizo instrumentos como lista de cotejo y rúbrica
5	Primero, segundo y tercer grado de nivel medio superior	Publica	- Autoevaluación: evaluarse de manera personal el propio desempeño académico a lo largo del curso. - Coevaluación: es la calificación asignada entre pares. - Heteroevaluación: los porcentajes asignados por el profesor al desempeño académico de los alumnos. - Evaluación sumativa: suma de los porcentajes de evaluación asignados a cada aspecto a evaluar. - Evaluación formativa.	- Rubricas - Listas de cotejo - Prueba objetiva - Portafolio de evidencias - proyectos
6	Sexto grado de primaria	Publica	- Diagnóstica: previa a abordar un tema, demuestra el estado inicial - Procedimental: la que se da en el trayecto durante su tratamiento - Sumativa: arroja resultados posteriores al tema abordado - Cualitativa: evalua cualidades - Cuantitativa: se centra en la cantidad de los evaluado	Instrumentos: - Examenes - Rubricas - Listas de cotejo - Guias de observación
7	Segundo grado secundaria pública		- Diagnóstica: se realiza antes de iniciar un nuevo contenido para conocer la noción que los alumnos tienen acerca de el. - Formativa: se realiza constantemente para observar el logro y desempeño de los alumnos - Sumativa: se retinen ciertos elementos para lograr una calificación numerica	- Evaluación diagnóstica - Evaluaciones periódicas - Examen - Cuaderno de clases - Rubricas
8	Quinto grado de primaria	Privada	- Diagnostica - Cualitativa - Cuantitativa	- Evaluaciones orales o escritas antes y despues de la clase - Listas de cotejo - Rubricas (serie de indicadores) - Portafolio de evidencias - Bitacora - Participaciones - Exposiciones
9	Tercer grado de nivel medio superior	Privada	- Evaluación personal desempeño - Evaluación por pequeños grupos, grupos que interactuan y cumplimiento de tarea en forma y tiempo - Evaluación de la creatividad - Evaluación de logros y objetivos	Con anterioridad en base al reglamento escolar, sin embargo actualmente para ser mas objetivo y mas justo tomo en cuenta el desempeño cotidiano, tanto en trabajo personal por su cuenta, como la participación grupal, de tal manera que no todo dependa de un solo examen.
10	Nivel superior	Privada	- Examenes escritos, de opción multiple - Examenes orales - Formativa - Diagnostica - Sumativa	- Examenes escritos - Exposiciones - Investigaciones de campo - Exposición en conferencias - En algunos curso demostración de valores

Cuadro 1: Tipos de evaluación y formas de evaluación. Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado.

De manera general, observamos que tanto en los tipos de evaluación que identifican, como en las formas de evaluación que aplican con los alumnos, en algunos casos se entremezclan y se emplean de forma indistinta. Ubicamos que a pesar de que son maestros en ejercicio, que permanentemente están evaluando, la concepción de la evaluación varía de manera importante. Consideramos que esta situación debe ser atendida por las autoridades educativas, con el fin de uniformar tanto los conceptos de la evaluación, como las formas en que se realiza. Dicha uniformidad debe ser en los distintos niveles educativos, para cumplir con "los principios de la evaluación son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad" (McDonald et al., 1995, p.13).

La coincidencia que ubicamos se encuentra en la forma de evaluar, las cuales en algunos casos, se aproximan a la evaluación por competencias que incluyen la evaluación de: conocimientos, actitudes y habilidades, a partir de las reformas educativas. Consideramos oportuno destacar el concepto de competencia referido por McDonald et al. (1995): "incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética" (p.14), ya que la práctica común es evaluar solamente los conocimientos, si tomamos en consideración los diferentes componentes de la competencia, su evaluación se torna complicada.

Como hemos visto, los docentes, aunque no lo detallan, refieren una evaluación cualitativa y una cuantitativa, en este sentido Casanova (1998), plantea que la evaluación cualitativa, se relaciona con el cambio en las ciencias humanas al interesarse en el individuo, lo cual repercute en el ámbito educativo al interesarse por el sujeto del aprendizaje y ya no solamente en la medición, a través de un número de su desempeño.

III. PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN

Continuando con McDonald et al. (1995), establecen que la evaluación tradicional presenta diversos problemas:

- Se privilegia "la memorización y en la obtención de habilidades de nivel más bajo".
- Los alumnos se centran en los aspectos que se evalúan discriminando los que no.
- Los alumnos se centran en las actividades "que se requiere para obtener una acreditación" que las que no.
- Los alumnos emplean "métodos" poco aceptables al enfocarse en la evaluación y no en el aprendizaje.
- Los alumnos centran su atención en los temas a evaluar sin atender el resto (p.3).

En este sentido, los docentes coinciden cuando se les preguntó su opinión respecto a la forma en que habían sido evaluados durante su vida estudiantil, coincidieron en señalar que fueron evaluados a través de exámenes:

"A través de exámenes. Considero que los exámenes como el único medio de evaluación es limitado y estandariza el aprendizaje y a las personas por lo que limita la creatividad y la esencia del individuo" (Docente 1).

"Por exámenes, asistencias y trabajos. Faltaron algunos criterios más importantes para tomar en cuenta, ya que en su mayoría estos mencionados (asistencias y trabajos) son más pegados a la disciplina, que al conocimiento" (Docente 4).

Estas opiniones son relevantes al señalar la estandarización de aprendizajes y personas, por lo que la evaluación debiera contribuir con el reconocimiento de la diferencia entre las personas y por lo tanto de sus formas de aprendizaje. A partir de esta idea, consideramos que se deben de establecer diferencias para evaluar a las personas en las que se incluya sus características individuales.

"En la mayoría de las ocasiones la evaluación ha sido sumativa, solo calificándonos con una etiqueta equivalente al número otorgado por la calificación numérica que te imponga el docente. Mi opinión es que debería cambiar la forma de aplicar los instrumento de evaluación, porque no solo los conocimientos son un registro en un papel, también es el desenvolvimiento en la práctica" (Docente 8).

Con base en esta opinión, rescatamos la referencia a la evaluación sumativa en correspondencia con la realización de exámenes los cuales "etiquetan" (Docente 4), mediante la asignación de una calificación, lo cual también reduce la apreciación del desempeño del alumno, se enrique el comentario al referir que los conocimientos son más que su registro en un documento.

"Tradicional sumativa, pueden ser bueno y malos porque el que se evalúe cuantitativamente en algunas ocasiones no quiere decir que el que se sepa la teoría lo dominan en la práctica" (Docente 6).

Esta opinión pone de relieve la conjunción de teoría y práctica y que ambos no pueden evaluarse solamente a través de exámenes.

"Con autoevaluación, coevaluación, heteroevalaución, por proyectos, portafolio de videncias, prueba objetiva (examen) y por lo regular mediante la evaluación sumativa. Me parece bien la aplicación de estos diferentes tipos de evaluación porque considero resulta objetivo debido a que no se le da mayor valor a un aspecto en particular, por ejemplo (un solo examen) y creo da pauta a verdaderamente evaluar todos los aspectos del desempeño académico del alumno" (Docente 7).

Como observamos, este docente ha sido evaluado bajo el enfoque por competencias, el cual considera más objetivo al emplear distintos instrumentos.

IV. PROPUESTA

A partir de lo expuesto consideramos importante, por un lado, de la uniformidad señalada en cuanto a la concepción de la evaluación, distinguir los tipos y las formas de evaluación, como lo establecen McDonald et al. (1995): "en la formación profesional, los docentes necesitarán una formación adicional en evaluación" (p. 8). Por el otro, continuando con este autor, que los docentes "retroalimenten a los estudiantes" (p. 8), aspecto que no ubicamos en las respuestas de los docentes. Este aspecto es fundamental ya que permite la comunicación entre el docente y el alumno acerca del aprendizaje. En este sentido, la evaluación no se limita a asignar una calificación al estudiante sino a interactuar para fortalecer su desempeño.

Los elementos anteriores son fundamentales en la evaluación por competencias, ya que difiere de la evolución tradicional al ampliar los recursos e instrumentos para realizar la evaluación del aprendizaje, como lo vimos en la opinión de los docentes: existen diversos recursos para efectuar una evaluación de forma integral. Por otro lado como establece Biggs (s/f) el alumno debe ser consciente de su aprendizaje para que se involucre en el mismo y en el propio proceso de evaluación.

De esta manera, en la medida en que a los docentes se les dote, por un lado de una formación en evaluación, y por el otro, de diversos instrumentos para su realización, se contribuirá a impulsar el desarrollo del enfoque por competencias, en el cual es fundamental el proceso de evaluación ya que incluye la valoración no solamente de conocimientos, como se realizaba con anterioridad, de forma tradicional sino que incluye el aspecto valorativo, actitudinal y el relacionado con la elección y toma de decisiones.

V. CONCLUSIONES

Consideramos importante que en la actualidad se evalúe por competencias y se deje de lado la evaluación tradicional en la que se privilegia el empleo de los exámenes, por coincidir con las razones señaladas en la opinión de los maestros. Como señalan McDonald et al. (1995), importa el proceso, por lo que la evaluación formativa es de suma importancia y no se debe dejar la evaluación sumativa al final del proceso. De esta manera, se debe recurrir a diversos instrumentos como son las rúbricas o las listas de cotejo como medios para evaluar el desempeño del alumno en todas sus dimensiones y no solamente en lo referente a la adquisición de conocimientos básicamente memorísticos.

Hemos expuesto la riqueza de las opiniones de los maestros contrastadas con los autores, con quienes se ha coincidido en la necesidad de realizar una evaluación por competencias. También se ha relacionado la evaluación con la diferencia existente entre las personas para evitar su estandarización. Es importante el empleo de diversos instrumentos de evaluación debido a que se considera con mayor objetividad. Destaca que los docentes, en su mayoría han sido evaluados a través de exámenes.

Por lo expuesto anteriormente consideramos que la evaluación permanece siendo un tema importante y complejo por la diversidad de aspectos que involucra, en el cual todavía existe mucho camino por recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIGGS, J. (S/F). *Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva*. Trad. D. Laforcade. Ed. SDI.

BORDAS Y CABREA (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. AÑO LIX, enero-abril, n. 218. pp. 25 a 48.

CASANOVA. M. A. (1998). *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).

MACDONALD ET AL (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. UNESCO, París 1995. *Boletín Cintrefor*. No. 149.

[i] Contacto con autoras:
Ivonne Balderas Gutiérrez. e-mail: ivonn_e@hotmail.com
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez. e-mail: karimebal@hotmail.es
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

REFLEXIÓN METODOLÓGICA PARA LA PROBLEMATIZACIÓN DE NECESIDADES CON LA COMUNIDAD

JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA
LILIA MERCEDES ALARCÓN Y PÉREZ
DULCE MARÍA CAROLINA FLORES OLVERA[i]

RESUMEN:

Se presenta una propuesta metodológica que parte de la recuperación de años de experiencia en el trabajo comunitario con colonias populares, niños de la calle y jóvenes banda, la premisa fáctica desde la cual se retoma el análisis de la problemática es el trabajo con las necesidades de la población, el sustento teórico para dicho análisis se podrá encontrar en la propuesta particular de Agnes Heller y su Teoría de las Necesidades. La problematización de las necesidades situadas en una comunidad desde una perspectiva teórica específica permite no sólo la posibilidad de la producción de conocimiento en torno a la comunidad, sino que al mismo tiempo se podrá lograr un enfoque distinto del mismo investigador y de su posición en la investigación. Un objetivo principal dentro de la propuesta es la oportunidad de generar una nueva propuesta metodológica para la psicología social, y es para llegar a ello que se presentan tres niveles en la intervención con los que se debiera trabajar, siendo estos: el ámbito de la institución, es de decir, de donde proviene la intervención; el equipo de intervención considerando los procesos psicosociales que se generan en términos de transferencia y contratrasferencia; la propia comunidad en términos de autoorganización. Lo anterior se entrecruza en dos ejes: análisis teórico-metodológico y de acción, es decir, de movilización de los colectivos en grupos de trabajo. Durante esta reflexión se deja ver que la ética en el trabajo comunitario es fundamental en la medida que va guiando el camino, entendiendo que lo que posibilita son incertidumbres, en pensar lo pensado, posibilitando el tránsito de una ética de la profesión a una ética de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Metodología, necesidades reales, sentidas, problematización.

*****

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación es una propuesta metodológica para generar proyectos tanto de investigación como de intervención de acuerdo con las necesidades de poblaciones concretas. Es producto de reflexiones de las experiencias en el trabajo de investigación que se ha tenido con niños de la calle y jóvenes banda, (cuyo autor principal fue el Mtro. Fernando Villafuerte Casas Alatriste, con el cual trabajamos está metodología, José Gabriel Montes Sosa) y que nos permite establecer una guía de trabajo.

El ámbito profesional al que está dedicada esta metodología es primeramente la denominada psicología social comunitaria, misma que como Montero, M., 1984 explica:

> …nace de una práctica transformadora, enfrentada en situación, apela a una pluralidad de fuentes teóricas, para intentar en el momento actual la elaboración de un modelo teórico integrador, ajustado a una realidad, que es responsable del surgimiento mismo de la disciplina, así como la creación de una metodología basada en la acción y la participación, que sea una respuesta alterna a los modos convencionales de estudiar los grupos sociales. Y como está planteada actualmente, es una psicología de la acción para la transformación, en la cual investigadores y sujetos están del mismo lado en la relación de estudio, pues ambos forman parte de la misma situación. (p399)

En la psicología social comunitaria, como podemos advertir en la cita anterior, se carece de una metodología específica y estructurada que responda a la complejidad de la práctica con las clases más vulnerables, lo cual se manifiesta en los proyectos fallidos que abundan tanto en los programas asistencialistas como en los intentos voluntaristas que naufragan en el activismo, parece por tanto evidente que se requiere la construcción de un método que permita articular desde un principio la investigación y la acción con la colectividad, un método que sea congruente desde la epistemología que lo sustenta hasta las técnicas con las que realiza la investigación. La dificultad central en este campo ha consistido en la evidente escisión entre teoría y práctica, reduciéndose la relación entre estas a un simple empirismo. Para intentar hacer frente a esta problemática recurrimos al planteamiento de la filósofa húngara de corte marxista Agnes Heller y a su teoría de las necesidades como hilo conductor de la investigación. De entrada, se debe deslindar las estrategias que se busca de otras formas de trabajo que pretenden basarse en las necesidades, aunque desde concepciones diferentes. Es frecuente encontrar la distinción entre necesidades "reales y sentidas", entrampando las estrategias en un problema teórico metodológico y político que debe ser superado por la psicología social.

I. ANÁLISIS TEÓRICO

En su texto de 1974 titulado La teoría de las necesidades, la filósofa húngara Agnes Heller, desarrolla, a través de su amplio conocimiento de la obra de Karl Marx, un análisis y sistematización de las necesidades. Si bien el mayor conflicto al que se enfrenta cualquier teórico de las necesidades que tenga inclinaciones marxistas, será el de la limitante propia que Marx dejó, nunca establece en toda su obra una definición precisa de <necesidad> y aun con eso la mayor parte de su reflexión gira en torno a ella.

Para los fines de esta propuesta es necesario recurrir a la clasificación de necesidades que realiza la autora, así pues las respecto de las necesidades reales:

La «necesidad social» referida a la demanda es por tanto mera apariencia que no expresa las necesidades sociales «reales» de la clase obrera, e incluso las «transfigura » en su contrario. ¿Pero cuáles son esas necesidades sociales reales? El contenido de esta categoría corresponde esencialmente en Marx al contenido empírico o sociológico de las necesidades necesarias. Pero que, queremos evidenciarlo, constituye una media, y precisamente la media de las necesidades individuales (desarrolladas históricamente, transmitidas en los usos y dotadas de componentes morales).

Se trata en efecto de una categoría objetiva: un determinado hombre, de una determinada clase, de una determinada época, nace en un sistema y en una jerarquía de necesidades preconstituidas (aunque en evolución) por las costumbres, por la moral de las generaciones precedentes y sobre todo por los objetos de sus necesidades.

De lo anterior se desprende la siguiente reflexión que contempla la dicotomía entre la perspectiva del sujeto que estudia y el objeto estudiado y que para fines prácticos de nuestra propuesta declara que las necesidades "reales" son las que percibe el investigador, supuestamente "objetivas", por el instrumento "científico" que utiliza para captarlas. Es importante entender que lo real en este caso lo define el investigador, por lo tanto, parcializa su acción desde el principio al concebir a las necesidades independientemente de lo que la población considera que son éstas. He aquí la base tanto del desarrollo tecnocrático como del vanguardismo, ya que para ambos, se trata de que: "el que supuestamente sabe" influye sobre los que no saben, por medio de estrategias de "concentración", "motivación", con las que "proporcionan" a los individuos la "conciencia" de las necesidades que no habían expresar para orientar su acción en un sentido determinado de antemano y desde fuera; por lo cual escinden al sujeto del objeto de la investigación fomentando el paternalismo y la dependencia hacia el extraño. Por otro lado están las necesidades "sentidas" son las que expresa la población en un momento determinado. Generalmente se recomienda, como "regla de oro" del trabajo comunitario, iniciar la intervención por las necesidades que manifiesta la gente para asegurar, de algún modo, su participación. Sin embargo, la enunciación de necesidades va de acuerdo con las formas de conciencia existentes, por lo regular lo que expresan en un primer momento está impregnado de un saber ideológico que condiciona lo que puede saberse; las necesidades "sentidas" ocultan otras "reales" que son determinantes, de donde se derivan estrategias funcionalistas que no afectan la estructura que las provoca, si bien este punto forma parte de nuestra reflexión, en héller las necesidades sentidas, son también reales, en tanto que son exteriorización de la falta del sujeto.

Desde la perspectiva de la investigación participativa, no podemos limitarnos a lo sabido-sentido en un momento dado por la población o por nosotros. Si nos proponemos superar la escisión sujeto-objeto es preciso indagar la dialéctica que dé cuenta de la relación entro lo "real" y lo "sentido" para insertarnos en el movimiento que pueda llevar a la transformación de la estructura de necesidades por medio de un proceso de problematización. El trabajo comunitario consiste en el establecimiento de vínculos con la población, vínculos en los que involucramos nuestras propias necesidades como grupo en busca de alternativas en psicología social y que va al encuentro de colectividades reales. Por eso la tarea, en principio, es doble cuando queremos que llegue a unirse verdaderamente con la comunidad, ya que además de investigar los problemas de ésta, el investigador necesita también ser investigado. Esto es común entre los investigadores, depositar sus fracasos en la población sin analizar cómo él mismo está involucrado en la investigación como agente del poder-saber, cuáles y qué fenómenos de contratransferencia se dieron, el interés afectivo, etc.; en síntesis la implicación con el sujeto a investigar. Si lo anterior no se tomara en cuenta sería complicado llegar a un conocimiento pleno de la realidad. Así, todos estos fenómenos psicosociales deben formar parte del aprendizaje del investigador de manera que se identifique con el sujeto a investigar en un mismo proceso: la producción de conocimiento para un cambio social. Lo anterior es una de las condiciones básicas para realizar una verdadera praxis: acción transformadora consciente.

La psicología social que buscamos, siguiendo la pauta de Fernando Villafuerte, misma que dejó expresada en su texto De la crisis de la Psicología social a la psicología social de la crisis del año 1989, puede empezar a definir su objetivo en el estudio de las

formas que resultan del vínculo que existe entre los sujetos y sus condiciones de existencia. Las contradicciones de la globalización están constantemente presentes en forma manifiesta o latente, no sólo en el trabajo sino en todo el modo de existencia, de ahí la necesidad de una psicología social concebida como crítica de la vida cotidiana, destinada a conocer las necesidades de la población, su alineación y sus posibilidades de transformación. Hasta ahora, los que buscan una psicología social diferente, se han dedicado más a estudiar las formas de dominación que a indagar la manera de superarla, éste es el siguiente paso que hay que dar después del anterior. Se tiene que desarrollar nuevas técnicas de investigación participativa que no sólo recojan lo inmediato, saturado de imaginario, sino que permitan analizarlo.

La teoría en el campo de la psicología social dedicada a los movimientos y grupos reales, no se presenta como hipótesis explicita a comprobar, sino que se orienta hacia la construcción de "modelos de procesos psicosociales" que permitan entender y orientar intervenciones concretas. La producción de estrategias para el trabajo comunitario exige, sobre todo, la investigación de las características generales del proceso en que se pretende incidir, es decir, el movimiento que lleva a una población a constituirse como-unidad (comunidad) a partir de los grupos activos que la conforman en la medida en que pueda conocer sus carencias reales y manifestarlas como necesidades, las mismas deben plantearse como un problema colectivo para convertirse en un proyecto de transformación por medio de su organización autogestionaria.

Enrique Pichon-Riviére (1966) pionero de la psicología social establece que esta es comprensible como tal a partir de la concepción del sujeto como un ser intrínsecamente social: "La psicología social se esfuerza por salvar en cada hombre ese conflicto que lo desgarra interiormente, capacitándolo para integrar su individualidad, su "mismidad" con ese mundo social a que pertenece y que lo habita." El sujeto aparece configurado en la contradicción primordial que existe entre necesidad y satisfacción, se constituye en una relación dialéctica con el mundo que tiene su motor en la necesidad que lo impulsa a la gratificación. La teoría de las necesidades abre fecundas posibilidades explicativas en tanto que cada acto supone la pre-existencia de una necesidad que lo determina. Para acercarnos a este concepto clave, partimos de la idea de falta, de Sartre, quien el El ser y la nada de 1957 dice que"… alguien podría decidir no cuestionar su existencia, no plantearse su relación consigo mismo y vivir en la falta de autenticidad de las relaciones con el mundo. Esta inautenticidad («mala fe»...) sería equivalente a una negación de la existencia. La inautenticidad conlleva un incumplimiento del deseo humano de una completitud de su existencia, el hombre desea porque es fundamentalmente eso, deseo. La insatisfacción de su deseo o dicho de otra forma, de sus necesidades, supone la falta. Falta, que dicho sea de paso, constituye la alienación primaria, el peligro de no ser en tanto que se carece de algo. En la relación a la falta de que procede, la necesidad es negación de la negación, conforma la primera contradicción: el ser vivo lucha por la existencia transformando las condiciones en que se encuentra, ya que no puede perseverar sin renovarse.

Heller, (1986) aclara que:

> La necesidad del hombre y el objeto de la necesidad están en correlación.: la necesidad se refiere en todo momento a algún objeto material o a una actividad concreta. Los objetos «hacen existir» las necesidades y a la inversa las necesidades a los objetos. (p, 43)

En otras palabras, el sujeto de la necesidad y el objeto que puede satisfacerla no son dos entidades autónomas, (se encuentran las bases para entender la necesidad como una relación entre el objeto y el sujeto que lo hace suyo. Mediante el estudio de los procesos de objetivación y subjetivación, puede construirse una psicología social que sea concreta en el esclarecimiento de lo subjetivo y su vinculación con la estructura social, fundándose en las

necesidades como núcleo dinámico de la conformación de la "Imagen Interior" que el sujeto tiene del mundo. La falta se manifiesta en él, como una necesidad de acuerdo a las formas sociales y culturales que acceden al objeto. La subjetividad se constituye en la búsqueda de una objetivación social, desde la cual significa y orienta su relación.

En un primer momento, podemos considerar que la "conciencia" de las necesidades primarias existenciales, no aparece sino en acto como saber inmediato de las actividades que aseguran la reproducción cotidiana de los sujetos como tales. Heller señala que en condiciones de escasez de satisfactores, la necesidad de cada uno se manifiesta como competencia, donde el otro aparece como extraño y rival, negando así la reciprocidad y las posibilidades de una acción conjunta. En estas circunstancias la unificación sólo es posible si no hay un peligro común que totalice la situación y generalice la necesidad de enfrentarlos juntos. La emergencia de un brote de agrupación en medio de la alteridad, supone que cada quien se ponga en el lugar del otro para constituir un grupo, reconociendo así necesidades comunes.

La participación espontánea que se queda en las necesidades primarias no trasciende a reivindicaciones inmediatas como la de vivienda y servicios, por ejemplo, que conducen a la reproducción del sistema establecido en tanto repiten las formas de presión tradicionales al buscar soluciones asistencialistas, por lo que son susceptibles de manipulaciones políticas populistas. Debido a ello, la acción reivindicativa se agota en cuando se obtienen sus demandas, al menos parcialmente, o son desplazadas a lo imaginario, con lo que se desarticula el movimiento regresando a la dispersión y la pasividad inicial.

Sin embargo, debido a las condiciones de pobreza en que viven, grandes sectores de la población plantean sus demandas a partir de las necesidades primarias. Nuestra tarea como psicólogos sociales no consiste, obviamente, en la satisfacción de sus necesidades, sino en conocer la forma en que se dirigen al objeto, ya sea desde la simple ausencia de satisfactores como una necesidad "natural" o como la carencia de algo que debe obtenerse con su acción, para que en el proceso de enfrentar sus problemas se geste la conciencia que requiere una organización autogestionaria alternativa a un sistema en crisis que es incapaz de garantizar los satisfactores básicos a la mayoría de la población.

En un mundo globalizado, la contradicción originaria necesidad-satisfacción está determinada por la contradicción principal que existe entre capital y trabajo. De allí la antinomia que se manifiesta, por un lado, entre la riqueza y la creación de nuevas necesidades consumistas y, por otro, el empobrecimiento de quienes trabajan únicamente para obtener un salario que les permita mantenerse en el nivel de la "necesidades necesarias" para la reproducción de su fuerza de trabajo y de su familia.

A partir de la insatisfacción de las necesidades necesarias a las que Boris Lima (1983) denomina "sociopsicológicas" en La investigación participativa en América Latina. Antología, la conciencia empírica es el producto de la acción sobre la situación, pero dentro de la ideología del sistema, en tanto no cuestiona la génesis de los problemas no es posible concebir una alternativa.

La situación opresiva, a pesar de toda su potencialidad, nos lleva a deducir que en determinadas colectividades, las carencias comunes se conciben como tales y conforman un problema para resolver conjuntamente, de tal modo que su organización aparezca como una "necesidad necesaria" para lograrlo. Las acciones colectivas no se limitan sólo a lo inmediato, sino que buscan perpetuar la participación en organizaciones estables a partir de necesidades que van más allá de las primarias, como son las "culturales", por lo que constituyen necesidades de transición en la conciencia de clase "para sí misma".

Para superar la "necesidades necesarias", se requiere la conformación de grupos activos capaces de generar un proyecto de transformación: "la sujeción a la necesidad,

como punto de partida de la acción destinada a obtener la gratificación, es la condición de una TAREA en la que el sujeto se proyecta sobre el mundo externo, sobre su contexto inmediato, con una estrategia, una direccionalidad (proyecto) que lo modifica" (Quiroga, De P., Ana. 1986). Se trata de un proceso dialéctico, en el cual tratamos de hacer surgir la posibilidad de las llamadas necesarias radicales, es decir, aquellas que van a la raíz de los problemas cuya satisfacción requiere cambios que trasciendan las formas de conciencia y de relación social predominantes en este sistema.

Respecto de las necesidades radicales el Heller (1996) nos dice:

> Necesidades radicales son todas aquellas necesidades que nacen en la sociedad capitalista como consecuencia del desarrollo de la sociedad civil, pero que no pueden ser satisfechas dentro de los límites de la misma. Por lo tanto, las necesidades radicales son factor de superación de la sociedad capitalista.(...) de un lado, Marx constituyó filosóficamente el sujeto de la historia, el proletariado, al que asignó el papel de guía del proceso revolucionario. De otro lado, elaboró una teoría según la cual el desarrollo de las fuerzas productivas conduciría a la superación de la sociedad capitalista casi como una necesidad natural. (p, 90)

Más adelante Heller destaca que: "A su vez, esta consciencia (el conjunto de las necesidades radicales) trasciende al capitalismo en su ser y a través de su desarrollo hace imposible que la base de la producción continúe siendo capitalista."(p.112)

II. DISEÑO METODOLÓGICO

Para determinar las estrategias más convenientes en el trabajo comunitario, es preciso desarrollar un método que permita trabajar con las necesidades concretas de la población. Al respecto, Barreix y Castillejos (1985) proponen la generación de "Campos de libre movimiento psicosocial", donde se propicie un proceso de interrogación de las necesidades de la colectividad. Nosotros partimos de una idea similar que buscamos fundamentar y sistematizar en una metodología para la problematización de necesidades de la población destinada a orientar las fases iniciales del proceso, que parten de los primeros vínculos con la población y llegan a la definición de un proyecto colectivo.

"Problematización" de las necesidades, significa que la sola constatación de las carencias debe transformarse en un problema de conocimiento, en primer lugar, para concebir la posibilidad de un cambio y pasar a la elaboración de un proyecto. Si se pasa por alto este proceso y se pretende indagar directamente sobre los problemas manifiestos, sin pasar por la explicitación previa de las necesidades y su problematización, obtenemos simplemente el estado de conciencia de la población en ese momento, cargado de ideología, y no contribuiremos a superarlo.

El vínculo con la población es condición indispensable para la realización de este proceso, se lleva a cabo con ella a través de los grupos más activos. La condición ideal que permite iniciar la problematización, es la existencia de una demanda de intervención proveniente por lo menos de una parte significativa de la comunidad. El análisis continuo del vínculo, es imprescindible para aprehender la solución de los obstáculos que surgen de esta relación. Utilizaremos algunos elementos de la técnica de grupos operativos para trabajar las formas de abordaje en la tarea y los problemas de organización que surgen en la práctica. La investigación no es un paso previo para la acción, sino que se desenvuelve en todo el proceso, tanto hacia la comunidad como al interior del equipo, orientando la intervención en las sucesivas aproximaciones, las que desarrollamos guiándonos por las siguientes fases dinámicas:

1. *Identificación de las necesidades*. Se realiza básicamente por dos vías: la observación participante y entrevistas. Las cuales están destinadas no sólo a obtener información sino a establecer una comunicación para detectar las carencias de la población y recoger las

demandas manifiestas, de tal modo que se integre una panorámica inicial del universo de trabajo en sus diversos aspectos: históricos, económicos, políticos, culturales, etc.; así como de los grupos, institucionales y organizaciones que actúan en la zona.

2. *Diálogo de las necesidades*. Asamblea comunitaria, o bien reuniones grupales, donde se informa de nuestro trabajo y se pregunta sobre las necesidades manifiestas por la colectividad.

Es importante establecer algunas normas para establecer el diálogo. Jürgen Habermas (1991) nos deja entrever algunas reglas de discusión en lo que él consideraría un preámbulo al foro público de la razón:

> Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión. Todos pueden cuestionar cualquier afirmación. Todos pueden introducir cualquier afirmación en el discurso. Todos pueden manifestar sus posiciones, deseos y necesidades. A ningún hablante puede impedírsele el uso de sus derechos reconocidos… por medios coactivos originados en el exterior o en el interior del discurso. (112-113)

Los objetivos de esta fase son responder a las siguientes preguntas, que deben plantearse de acuerdo a las características de cada lugar.

a) ¿Cuáles son sus necesidades?

Atendiendo a la forma de enunciarlas, su frecuencia, (su significado) carácter de la participación, fenómenos grupales, etcétera.

b) ¿Cuáles de éstas son las más importantes?

Jerarquización de las necesidades por la población. A partir de las que enunciaron anteriormente, se piden que ordenen las tres más importantes discutiendo de manera democrática las razones (los argumentos) que tienen para establecer tal orden. De estas tres se hacen las preguntas siguientes:

c) ¿Por qué existe este problema?

Atribución de casualidad inicial para después pasar de la necesidad al problema.

d) ¿Qué hacer para resolverla?

Expectativas de solución para iniciar el proceso de discusión del posible proyecto de investigación-desarrollo.

Es frecuente que tanto en "causas" como en "posibles opciones" se responda con ideas estereotipadas que actúan como obstáculos ideológicos, por lo que es necesario saber trabajar con ellas como materia prima que es necesario poner en cuestión, separando causas de opciones para poder analizarlas.

En esta fase se trata de suscitar un proceso de reflexión hacia la población para que motive su participación desde sus necesidades. A partir de este proceso debe generarse el compromiso de conocer más a fondo los problemas planteados, para lo cual se formalizan los vínculos integrando un grupo de trabajo que se dedique a investigar y convoque a una próxima reunión para continuar el proceso.

3. Análisis de las necesidades. De acuerdo a la teoría inicial, pueden hacerse preguntas que guíen el análisis de las respuestas de la población y de la investigación realizada hasta el momento. Las preguntas se irán reelaborando y concretizando en el curso de la investigación; un primer análisis tiene la función de generar hipótesis de trabajo pertinentes.

Las preguntas son las siguientes:

a) Carácter social de la enunciación.

¿Quiénes enuncian las necesidades? ¿Cómo lo hacen? ¿Se enuncian como necesidades particulares dispersas usando la palabra "yo" o se nombran como necesidades comunes donde cada uno se identifica en un "nosotros"?

¿De qué tipo de necesidades se trata? ¿Son sentidas por la mayoría o sólo por una parte? ¿Su abordaje puede beneficiar al conjunto en tanto comunidad o como agregación colectiva?

b) Priorización

¿Cuáles son las necesidades que la población considera más importantes? ¿Coinciden con los problemas que ha observado el equipo? ¿Desde qué punto de vista la comunidad enuncia lo que considera más importante? ¿Para quiénes es importante? ¿En qué consiste la prioridad que se otorga a determinada necesidad?

c) Actitud

¿Cómo se dirige la población hacia el objeto de la necesidad? ¿Con qué actitud se plantean las necesidades, con una actitud pasiva ante la ausencia de satisfactores, como un hecho natural o con una actitud activa que asume la necesidad de afrontar el problema? ¿Es posible problematizar la carencia incidiendo en las formas de objetivación de las necesidades?

d) Causalidad

¿Cómo se da el paso de la necesidad al problema? ¿Qué formas de pensamiento se manifiestan en la atribución de causalidad? ¿Qué conocimiento tiene la población de su realidad? ¿Cuáles son los obstáculos ideológicos que inciden en la comprensión de las causas de los problemas? ¿Se queda la búsqueda de causas en la superficie de los fenómenos? ¿Quiénes pueden apuntar hacia la estructura que origina los problemas? ¿Se buscan las posibles causas en el medio externo o se introyectan en la población? ¿Hasta qué punto se comprenden los factores internos y externos involucrados en la problemática de la comunidad?

e) Opciones

¿Hacia dónde se dirigen las expectativas de solución? ¿Se depositan en elementos externos, el propio equipo o las instituciones que dirigen la demanda? ¿Aparece la necesidad de la organización comunitaria para resolver sus problemas? ¿Hasta qué punto las opciones que aparecen en este momento se quedan en la reproducción social? ¿Quiénes son los elementos activos que pueden replantear sus necesidades? ¿Surgen necesidades radicales que apunten hacia un cambio más profundo?

De acuerdo a todo lo que se conoce hasta el momento, nos preguntamos: ¿Realmente o hasta qué momento las necesidades sentidas coinciden con las reales? ¿Qué tan reales son las necesidades sentidas? ¿Qué tan sentidas son las reales? ¿Cómo es posible incidir en la estructura de necesidades de la población? ¿De qué manera puede darse el paso del problema al proyecto?

El análisis de la estructura de necesidades de la población debe profundizarse de lo general a lo particular, caracterizando las necesidades específicas de los grupos que componen nuestras unidades de trabajo de acuerdo con sus intereses por ocupación, edad y sexo, (entre otros).

Es importante destacar un elemento: la constante asistencia de los integrantes a las reuniones de trabajo, ya que esto posibilita la generación de un ECRO (esquema conceptual referencial operativo) en el vínculo con las formas posibles de satisfacción de la necesidad.

4. Devolución del análisis y determinación del punto de inicio. El análisis de la estructura de las necesidades abre el camino para la conformación de estrategias de trabajo. El siguiente paso es determinar aquellas necesidades que serán la base para la intervención psicosocial que se propondrá a continuación en un proyecto específico. Para esto debe concluirse el proceso de problematización devolviendo los resultados del análisis a la comunidad y reelaborándose con ella hasta llegar a una síntesis a partir de la cual puede acordarse un

punto de partida de acuerdo a las necesidades ya problematizadas que se hayan justificado como prioritarias.

Los puntos de inicio son aquellos donde la comunidad plantea sus demandas a partir de necesidades objetivas, es decir, en las que se produce más directamente la confluencia entre lo real y lo sentido, donde se entrecruzan al máximo las necesidades que sienten los individuos y las que perciben como problemática colectiva cuyo abordaje puede contribuir en mayor medida a la acción autogestionaria.

2.1. NIVELES

Es de vital importancia considerar otros aspectos en el trabajo de la psicología social comunitaria como son:

Institucional: el equipo de investigadores debe tener presente el lugar donde procede la investigación, esto es, conocer la ubicación que tienen en la estructura organizativa y la dinámica de la institución para que se sepa de donde partieron los proyectos, que instancias departamentales los determinaron, de tal forma que el equipo puede delimitar sus objetivos.

Con esto se pretende no tener una separación entre los que planifican el proyecto de intervención y los que propiamente lo realizan. Ello nos llevará a percibir las limitaciones de recursos materiales y humanos.

El *equipo de trabajo*: en el habrá un proceso de análisis, que se irá conformando a partir de su propio desarrollo, generando un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO). Esto se refiere a que los integrantes del grupo de investigación llegan un esquema referencial heterogéneo que, en algunas ocasiones, se traduce en problemas que influyen en la investigación y que deben ser analizados para tener la posibilidad de ir conformando un grupo de trabajo que le permita tener una perspectiva integral. Este hecho nos lleva a considerar al investigador como investigado e intervenido, tanto en lo que se refiere a la TAREA como los aspectos psicosociales que se dan en el proceso grupal. Esto significa que los sujetos, al configurarse a partir de la tarea, tendrán implicaciones transferenciales y de contratransferencia, ansiedades que se presentan al haber cambios en sus esquemas referenciales, entre otros fenómenos no menos importantes, como el propio proceso grupal.

El *comunitario*: la participación con los colectivos. En muchos casos los investigadores se enfrentan a la resistencia de la comunidad, ya que es muy común que exista una explotación del saber popular, en la medida en que no se regresan los datos obtenidos y menos se plantean las condiciones para la autoorganización, para la satisfacción de sus necesidades junto con la población. Por otro lado, los investigadores "creen" que la dificultad es la comunidad y no ellos mismos al no hacer un autoanálisis de su implicación.

La participación de la comunidad en la investigación se puede dar en varias formas, los casos extremos son 1) cuando los investigadores son gente externa que trabajan con la comunidad; 2) cuando la comunidad se autoinvestiga, es decir, los propios habitantes asumen el papel de investigadores; 3) un caso intermedio sería la integración del equipo de trabajo conjuntamente con los propios pobladores.

Estos tres niveles están entrecruzados por dos ejes que determinarán la operacionalización del trabajo:

1. *Análisis*: hace referencia tanto a lo teórico como a lo metodológico; así como a aquellos indicadores que permitan una elaboración de reflexión conceptual real del objeto de estudio e intervención.
2. *Acción*: significa la movilización del colectivo en grupos de trabajo.

III. CONCLUSIÓN

Lo anterior es una propuesta que nos permite analizar los diversos elementos que están implicados en la investigación participativa, en la que se hace necesario ir definiendo y/o estructurando estrategias para el trabajo comunitario que se vinculen en forma dialéctica al sujeto investigador y el objeto de conocimiento. Ello permitirá ir configurando una metodología que responda a ambas necesidades (sujeto – objeto) en la investigación participativa.

Finalmente un aspecto central es la ética, a saber el respeto a la diversidad de los colectivos y a sus procesos de autogestión, que como señala Santiesteban Luis César (2009) "Toda fórmula es demasiado general para el caso concreto. Lo que es válido para uno, no es aplicable sin más para el otro. Es decir, a nadie se le puede ahorrar la reflexión y el discernimiento." (p 28)

Las experiencias nos deben llevar a una reflexión de la ética de la profesión a una ética de la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIX Y CASTILLEJOS, (1985). *Metodología y método en la praxis comunitaria*. México: Fontamara.

HABERMAS, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa. Segunda edición*. Barcelona: Península.

HELLER, A. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.

QUIROGA, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en psicología social.* Buenos Aires: Editorial Cinco 1986.

MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar, el método en la psicología comunitaria. Primera edición*. Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, M. (2007). *Introducción a la psicología comunitaria, desarrollo, conceptos y procesos. Segunda edición*. Buenos Aires: Paidós.

PICHÓN. R. E. (1966). *La psicología social.* Versión online. http://www.espiraldialectica.com.ar/espiral/pdf/epr_la_psicologia_social.pdf

SANTIESTEBAN, L. (2009). *Heidegger y la Ética. Chihuahua*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua: Aldus.

SARTRE, J. P (1993). *El ser y la nada. Ensayo de ontología fenomenológica*. Barcelona: Altaya.

VEJARANO, G. (1983). *Antología. La investigación participativa en América latina, Pátzcuaro, Michoacán*, México: Crefal, Pátzcuaro, Michoacán.

VILLAFUERTE, F. (1989). "De la crisis de la Psicología social a la psicología social de la crisis", ALELON, *Revista del CIPSO-UAP.,* Puebla, Mex., Año 1, Núm. 1, Pags. 45-54.

[i] Contacto con autores:
José Gabriel Montes Sosa. e-mail: laikatiti@hotmail.com
Lilia Mercedes Alarcón y Pérez
Dulce María Carolina Flores Olvera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y EMPODERAMIENTO EN EL MANEJO DE RECURSOS NATURALES EN COMUNIDADES RURALES DEL MUNICIPIO DE JOLAPAN, PUEBLA

CONCEPCIÓN LÓPEZ TÉLLEZ
ANTONIO FERNÁNDEZ CRISPÍN
ÁNGEL A. ROMERO LÓPEZ[i]

RESUMEN:

Se presentan los resultados de 15 años de trabajo de investigación, proyectos y experiencias en el manejo de recursos naturales en comunidades rurales del municipio de Jolalpan ubicado en la región denominada Mixteca Poblana. Se utilizaron metodologías participativas como espacios de encuentro y socialización e intercambio de experiencia para documentar la toma de decisiones relacionadas con el manejo de sus recursos, actividades económicas, sociales y culturales, dichas metodologías nos permiten realizar un análisis de los aspectos técnicos y socioeconómicos en la definición de los problemas y búsqueda de las soluciones, que permitan fortalecer la capacidad de negociación de los grupos comunitarios facultando propuestas de acción y necesidades. Se realizó una recuperación histórica del origen de la comunidad, así como ha sido el uso y aprovechamiento de los recursos naturales y las estrategias de organización. Los resultados indican que la mayoría de los campesinos han desarrollado conocimientos y estrategias basadas en la organización comunitaria, donde los recursos de uso común son considerados de libre acceso como medio de sustento, que no pueden ser sobreexplotados, deben ser controlados por medio de normas, reglas y acuerdos que regulen su uso. Se observa el conocimiento del uso de su territorio, en el que identifican áreas específicas para la producción, conservación y utilización de recursos, la puesta en práctica de actividades de manejo de su territorio como reforestación, obras de conservación de suelo, construcción de bordos, sanciones para la caza y tala clandestina, reflejan claramente el conocimiento colectivo y la capacidad de responder ante factores sociales, económicos y ambientales adversos para asegurar el mantenimiento de su producción y los recursos de uso común. Sin embargo, existen algunos integrantes de las comunidades que rompen los acuerdos generando fracasos como consecuencia de no cumplir con las reglas establecidas, generando con ello problemas, desorganización, explotación irregular teniendo como consecuencias fragmentación del hábitat, defaunación, pérdida de la biodiversidad, degradación, pobreza, marginación, migración. Es importante resaltar que las comunidades rurales del municipio de Jolalpan no son fijas y que existen factores endógenos que influyen en la lógica de su organización colectiva a lo largo del tiempo y que el resultado de estas estructuras es la manera en la que los actores involucrados establecerán estrategias para resolver los problemas relacionados con el manejo de los recursos naturales de uso común.

PALABRAS CLAVE: Evaluación participativa, recursos naturales, Jolalpan.

*****

INTRODUCCIÓN

El manejo de los recursos naturales deben ser contextualizados desde la perspectiva del conocimiento, innovación y prácticas que han y realizan las comunidades rurales e indígenas, los cuales simbolizan estilos de vida tradicionales que han delineado con el tiempo la conservación de la diversidad biológica y cultural, así como el uso racional de los recursos naturales, dentro de esta concepción ha predominado la idea de que se comparta justa y equitativamente los beneficios derivados de ello.

Dentro de la gran diversidad de recursos que son utilizados en el país, se encuentran los bosques, agua, suelo, flora y fauna entre los más importantes, ello básicamente se debe a que en México gran parte de las áreas rurales se componen principalmente de identidades colectivas que se conforman de propiedades comunales que se reconocen como terrenos ejidales o ejidos (González 2001). Generalmente, las comunidades rurales, debido a las condiciones de pobreza en que se encuentran, practican determinadas actividades que no tienen el potencial adecuado y se ven obligados a realizar una explotación intensiva de sus recursos (Carabias et al. 1994). Por ello, se ha considerado que las comunidades rurales dependen en gran medida de sus recursos naturales, lo que demuestra su importancia para resguardar área de conservación o de uso común (Bocco et al. 2000).

En ese sentido las comunidades rurales, indígenas y campesinas pueden operar como aliadas de la protección de los recursos naturales y ser fundamentales para preservar los agroecosistemas tradicionales y la diversidad genética in situ, como lo han demostrado algunas experiencias exitosas en México (Adewole Osunade 1989, Carabias et al. 1994, Toledo 1997, Bocco y Toledo 1997). El manejo adecuado dependerá de la contribución que grupos académicos, organizaciones no-gubernamentales y los propios cuerpos técnicos de las comunidades rurales, hagan a favor de incorporar el conocimiento de cada sector a las actividades productivas de las comunidades con el fin de conciliar la conservación y el uso racional de los recursos naturales que poseen.

Sin embargo, para que se conserven los recursos naturales, es necesario que se haga un manejo propio de éstos, por lo que se requiere aplicar métodos viables y confiables para integrar la información que permita explorar estrategias alternativas del uso de ellos (Mattheus et al. 1999). Es importante considerar la complejidad espacial que las comunidades tienen sobre el uso del suelo, su manejo de sus recursos y las consecuencias de cada alternativa, siendo relevante entonces tomar en cuenta e incluir el conocimiento local sobre el uso que tienen de los recursos naturales.

En general los estudios sobre el manejo de los recursos naturales y conservación de la biodiversidad se realizan de manera aislada de la investigación participativa con las comunidades rurales, por lo tanto, el objetivo de este trabajo es plasmar como las comunidades agrarias del municipio de Jolalpan en el estado de Puebla por medio de evaluación participativa y empoderamiento han establecido mecanismos para el manejo de sus recursos naturales.

I. ÁREA DE ESTUDIO

El presente trabajo se llevó a cabo en el Municipio de Jolalpan que se localiza en la parte suroeste del estado de Puebla. Tiene una superficie de 423.53 km2. Sus coordenadas geográficas son los paralelos 18° 12' 18" y 18° 27' 54" de Latitud Norte y los meridianos 98° 46' 24" y 99° 04' 06" de Longitud Occidental y sus colindancias son al Norte con Teotlalco y el estado de Morelos, al Sur con Cohetzala y estado de Guerrero, al Oeste con Huehuetlán el Chico y al Poniente con los estados de Guerrero y Morelos. Cuenta con 21 localidades de las cuales el trabajo se realizó en los Ejidos de Cuajinicuila, Huachinantla, Rancho El Salado y Los Bienes Comunales de Teutla (INEGI 1987) (Figura 1).

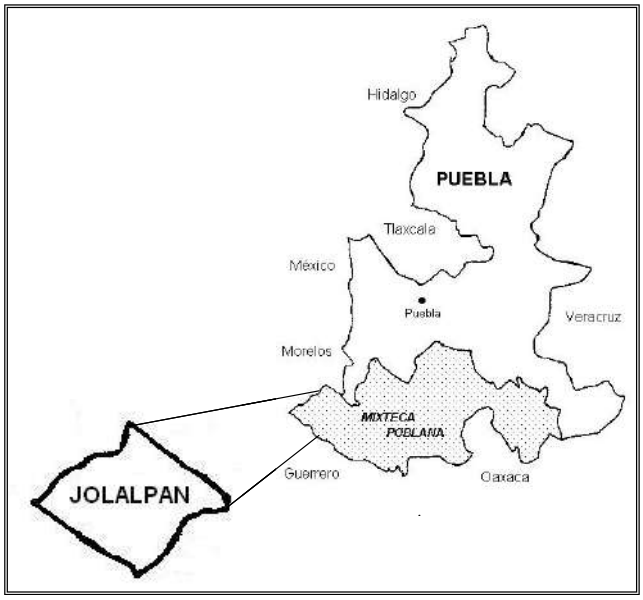


Figura 1. Ubicación geográfica del Municipio de Jolalpan, Puebla.

El acceso principal al Municipio de Jolalpan desde la Ciudad de Puebla, es por medio de la carretera Federal No. 190 hasta llegar a Izúcar de Matamoros, continuando por la carretera estatal No 892 hasta el crucero con el municipio de Axochiapan perteneciente al estado de Morelos, se prosigue por la carretera Estatal No 7 hasta llegar al municipio de Jolalpan (INEGI 1987).

II. MÉTODO

Se utilizaron metodologías participativas, como herramientas indispensables para la obtención de información desde la perspectiva de los actores sociales de las comunidades campesinas, dicha metodología consistió en espacios de encuentro y socialización, de intercambio de experiencias con los principales actores sociales involucrados en la toma de decisiones relacionadas con el manejo de sus recursos naturales, actividades económicas, sociales y culturales (Morales 2003, Giraud et al. 2005, JALDA 2008).

Dentro de las metodologías participativas consideradas para el desarrollo de este trabajo fue el desarrollo de dinámicas grupales, la visualización, la comunicación oral de los actores sociales que permitan lograr la participación efectiva, así como facilitar el proceso en la toma y recopilación de la información sobre los conocimientos en el manejo de recursos naturales. Adicional a ello, se realizó observación de campo con la finalidad de verificar de manera individual o grupal la información proporcionada en las dinámicas grupales y en la comunicación oral (Ayales 1991, Geilfus 1997).

Se realizaron talleres rurales participativos para identificar y caracterizar a los actores sociales, con la finalidad de identificar y caracterizar a los actores sociales involucrados en algún conflicto asociado directa o indirectamente en relación al manejo de los recursos naturales, considerándose como "usuarios o administradores", y conocer el origen de cada pueblo, así mismo esta herramienta permite evaluar los intereses, posiciones, legitimidad, relaciones de poder de los actores sociales en este sistema complejo, en el cual se reconocen situaciones con múltiples intereses y valores, que permite visibilizar e identificar las incompatibilidades existentes entre actores que conlleven a la negociación de conflictos (Ayales 1991, Geilfus 1997). Se suma talleres participativos para la representación gráfica a través de mapas de recursos naturales y usos de la tierra, con la finalidad de que se represente cómo era y es el manejo tradicional del uso del suelo, el territorio y de los

recursos naturales (suelo, agua, flora y fauna), su abundancia así como representar como es actualmente.

Derivado de la caracterización del manejo de los recursos naturales desde la perspectiva histórica hasta la actual, y una vez identificado los problemas en los diferentes actores, se realizó un análisis de las áreas de manejo de los recursos naturales que ocurren en cada una de las comunidades, este tipo de herramienta pretende reflejar la confluencia de problemas por el uso de recursos de uso comunes como pueden ser el agua, la leña, suelo. La determinación del tipo de conflicto se abordó en talleres y con grupos pequeños de informantes si es que existiese dificultad para determinar qué ocurre y cuál es la dificultad de resolución del conflicto, se elaboró una matriz como un instrumento para visualizar el tipo de conflicto y la solución a este, los actores involucrados y los procesos. Se realizaron preguntas a discutir cómo: ¿Por qué ocurren las disputas por un recurso, por algún tipo de actor? ¿Qué tipo de mecanismos pueden resolver este conflicto, son más frecuentes ahora que antes?

III. Resultados y Discusión

Recuperación histórica: Las cuatro comunidades trabajadas se identifican como campesinos dedicados a la agricultura de subsistencia temporal de maíz y sorgo principalmente y aprovechan entre surcos para sembrar, cacahuate, calabaza y Jamaica. Una segunda actividad que practican es la ganadería de libre pastoreo de vacunos y bovinos de carne y leche, así como animal porcino, caprino, equino, asnal y mular, los cuales son utilizados para la compra y venta o simplemente para uso propio. En tercer lugar realizan actividades de tipo comercial en la que está la venta leña principalmente seca, tiendas de abastos donde se encuentra la CONASUPO, tiendas particulares y venta de comida, entre las principales. Otras actividades que practican son la albañilería o salen de su localidad para realizar trabajo cerca del municipio o fuera de este.

Los actores sociales de las cuatro comunidades del municipio de Jolalpan se caracterizan por ser grupos o instituciones que han influido en la configuración del territorio, a nivel comunitario y municipal, resalta un origen común donde los primeros pobladores habitaban la cabecera municipal de Jolalpan, y otros llegaron de Atencingo o de estados vecinos como Morelos y Guerrero que fueron conformando cada una de las comunidades. La fundación de cada pueblo se articuló por medio de pensamiento colectivo y faena que fue definiendo la vida de cada pueblo, cuya historia fue determinando las relaciones de parentesco, las fiestas y las celebraciones comunitarias y regionales, las cuales se ven reflejadas en la organización para la gestión y trabajos de beneficio común, como arreglar caminos, escuelas, iglesia, fiestas patronales, entre otras; se resalta como esta organización sobresale cando se atienden situaciones emergentes que se acentúan actualmente a nivel local, regional y nacional como la inseguridad, violencia, narcotráfico, al organizar grupos para la vigilancia, denuncia, solidaridad.

La mayoría de los personajes de cada comunidad incluyeron a las autoridades ejidales, los comités de vigilancia, los representantes de escuelas, de la iglesia y a los ciudadanos, ello permitió poder reconocer que independiente del grupo al que pertenezcan y a la comunidad, se identifica un origen con identidad regional con antecedentes históricos de la cultura mixteca o mexicana como se reconocen. Las relaciones entre las comunidades del municipio se articulan de manera regional, local y entre las localidades por las relaciones religiosas, de parentesco, de seguridad, actividades deportivas, comerciales y administrativas entre los pueblos. Así como los lazos históricos y de movilización político-social en la defensa del territorio de cada comunidad al evidenciarse conflictos agrarios históricos, la comunicación de los diversos eventos que se suceden se realiza por medio del perifoneo,

telefonía rural y actualmente la satelital por medio de los celulares. Permitiendo una mayor comunicación para responder a emergencias de acontecimientos de inseguridad.

La jerarquía de los grupos de acción comunitaria con incidencia en el plano regional, municipal y local, que tienen una representación institucional se basa en la autoridad político administrativo, donde la máxima autoridad es la presidencia municipal con sus regidores y en cada comunidad las autoridades agrarias, comités y grupos de trabajo específico que van a variar dependiendo de la organización de cada una de las comunidades estudiadas.

Se refleja entonces la compleja estructura de la vida organizativa histórica y tradicional de las comunidades, en el plano civil, político, administrativo, religioso y agrario. En la mayoría de las comunidades, aun se trabaja de manera colectiva, se hacen faenas (jornales) en beneficio del pueblo, para la escuela y para la iglesia; se hacen reuniones y se deciden los trabajos que hacer: limpieza, saneamiento, construcción, entre otros. En general los interesados tienen una visión a corto, mediano y largo plazo, que podrían fortalecerse con la existencia e implementación de programas que fortalezcan sus capacidades de organización y gestión en el manejo de sus recursos naturales. Sin embargo, esto se fragmenta al recibir apoyos asistencialistas de programas gubernamentales que generan impactos ambientales significativos, provocado la fragmentación del hábitat para la ampliación de la frontera agrícola y ganadera, así como generar una serie de tensiones y conflictos entre los intereses por la conservación de recursos florísticos, faunísticos, de uso de suelo y la lógica económica apoyada en una demanda para el desarrollo de turismo cinegético, rural y de naturaleza, entre los más importantes.

Análisis de conflictos: Se observa que en cada comunidad trabajada existen conflictos basados principalmente por la invasión de tierras agrarias, por la tala y caza clandestina, así como por la generación de tiraderos a cielo abierto como un problema que no ha podido resolver el municipio, los cuales se generan en las carreteras de comunicación entre el municipio y las diferentes comunidades. Se reconocen diversos actores que en su conjunto presentan un desafío ambiental, social, institucional, económico y cultural, ya que la mayoría de las comunidades están interesadas en resolver estos problemas por medio de acuerdos derivados de talleres entre pueblos y la presidencia municipal, los cuales han servido como mesa de discusión.

Cada uno de los grupos que representa a cada comunidad realizó un mapa de su territorio y el uso de este y sus recursos naturales, así como dar una descripción de los conflictos detectados por cada una de las comunidades trabajadas como a continuación se describe:

a) *Ejido de Huachinantla*: manifiestan tener conflictos con Mitepec derivados de la construcción de una presa, la cual fue apoyada para el desarrollo turístico y actualmente los de Mitepec se ha apropiado del proyecto, adicional a que está invadiendo las mojoneras, se roban el ganado y cortan árbol de cuachalalate el cual matan en su totalidad, no cortan la corteza y no dejan que se reponga, ello ha generado que disminuya considerablemente esta especie. Adicional a estos problemas se tira basura y animales muertos generando mal aspecto y generación de enfermedades. También existen problemas con los ciudadanos y ejidatarios del mismo ejido, ya que se meten a talar y cazar sin autorización, esta gente que rompe las reglas y acuerdos se debe a gente que regresa de otros lugares con malas costumbres e intenciones. Manifiestan también tener conflictos con los habitantes del Ejido de Teutla que también se meten a talar y cazar ilegalmente (Figura 3).

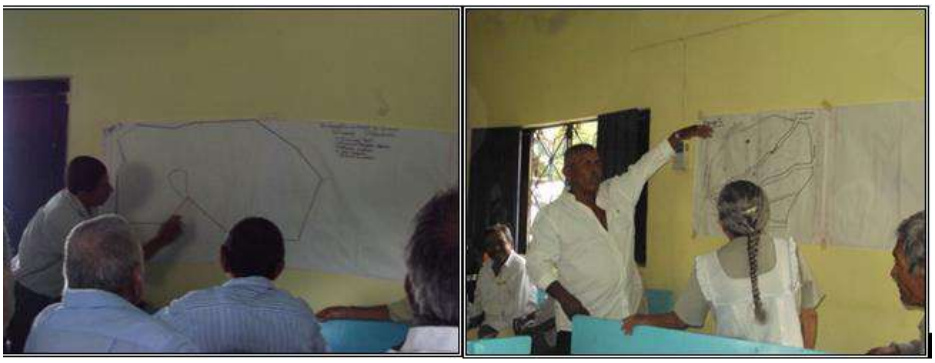


Figura 3. Taller con el Ejido de Huachinantla en la realización del mapa de su territorio y uso de los recursos naturales.

b) *Bienes Comunales de Teutla*: Los comuneros de Teutla identifican conflictos con los pobladores de la cabecera municipal de Jolalpan, al meterse a cazar en cualquier temporada, también se tenía conflicto con el Ejido Rancho El Salado por superficie agraria en conflicto el cual ya se está arreglado por medio de audiencias con la Reforma Agraria y se dictamino que los Bienes Comunales le pagaran a el Ejido Rancho El Salado por la invasión de 600 hectáreas en los linderos (Figura 4).

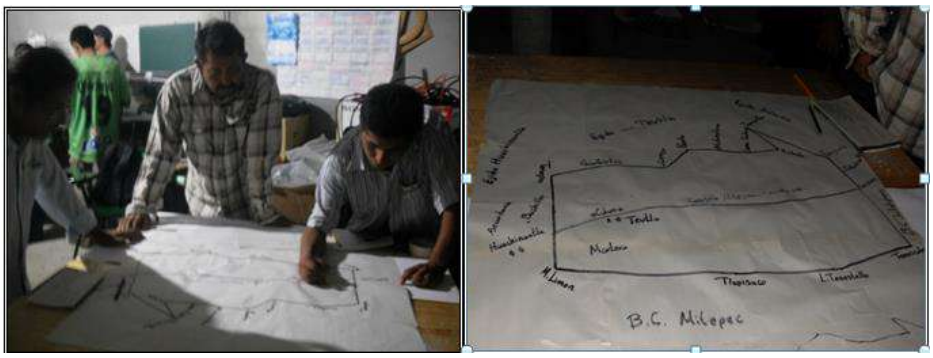


Figura 4. Taller con los Bienes Comunales de Teutla en la realización del mapa de su territorio y uso de los recursos naturales.

c) *Ejido Rancho El Salado:* este ejido tiene problemas principalmente con la cabecera municipal de Jolalpan que también se meten a cazar y a talar clandestinamente a pesar de que ya tiene 10 años que se conformó una Unidad de Manejo y Aprovechamiento de la Vida Silvestre, las autoridades cada año van a dejar oficios a la presidencia municipal para que esta como máxima autoridad dirija las acciones pertinentes para que controle el acceso de la gente y evitar la tala y caza clandestina (Figura 5).

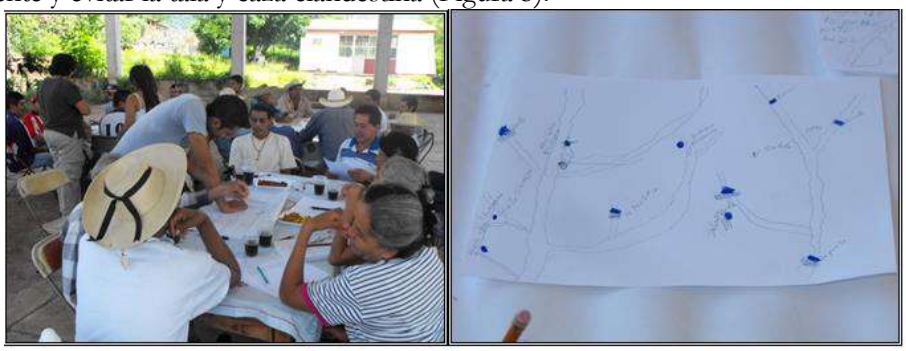


Figura 5. Taller con el Ejido Rancho El Salado en la realización del mapa de su territorio y uso de los recursos naturales.

d) *Ejido de Cuajinicuila*: Se identifican problemas de este ejido principalmente con los de Chaucingo de Guerrero por el lado de Apatlaco, así como el Ejido de Huachiantla que va a dejar la basura que se genera en su pueblo, en la carretera dejándo problema de salud para los habitantes y los animales, así como contaminación del agua y del suelo (Figura 6).

Figura 6. Taller con el Ejido de Cuajinicuila en la realización del mapa de su territorio y uso de los recursos naturales.

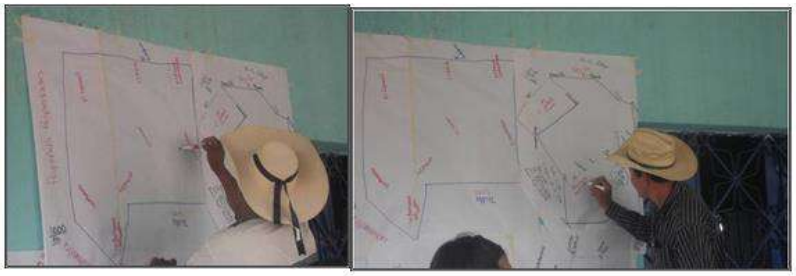
Discusión de los conflictos entre pueblos: Posterior a la realización de los talleres en cada comunidad para conocer el uso de sus recursos naturales, la elaboración de los mapas de cada comunidad, conocer los conflictos en el interior y con las comunidades que colinda, se convocó a un taller en el Ejido de Huachinantla, para realizar el ejercicio de discusión sobre los conflictos detectados entre cada uno de los pueblos, en dicho taller se expuso lo que cada comunidad había trabajado con el mapa de su territorio, el uso de este y sus recursos naturales, para posteriormente sobrelaparlos y discutir en plenaria como es la manera en la se ven afectados cada uno de los pueblo con sus colindantes y tratar de dar propuestas de solución a cada uno de los problemas (Figura 7 y 8).

Una vez que se discutieron los conflictos que se tienen con las colindancias de estos núcleos agrarios se establecieron acuerdos para tratar de minimizarlos y permitir que existan alianzas entre ellos para la protección de sus recursos naturales, el territorio y la población.

Figura 7. Taller con los comisariados, comités de vigilancia y de UMA de los pueblos del Ejido de Cuajinicuila, Rancho El Salado, Bienes Comunales de Teutla y Ejido de Huachinantla en la discusión de los conflictos detectados entre pueblos para su posterior propuesta de solución.

Dentro de los acuerdos más importantes que se tomaron están los siguientes: tener una audiencia con el presidente municipal y expresarle las inquietudes en relación a la problemática entre los pueblos vecinos y qué tipo de apoyo podría proporcionar él para solucionarlos. Dichos acuerdos son: 1. Cuidar e insistir en que no se tire basura en las

barrancas y carreteras entre los pueblos. Las autoridades de todos los pueblos hemos sido tolerantes, se debe de exigir a la presidencia municipal que apoye con el manejo de la basura, convoquemos una reunión para que nos apoye. 2. Que se impongan multas para las personas que tiren basura, talen y cacen clandestinamente. Solicitar a la SEMARNAT y PROFEPA pláticas y capacitación. 3. No se tiene la participación de los ejidatarios y comuneros y no podemos esperar a que las autoridades del municipio de Jolalpan vengan a resolver nuestros problemas, se tienen que conformar grupos de vigilancia entre todos. 4. Sacar cita con el presidente municipal de Jolalpan para plantear la problemática detectada.



a) Ejido Rancho El Salado b) Bienes Comunales de Teutla

c) Ejido de Huachinantla d) Ejido de Cuajinicuila

Figura 8. Taller de discusión sobre los conflictos que se tienen en cuatro comunidades del municipio de Jolalpan.

Reunión con la Presidencia Municipal: Se convocó a la reunión con las autoridades municipales (presidente municipal y sus regidores de Ecología, Salud y Educación), en la cual participaron los comités de las autoridades agrarias de cada uno de los pueblos, llegando a los siguientes compromisos:

1. Basureros a cielo abierto que existen en las vías de comunicación entre pueblos, de contactar a una empresa para que les ayudara con el manejo de los residuos sólidos, así como talleres y capacitación para que desde las escuelas, las iglesias y las casas se realizara la separación de los materiales que pueden comercializarse, dejando solo la basura para que el municipio se hiciera cargo de ella, sin embargo el municipio debe de depositar su basura en el relleno sanitario de Chiautla de Tapia y la distancia que tienen que recorrer de Jolalpan a este, sale muy costoso, por lo que el presidente municipal se comprometió a buscar una zona donde se pueda depositar la basura generada por los pueblos de este municipio. Sin embargo el problema de la basura no se resuelve con esta propuesta de solución ya que actualmente el consumo que se tiene en el municipio de diferentes materiales es la causa principal de la cantidad de residuos sólidos generados (Figura 9).

2. Tala y caza clandestina, en la cual el presidente municipal propuso que se puede solicitar a la SEDENA para que en los periodos de cacería estén presentes y realicen rondas de vigilancia para evitar el saqueo de la flora y la fauna. Sin embargo aclaro que para

que pudieran venir, cada comunidad tenía que pagar los gastos de ellos e implicaba invertir, y como autoridad municipal no se contaba con el recurso económico para apoyarlos. Se solicitó que fueran las instituciones de gobierno encargados de la regulación de la tala y caza clandestina como son: SEMARNAT y PROFEPA.

Figura 9. Reunión de siete pueblos del municipio de Jolalpan con el presidente municipal, en la discusión de los conflictos que se tienen entre pueblos y la solicitud a las autoridades municipales para que ayude a su resolución.

Reunión con la Empresa de Manejo de Residuos Sólidos: Se realizaron los trámites correspondientes para que se tuviera la reunión con la empresa que propuso la presidencia municipal para que realice las actividades de manejo de residuos sólidos en el municipio, se convocaron a las autoridades de cada pueblo, y se expuso el proyecto sobre el manejo de residuos sólidos a nivel de cada comunidad y con la cabecera municipal, se expuso el mecanismo por el cual se haría la colecta de los materiales y que se debería de establecer una ruta para poder realizar la colecta, se acordó que en cada pueblo se plantearía el proyecto a los ciudadanos y ejidatarios o comuneros, así como ellos decidir un lugar que funcione como centro de acopio y que establecieran el mecanismo para la participación de la colecta de los residuos sólidos a nivel de las escuelas, la iglesia y en los hogares.

La empresa que realizara la compra de los residuos sólidos establecerá un convenio a nivel municipal, así como convenios con cada uno de los pueblos para que no existan conflictos ya que por la basura recolectada habrá un pago, y evitar conflicto derivado de ello, proponiendo que cada pueblo decida como lo maneja sin que intervenga el municipio. Actualmente no se ha terminado el proceso de la firma de convenios y se han tenido cuatro talleres en los cuales se han dado capacitaciones y platicas a las autoridades para que se logre el desarrollo de este proyecto y se cumpla con eficiencia (Figura 10).

Reunión con SEMARNAT: En el Ejido Rancho El Saldo se tuvo una reunión con el Delegado de la SEMARNAT cuyo objetivo fue dar a conocer a las autoridades de los pueblos del municipio de Jolalpan la importancia de su región y de que se sumen a proyectos para la conservación del medio ambiente, y su identidad cultural (Figura 11). Posterior a esta reunión se convocó a otra reunión para que la Secretaria expusiera los aspectos legales en relación a la caza y tala clandestina, en dicha reunión se tomaron los acuerdos de solicitar a la PROFEPA una capacitación para que se les otorgara la credencial de vigilancia participativa y comunitaria que permitiera que entre los integrantes en de cada pueblo y entre pueblas se dé la fortaleza de cuidar su territorio y sus recursos naturales, evitando la tala y caza clandestina. Así mismo en la reunión se desarrollaron una serie de preguntas y dudas relacionadas con los usos de los recursos naturales y la manera en la que pueden tomar decisiones por pueblo para sancionar y regular el uso de sus recursos naturales (Figura 12).

Figura 10. Taller de capacitación a las autoridades agrarias para el manejo de residuos sólidos en su comunidad.

Figura 11. Reunión en el ejido Rancho El Salado y los pueblos vecinos del municipio de Jolalpan con el Delegado y Subdelegado de SEMARNAT.

Figura 12. Reunión con SEMARNAT con las autoridades de los pueblos de Jolalpan para explicar la legislación ambiental y las sanciones en la caza y tala clandestina.

Acciones para la conservación: En los pueblos del municipio de Jolalpan existe un interés por aprovechar y conservar sus recursos naturales, actualmente el Ejido Rancho El Salado se encuentra incorporado al esquema de Unidad de Manejo y Aprovechamiento de la Vida Silvestre, el resto de las comunidades tienen interés en incorporase a este esquema. De las especies de mayor interés para aprovechar y conservar está el venado cola blanca (Odocoileus virginianus mexicanus), seguida de otras especies como las palomas, codornices, iguana, entre las especies de fauna, en relación a la flora las especies que consideran más importantes y que se ha dado un uso excesivo es el cuachalalate, el Brasil,

sin embargo también está el árbol de linaloe el cual actualmente tiene un potencial importante para su aprovechamiento.

Los intereses en conservar son para poder aprovechar estos recursos naturales y permitir con ello la generación de ingresos, que pueda mejorar la calidad de vida. En el aspecto social están interesados en la formación de asociaciones y grupos de apoyo, como cooperativas para que se de la organización de la comunidad que permita el desarrollo de las mismas, de la Sociedad de producción de Linaloe, entre otros. Así mismo, requieren garantizar la seguridad de los recursos naturales como es el caso de problemas de cacería, robos, tala clandestina.

Es de vital importancia que en el aspecto de educación ambiental se involucre a todos los pobladores que permita reconocer la importancia de los recursos naturales que tienen, así como elevar el nivel educativo de los habitantes, permitiendo que los hijos de los productores culminen el nivel medio, medio superior y superior, que reduzcan con ello la migración y se de la generación de empleos. En relación a las expectativas es básicamente el aprovechar la vida silvestre, generar ingresos a partir del manejo y aprovechamiento sustentable, así como mejorar la asesoría técnica prestada por los servidores públicos y los prestadores de servicios técnicos profesionales.

En general los pobladores de los pueblos han realizado acciones para la conservación de su monte al reforesta, realizar obras de conservación de suelo con tecorrales de piedra acomodada, construcción de bordos, manejo de hábitat para la vida silvestre al establecer comederos, bebederos, señalización, etc. (Figura 13).

Figura 13. Se presentan algunos ejemplos de las acciones que se han realizado en los pueblos del municipio de Jolalpan como son torres de monitoreo y vigilancia, señalización, comederos y saladeros, así como acciones para la conservación de suelos como los tecorrales.

Los resultados hasta aquí reportados indican que los campesinos de los cuatro pueblos del municipio de Jolalpan, a través de una serie de talleres en los que se han sumado para la conservación y manejo de sus recursos naturales, han desarrollado una serie de conocimientos y estrategias ancestrales, basadas en la organización comunitaria, donde los recursos de uso común son considerados de libre acceso como medio de sustento, que no pueden ser sobreexplotados, deben ser controlados por medio de normas, reglas y acuerdos que regulen su uso.

Actualmente los cuatro pueblos trabajados pertenecientes al municipio de Jolalpan necesitan incorporarse a un esquema de conservación, como un mecanismo que les permita anteponen el cuidado del monte para poder abastecerse en el futuro, se sigue conciliando intereses que son encontrados dependiendo de los actores que estén involucrados, sin embargo este proceso de conciliación en la regulación de la caza y tala clandestina refleja los ánimos que tienen como organizaciones agrarias para conservar los recursos de uso común y el bienestar de sus habitantes al incorporarse en un programa de manejo de residuos sólidos (Figura 14).

a) Ejido de Cuajinicuila b) Ejido Rancho El Salado

c) Ejido de Huachinantla d) Bienes Comunales de Teutla

Figura 13. Se observan reuniones de los cuatro pueblos durante el proceso de análisis de conflictos en el manejo de los recursos naturales y el territorio.

IV. CONCLUSIÓN

Los resultados indican que los campesinos han desarrollado conocimientos y estrategias basadas en la organización comunitaria, donde los recursos de uso común son considerados de libre acceso como medio de sustento, que no pueden ser sobreexplotados, deben ser controlados por medio de normas, reglas y acuerdos que regulen su uso.

Se observa el conocimiento del uso de su territorio, identificando áreas específicas para la producción, conservación y utilización de recursos, la puesta en práctica de actividades de manejo de su territorio como reforestación, obras de conservación de suelo, construcción de bordos, sanciones para la caza y tala clandestina, reflejan claramente el conocimiento colectivo y la capacidad de responder ante factores sociales, económicos y ambientales adversos para asegurar el mantenimiento de su producción y los recursos de uso común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEWOLE OSUNADE M.A. (1989). Optimisation of traditional systems of soil resources inventory to achieve increased agricultural production. *Third World Perspective Review,* 11(1):97-108

AYALES I. (1991). *Haciendo camino al andar: Guía metodológica para la acción comunitaria.* OEF Internacional. 109 pag.

BECERRA VARGAS A. G. (2006). *Balance entre Conservación y Desarrollo: Estrategias de vida en dos Comunidades del Parque Nacional Noel Kempff Mercado*, Bolivia. Tesis de Magister Scientiae en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad. Escuela de Posgrado del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica. 97 pp.

BOCCO, G. Y TOLEDO, V. M., (1997). Integrating peasant knowledge and geographic information systems: a spatial approach to sustainable agriculture. *Indigenous Knowledge & Development Monitor* 5:2:10-13 pp.

BOCCO, G., VELAZQUEZ. A. Y TORRES, A. (2000). Ciencia, comunidades indígenas y manejo de recursos naturales, un caso de investigación participativa en México. *Interciencia* 25:2:64-70 pp.

CARABIAS, JULIA, ENRIQUE PROVENCIO Y CARLOS TOLEDO. (1994). *Manejo de recursos naturales y pobreza rural, Universidad Nacional Autónoma de México-Comisión Federal de Electricidad*, México, 137 pp.

GEILFUS F. (1997). *80 herramientas para el desarrollo rural participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. IICA.SAGAR, México.

GIRAUD C., GOULEY C., HERNANDEZ G. Y LAATS E. (2005). *Manejo de Conflictos y recursos naturales en un área protegida: el ejemplo del SHM Centro Bartolomé de Las Casas, Cusco, Perú*. Colegio Andino, Universidad para La Paz.

GONZÁLEZ RÍOS A. (2011). *Oaxaca 2011: Un Diagnostico Breve. Grupo Mesofilo* A. C. M. Oaxaca, México. 66 pp.

INEGI. (1987*). Síntesis Geográfica del estado de Puebla,* México. Libro Electrónico.

JALDA. (2008). *Manual de Técnicas Participativas Sucre.* Bolivia. Guías y Manuales: 10. 67 pp.

JORDAN DE DANLGREN, B. (1952). *La Mixteca su cultura e historia prehispánica*. UNAM, México.

MATTHEUS, K. B., SIBBALD, A. R., CRAW, S. (1999). Implementation of a spatial decision support system for rural land use planning: integrating geographic information system and environmental models with search and optimization algoritms. *Computers and Electronics in Agriculture*. 23:9-26 pp.

MORALES MENDOZA, J. J. (2003). *Metodología de Planificación Ambiental Participativa para formular el Plan Rector de Producción y Conservación (PRPC) de la Subcuenca del Río Jucuapa Matagalpa-Nicaragua.* Tesis de Magister Scientiae en Manejo de Cuencas. Escuela de

Posgrado del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica. 238 pp.

TOLEDO V. M. (1997). Sustentable Development at the Village Community Level: A Third World Perspective. En: *Environmental Sustentability. Plactical Global Implications.* Fraser *S*mith De. St. Lucie Press. Boca Raton Florida. Pp. 233-251.

[i] Contacto con autores:
Ma. Concepción López Téllez. e-mail: concepcionlopeztellez@gmail.com
Antonio Fernández Crispín
Angel A. Romero López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

10 | REDES VIRTUALES Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

EXPERIENCIA 2.0. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ASIGNATURA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL I. BASES TEÓRICAS

NATALIA HIPÓLITO RUIZ
ROBERTO MORENO LÓPEZ
ROSA Mª MARÍ YTARTE [i]

RESUMEN:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han llegado para revolucionar nuestra manera de entender los modelos de comunicación e incluso de socialización en un nuevo modelo de sociedad en el que los patrones sociales y culturales están siendo completamente transformados con la ayuda de estas tecnologías. El ámbito educativo y el universitario concretamente, aunque no asume los cambios tan rápidamente como otros ámbitos, también está siendo influido y transformado y, cada vez más, se plantea innovar pedagógicamente en el aula con la ayuda de estas herramientas.

Este trabajo trata de plasmar una experiencia docente basada en el uso de las TIC con estudiantes de 2º de grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla –La Mancha), en la asignatura Animación Sociocultural I. Bases Teóricas.

El objetivo de esta experiencia es analizar el uso de TIC por parte de los estudiantes y su percepción sobre la influencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su calificación final. Para ello se utilizan herramientas de la web 2.0 (blog, twitter y prezi) como instrumentos de aplicación docente y de trabajo de los estudiantes que permiten, por un lado, adaptar los instrumentos propios de la Sociedad de la Información y la Comunicación a nuevas prácticas docentes que favorezcan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y, por otro, evaluar contenidos y competencias de los estudiantes a través de estos instrumentos. Por tanto, el interés se centra, no solo en enseñar a utilizar las TIC sino en saber hasta qué punto su utilización revierte en el proceso de aprendizaje y en la obtención de mejores resultados académicos.

Los resultados indican que los estudiantes consideran adecuado utilizar las TIC en la asignatura y que el uso de estas herramientas puede mejorar estrategias de aprendizaje relacionadas con la motivación, la interacción social y el procesamiento y uso de la información.

PALABRAS CLAVE: TIC, enseñanza-aprendizaje, innovación, web 2.0.

*****

INTRODUCCIÓN. EL PORQUÉ DE LAS TIC EN LA ASIGNATURA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL I. BASES TEÓRICAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

La declaración de Bolonia de 1999 que concluye con lo que posteriormente se denominaría Plan Bolonia reclama un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que permita la circulación de estudiantes de la Unión Europea, la elaboración de currículos desde una dimensión europea y, en definitiva, la construcción de una ciudadanía europea. En este EEES, enmarcado en la Sociedad del Conocimiento, las TIC devienen como fundamentales para el aprendizaje y la participación activa en este modelo social, se trata de crear "una nueva Universidad que favorezca la participación, la iniciativa, el espíritu crítico y, en definitiva, el "aprendizaje 2.0"" (Esteve, 2009, p. 65).

La adaptación de los modelos de enseñanza-aprendizaje a la Sociedad del Conocimiento supone, además de una adaptación institucional, una adaptación del docente. Es decir, la Universidad como institución superior de enseñanza debe establecer estrategias globales para implantar las TIC de manera estructural pero, en ocasiones, los cambios se procesan lentamente, por tanto, los docentes, dentro de las posibilidades que la institución les permite, deben tomar la iniciativa hacia la innovación metodología y pedagógica dentro del aula. Los centros de educación superior y sus docentes, como transmisores del conocimiento, deben ser capaces de construir nuevas formas de trabajo que permitan aprender a aprender a los estudiantes y a sostener un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning o LLL) (Hernández, Martínez y Rodríguez, 2010, p. 141).

Entre las competencias transversales que se atribuyen a educadores sociales y pedagogos al finalizar sus estudios se señala la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y el contexto profesional y además, entre las funciones específicas de los educadores estará la Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos (Libro Blanco del Título de grado en Pedagogía y Educación Social, 2005). De manera general, se justifica la implantación de estas tecnologías en el proceso formativo universitario de los estudiantes, pero a la vez puede justificarse de forma específica e individual en cada asignatura haciendo una adaptación adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla –La Mancha) acogió con interés y motivación la implantación de este espacio europeo y se ha adaptado al nuevo sistema universitario. Entre las posibilidades que ofrece este grado en relación a los cambios generados por las TIC se menciona la modificación de su antigua asignatura Nuevas Tecnologías para adaptarla a la nueva sociedad de la información pasando a denominarse Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas. Por supuesto, el cambio no supone únicamente una nomenclatura nueva sino una adaptación real a la propuesta del nuevo grado. Esta asignatura, cursada por los estudiantes en el primer curso, permite establecer una base en su conocimiento de las TIC para poder, a posteriori, volcar los conocimientos, estrategias y herramientas aprendidas sobre otras asignaturas, de manera transversal a todo el grado.

Es en el segundo curso donde se sitúa la presente experiencia y donde los estudiantes pueden poner en práctica sus conocimientos tecnológicos de manera más específica, concretamente en la asignatura de Animación Sociocultural I. Bases teóricas donde se ha pretendido formar a los estudiantes en base tanto a la definición de Educación Social, de Animación Sociocultural como a la inclusión de esta en lo relacionado con las TIC.

Existen numerosas definiciones sobre Animación Sociocultural: las que resaltan su carácter social, las que dan más importancia a su aspecto cultural o las que centran su foco de atención en el término animación. Además, hay definiciones que tratan de aunar estos tres conceptos para no parcelar el término, sino para abogar por una Animación

Sociocultural más integrante que excluyente. En este sentido adoptamos la ya tradicional definición de Trilla:

> El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural (1998, p. 22).

Pero aún podemos ampliar el concepto y entender la Animación Sociocultural como proceso de participación y de desarrollo social potenciado por el uso de TIC. Para Mario Viché (2008) el impacto de la tecnología ha afectado por igual a individuos y comunidades, hasta el punto que se puede hablar de un nuevo paradigma de la Acción Sociocultural, el paradigma de la ciberanimación o animación cibercultural. Concibe la ciberanimación como "la adaptación y actualización de las prácticas educativas de la ASC a los nuevos modelos que genera la Sociedad de la Tecnología y el Conocimiento" (Viché, 2008, p. 2). En este modelo, los individuos se convierten en agentes que promueven la cooperación, la organización y el trabajo colaborativo para generar acciones de identificación, de cambio social y de desarrollo sostenible con el apoyo de las TIC.

El acceso a las tecnologías de la comunicación, el uso individual del ordenador y el acceso a la Red permiten nuevas formas de participación ciudadana y de democracia directa que posibilitan nuevas dimensiones que se suman a las formas tradicionales de participación. Se generan espacios para crear redes de ciudadanía, conexión entre distintos movimientos sociales y asociaciones, espacios para la creación de identidades compartidas, de desarrollo de proyectos de cooperación y también para la difusión y la acción sociocultural desterritorializada de movimientos sociales globales.

I. LAS TIC COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EL AULA

El consejo de Europa en sus conclusiones del año 2000 sobre los objetivos estratégicos en educación y formación señala la importancia de tomar medidas para alcanzar metas relacionadas con las nuevas competencias básicas, necesarias para conseguir un aprendizaje a lo largo de la vida, refiriéndose a: competencias en TIC, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales, así como la creación de un diploma europeo de competencias básicas en TIC (Carneiro, 2007, p. 77).

En lo que respecta a la Universidad y, concretamente, en relación a los procesos formativos de inclusión en el EEES sería interesante hacer una revisión/actualización de objetivos, contenidos, metodología y evaluación de todo el desarrollo educativo. El docente tomaría el papel de mediador entre el contenido, los estudiantes y los bienes culturales de valor social, pero no un mediador anclado en el tradicional modelo de enseñanza sino adaptado a la nueva Sociedad del Conocimiento, desempeñando también un rol facilitador, de guía u orientador. El docente deja der ser la fuente de todo conocimiento para ser el que proporciona recursos, herramientas y contenidos.

Por lo tanto, el estudiante ya no es ese "contenedor" de conocimiento, deja de acumular el contenido que se le proporciona para pasar a ser actor principal de su propio desarrollo educativo. Nos permite, en consecuencia, ofrecer a los estudiantes nuevos espacios de participación y de asunción de roles dentro de las estrategias de aprendizaje que incentivan la responsabilidad y búsqueda de nuevas metas (Montico, 2004). Se convierte en protagonista del proceso partiendo de una concepción del aprendizaje donde "el saber deja de valer como simple objeto de conocimiento para integrarse plenamente en sujetos de aprendizaje" (Carneiro, 2007, p. 75). Se ha evolucionado o se puede evolucionar desde pretender la acumulación de datos, la mecanización de la información hasta la conquista del sentido, es decir, hasta poder dotar de sentido los datos o conceptos aprendidos.

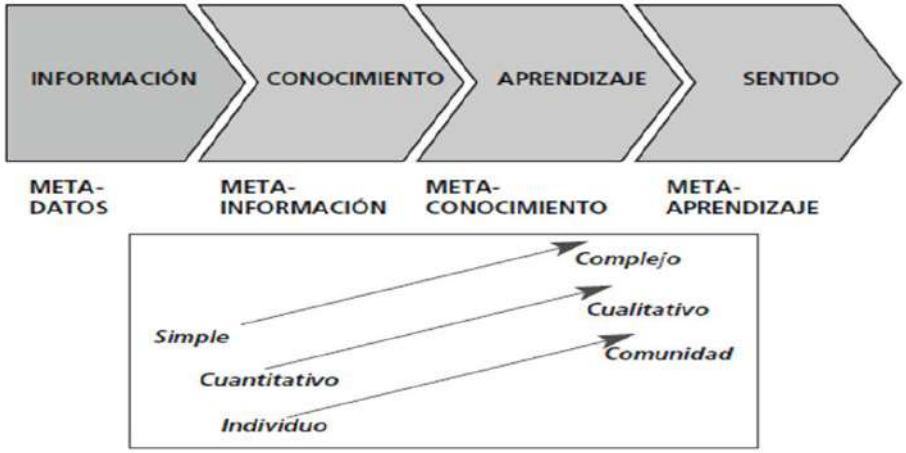


Diagrama 1. Desde la información al sentido. Fuente: Carneiro, 2007, p. 74

Para este proceso formativo las TIC son instrumentos que favorecen tanto la conexión entre los elementos del aprendizaje (alumno, profesor y contenido) como la comprensión de la información y su organización o la planificación y regulación de actividades. Son la base de la interactividad en el proceso educativo, es decir, permiten la posibilidad de generar procesos de comunicación sin las limitaciones espacio temporales que ofrecen otros instrumentos, además de ser facilitadoras de la participación y promotoras del interés y la motivación de los sujetos (Fernández, Server, y Cepero, 2010).

II. EXPERIENCIA PRÁCTICA CON HERRAMIENTAS TIC EN LA ASIGNATURA DE ASC I. BASES TEÓRICAS

2.1. JUSTIFICACIÓN

La experiencia que presentamos se enmarca en una concepción adaptada del aprendizaje mixto o blended learning (b-learning) concibiendo este como una combinación de la formación presencial y la formación a distancia. Es un modelo de aprendizaje que permite unir lo positivo de ambos modelos, por un lado, el trabajo directo y las habilidades y por otro, la interacción y la inmediatez (Lorenzo, Trujillo, y Morales, 2008).

Es decir, poder usar el modelo tradicional de docencia basado en la presentación teórico-prácticas de los contenidos de manera presencial pero sin que esto impida su combinación con otros métodos propios de la web 2.0 que faciliten al estudiante el seguimiento de la asignatura, tanto de forma presencial como semipresencial e incluso no presencial y que apoye los instrumentos tradicionales empleados en la docencia. Entre las ventajas de esta metodología de enseñanza destacamos la flexibilidad horaria, accesibilidad a la información, rapidez en la comunicación, desarrollo y actualización de contenidos, metodología que dentro de la formación universitaria favorece las posibilidades de aprendizaje, así como el mismo o incluso mayor grado de adquisición de las competencias necesarias para su desarrollo (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009).

Como respuesta a los señalados beneficios de este modelo de aprendizaje, se establece para el desarrollo de la asignatura un escenario de aprendizaje mixto, en el que se estructura la asignatura de la siguiente manera:

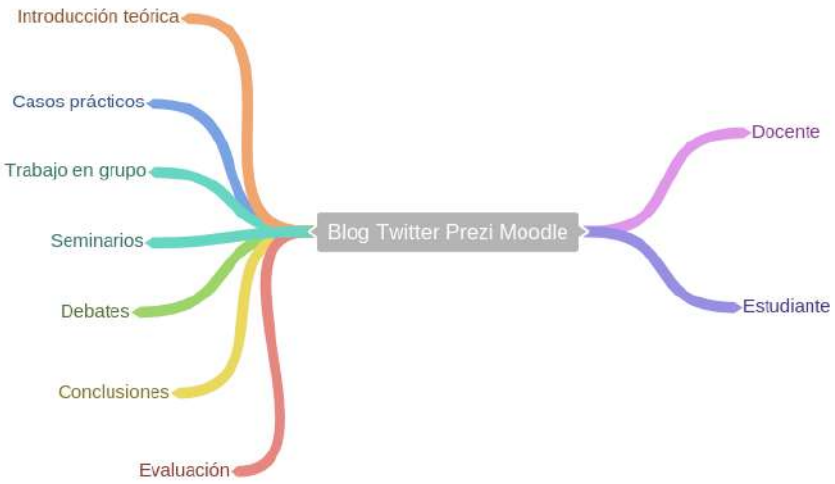


Figura 1. Escenario de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

La puesta en práctica de esta experiencia ha supuesto estructurar la asignatura de Animación Sociocultural I. Bases teóricas de la siguiente manera:

1. Elaboración de objetivos docentes para la consecución de competencias relacionadas con las del grado de Educación Social aprobado por la ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, cuyo objetivo es contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior.
2. Estructuración del contenido de la asignatura en bloques que permita al estudiante tener una visión clara del contenido en función de la temática de cada bloque.
3. Presentación en el aula de los contenidos de la asignatura.
4. Seminarios, casos prácticos. Se trabajan en el aula los conceptos teóricos a través de casos prácticos tanto individuales como grupales con la correspondiente puesta en común de los trabajos de los estudiantes.
5. Evaluación de la asignatura a través de un blog (individual o grupal), trabajo en grupo para elaborar un programa de Animación Sociocultural y examen final de la asignatura.
6. Coordinación con la Asignatura ASC II. Gestión cultural y desarrollo local, impartida en el segundo semestre. En esta asignatura los estudiantes tienen la posibilidad de seguir trabajando los contenidos relacionados con la Animación sociocultural a través de su blog.

2.2. METODOLOGÍA DOCENTE

Los contenidos se presentan a través de clases teóricas apoyadas con la herramienta Prezi. Para favorecer la diferenciación de los temas expuestos se utiliza un modelo de presentación diferente para cada tema con el fin de que los estudiantes identifiquen fácilmente el contenido. Entre las ventajas de Prezi para el aprendizaje, destacamos las siguientes:

Ventajas para el profesor	Ventajas para el alumno
Despierta el interés	Motiva su visualización
Dinamiza la presentación	Atrae su atención
Resalta contenidos importantes	Identifican los contenidos relevantes
Se adapta al modelo de sociedad actual	Sienten reflejado su modelo cultural audiovisual
Enlaza fácilmente con otros contenidos (webs, vídeos, archivos de música, etc.)	Reciben contenidos diversos
Permite compartir online las presentaciones	Tienen acceso a las presentaciones del docente para apoyar su aprendizaje

Tabla 1. Ventajas de Prezi para el aprendizaje universitario. Fuente: Hipólito, 2013

Se crea un blog de la Asignatura, denominado ASC I. Bases Teóricas. La función de este blog es compartir información relevante de la asignatura con los estudiantes, además de noticias de interés relacionadas principalmente con la Animación Sociocultural pero también con la Educación Social. Permite, a su vez, la comunicación directa de los estudiantes con el docente y de los estudiantes entre sí.

Es un medio para facilitar la información en cuanto a entregas de trabajos y de prácticas realizadas en clase. Los estudiantes que deciden seguir la asignatura de manera semipresencial o no presencial se benefician especialmente de este modelo de docencia ya que tienen un acceso a la información similar al de los estudiantes que la cursan de manera presencial.

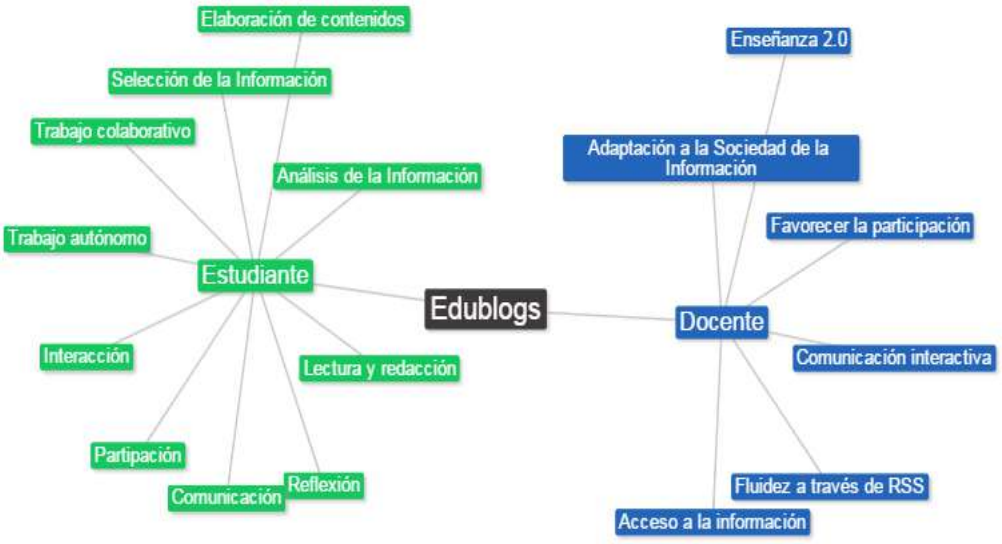


Ilustración 1. Ventajas del uso de Edublogs. Fuente: elaboración propia

Se establece además una vía alternativa de comunicación al blog y al tradicional correo electrónico. Se trabaja con Twitter, esta red social permite agilizar la comunicación y hacer llegar la información de manera rápida a los estudiantes usuarios de la red, estableciendo también una conexión directa con el blog ya que permite el enlace de la información de este último. A través de etiquetas o hashtag se trabajan contenidos teóricos que se comparten con el resto de usuarios. Entre las ventajas de esta red de microblogging y las posibilidades concretas que ofrece, señalamos: buscar opiniones de expertos,

intercambio de opiniones (con el profesor y entre estudiantes), la resolución de dudas, el establecimiento de tareas, permite enlazar contenidos, establecer espacios de participación, potenciar la capacidad de síntesis en la escritura y la concisión de ideas.

Cualquiera de estas herramientas de la web 2.0 puede ser un medio o instrumento que reduzca la distancia entre profesor-alumno, que pueden influir en la motivación de los estudiantes y fomentar la implicación en un proceso formativo en el que el trabajo se presenta de manera colaborativa.

2.3. ESTUDIANTES

Se trata de construir en grupos de no más de 4 personas un portafolio electrónico o Edublog en el que los estudiantes cuelgan de manera progresiva información relativa a la asignatura, además de información de cualquier tipo relacionada con la cultura, la Educación Social, la Universidad, etc. El fin de este blog es construir el conocimiento de la asignatura a partir de las clases teóricas y poder, cada grupo, aportar a la misma vez su perspectiva particular sobre la Animación Sociocultural y poder compartirlo con el resto de compañeros y usuarios de la Red.

A la vez, sirve de medio para colgar trabajos realizados en clase. Durante el curso se realizan prácticas para afianzar los contenidos teóricos que los estudiantes pueden colgar en su blog grupal lo que permite poder realizar una evaluación continua tanto a los estudiantes que optan por la modalidad no presencial como los que deciden elegir el modelo presencial del proceso formativo.

Pasado el primer cuatrimestre y cuando los estudiantes cursen la asignatura ASC II. Gestión cultural y desarrollo local podrán continuar con el blog que han elaborado en ASC I. Podrá seguir siendo una herramienta que apoye su proceso de enseñanza-aprendizaje y que forme parte de su evaluación.

III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Han participado en la experiencia un total de 49 estudiantes de las que un 83,7% son mujeres y un 16,3% hombres. El porcentaje más alto de edad de los participantes se encuentra en la franja de los 20-21 años con un 32,7%. Los siguientes grupos de edad que más se significan son el de 22-23 y 26 y más años respectivamente.

Al terminar el curso se les pregunta sobre este modelo docente para conocer su opinión con respecto al nivel de adecuación de las TIC en la asignatura, la utilización de la web 2.0 tanto por parte del docente como por parte de los estudiantes y su adecuación a la asignatura, además de la percepción que tienen los estudiantes sobre la influencia de las TIC en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su calificación final. Además de preguntarles por aspectos generales de la asignatura como los contenidos, la metodología, el docente, el clima grupal, el clima grupal y el aula.

Para obtener esta información se construye un cuestionario con preguntas de tipo sociodemográficas o clasificatorias para conocer la edad y el sexo de los participantes y preguntas cerradas en la que se emplea una escala de tipo Likert con niveles de 1 a 5, exceptuando la pregunta relacionada con el uso del blog y de Twitter que el rango se establece entre 1 y 4.

¿Qué nivel de satisfacción tienen los estudiantes con aspectos generales de la asignatura como los contenidos, la metodología, el docente, el clima grupal y el aula?

En cuanto a los contenidos de la asignatura los estudiantes se muestran bastante (21 estudiantes) y muy satisfechos (5) en un 53% con respecto al total de estudiantes, el 40,8% no se sienten ni mucho ni poco satisfechos.

La metodología no le parece ni mucho ni poco satisfactoria al 38,7% de los estudiantes, exactamente los mismos (19) que consideran que la metodología es bastante satisfactoria. Del resto de estudiantes 1 de ellos la considera muy satisfactoria e igualmente 1 la considera nada satisfactoria.

La satisfacción con respecto al docente es bastante (17 estudiantes) y mucha (5) con un 44,9% del total de estudiantes, estando el 36,7% ni mucho ni poco satisfechos y el 4% nada satisfechos. Cuando se trata del clima de grupo que se genera en el aula los estudiantes se sienten bastante (17) y muy satisfechos (9).

En cuanto a otros aspectos de la asignatura como el material y el aula, los estudiantes responden lo siguiente:

		Total
Satisfacción material	Nada satisfecho	1
	Poco satisfecho	4
	Ni mucho ni poco	24
	Bastante satisfecho	17
	Muy satisfecho	3
	NS/NC	0
Total		49

		Total
Satisfacción aula	Nada satisfecho	3
	Poco satisfecho	3
	Ni mucho ni poco	17
	Bastante satisfecho	19
	Muy satisfecho	6
	NS/NC	1
Total		49

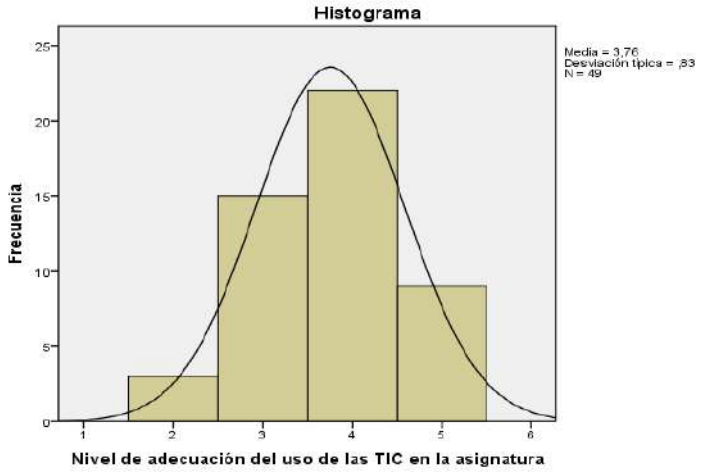
Tabla de contingencia. Satisfacción material y Satisfacción del aula.

En la mayoría de respuestas predomina el ítem "ni mucho ni poco" para cuantificar el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes con respecto a lo preguntado, exceptuando la satisfacción por los contenidos que es superior en 1 estudiante y la satisfacción por la metodología que se equipara la respuesta "ni mucho ni poco" con la respuesta "bastante satisfecho" (19 estudiantes en ambos caso).

¿Qué piensan sobre el nivel de adecuación del uso de TIC en la asignatura?

Manifiestan en su mayoría que el nivel de adecuación del uso de las TIC en la asignatura les resulta bastante y muy adecuado en un 63,3%, siendo bastante adecuado un 44,9 % y muy adecuado un 18,4%.

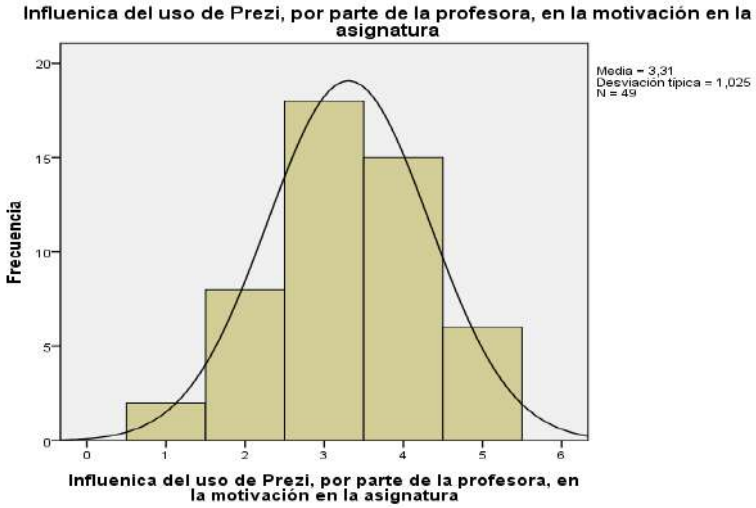
Por otra parte, un número importante, aunque no mayoritario, consideran que este uso no influye ni mucho ni poco, siendo un 30,6% del total de la muestra. La media que representa este nivel de adecuación en relación a la respuesta de los estudiantes es un 3,76 sobre 5.



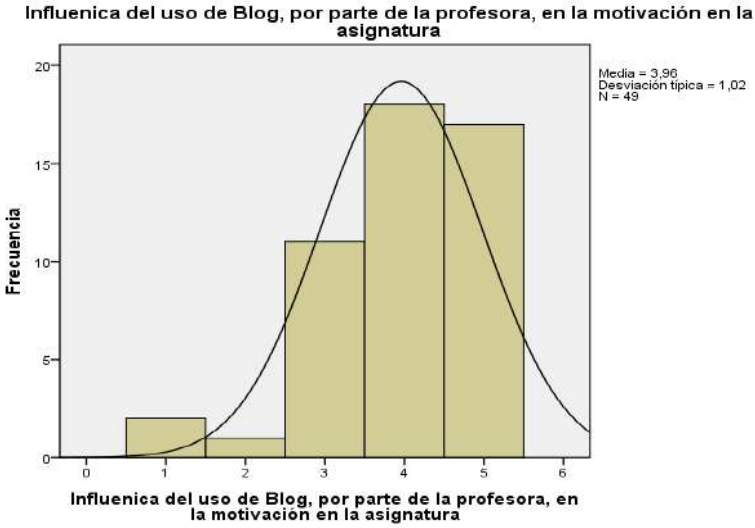
¿Qué piensan sobre la utilización de Prezi y del blog en la docencia?

Tanto el uso de Prezi como el del blog como apoyo a la docencia parecen haber contribuido favorablemente a la motivación hacia la asignatura aunque en distinto grado para cada una de las herramientas, la influencia del uso del blog sobre la motivación ha reflejado una media superior.

En el caso de Prezi el porcentaje más elevado se sitúa en el punto medio de los valores de la variable, es decir, el 36,7% de los estudiantes responden que no ha tenido incidencia el uso de esta herramienta en su motivación. Pero si observamos los resultados conjuntos del valor "me lo ha favorecido bastante" (30,6%) y "me lo ha favorecido mucho" (12,2%) supone un 42,8% del total con lo que refleja un porcentaje alto en cuanto a su influencia, siendo un total de 21 estudiantes los que se acogen a esta respuesta. Hablamos de una media de 3,31.



En cuanto a la influencia del uso del blog disminuye el número de estudiantes que consideran que no ha tenido incidencia en su motivación (22,45). Por otra parte, aumenta el valor que se le otorga a su influencia ya que un 36,75% de los alumnos consideran que les ha favorecido bastante y un 34,7% consideran que les ha favorecido mucho. Sumando estos 2 valores obtenemos un porcentaje del 71,4 y una media de 3,96.



¿Qué uso hacen los estudiantes de las herramientas web 2.0 y cuál es su frecuencia de uso?

Comparativamente los estudiantes han hecho mayor uso de la herramienta blog que de la herramienta Twitter en un porcentaje del 98% frente al 53,1%, respectivamente, con una frecuencia de uso ligeramente mayor en el caso de Twitter con una media de 2,07 con respecto a la media de uso de blog (2,04).

¿Cuál es su percepción sobre la incidencia del uso de TIC en la motivación, la interacción social y el procesamiento y uso de la información?

Motivación

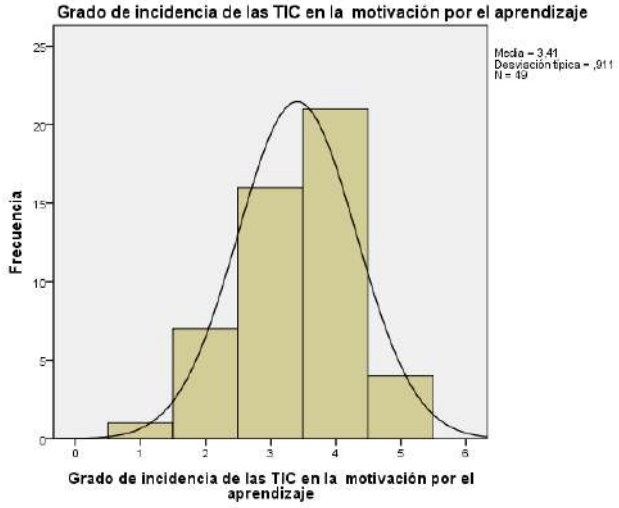
Perciben que la incidencia del uso de las TIC con respecto a su motivación facilita bastante (42,9%) su proceso formativo relacionado con esta estrategia concreta del aprendizaje, un 8,2% considera que se lo ha facilitado mucho y sólo un 2% del total (un alumno), considera que no se lo ha facilitado nada.

Observamos por tanto, un número alto de casos que valoran positivamente la influencia de las TIC en la motivación, aunque contamos con un 32,7% que perciben que no ha tenido influencia.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No me ha facilitado nada	1	2,0
	Me lo ha facilitado poco	7	14,3
	No ha tenido incidencia	16	32,7
	Me lo ha facilitado bastante	21	42,9
	Me lo ha facilitado mucho	4	8,2
	Total	49	100,0

Tabla de contingencia. Grado de incidencia de las TIC en la motivación para el aprendizaje.

Se obtiene una media de influencia del 3,41 con respecto a 5, que refleja una ligera tendencia hacia la percepción de haberles influido bastante el uso de las TIC en la motivación.



Interacción social

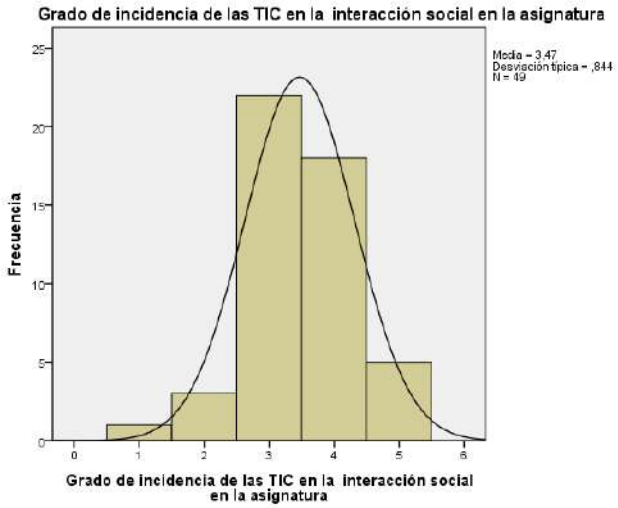
Los estudiantes perciben que las TIC no han tenido incidencia en su proceso formativo con respecto a la interacción social y que se lo han facilitado bastante y mucho en un tanto por ciento muy igualado. Encontrados un 44,9% respecto a un 46,9% respectivamente, es decir, 22 alumnos con respecto a 23. Los resultados de este último grupo los obtenemos de la suma de los que consideran que les ha facilitado bastantes (18 alumnos) y de los que consideran que se lo ha facilitado mucho (5).

Se observa que es baja la percepción negativa sobre la influencia de las TIC en esta estrategia del aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No me ha facilitado nada	1	2,0
	Me lo ha facilitado poco	3	6,1
	No ha tenido incidencia	22	44,9
	Me lo ha facilitado bastante	18	36,7
	Me lo ha facilitado mucho	5	10,2
	Total	49	100,0

Tabla de contingencia. Grado de incidencia de las TIC en la interacción social en la asignatura.

La media obtenida en cuanto a interacción social es superior a la de motivación. En este caso la media es del 3,47.



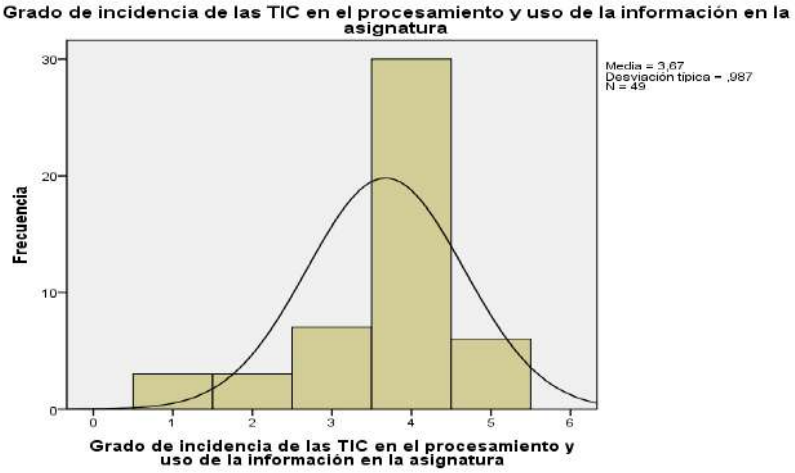
Procesamiento y uso de la información

En cuanto al procesamiento de la información y su relación con las TIC se aprecian cambios relevantes. En este caso la percepción de los estudiantes es fundamentalmente positiva considerando que les facilita bastante (61,2%) y mucho (12,25) el uso de las TIC en su proceso formativo relacionado con el procesamiento de la información. Sólo el 6,1% percibe que no se lo ha facilitado nada.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No me ha facilitado nada	3	6,1
	Me lo ha facilitado poco	3	6,1
	No ha tenido incidencia	7	14,3
	Me lo ha facilitado bastante	30	61,2
	Me lo ha facilitado mucho	6	12,2
	Total	49	100,0

Tabla de contingencia. Grado de incidencia de las TIC en el procesamiento y uso de la información en la asignatura.

En relación a los porcentajes definidos, la media en esta estrategia del aprendizaje sube con respecto a las dos anteriores, colocándose en un 3,67.



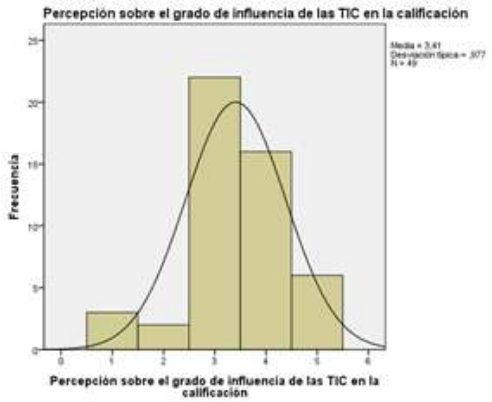
¿Cómo creen que influyen las TIC en el resultado y la eficacia del aprendizaje?

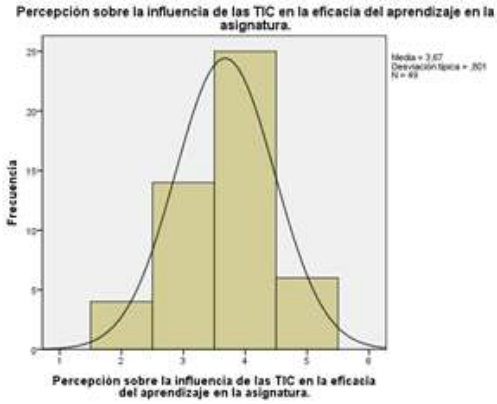
Se encuentran diferencias relativas cuando observamos los datos relacionados con la percepción sobre la nota y la percepción sobre la eficacia del aprendizaje.

Si analizamos lo que los estudiantes perciben, consideran en igual medida que el uso de TIC no influye en su nota y, a la vez, que mejora bastante o mucho su calificación. Se representa en un 44,9% frente a un 44,9% (32,7% bastante, 12,2% mucho) respectivamente.

Cuando se hace en relación a la percepción que tienen sobre si las TIC han ayudado a la eficacia de su aprendizaje, el valor tanto de la media como de los porcentajes es superior en su apreciación sobre cómo les han ayudado, entendiendo que les han ayudado bastante (51%) y mucho (12,2%). Sólo un 8,2% de los encuestados perciben que les ha ayudado poco y un 28,6% consideran que ni mucho ni poco, se sitúan en el valor intermedio.

La media para la percepción sobre la calificación final es de un 3,41 frente al 3,67 de media en su percepción sobre lo que las TIC les han ayudado a la eficacia de su aprendizaje.





IV. CONCLUSIONES

El uso de TIC en la enseñanza universitaria parece no estar demasiado extendido a pesar de las numerosas ventajas que estas reportan a los procesos de aprendizaje. El sistema educativo formal que hasta ahora se caracteriza por ser, en general, vertical y unidireccional tiene que ir abriendo sus puertas a propuestas pedagógicas que potencien procesos bidireccionales y colaborativos en los que el uso de herramientas tecnológicas y de la web 2.0 pueda tomar protagonismo, no solo como meros instrumentos sino más bien como

posibilidades de apertura a nuevos modelos. Supone adaptar las metodologías docentes pero, además, permite acercarnos al modelo cultural de los estudiantes alejados de un mundo lineal y sin movimiento y más relacionados con el dinamismo y la colaboración que implican las redes sociales u otras herramientas de la web 2.0. Las instituciones de educación superior deben afrontar una estrategia global que pasa por la "imprescindible integración de los nuevos instrumentos tecnológicos, además deben asumir los consiguientes cambios curriculares de los objetivos y contenidos, metodología y organización" (Hernández, 2014).

Los datos obtenidos reflejan que los estudiantes están satisfechos con la asignatura en cuanto a contenidos, metodología, docente, materiales, clima del aula y aula.

En lo que se refiere a la adecuación del uso de TIC en la asignatura, de media los estudiantes están satisfechos, afirman también estar satisfechos con la metodología del docente en cuanto al uso de Prezi y del blog en la docencia y, por otra parte, perciben que ha sido adecuado su uso para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la motivación, interacción social y procesamiento y uso de la información, sobre todo en este último que sube la media con respecto a las dos estrategias de aprendizaje anteriores.

Cuando hablamos de influencia del uso de las TIC en la calificación final casi la mitad de los estudiantes considera que no influye, los mismos que piensan que sí lo hace (44,9%), que mejora bastante y mucho.

La experiencia se ha centrado fundamentalmente en el uso del blog y exposiciones docentes con Prezi. Para trabajos futuros será importante dar más peso a la utilización de Twitter por los beneficios citados anteriormente y no sólo emplearlo como un medio de comunicación y de enlace de las entradas del blog del docente. Por otra parte, incluir Dropbox en la experiencia podría ser enriquecedor para compartir documentos entre los estudiantes y con el docente ya que es una herramienta que facilita considerablemente el trabajo colaborativo.

Se plantea utilizar el sistema de encuestas con distintas variables analizables en pre-test y post-test y en el cuestionario realizado cabría añadir una pregunta para saber tanto el conocimiento como el uso previo, por parte de los estudiantes, de las herramientas web 2.0. para así poder hacer una relación entre variables de uso previo y de uso en el proceso formativo.

Nos encontramos frente a una "evolución cultural, con unas normas, valores y actitudes que llevarán necesariamente a la redefinición de los espacios y el papel de los agentes de educativos" (Hernández, Jones y González, 2011, p. 53). En conclusión, un modelo formativo adaptado tanto al EEES como a una metodología docente innovadora supone que los estudiantes se motiven hacia el aprendizaje, que interactúen tanto con el profesor como con sus compañeros y que se sientan interesados por buscar y elaborar información, en un proceso continuo de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En definitiva, es un momento óptimo para impulsar experiencias nuevas en las instituciones de educación superior y en la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, R. (2007). La «nueva educación» en la sociedad de la información y de los saberes. En M. Segura, C. Candioti, y C. J. Meidan, (Ed.), *Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española* (pp. 73-86). Madrid: Fundación Santillana.

ESTEVE, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión Universitaria*, 5, 59-68.

FERNÁNDEZ, R., SERVER, P. Y CEPERO, E. (2010). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.

HERNÁNDEZ, J. P., MARTÍNEZ, F. Y RODRÍGUEZ, M. J. (2010). *Diseño de una Escala de Actitudes para valorar la Pizarra Digital Interactiva (PDI) como herramienta educativa en la Universidad.* Academia.edu.

HERNÁNDEZ, G. (2014). Manejo de las tecnologías de la informaci*ón y de la comunicación de los profesores universitarios: una mirada desde el interior. Revista Internacional de investigación e innovación educativa,* 2, 118-128.

HERNÁNDEZ, M. J., JONES, B. Y GONZÁLEZ, M. (2011). Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.

HINOJO, F. J., AZNAR, I. Y CÁCERES, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 33, 165-174.

HIPÓLITO, N. (2013). La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social. En S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. Mª. Fernández (Coords.), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el grado de Educación Social* (pp. 469 – 474). Oviedo: Universidad de Oviedo.

LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GRADO EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL (2005).

LORENZO, M., TRUJILLO, J. M. Y MORALES, O. (2008). Los equipos directivos de educación primaria ante la integración de las TIC, *Píxel-Bit*, 33, 91-110.

MONTICO, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 29, 105-112.

TRILLA, J. (COORD.) (1998). *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación.

VICHÉ, M. (2008). Ciberanimación. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 8. Recuperado de http:quadernsanimacio.net.

[i] Contacto con autores:
Natalia Hipólito Ruiz. e-mail: Natalia.Hipolito@Uclm.es
Roberto Moreno López. e-mail: Roberto.Moreno@Uclm.es
Rosa Mª Marí Ytarte. e-mail: Rosa.Mari@Uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha, España.

11 | FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES/PEDAGOGOS SOCIALES

ACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DEONTOLÓGICO: EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO

JOSUÉ CINTO MORALES
BENJAMÍN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ
AMELIA XIQUE SUÁREZ[i]

RESUMEN:

La práctica situada de los docentes en formación requiere de un acompañamiento sistemático para lograr la reflexión sobre la acción pedagógica; particularmente, cuando la práctica docente ha sido muy escasa. Por tanto, en esta situación específica hablamos de una pedagogía de doble entrada, pues el tutor que acompaña debe reflexionar sobre su acción pedagógica e influir sobre la reflexión del novel docente para lograr los beneficios prometidos en el servicio social.

De darse la condición de acompañamiento, se establecerá una verdadera confrontación entre el profesor en formación y los retos que emergen de la práctica eficaz. Este cotejo con la realidad debe permitir la confirmación de la vocación y de ser así buscar el desempeño eficaz. A su vez, el desempeño eficaz debe necesariamente culminar en el desarrollo de competencias: conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes.

Por tanto, el presente proyecto analiza el desarrollo deontológico promovido por la práctica social y mediado por el acompañamiento sistemático. El enfoque cualitativo contribuye a la comprensión del fenómeno del desarrollo profesional desde una perspectiva dialéctica y de complejidad. Se utiliza la observación participativa para la recogida de datos y se cruza la información obtenida con entrevistas. Se documenta la transformación actitudinal que sufren los docentes en formación al confrontar las tareas docentes y la exigencia de resultados eficaces.

Los resultados muestran que la acción social, acompañada y orientada por el principio de eficacia, promueve el desarrollo deontológico de los docentes de lenguas en el ámbito del servicio social comunitario. La participación social se constituye en factor de desarrollo de la consciencia y la autodeterminación del ser social para la formación profesional y el desarrollo de verdaderas competencias profesionales. No obstante que se observa una transformación significativa en las actitudes y las acciones, como consecuencia del acompañamiento del que fueron objeto los profesores de inglés en formación, también se perciben limitaciones del curriculum real en la formación integral.

PALABRAS CLAVE: Acompañamiento, servicio social, consciencia, desarrollo deontológico.

*****

INTRODUCCIÓN

La formación del docente de lenguas, vista como una profesión, no es de ninguna manera resultado de un proceso fortuito o falto de intención. Por el contrario, la formación lleva implícita una intención de transformación para hacer posible la adjudicación de cualidades diferentes a las que posee el estudiante, pues al inicio del proceso no es sino una posibilidad de convertirse en un profesional de la docencia. Por tanto, la formación no debe presentarse como un proceso solitario sino como un proceso que integra la solución de problemas sociales por medio del trabajo colaborativo de docentes novatos y aquellos altamente experimentados que fungen como tutores.

Así, este trabajo presenta el acompañamiento como la estrategia fundamental para la formación profesional docente y la construcción de una educación de calidad en los ambientes de la práctica situada; donde se abordan situaciones complejas que requieren decisiones y acciones responsables, comprometidas y eficaces, las cuales generan condiciones para la construcción de una identidad colectiva y la estructura deontológica que regirá la conducta profesional futura. La construcción de valores propios de la profesión y las competencias profesionales resultan de un proceso eficaz y comprometido de acompañamiento, comprendiendo que la autonomía es resultado de la heteronomía e interacción con los otros profesionales de la docencia.

El desarrollo de competencias y valores, resultantes de la ejecución efectiva del acompañamiento, evidencia la necesidad de reajustar los criterios organizacionales y normativos del sistema educativo así como la necesidad de reflexionar el quehacer de la labor tutorial en el proceso formativo para cumplir las promesas establecidas en el currículo.

I. CURRICULUM Y PROCESOS DE DESARROLLO

Los estudiantes que ingresan a un programa educativo, como la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se constituyen en objetos de transformación y depositan su confianza, e incluso posibilidades laborales y profesionales, en los expertos de la formación docente. Por consiguiente, éstos deben actuar intencionalmente para transformarlos por medio de procesos sistematizados y congruentes con las promesas y satisfacción de necesidades sociales. Por tanto, el hablar de formación implica una consciencia acerca del proceso de transición de alguien que aún no tiene las cualidades que se esperan para transformarse en otro ser con cualidades e identidad diferente para integrarse a un colectivo con identidad profesional. Esto sólo se logra mediante un proceso consciente, responsable y comprometido de planeación.

La planeación es un proceso sistemático basado en el análisis de los fines, objetivos y metas de la educación (Kaufman, 2007). Este proceso debe permitir la determinación congruente de las acciones formativas, sus alcances, estrategias y métodos. Por tanto, la toma de decisiones debe realizarse sobre la base de un proceso de reflexión que permitan sistematizar los procesos de desarrollo en función de las necesidades sociales (Schön, 1992), es decir, el desarrollo profesional pero no sólo de acuerdo a estándares locales sino internacionales. Una planeación con prospectiva debe contribuir a una genuina innovación curricular mediante acciones pertinentes y procesos eficaces orientados hacia el logro del perfil de egreso y la satisfacción de las necesidades sociales, considerando la filosofía y el marco epistemológico que sustentan el currículo, por ejemplo, el humanismo y el constructivismo.

1.1. HUMANISMO CRÍTICO

El humanismo crítico es una corriente filosófica que plantea una comprensión holística del ser humano como ente dinámico, perennemente evolutivo e interrelacionado con otros seres humanos. Sugiere que cada individuo es constructor de su propia realidad y, por consiguiente, que la educación supone una actitud de interés, compromiso y respeto por los estudiantes, resaltando tres dimensiones presentes en todo el proceso educativo: afectiva, relacional y axiológica. Así, "el humanismo crítico promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades… atendiendo a las condiciones…que lo hacen posible" (BUAP, 2009, pp. 97). El desarrollo profesional implica, entonces, un nivel alto de consciencia y de autonomía para lograr no sólo los objetivos establecidos en un programa sino objetivos personalizados que se han establecido a partir del descubrimiento o confirmación de la vocación. A partir de esta definición, las acciones y decisiones de la persona que se forma están orientadas por la voluntad y el deseo de lograr acciones y procesos eficaces como parte del horizonte de desarrollo no sólo profesional sino personal y humano.

Sin embargo, la autonomía y la autorrealización como principios orientadores de la formación y el desarrollo profesional no aparecen espontáneamente. Debe existir un agente que pueda mediar no sólo en su aparición sino en su aceptación como valores y directrices de nuestras acciones y tareas profesionales (Jaulín, 2007).

1.2. CONSTRUCTIVISMO SOCIO-CULTURAL

Por un lado, el constructivismo es una corriente epistemológica centrada en descifrar los problemas de la formación del conocimiento humano (Díaz Barriga, 1993; citado en BUAP, 2009) que supone la participación activa del aprendiente en la creación, producción y reproducción del conocimiento; por tanto, sus aplicaciones suponen concepciones curriculares activas y transformadoras. Por otro lado, la orientación socio-cultural reconoce la formación en y para la sociedad y concibe que el aprendizaje se contextualiza en comunidades de práctica y requiere herramientas simbólicas, como la expresión oral y escrita (Vygotsky, 1982), que posibilitan el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento mediante la incorporación de significados y experiencias sociales. Enfatiza el aprendizaje como un proceso guiado y cooperativo mediante la interacción dentro de la denominada zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1982).

1.3. APRENDIZAJE SITUADO

Dentro de este marco de generación contextualizada del conocimiento, la práctica situada como son el servicio social y la práctica profesional resultan altamente pertinentes. El aprendizaje situado es un proceso de transformación de las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta (Díaz Barriga, 2006) e integradora, el cual implica la construcción del significado desde las actividades cotidianas (Dewey, 2008; Makarenko, 1999) al exponer al sujeto que se forma a un complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce, es decir, percepciones, significados, intenciones, acciones, interacciones, recursos y toma de decisiones (Sagástegui, 2004).

1.4. ACOMPAÑAMIENTO

Ya que el problema fundamental de la formación radica en la "epistemología de la práctica que hoy prevalece" (Schön, 1992, pp. 225), el acompañamiento debe posibilitar la toma de decisiones desde una perspectiva holística y el desarrollo de competencias profesionales aun en condiciones de incertidumbre. El acompañamiento se constituye en un proceso de

tutoría basado en el trabajo colaborativo del profesor y los estudiantes, donde el primero debe inducir a los segundos a tomar consciencia de las diferentes situaciones que enfrentan en su desarrollo académico y profesional, sus dificultades, y estimularlos para encontrar soluciones y de ser necesario proporcionarles alternativas (Rojas, 2008; De la Cruz & Abreu, 2008), influyendo en el desarrollo de la autonomía, autodeterminación, autogestión del conocimiento y la necesidad de mejora continua. En consecuencia, el tutor se desarrolla como un gestor de procesos para posibilitar que las acciones se constituyan en experiencias educativas y formativas que permitan la participación activa que asume la responsabilidad en términos de eficacia, logrando con ello la trascendencia y autorrealización, es decir, la concreción del perfil de egreso y el desarrollo profesional (Cinto, 2013).

El acompañamiento implica estar cerca con el propósito de poyar, gestionar y canalizar las necesidades y dificultades del acompañado para actualizar sus habilidades y destrezas en beneficio de un proyecto educativo (Cinto, 2013). Proyecta la tarea de estar para observar, colaborar, gestionar y socializar procesos para el desarrollo de la práctica significativa, la problematización y la valoración de la misma. Por tanto, el acompañamiento está orientado hacia el desarrollo de un conjunto de comportamientos y conductas, apuntalado por saberes técnicos y prácticos que permiten y apuntan a una evolución de las relaciones intersubjetivas (Ardoino, 2005) sobre la base del cuestionamiento y mediación de las opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego y definen las acciones profesionales concretas (Cinto, 2013).

1.5. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

Los conceptos de "aprender haciendo", aprendizaje basado en la experiencia y educación para la democracia propuestos por John Dewey (1989; 2008) son referentes teóricos del Aprendizaje-Servicio (APS). No se concibe el aprendizaje sin experiencia ya que ésta permite establecer relaciones entre la acción que se ejecuta y la consecuencia que se obtiene para estructurar un complejo de aprendizaje con sentido en vez de aprendizajes aislados.

La experiencia crea las condiciones para que la lógica adquiera un valor instrumental y operativo a través de cinco estadios. De acuerdo a Dewey (1989; 2008), la situación problemática es el primer momento que obliga y sugiere, aunque sea en medio de cierta nebulosidad, la búsqueda de una solución a un problema existente y concreto. Posteriormente, se da la intelectualización del problema, por medio del razonamiento para comenzar la formalización de la investigación. La observación y el experimento se constituyen en la etapa que, a continuación, permite la comprobación de las hipótesis o su adecuación. Esta experiencia, y cuarta etapa, contribuye a la reelaboración intelectual de las hipótesis originales, es decir, una reconstrucción conceptual del fenómeno. Finalmente, tiene lugar la formulación de nuevas ideas y su verificación por medio de la aplicación práctica, nuevas observaciones o experimentos. Esto significa que "la función del pensamiento reflexivo es…"transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa" (Dewey; citado en Abbagnano & Visalberghi, 1995, pp. 637).

La propuesta pedagógica de Makarenko (1999), sostiene que la experiencia, en relación con el trabajo, juega un papel muy importante para la construcción del conocimiento, pues la práctica plantea los problemas que deben resolverse a partir de la misma experiencia. Es la realidad concreta la que determina los ajustes que se hacen para satisfacer necesidades específicas. Además, se plantea el colectivo y la sociedad como elementos educadores, formadores y dinamizadores del aprendizaje del individuo, es decir,

el alumno es educado por y para la sociedad, considerando que la sociedad es dinámica y evoluciona. Sin embargo, la existencia de objetivos claros desde los cuales organizar las prácticas educativas es un componente imprescindible (Kaufman, 2007) para que la sociedad se constituya en un verdadero ambiente educador y formativo. La reflexión sobre los problemas que plantea la realidad se aborda desde la colectividad y se emprende la intervención por medio del trabajo colaborativo.

Con este matiz, la actividad que se desempeña tiene características de empleo formal y se espera que el novel profesor resuelva eficazmente los problemas y ajuste las necesidades a satisfacer que la práctica docente le proyecta en la realidad concreta en que actúa, interactúa y se relaciona. El colectivo, es decir, otros estudiantes le resguardan, y el tutor que hace uso del couching como método de tutoría e intervención para la proyección de objetivos y el mejoramiento del desempeño personal y profesional, planteando preguntas sobre la base de esta misma experiencia docente, contribuyendo a generar nuevas interrogantes y razones para pensar metódica, sistemática y acertadamente (Cinto, 2013).

1.6. Evaluación de la práctica situada

La evaluación es un proceso sistemático, continuo (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2003), multi-referencial e intersubjetivo (Ardoino, 2005), integrado dentro del proceso educativo e interrelacionado con el proceso de formación, inherente a las prácticas intencionales, desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados (Cabrera, 2003). Los cambios alcanzados por las acciones formativas desarrolladas en los escenarios socio-profesionales son analizados para determinar el nivel de satisfacción, los aprendizajes conseguidos y los efectos que las acciones formativas produjeron (Tejada y Fernández, 2007). Se requiere para un mismo objeto múltiples cuestionamientos, generalmente heterogéneos, si no es que contradictorios, pasando obligatoriamente por testimonios y representaciones, y respondiendo a los valores de sentido y pertinencia (Ardoino, 2005).

La participación se evalúa por medio del logro de los objetivos de las acciones emprendidas, es decir, los beneficios obtenidos por los beneficiarios de los programas de servicio social. La evaluación de la formación, externa, gradualmente se transforma en satisfacción por el hacer, aprender, convivir y el ser en plenitud, buscando el bienestar a través de acciones y operaciones eficaces que generan transformación. Por tanto, la evaluación de la participación tiene una orientación más cualitativa que cuantitativa y es vista como una herramienta indispensable para valorar el impacto social, es decir, la modificación de las situaciones y condiciones de adversidad y desigualdad. Esta participación crea un sentido de autorrealización en el estudiante que encuentra sentido en lo que hace al tiempo que lo vincula con los conocimientos teóricos que lo fundamentan, modificando la estructura axiológica y deontológica que sustentan la práctica que evoluciona de accidentada a profesional, movilizando su consciencia moral.

1.7. Desarrollo moral

El enfoque cognitivo-evolutivo (Kolberg, 1976; Kolberg, 1992) es la orientación teórica que intenta explicar el desarrollo de los valores y la moral a partir de la dimensión del conocimiento y la estructuración de reglas y la adquisición de principios universales (Barra, 1987). Dicho paradigma está constituido por tres etapas y seis estadios, presentados en la tabla 1.1

ETAPAS	ESTADIOS
Pre-convencional Perspectiva individualista Auto-centrada	**Moral heterónoma**: orientación del castigo obediencia y perspectiva social egocéntrica.
	Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio: Se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades; dejar a otros hacer lo mismo.
Convencional Perspectiva de miembro de la sociedad	**Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y conformidad interpersonal:** la perspectiva social del individuo con otras personas.
	Moral de sistema social y consciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social; distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.
Post-convencional Perspectiva "anterior a la sociedad", no relativa o de razonamiento moral de principios	**Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales:** la perspectiva social es la del individuo racional consciente de los derechos y valores previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.
	Moral de principios éticos universales: la perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, debido a que las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Tabla 1.1 Desarrollo Moral (Kolberg, 1976)

Estas etapas y estadios se encuentran estrechamente ligadas al desarrollo cognitivo, pues el desarrollo moral no resulta de procesos inconscientes; al menos, no todos los principios universales se aprenden en la infancia sino que son producto de un juicio racional maduro (Barra, 1987). Así, el compromiso y la responsabilidad social, la autonomía y la autorrealización entre otros resultaran en la base que sustenta el desarrollo de competencias profesionales.

1.8. COMPETENCIA

La competencia es un proceso (Le Boterf, 1994, citado en Comellas, Ballesteros, Lojo, Redó & Sugrayes, 2002) exhaustivo, contextual, social, cognitiva y afectivamente organizado e indisociable de la capacidad de dar respuesta a una situación problemática, el cual implica la necesidad de establecer relaciones con conocimientos previos para activarlos, transferirlos y reconstruirlos (Comellas et al., 2002). La aplicación de los saberes sucede por medio de un análisis contextual, valorando el posible desempeño y la conformidad de las decisiones tomadas e involucrándose personal y profesionalmente, es decir, se integran los cuatro pilares de la educación: saber, hacer, ser y convivir.

Excede por mucho el saber operatorio y los conocimientos (Perrenoud, 2011), pues ésta sobreviene a partir de la participación activa en ambientes socio-profesionales (Tejeda y Sánchez del Toro, 2009) concretos que exigen el desarrollo de paradigmas heurísticos y procedimientos epistemológicos sistematizados (Perrenoud, 2011) como plataforma de la práctica eficaz. La comprensión de dichos conocimientos se manifiesta y articula como una síntesis dialéctica (Tejeda y Sánchez del Toro, 2009), sistémica y pertinente por medio de la integración del conocimiento y su comprensión con el saber hacer y el saber ser (García, 2012).

II. OBJETIVO

El propósito del proyecto es la comprensión del fenómeno del desarrollo profesional desde una perspectiva dialéctica y de complejidad, teniendo como objetivos:

- Determinar el impacto de la participación social en el desarrollo de la consciencia y el desempeño eficaz.
- Analizar el desarrollo deontológico de los profesores de lenguas en la práctica situada por medio de la identificación de los cambios actitudinales al confrontar tareas docentes y la generación de resultados concretos.

III. METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque cualitativo. La recolección de los datos se efectúa dentro del contexto donde se desarrolla la práctica social, Atoyatempán Puebla, por medio de la observación y la entrevista. La observación participante, es decir, la convivencia e interacción con los participantes así como los videos grabados de sus clases permiten la recogida de datos y la reflexión sobre la práctica. Además, por medio de la entrevista se recogen las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes de los docentes en formación en relación a la práctica social que desarrollan para su posterior análisis e interpretación.

La entrevista cualitativa resultó ser el mejor método para acercarse a los estudiantes ya que permitió la recopilación de información detallada concerniente a experiencias (Fontana & Frey. 2005), además de propiciar la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre las personas que investigaron y lo investigado con el fin de comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados (Fernández, 2001). Las entrevistas se graban, transcriben y codifican para su interpretación y los datos que de ellas emanan son comparados con aquellos derivados de la observación. Los datos se analizan dentro del marco de la teoría del desarrollo moral de Kolberg (1976, 1992) y un enfoque hermenéutico-dialéctico (Martínez, 1999).

Los sujetos son 10 docentes en formación que participaron en el programa de servicio social Difusión de la Lengua y la Cultura en Atoyatempán, en dos diferentes etapas. En un primer momento, se contó con la participación de seis estudiantes, cuatro de inglés y dos de francés. En una segunda etapa, cuatro docentes, tres de francés y una de inglés participaron en el programa y, por tanto, fueron sujetos de estudio. Todos ellos tenían un tutor formalmente asignado quién, sin embargo, sólo desarrollo funciones administrativas y nunca hizo supervisión en situ.

IV. RESULTADOS

A continuación, se discuten algunos de los efectos más significativos que se observaron y registraron en el estudio.

El acompañamiento de los prestadores del servicio social permitió observar que los estudiantes tenían serios problemas para abordar la actividad docente de manera sistemática. Al inicio del servicio social, la planeación constituía un simple requisito pero no cumplía con el propósito de guiar la labor docente e incluso podría interpretarse como el resultado de experiencias de planeación caóticas y carentes de orientación y reflexión, antes y después de su puesta en práctica.

La instrucción se desarrollaba sobre ejemplos y explicaciones abstractas aun cuando se manifestaba el uso del enfoque comunicativo y se hacía frecuentemente el cambio a la lengua materna. Sin embargo, los alumnos mostraban convicción acerca de las actividades que hacían y como las desarrollaban. Estas actitudes permiten concluir que esa es probablemente la metodología a la que estuvieron expuestos durante su propio proceso de aprendizaje y reproducen lo que han visto más que aquello que han estudiado.

La evaluación de las actividades se concretaba a su completamiento en tiempo más que a sus efectos en las habilidades de los discentes, es decir, existía poca consciencia acerca de los niveles de eficacia logrados. Aunque se observó una gran resistencia a la consulta de la teoría, eventualmente la consulta de los videos y el planteamiento de interrogantes acerca de la relación de las actividades observadas y sus resultados obligó a los profesores a buscar respuestas en la lectura de libros y artículos así como la búsqueda de sentido de las tareas planeadas y puestas en práctica.

Esta tarea resultó tremendamente difícil para los sujetos aun cuando ya habían tomado diseño curricular y experiencia docente con niños y experiencia docente con adolescentes y adultos. Por lo tanto, se estableció que la experiencia hasta ese momento había resultado poco significativa en función del desarrollo de una práctica eficaz. El tutor, por medio del couching, promovió la reflexión, utilizando preguntas tales como: ¿A dónde vamos y como saber que hemos llegado? ¿Cuáles son las cosas que nos impiden llegar a donde vamos y cómo eliminarlas? ¿Cuáles son las principales etapas del camino hacia dónde vamos? ¿Qué cosas deben hacerse para poder completar cada etapa? ¿De qué tareas específicas se compone los procesos? ¿Cuáles son las formas específicas de realizar las tareas? ¿Qué teorías debemos consultar para resolver dudas, comprender lo que hacemos y explicarlo? Esto significa que el resultado fue la elaboración del diagnóstico y su teorización para lograr la praxis.

4.1. NIVEL DE DESARROLLO PREVIO AL ACOMPAÑAMIENTO

Los resultados de las entrevistas con los sujetos de estudio indican que la participación en el servicio social obedeció a cuestiones reglamentarias, es decir, fue visto sólo como requisito y no como una oportunidad de desarrollo profesional. Los ejemplos abajo presentados ilustarn que algunos estudiantes no buscaban experiencia docente.

> …pensé que se trataba más de cultura de… mmm… No de dar clases
>
> Me pareció interesante ir a trabajar a una comunidad eh… Realmente nunca había sido responsable como tal de un programa de un grupo
>
> …por el tiempo… porque yo dije pues va a ser poco tiempo

Es decir, la selección del programa careció de intencionalidad y, por tanto, los sujetos no estaban conscientes de los deberes inherentes al profesor de lenguas, las expectativas sobre la eficacia de su trabajo y la necesidad de la experiencia práctica que los prepararía para el futuro laboral y profesional. En consecuencia, al inicio del servicio social, se ubican en la etapa pre-convencional y el estadio de la moral individualista, pues el propósito del servicio social es instrumental y siguen las reglas de acuerdo a sus intereses y necesidades (Tabla 1.2).

Pre-convencional Perspectiva individualista Auto-centrada	Moral heterónoma; orientación del castigo obediencia y perspectiva social egocéntrica.
	Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio. Se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades; dejar a otros hacer lo mismo.

Tabla 1.2. Desarrollo axiológico antes del acompañamiento.

En concordancia con lo anterior, el desarrollo de competencias es bajo ya que la actividad docente no está orientada hacia el desarrollo académico y profesional, revelándose como una serie de actividades desorganizadas. Aunque los sujetos dijeron no tener problema con la planeación, métodos de enseñanza y de evaluación, omitieron el análisis contextual para generar un diagnóstico, planear la intervención, ejecutarla y poder generar criterios para evaluar el desempeño. Es decir, la poca experiencia acumulada hasta ese momento les hacía pensar que su preparación era suficiente y sólida.

4.2. IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO

El acompañamiento se orientó, primeramente, hacia la reflexión de los docentes hacia los resultados obtenidos. Los sujetos reconocieron que tenían problemas para lograr que los niños y adolescentes de la comunidad aprendieran el idioma enseñado; nunca antes habían tenido que preocuparse por obtener resultados sino sólo presentar su plan de clase y

ponerlo en práctica. Por tanto, la reflexión se orientó de manera retrospectiva hacia la relación causa-efecto hasta llegar a la necesidad de conocer que sabían y podían hacer los estudiantes, es decir la realización del diagnóstico. Una vez, recogida la información, ésta se procesó y se los profesores fueron orientados hacia la toma de decisiones, manifestando problemas para el diseño del programa de curso y la definición de un método de instrucción, pues no conocían los métodos tan bien como habían creído antes de la tutoría. Se pudo observar una actitud más humilde y los docentes en formación declararon que su preparación tenía deficiencias en relación a la experiencia docente y la teoría, las cuales se manifestaban en problemas para planear, el conocimiento de un método y su ejecución, el control de grupo y la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tengo la habilidad de la lengua, pero no la habilidad de dar clases
…me está ayudando mucho por la experiencia y porque me estoy dando cuenta que es lo que tengo y que es lo que no tengo
…tengas la obligación o la responsabilidad de entregar mejores resultados

La inclusión del acompañamiento trajo consigo una mejor organización de las actividades y la construcción de un proceso más congruente. Por ende, se comenzó la sistematización de los procesos planeación-aprendizaje-evaluación al recurrirse con mayor frecuencia a la observación, la reflexión, la investigación y la fundamentación teórica; además inició una interacción más productiva entre los participantes, sentando las bases del desarrollo profesional y el sentido de comunidad de aprendizaje.

Los sujetos reportan que el tutor ayudó a la integración de la teoría con la práctica, orientación metodológica y planeación de clase. Así, las principales necesidades que los sujetos manifestaron al confrontar la práctica en el servicio social se refieren a ser acompañados para mejorar su planeación, el uso del método y la integración de la teoría y la práctica.

Se observó una transformación significativa en las actitudes y las acciones de los docentes en formación con la inclusión del acompañamiento en las actividades, confirmando que la participación social se constituye en factor de desarrollo de la consciencia y la autodeterminación del ser social cuando existe acompañamiento.

Convencional Perspectiva de miembro de la sociedad	Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y conformidad interpersonal: la perspectiva social del individuo con otras personas.
	Moral de sistema social y consciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social; distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.

Tabla 1.3. Impacto del acompañamiento en el Desarrollo deontológico

A pesar de que no se logró llegar a la etapa post-convencional, pues la práctica aún no se sustenta en valores universales, el desarrollo deontológico comenzó a surgir al buscar que las acciones emprendidas por los docentes fueran eficaces. Aunque podría cuestionarse la eficacia como un valor del desarrollo humano, en términos instrumentales, ésta orientó la búsqueda de la satisfacción personal y profesional al hacer la planeación funcional. A la pregunta del beneficio obtenido al hacer que otras personas aprendan, las respuestas fueron:

…satisfacción porque yo pienso que estoy haciendo bien mi trabajo
Estoy comprobando por mí misma que están aprendiendo
…siento que sirvo para algo y veo que lo que yo aprendo y lo que yo se… lo puedo reflejar con alguien más

En resumen, el acompañamiento tiene impacto no sólo en las acciones de los docentes sino en su estructura axiológica, la cual gradualmente se moviliza hacia los valores propios e inherentes a la actividad docente. Aparentemente, los logros podrían mejorar si el acompañamiento previo a la práctica situada fuera más sistemático y congruente con los objetivos formativos.

V. CONCLUSIONES

A pesar de que los estudiantes se involucran en actividades docentes, sin el acompañamiento la experiencia no tiene los elementos de calidad que orienten el desarrollo profesional y obliguen a recurrir a fundamentos teóricos y la sistematización de los procesos pedagógicos orientados hacia la eficacia.

El acompañamiento posibilita el desarrollo de la consciencia acerca de las cualidades que caracterizan a la genuina práctica profesional; por el contrario, la falta de supervisión y acompañamiento crea una percepción desorientada acerca de la práctica docente. Por tanto, el acompañamiento incide positivamente en el desarrollo deontológico al hacer de la práctica social una experiencia significativa e integradora de saberes, procedimientos, habilidades actitudes y valores más cercanos a aquellos que posee un profesional eficaz, responsable y comprometido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N., & VISALBERGHI, A. (1995). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.

BARRA ALMAGIÁ E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kolberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, 1987, pp. 7-18. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

BUAP. (2009). *Modelo Universitario Minerva: Fundamentos Modelo Universitario Minerva* (2a. ed., Vols. 1-2). Puebla, México: BUAP.

CABRERA, F. (2003). *Evaluación de la Formación* (2a. ed.). Málaga, España: Síntesis.

CINTO, J. (2013) *Método de Acompañamiento en la Participación Activa y Creativa del Servicio Social para la Formación Integral de los Profesores de Inglés*. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Tolteca.

COMELLAS, M., BALLESTEROS, M., LOJO, M, REDÓ, M., & SUGRANYES E. (2002). La acción tutorial. En M. Comellas (Ed.), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial.* (1a. ed., pág. 147). Bilbao, España: Praxis.

DE LA CRUZ, G. & ABREU, L. (JULIO-SEPTIEMBRE DE 2008). Tutoría en la educación superior: Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (3) (No. 17), 107-124.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DEWEY, J. (26 DE JULIO DE 2008). *Democracy and Education*. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, de gutenberg.org: www.gutenberg.org

DEWEY, J. (2008). *Democracy and Education*. Toledo, Ohio, USA: Student Handouts Inc.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw-Hill.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2A. ED.). (2003). México, D.F.: Santillana.

FERNÁNDEZ, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.

FONTANA, A., FREY, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.

GARCÍA, J. (2012). ¿Qué son las competencias desde el enfoque socioformativo? En J. García, N. López, & L. Frade, *La formación de competencias a través de la metacognición* (1a. ed., pág. 122). México: GAFRA Editores.

JAULÍN, C. (2007). *La competencia profesional: Perspectiva dialógica sobre el sistema nacional de formación profesional*. Madrid, España: Síntesis.

KAUFMAN, R. (2007). *Planificación de sistemas educativos.* México: Trillas.

KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Reinhart &Winston.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer

LÓPEZ, & L. FRADE*, La formación de competencias a través de la metacognición* (1a. ed., pág. 122). México: GAFRA Editores.

MAKARENKO, A. (1999). *Poema Pedagógico*. México: Ediciones Quinto Sol.

MARTÍNEZ, M. (1999). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación. 2ª*. Edición. México: Trillas.

PERRENOUD, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. (J. Sáez, Ed., & M. Lorca, Trad.) México: Alejandría.

ROJAS RIVERA, R. M. (2008). *Estrategia educativa para la formación integral (1a. ed.)*. México, D.F.: Plaza y Valdés-UAS.

SAGÁSTEGUI, D. (2004) Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinectica*, núm. 24, febrero-julio, 2004, pp. 30-39. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

TEJADA J. & FERNÁNDEZ, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2): http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html

TEJEDA, R. & SÁNCHEZ DEL TORO P. (2009). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Holguín, Cuba: Universidad de Olguín "Oscar Lucero Moya".

VYGOTSKY, L. S. (1982). *Obras escogidas.* Madrid: Visor.

[i] Contacto con autores:
Josué Cinto Morales. e-mail: jcinto2001@yahoo.co.uk
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez. e-mail: tutorbenjamin@hotmail.com
Amelia Xique Suárez. e-mail: ame28@hotmail.com.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES/PEDAGOGOS SOCIALES

IVONNE BALDERAS GUTIÉRREZ
KARIME ELIZABETH BALDERAS GUTIÉRREZ[i]

RESUMEN:

En este trabajo exponemos los estudios de identidad docente, y su relación con las reformas educativas. En este sentido, el tema de identidad docente se aborda desde dos aspectos fundamentales. Por un lado, la formación docente y por el otro, la crisis de identidad. En el primero se establece que la formación de los docentes recae en el Estado, aunado al planteamiento de que las reformas educativas implican transformaciones en la práctica docente por lo que, reciben capacitación para enfrentar dichas reformas. En lo que se refiere a la crisis de identidad, se relaciona con las reformas educativas debido a que los docentes contrastan su actuar con las nuevas exigencias planteadas en tales reformas, lo que les provoca tensión.

PALABRAS CLAVE: Identidad docente, formación inicial, formación continua, crisis de identidad.

*****

INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión de Estado (Álvarez, 2004; Lang, 2010). Éste es el responsable de la educación impartida en los distintos niveles de una nación, define las características de los elementos involucrados en ella. Plantea políticas que se concretan en reformas educativas con la finalidad de elevar la calidad de la educación. Dichas reformas se formulan en periodos breves por lo que existe un desfase entre las reformas y su implementación en las escuelas y las aulas, lo cual repercute directamente en el trabajo docente y en la construcción de su identidad. En este sentido, es común que si los resultados de las reformas educativas no son los esperados, se responsabilice directamente a los docentes (Álvarez, 2004; Avalos, 2010; Contreras y Villalobos, 2010 y López y Tinajero, 2009), sin considerar la multiplicidad de factores que intervienen en la educación. Finalmente, el Estado es quien forma a los maestros (Avalos, 2000; Contreras y Villalobos, 2010; Ilvento, 2006; Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, y Tormenta, 2007), y posteriormente los emplea. La docencia a diferencia de otras profesiones, supone una alta exigencia y responsabilidad social ya que "en las escuelas se forman ciudadanos que, a su vez, construirán al país y su identidad" (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009, p. 10).

Entendemos por identidad docente la imagen construida por el propio docente en el desempeño de su labor como maestro. Los estudios de identidad docente resultan enriquecedores para el campo educativo ya que permiten adentrarse en la vivencia de este grupo de profesionistas de quienes, como establece Cantero (2000), en el ámbito educativo en pocas ocasiones se escucha su voz.

I. REFORMAS EDUCATIVAS

La profesión docente se encuentra en estrecha relación con los cambios educativos planteados por el Estado por lo que enfrenta una problemática compleja. No es posible considerar a los docentes como un grupo homogéneo; aunque se les denomina indistintamente maestros, docentes o profesores, poseen distintas características y aspiraciones de acuerdo al contexto particular en que se desenvuelven.

Ha sido en el contexto de las reformas educativas, planteadas a partir de las transformaciones en las legislaciones principalmente de las décadas de los 90 y 2000, enfocadas en el nivel medio en que se han realizado las investigaciones sobre identidad docente. En este caso exponemos los casos de América, España y Portugal. Estos cambios impactan el ejercicio docente y la construcción de la identidad al proponer cambios tanto en la formación de maestros como en la realización del trabajo en el aula.

En 1991 se aprobó la ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación en Chile, para regular la formación de los docentes (Núñez, 2004). En Argentina se sancionó en 1993 la Ley Federal de Educación 24195, que estableció la unión de los sistemas medio y medio superior con repercusiones identitarias para los docentes (Freytes, 2001; Veiravé y Núñez, 2006).

La Reforma Integral a la Educación Media Superior[1] (RIEMS) del año 2008 en México, estableció el enfoque basado en competencias con nuevas exigencias para los docentes así como cambios en la forma de evaluación tanto de los alumnos como de los propios docentes. Los maestros la afrontaron de manera inmediata, con escaso conocimiento; paulatinamente fueron capacitados a través del diplomado de competencias docentes del nivel medio mediante el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS).

[1] Con antecedente en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), iniciando en 2004 en preescolar, en 2006 en secundaria y en 2011 en primaria (Ruiz, 2012).

En España las distintas leyes: Ley de Orgánica General del Sistema de educativo (1990) […], Ley Orgánica de Calidad de la Educación 2002 (Bolívar, Fernández y Molina, 2005) y la de 2006 (Sánchez y Boix, 2008) implicaron la adaptación de los docentes a diversas reformas en un periodo breve tiempo. En el caso de Portugal en la década de los 90, el Estado "liberalizó la formación inicial de profesores" (Lopes et al., 2007, p.10) al permitir el establecimiento de escuelas privadas para maestros, convirtiéndose en certificador de programas de estudio y no en formador de docentes. En esos momentos de acuerdo con Avalos (2000) "Se suceden diversas olas de reformas en varios países de la región que reflejan las tendencias internacionales imperantes" (p. 7).

Es en el marco de esas leyes y reformas que ubicamos los trabajos sobre identidad docente, los cuales plantean de manera general que la adquisición de la identidad profesional docente se construye durante la realización de los estudios profesionales y, posteriormente, cuando el docente se incorpora a laborar en una institución educativa. Dichas investigaciones se han basado en dos premisas: la formación, ya sea inicial o continua y la crisis de identidad. Se han realizado principalmente con maestros que estudiaron en escuelas normales o en escuelas de nivel superior relacionadas con educación o pedagogía. En este mismo sentido, el Estado también centra la atención de diferentes temas y problemáticas educativas a partir de la formación docente.

II. FORMACIÓN DOCENTE

La formación inicial, es la adquisición de los saberes propios de la profesión docente en escuelas básicas de maestros (normal superior). Para autores como Ávila y Cortés (2011), la identidad profesional se adquiere durante la formación académica en la educación superior ya que en esos momentos se conjugan diversos elementos. Las relaciones sociales son trascendentes, los maestros se convierten en ejemplo del ejercicio docente influyendo en la adquisición de los rasgos identitarios de la profesión (Martínez y González, 2009; Ojeda, 2008; Prieto, 2004 y Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado, 2006). Los estudiantes generan una serie de representaciones acerca de la profesión, las cuales serán contrastadas cuando se integran a laborar en una institución educativa (Sayago, Chacón y Rojas, 2008). El contenido curricular en el que se define el perfil del docente (Lopes et al., 2007 y Mérida, 2006).

Las prácticas profesionales como primer momento de confrontación de las representaciones y de los conocimientos adquiridos los cuales se aplican en un contexto específico (Ojeda, 2008). Finalmente, la influencia de los contextos tanto histórico como institucional los cuales resultan fundamentales para adquirir las características de la profesión, ya que distintas instituciones formarán profesores diferentes[2].

La formación continua es la preparación que recibe el docente durante su desarrollo laboral. Generalmente la responsable de programarla, planearla e impartirla es la institución educativa. No obstante que sea delimitada por la institución, Álvarez (2004) propone que este tipo de formación debe convertirse en parte del proyecto identitario de cada docente por la importancia que adquiere la reflexión generada al momento de compartir cada docente su experiencia con la de otros maestros. Es en este sentido que autores como Avalos (2000) y Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) consideran que los modelos de formación continua para la actualización permanente de los docentes, deben organizarse de forma sistemática en cada espacio educativo, para evitar la duplicidad y desarticulación de los cursos lo que genera desinterés de los docentes por participar en este tipo de formación.

[2] Cfr. Con Contreras y Villalobos (2010); Gerwec (2001); Gutiérrez (2008); López y Tinajero, 2009; Mieles et al., (2009); Navarrete (2008); Núñez (2004); Ramírez (2008); Sánchez y Boix (2008); Valenzuela (2005); Zanatta, Yurén y Faz (2010).

Resulta contrastante que, aunque se imparte formación continua por parte de las instituciones, los docentes sigan realizando su trabajo sin cambios reales, ya que el trabajo docente se desarrolla en el aula separado de otros maestros (Avalos, 2000 y Contreras y Villalobos, 2010). Así, aunque el Estado invierta una cantidad importante de recursos en este tipo de formación, no se refleja ni concreta en resultados educativos impactantes (Álvarez, 2004).

III. CRISIS DE IDENTIDAD

La crisis de identidad no es ajena a la formación, ya que por un lado, los profesores que se inician en el ejercicio de la profesión, se expresa al momento de enfrentarse a una situación laboral desconocida. Por el otro, cuando se establecen reformas educativas deben de readaptarse a los cambios, en ocasiones lo hacen a través de la formación continua.

La identidad es dinámica y se encuentra en permanente cambio y reconfiguración. La crisis de identidad refleja esa movilidad. La entendemos como una serie de conflictos de diversa índole, vividos por los maestros en el ejercicio de la labor docente. También se puede comprender como la resistencia de los profesores ante las exigencias de las reformas educativas, al tener que adaptar y adecuar su identidad permanentemente (Bolívar et al., 2005 y Lopes, 2007). Entre los factores que influyen en la crisis de identidad de los maestros encontramos fundamentalmente: el origen de la profesión, las reformas educativas y las condiciones laborales.

Así, la crisis de identidad se relaciona con el origen de la docencia como una semiprofesión (Lopes (2007), lo que conllevó una escasa valoración social de la profesión, percibiéndola de menor importancia que otras. Para transformar esta característica y en relación con el apartado anterior, ha sido necesaria la profesionalización de los docentes para que mejoren el desempeño de su actividad y sean reconocidos como profesionistas.

De acuerdo con Tenti (2007), la crisis de identidad se agudiza con las reformas educativas ya que conllevan: masificación escolar, transformaciones generacionales en las familias, innovaciones tecnológicas y burocratización educativa, lo que incrementa las tareas del docente y en consecuencia no cuenta con el tiempo suficiente para dedicarlo en su profesionalización, lo cual limita la mejora en su práctica docente. En el caso de docentes de mayor edad Avalos et al. (2010), establecen que deben adaptarse a las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad reflejadas en los cambios de los planes educativos, lo que convierte a la educación en una tarea compleja para ellos.

Por su parte para Bolívar et al. (2005), debido a las diversas reformas educativas vividas en España, los docentes de secundaria vivieron una crisis de identidad profesional al tener que readecuar las tareas, funciones y su perfil para responder al establecimiento de nuevas exigencias a los docentes.

Finalmente, la crisis de identidad de los docentes también se aborda desde una mirada diferente y ajena a las reformas educativas, esto es, a partir de la relación desigual entre el trabajo desarrollado por los docentes y las condiciones laborales y la falta de reconocimiento social. Esta falta de correspondencia genera insatisfacción en los maestros, lo que para Vaillant (2010) es la crisis de identidad.

Otro abordaje importante para comprender la identidad profesional docente es plantearla a partir de diferentes dimensiones. Veiravé et al. (2006), han estudiado las trayectorias profesionales de los profesores de secundaria a través de distintas dimensiones de análisis como son: los motivos para estudiar la profesión, las experiencias laborales y las particularidades del contexto institucional. De manera similar, Ilvento (2006) plantea que la identidad profesional docente articula distintas dimensiones: la adquisición del conocimiento disciplinar (formación), el contexto socio-laboral y la cultura profesional.

Además de las dimensiones de análisis, Ojeda (2008) propone la existencia de un núcleo personal en la construcción de la identidad docente el cual se integra por los acontecimientos y las personas con quienes se relaciona el maestro. El desarrollo de dicho núcleo ocurre fundamentalmente por la interacción con los alumnos en el salón de clases.

Consideramos que la incorporación tanto de las dimensiones como de la presencia del núcleo personal, enriquece el estudio de la identidad docente al sumar a los aspectos formativos, la vivencia personal del docente los cuales se relacionan a su vez con el espacio educativo concreto.

Por otro lado, los estudios de identidad docente se han realizado principalmente desde la metodología cualitativa con diferentes métodos, técnicas y sujetos de estudio. Entrevistas a profundidad con profesores universitarios (Gewerc, 2001). Análisis lingüístico a partir de entrevistas con docentes de educación general básica (Freytes, 2001). Investigación-acción con profesores universitarios (Prieto, 2004). Grupos de discusión y entrevistas a profundidad con profesores de nivel medio (Bolívar et. al. 2005). Historias de vida con profesores del nivel medio (Veiravé et al., 2006). Entrevistas biográficas con docentes de nivel primaria (Lopes et al., 2007). Narrativas de las trayectorias personales y profesionales de los docentes del nivel medio (Ojeda, 2008). Análisis político de discurso con pedagogos (Navarrete, 2008). Investigación-acción educativa con diarios de campo, entrevistas y autobiografía con docentes de preescolar (Mieles et al., 2009).

IV. CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto, consideramos que los estudios de identidad docente resultan fundamentales ya que nos permiten a cercarnos a la comprensión de la vivencia de los docentes, al ser quienes, cotidianamente resuelven los problemas y carencias del sistema educativo. También son quienes, cuando se implementan las reformas educativas deben de adecuar su práctica diaria para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*. No. 24.

AVALOS, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En: *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile,* 23 al 25 de agosto de 2000. Disponible en http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/9216.pdf Consultado el 20/04/2011

AVALOS, B., CAVADA, P., PARDO, M. Y SOTOMAYOR, C. (2010). L*a Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional.* Estudios Pedagógicos. http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf. Consultado el 20/04/2011.

ÁVILA, J. Y CORTÉS, J. (2011). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Cognición*. Disponible en: http://216.75.15.111/~cognicion/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17. Consultado el /09/04/ 2011.

BALDERAS, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº6*. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 73 - 87. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84. Consultado el 14/11/2013.

BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. Y MOLINA, E. (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". *Revista Forum*: Qualitative Social Research. Volume 6, No. 1, Art. 12, Disponible en http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116. Consultado el 14/05/2013.

CANTERO, F. (2000). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria.* pp. 159-181

CONTRERAS, S. Y VILLALOBOS, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*. Disponible en: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334. Consultado el 18/04/2011.

FREYTES, A. (2001). Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3º ciclo en la provincia de Buenos Aires. *Aset*. Disponible en http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF. Consultado el 09/04/2011.

GEWERC, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado*. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf. Consultado el 09/04/2011.

GUTIÉRREZ, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista mexicana de investigación educativa.* Disponible en: http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop03.PDF. Consultado el 05/05/2011.

ILVENTO, M. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los cientistas de la educación. Revista de Psicodidáctica. Consultado en abril 18, 2011 en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514747009.pdf.

LANG VINCENT (2005); La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: Tenti Fanfani E. (comp.), El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Siglo XXI.

LOPES, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado*. Disponible en en http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf. Consultado el 18/04/2011.

LOPES, A., PEREIRA, F., SOUSA, C. CAROLINO, A. Y TORMENTA, R. (2007). Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista española de pedagogía*. Disponible en http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6673/2/20401.pdf. Consultado el 24/04/2011.

LÓPEZ, B. Y TINAJERO, G. (2009). *Los docentes ante la reforma del bachillerato. Revista mexicana* de investigación educativa. Disponible en: ttp://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011808009.pdf. Consultado el 23/04/2011.

MARTÍNEZ, L. Y GONZÁLEZ, S. (2009). *La construcción de los procesos de identidad*. Comie. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0237-F.pdf.

MÉRIDA, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-merida.pdf. Consultado el 19/04/2011.

MIELES, M., HENRÍQUEZ, I. Y SÁNCHEZ, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*. v.12 n.1. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=es. Consultado el 14/04/2011.

NAVARRETE, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003607.pdf. Consultado el 20/04/2011.

NÚÑEZ, I. (2004). *La identidad de los docentes*. Ministerio de educación y Programa interdisciplinario de investigación en educación. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf. Consultado el 17/04/2011.

OJEDA, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511134004. Consultado el 23/04/2011.

PRIETO, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Enfoques Educacionales.* Disponible en http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/la-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente. Consultado el 11/04/2011.

RUIZ, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf. Consultado el 25/05/2014.

SÁNCHEZ, A., Y BOIX, J. (2008). *La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. Profesorado.* Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875012. Consultado el 17/04/ 2022.

SAYAGO, Z., CHACÓN, M. Y ROJAS, E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere.* Consultado en abril 19, 2011 en http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art16.pdf.

TENTI, F. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente Educação & Sociedade,* vol. 28, núm. 99, pp. 335-353. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf. Consultado el 13/02/14.

VAILLANT, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Novedades educativas*, No. 234, 4-11.

VEIRAVÉ, D. Y NÚÑEZ, C. (2006). *La reforma educativa de los '90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral.* Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, El Chaco Argentina. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-023.pdf. Consultado el 25/05/14

VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C. Y DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 3. Disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf. Consultado el 14/04/2011.

ZANATTA, E., YURÉN, T., Y FAZ, J. (2010*). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional. Argumentos*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100004&script=sci_arttext. Consultado el 21/04/2011.

[i] Contacto con autores:
Ivonne Balderas Gutiérrez. e-mail: ivonn_e@hotmail.com
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez. e-mail: karimebal@hotmail.es
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PEDAGOGOS SOCIALES

GUADALUPE IBARRA ROSALES[i]

RESUMEN:

En esta comunicación se presenta la Ética del Cuidado como una alternativa para la formación ética de los futuros pedagogos sociales. Esta ética es una propuesta de educación moral que puede contribuir a orientar la práctica de la intervención socioeducativa que llevarán a cabo a mediano o largo plazo las alumnas (os) que actualmente desarrollan sus estudios universitarios en Pedagogía Social.

En primer término se aborda la relación que tiene la Ética del Cuidado con la Pedagogía Social, destacando que esta propuesta ética resulta pertinente y eficaz para formar a los alumno en la realización de la intervención educativa perfilada a los grupos sociales que se encuentran en una situación de vulnerabilidad personal y social por las condiciones de marginalidad en la que viven.

La Ética del Cuidado se asume como las acciones y actitudes de apoyo y ayuda que es posible brindar a las personas que tienen una necesidad y/o carencia o que padecen dolor y sufrimiento. En este trabajo se presentan los rasgos y características que distinguen a esta ética y se recupera la relación de cuidado porque constituye su núcleo básico en torno a la cual desarrolla su propuesta de educación moral. El análisis de la relación de cuidado permite mostrar la aportación que puede hacer este tipo de relación en la intervención socioeducativa que ejecutarán los pedagogos sociales, ya que esta práctica profesional tiene como eje la relación e interacción con los usuarios de los servicios profesionales. Esto porque la relación de cuidado pone la dignidad humana en el centro de la relación e interacción con las personas develando la importancia que tiene el comportamiento y las actitudes éticas en la intervención socioeducativa que desarrollan los pedagogos sociales.

La Ética del Cuidado tiene como estrategia para la educación moral, que los alumnos experimenten el cuidado en su propia persona en el proceso educativo. Este planteamiento se rescata en esta comunicación y por ello se presentan los resultados de una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza aplicada a una muestra de alumnas (os) de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM donde se destaca que 52.9 % de las respuestas obtenidas se refieren a las actitudes y acciones de apoyo, y acompañamientos que el docente tiene la oportunidad de ofrecer a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de esta encuesta muestran que la ética del cuidado es factible y posible de desarrollar a través del proceso educativo en donde el alumno puede aprender el cuidado, experimentando en su propia persona el apoyo que le brinde el docente.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social, intervención socioeducativa, ética del cuidado, formación ética.

*****

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación constituye un avance de investigación del proyecto titulado "Ética de la Docencia y de la Enseñanza" que actualmente desarrollo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El trabajo tiene como eje a la Ética del Cuidado como una propuesta sólida y pertinente para la formación ética de los futuros pedagogos sociales cuya práctica profesional es la intervención socioeducativa, donde resulta relevante e importante las acciones y las actitudes éticas.

En el primer apartado se aborda el vínculo de la Ética del Cuidado con la Pedagogía Social con el propósito de mostrar la contribución que puede hacer esta ética para un buen logro de la intervención socioeducativa enfocada a los grupos sociales marginales que experimentan la vulnerabilidad personal y social.

En el segundo apartado se presentan y desarrollan las premisas en las que se sustenta la Ética del Cuidado. En este marco se analiza la relación de cuidado que propone esta ética, la cual muestra la importancia que tiene el acompañamiento, la escucha, el diálogo, el respeto, la tolerancia, en las prácticas profesionales de apoyo como son la intervención socioeducativa.

En el cuarto apartado se presentan los resultados de una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza realizada a un muestra de alumnas (os) de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2013. Aquí los alumnos encuestados definen como rasgos de un buen docente las actitudes y acciones de apoyo y ayuda que puede proporcionar el docente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto porque desde la perspectiva de la ética del cuidado, la formación ética de los alumnos tiene como estrategia educativa la vivencia del cuidado pues el alumno aprende el cuidado ético en la medida que reciba y sienta el cuidado en su propia persona.

I. ANTECEDENTES

La Ética del Cuidado ha tenido una amplia resonancia en distintas profesiones como son la enfermería (Medina, 1999, Feito, 2005, 2009, J Davis, 2006, 2009) y el trabajo social (Idareta y Úriz , 2012) cuya función principal es la intervención sanitaria y la intervención social donde resulta muy importante la relación que se establece con los usuarios de estos servicios profesionales. Esas profesiones al igual que la pedagogía social no pueden realizar su función de intervención al margen de una relación y/o interacción con las personas que necesitan este servicio. Es por ello que esas profesiones se han interesado en la ética del cuidado porque se centra en la relación ética que pueden desarrollar aquellas profesiones que llevan a efecto la intervención mediante la relación e interacción con otras personas.

II. LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Constancio Mínguez (2004), recupera la visión que tiene J. Sáez (1997,60) de la Pedagogía Social como disciplina científica y considera que su objetivo es "la formación y preparación de los profesionales de la Educación Social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla" (pp.31, 32).

En este marco, se comprende que los pedagogos sociales realizan un tipo de práctica calificada como Educación Social cuya característica es la intervención socioeducativa en distinto ámbitos profesionales.

Sarrate (2009) concibe la intervención socioeducativa en los siguientes términos:

> "…cabe definir la intervención socioeducativa como la acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora en sus participantes, así como en su entorno o comunidad" (Sarrate, 2009, pp. 56,57).

Mínguez (2004) considera que el campo profesional de la Educación Social es muy variado pues comprende "la educación especializada, educación para la salud, animación sociocultural, educación de las personas mayores, educación ambiental, etc" (pp.32,33) Asimismo este autor precisa que la práctica profesional de educador social no sólo está perfilada a los grupos sociales que se encuentran en condiciones de marginalidad sino que también incluye prácticas y actividades enfocadas a contribuir a elevar la calidad de vida.

Sin embargo, varios países Iberoamericanos debido al nivel de desarrollo económico, social y cultural en el que se encuentran tienen grandes grupos de población en condiciones de marginalidad, exclusión e inadaptación social , los cuales experimentan la vulnerabilidad y requieren de la intervención socioeducativa para recuperar el equilibrio en su vida.

La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) en su declaración titulada SOMOS, elaborada por el Doctor José Antonio Caride Gómez reconoce como una tarea de la Pedagogía Social, la intervención socioeducativa en estos grupos sociales en los siguientes términos: (La Pedagogía)

> "que abre sus fronteras a la acción-intervención en un amplio y diversificado conjunto de circunstancias que inciden en el bienestar de las personas y en su calidad de vida, especialmente las que se ven afectadas por necesidades y problemas que determinan su vulnerabilidad social, la dependencia, las desigualdades o las injusticias sociales" (s/f, pp.1,2)[1]

Pérez (2009) precisa que "la Educación Social se centra fundamentalmente en problemas humano-sociales, en contacto directo con la realidad de los sujetos" (p.33)

En esta perspectiva cobra relevancia la ética del cuidado como estrategia moral para la atención e intervención socioeducativa de esos grupos desvalidos ya que no sólo propone construir una relación ética con las personas que tienen carencias sino que concibe la ayuda tomando en cuenta su contexto situacional.

Es por ello que en este trabajo se presenta la ética del cuidado como una alternativa de formación ética de los futuros pedagogos sociales considerando que es factible y posible que realicen su práctica profesional enfocada hacia los sectores y grupos sociales que se encuentran en condiciones de marginalidad que viven la desigualdad y la injusticia social.

Para conocer los puntos de contacto de la Ética del Cuidado con la Pedagogía Social resulta importante analizar los aspectos que distinguen a esta ética.

III. La Ética del cuidado: Rasgos y características

En el marco de la formación ética de los futuros pedagogos sociales es pertinente que conozcan y estudien los planteamientos centrales de la Ética del Cuidado. Así, en este apartado se presentan y desarrollan los aspectos nodales de esta propuesta de educación moral.

Feito (2002) considera que la ética del cuidado recupera y se enfoca a desarrollar algunas dimensiones de la moralidad que no habían sido tomadas en cuenta por otras perspectivas de la ética como es la ética de la justicia y los derechos.

Gilligan (1982) es la pionera de la ética del cuidado la cual plasma en su obra "In a Different Voices. Psychological Theory and Women´s Development". Aquí muestra estas dimensiones de la moral que han sido desarrolladas de manera prioritaria por las mujeres a

[1] Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) (http://sips-es.blogspot.mx).

lo largo de la historia, las cuales comprenden los siguientes aspectos: a) la ética no es resultado de la aplicación de principios morales universales sino que emerge ante la vulnerabilidad de una persona que presenta una necesidad o carencia, b) Los sentimientos y los afectos son la fuente y motor de las actitudes y las acciones de cuidado para con el otro c) la base del cuidado son las relaciones interpersonales, c) la ética del cuidado toma en cuenta a la persona en su singularidad así como su contexto situacional.

Para Davis J (2006,4) el cuidado no sólo expresa el interés y el compromiso por otra persona, también tiene un significado emocional y afectivo porque involucra la preocupación por el otro, con todos los sentimientos y emociones que conlleva la desazón y la responsabilidad que se siente por la persona que se encuentra en una situación de carencia . Por ello el cuidado se distingue también por ser más una respuesta afectiva que técnica. Podría decirse que en la práctica del cuidado, se enlaza la preocupación y la ocupación por el otro, es decir se conjugan afectos, conocimientos y valores morales enfocados a contribuir el logro del bienestar de la persona cuidada.

Watson (1985) un autor que recupera y cita Davis J (2006) concibe el cuidado como un ideal moral que es necesario y vital para el desarrollo de la humanidad. Esa visión del cuidado, la precisa este autor citado en los siguientes términos: "el cuidar en tanto que ideal ético entraña un compromiso con la protección y la mejora de la dignidad humana y con la salvaguarda de la humanidad" (p.11).

Así se sitúa a la dignidad humana como el núcleo de la práctica del cuidado, porque esta práctica conlleva el reconocimiento del valor que tiene la persona que necesita de ayuda y apoyo. Con ello se muestra el sentido ético que tiene la acción de cuidado porque mediante, el apoyo y la ayuda que se proporciona al otro, no sólo se asume el valor que en si mismo tiene como ser humano sino que también se contribuye a que la persona cuidada reconozca el valor que le pertenece.

Es importante señalar que la práctica del cuidado no implica construir relaciones de dependencia, ni de subordinación entre el cuidador y la persona cuidada porque esto conllevaría a establecer una relación de poder. La práctica del cuidado no significa que el cuidador asuma el roll del protector que ejerce el poder y autoridad para decidir lo debe de hacer la persona cuidada, porque mediante este tipo de práctica establecería una relación de supeditación cancelando la posibilidad de que la persona que necesita ayuda sea capaz de tomar sus propias decisiones y aprenda a cuidarse a sí mismo. Es por ello que Torralba (2013) considera que la finalidad última del cuidado es potenciar la autonomía integral de la persona cuidada para que sea capaz de desarrollar su propio proyecto de vida.

Noddings (2009) recupera la ética del cuidado para estructurar una propuesta de educación moral perfilada a desarrollar en los alumnos la práctica del cuidado con los otros y consigo mismo. Esta autora parte de un crítica a la estrategia educativa centrada en la formación del carácter porque considera que la educación moral no es resultado de la inculcación de valores y virtudes sino de la experiencia del cuidado, de vivir y sentir la aceptación, el acogimiento, el respeto, la comprensión, y la ayuda del docente en el proceso educativo, las cuales son acciones éticas que contribuyen a que los alumnos reconozcan que pueden ser buenas y mejores personas (Noddings, 2009, pp. 19-30).

Noddings (2009,32) asume la ética del cuidado como una ética relacional y por ello la estrategia de educación moral que propone tiene como base la relación educativa. Esto porque en esta relación puede aflorar lo mejor y lo peor tanto del docente como del alumno. Mediante la interacción docente-alumno, éste puede sentir y percibir un trato amable, cordial, de comprensión y apoyo que permite fortalecer su moral, o por el contrario quizás experimente un trato autoritario, déspota y grosero que acaba minando la dimensión moral del alumno. Es por ello que en este planteamiento de educación moral es

clave la relación de cuidado que puede establecer el docente con los alumnos porque a través de esta relación es posible moldear su dimensión ética.

Al igual que Gilligan (1982), Noddings (2009) considera que las acciones y el comportamiento ético son resultado de los sentimientos y afectos que conmueven a las personas y los motiva a llevar a cabo acciones de cuidado y apoyo. De ahí que considere fundamental la educación de los sentimientos morales de los alumnos.

Para Noddings (2009,40) el cuidado es un deber moral que tiene su fundamento en el "cuidado natural" entendido como la comprensión, protección, apoyo y ayuda recibida y aprendida en seno familiar, el cual constituye el motor que impulsa y mueve el cuidado ético para con las otras personas. Este cuidado ético se asume como una responsabilidad moral.

La propuesta de educación moral de Noddings (2009) se centra en la individualidad del alumno porque considera que cada persona tiene necesidades particulares. Asimismo rescata el contexto situacional en el que se encuentra el alumno que demanda apoyo y ayuda.

Como ya señalamos anteriormente, la ética del cuidado se define y se comprende como una ética relacional. Es decir las actitudes y las acciones de cuidado se generan en una relación interpersonal con otra persona que padece una necesidad o carencia y/o experimenta el sufrimiento y el dolor. El vínculo interpersonal es necesario y básico para que se pueda construir una relación de cuidado que se transforma en una relación ética en la medida en que la persona necesitada obtenga la atención, el apoyo y la ayuda como respuesta a sus necesidades.

Para Feito (2009), el cuidado tiene como motor a la solidaridad, la cual concibe como un sentimiento propio de la condición humana que se manifiesta ante las necesidades de una persona que se encuentra desamparado debido a la situación de carencia, de dolor o sufrimiento que padece. Para esta autora la solidaridad emerge si se tiene "la sensibilidad ante el sufrimiento o la necesidad de otro ser humano" (p.143)

Aquí cabe recuperar el planteamiento de Torralba (2000), pues este autor considera a la compasión como un constructo ético de la acción de cuidar que es fundamental para expresar y sostener la solidaridad para con el otro. En esta perspectiva precisa lo siguiente:

> "La compasión como tal, consiste fundamentalmente en percibir como propio el sufrimiento ajeno, es decir en la capacidad de interiorizar el padecimiento de otro ser humano y e vivirlo como si se tratara de una experiencia propia" (Torralba, 2000, p. 137).

Para Torralba (2000, 137) el cuidado tiene como motor la solidaridad pero este sentimiento necesita materializarse en una acción de ayuda. A esto lo denomina compasión dinámica entendida como la acción concreta solidaria que se ofrece al necesitado. Así la aportación de este autor permite comprender que el cuidado, lejos de ser una respuesta racional y calculada es producto de los sentimientos y afectos que impulsan a las personas a asumir el cuidado como una responsabilidad ética frente al desvalido, que es un ser humano en el que se reconocen.

Para Vásquez Verdera, (2009) el cuidado tiene como base la condición social del hombre que determina que los sujetos nos desarrollamos en relaciones con distintas personas y de esta situación se deriva el "sentimiento del vínculo con los otros seres humanos" (p.53). Así esta autora más que acentuar la conciencia de la interdependencia, pone énfasis en el sentimiento y el afecto que emergen de la relación e interacción entre los hombres. Esto es así porque mediante las relaciones que establecemos con otras personas nos sentimos afectados y conmovidos ante las necesidades y el dolor de otros seres humanos, lo cual impulsa el deber moral de atender y cuidar de los mismos.

La relación de cuidado, requiere una relación interpersonal que no se limite a la comunicación entre dos personas, sino que se establezca un vínculo ético en el que el cuidador movido por la solidaridad, la compasión y la empatía se enfoque a conocer y comprender la situación y las necesidades de la persona para que pueda ofrecer respuestas a las mismas tomando en cuenta sus deseos e intereses. La relación de cuidado implica este vínculo ético que adquiere este rango porque es una relación de comprensión y apoyo.

Aquí cabe preguntar ¿cómo puede establecerse ese vínculo ético en la relación de cuidado?

Es posible construir un vínculo ético si se pone en juego un conjunto de actitudes y acciones morales como son la atención, el acogimiento, la escucha, el diálogo, la confianza, y el acompañamiento. Estas acciones son las que transforman la relación de cuidado en una relación ética.

Así se muestra la pertinencia de la ética del cuidado para la formación ética de los pedagogos sociales porque resulta difícil ejercer la práctica del cuidado si el futuro profesionista no ha vivido el cuidado en su propia persona, si no ha experimentado la vulnerabilidad ante una necesidad o problema y a la vez ha recuperado la seguridad y la confianza a través de sentir la comprensión, y la ayuda que se le ha brindado.

En esta perspectiva la relación de cuidado además de requerir competencias y habilidades sociales involucra la sensibilidad, los valores y un conjunto de actitudes éticas para responder a las necesidades de las personas que demanda atención y apoyo.

Es importante señalar que Noddings (2009) no descarta los valores y las virtudes en el cuidado, sólo que antepone a los mismos la relación de cuidado pues considera que estos valores emergen de las relaciones interpersonales éticas que se establecen entre el cuidador y la persona cuidada.

La práctica del cuidado antepone los afectos y valores, pero también son necesarios los conocimientos y las competencias profesionales. Muestra de ello es la propuesta de M.S Roach (1987) que recupera Feito (2009), la cual denomina las cinco "C" del cuidado en donde incluye la competencia. Torralba (2000) por su parte propone cinco constructos éticos que a juicio de este autor son indispensables en la acción de cuidar, a los cuales concibe como virtudes donde también está presente la competencia.

Por ello, de acuerdo con estos autores las dimensiones que involucra el cuidado son las siguientes:

Constructos éticos del cuidar (1)	Las cinco C de cuidar (2)
Compasión	Compasión
Competencia	Competencia
Confianza	Confianza
Conciencia	Conciencia
Confidencialidad	Compromiso

1- Francesc Torralba Roselló (2000), Constructos éticos del cuidar. Enferm Intensive 11(3).

2.- M.S. Roach (1987) las cinco C del cuidar, en Lydia Feito Grande (2009), Ética y enfermería.

IV. ÉTICA DEL CUIDADO Y FORMACIÓN ÉTICA DEL PEDAGOGO SOCIAL

Este apartado es una invitación para reflexionar si en la formación universitaria de los futuros pedagogos sociales se están ofreciendo las condiciones para que los alumnos experimenten el cuidado a lo largo de su proceso educativo para que puedan construir relaciones positivas con los usuarios, desarrollen la sensibilidad y la solidaridad en la intervención socioeducativa y pongan en juego un conjunto de valores y virtudes en su quehacer profesional.

Feito (2009,166-168) considera que la enseñanza es una práctica educativa que al igual que la práctica de la intervención socioeducativa sólo puede realizarse a través de la relación e interacción con los alumnos. Por ello concibe que la enseñanza, además de requerir de competencias educativas, también demande virtudes morales. Esto porque la enseñanza no se desarrolla con objetos, sino en interacción con seres humanos, lo cual determina y exige comportamientos y acciones éticas.

Se parte de considerar que la relación educativa puede devenir en una relación ética de cuidado a través de la cual el docente ofrezca a los alumnos la posibilidad de vivir el cuidado, mediante acciones y actitudes de comprensión y apoyo para con los alumnos a lo largo de su proceso educativo, como son; la atención, el respeto, el diálogo, etc.

La ética del cuidado fundamenta su estrategia de educación moral en la visión de la educación como un proceso moral y ético y no sólo como una práctica técnica que requiere para su realización de un conjunto de competencias.

En este marco García Amilburu y García Gutiérrez (2012) conciben la relación educativa como una "relación de ayuda entre educador y educando" (p.16). Por ello podría decirse que la relación educativa es en esencia una relación de cuidado que expresa un aspecto fundamental de la dimensión moral del proceso educativo.

Para García Amilburu y García Gutiérrez (2012) la docencia es una profesión de ayuda debido a que la relación educativa es asimétrica. Esto lo establecen en los siguientes términos:

> "Una de las principales características de las profesiones de ayuda educativa es que en ellas se establecen relaciones de tipo asimétricas, porque el educador y el educando no se sitúan –desde la perspectiva formativa-en un plano de igualdad, sino que una de las partes se presenta como dependiente de la otra; el educando aparece como la parte pedagógicamente más débil y vulnerable en esta relación" (García Amilburu, García Gutiérrez, 2012, pp. 16,17).

La ética del cuidado se fundamenta en esta asimetría que demanda del docente la disposición y actitud ética de apoyar y ayudar al alumno en su proceso educativo como una responsabilidad que le corresponde asumir. El docente puede realizar estas acciones de cuidado en la medida en que cuente con un conjunto de valores éticos que se traduzcan en actitudes y actividades concretas de acompañamiento al alumno.

Es por ello que en este apartado se presentan los resultados de una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza realizada a una muestra de alumnas (os) de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México donde los alumnos establecen los rasgos de un buen docente mostrando como características de un buen docente las actitudes y acciones de apoyo y de ayuda que tiene la posibilidad de ofrecer el docente a los alumnos.

Los estudiantes encuestados se formaron en el antiguo Plan de Estudios de 1966 que contemplaba como alternativa la especialización en Pedagogía Social ya que incluía un conjunto de materias perfiladas a esta formación como son: Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica, Sistemas de Educación Especial, Desarrollo de la

Comunidad, Conocimiento de la Infancia, Conocimiento de la Adolescencia, Técnicas de Educación Extraescolar[2].

V. METODOLOGÍA

a).- Diseño del cuestionario de la encuesta, el cual estuvo estructurado con las siguientes preguntas: a) rasgos que definen a un buen docente, b) rasgos que definen a una buena enseñanza.

b).- Aplicación de la encuesta a una muestra de alumnas (os) del 8º y último semestre de la Licenciatura en Pedagogía por lo que se considera que contaban con una formación completa y acabada de sus estudios profesionales.

c).- Análisis de los resultados registrados para establecer el conjunto de valores, actitudes y acciones concretas de apoyo y ayuda propias de la ética del cuidado que contribuyen a la educación moral de los alumnos.

VI. LA FORMACIÓN EN LA ÉTICA DEL CUIDADO

Como resultado de la encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza se codificaron 189 respuestas que al analizarlas mostraron las dos dimensiones que definen a un buen docente.

El 47 .0% de las respuestas se refieren a los aspectos pedagógicos y didácticos, mientras que el 52.9% corresponden a la dimensión ética del quehacer docente.

Dimensión ética	52.9 %
Dimensión pedagógica y didáctica	47.0 %

Tabla 1. Dimensiones. Fuente: Guadalupe Ibarra Rosales (2013) encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza realizada a estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM.

Una primera lectura de estos resultados muestra que la dimensión ética (52.9%) del quehacer docente fue situada por encima de los aspectos pedagógicos y didácticos (47.0%) y aunque la diferencia es poca, cabe plantear que esta dimensión contribuye en gran medida a considerar a un buen docente como aquel que ejerce la ética del cuidado en su actividad educativa.

La dimensión pedagógica comprende aspectos como los siguientes: dominio de contenidos, desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, habilidades didácticas, elaboración de material didáctico para la enseñanza, actualización permanente, etc. Mientras que la dimensión ética engloba tres rubros: a) valores profesionales, b) rasgos o cualidades éticas de un buen docente y c) las actitudes y acciones de apoyo, cuidado, y acompañamiento que puede tener el docente para con el alumno que se podrían considerar como expresiones de la ética del cuidado. Los porcentajes obtenidos para cada rubro son los siguientes:

[2] Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 1966, UNAM.

Valores	32.0%
Rasgos ético de un buen docente	24.0%

Tabla 2. Ética del Docente. Fuente: Actitudes y acciones de apoyo, ayuda y acompañamiento al alumno. Guadalupe Ibarra Rosales (2013) encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza realizada a estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM

En los resultados codificados en este gráfico, destaca que los alumnas (os) encuestados situaron en primer término a las actitudes y acciones de cuidado y apoyo por parte del (44.0%) por lo que estas acciones podrían considerarse como componentes y expresiones de la ética del cuidado.

Ética del cuidado	100%	Valores	100%	Rasgos éticos de un buen docente	100%
Interés y/o preocupación por los alumnos	61.3%	Responsabilidad	34.3%	Amor y/ o pasión por la enseñanza	25.0%
Empatía	13.6%	Compromiso	28.2%	Paciencia	20.8%
Motivación para la participación en la clase	11.3%	Respeto	25.0%	Amabilidad	16.6%
Diálogo	6.9%	Tolerancia	9.3%	Flexibilidad	12.5%
Comunicación	6.9%	Honestidad	3.1%	Puntualidad	12.5%
				Accesibilidad	4.2%
				Vocación	4.2%
				Alegría	4.2%

Tabla 3. Ética del docente y ética del cuidado. Fuente: Guadalupe Ibarra Rosales (2013) encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza realizada a estudiantes de 8º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM

El rubro denominado la ética del cuidado comprende aquellas respuestas que expresan el apoyo, la atención, y el acompañamiento que los alumnos encuestados consideran que les puede proporcionar un buen docente. Ante la imposibilidad de mostrar el conjunto de respuestas que engloba este rubro, se presentan una síntesis de las mismas: dar acompañamiento a los alumnos a lo largo del curso, mostrar interés y/o preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, saber escuchar con paciencia y empatía, brindar confianza a los alumnos, tener tiempo para sus alumnos aún fuera del horario de la

clase, asesorar cuando existen dudas, tomar en cuenta al alumno como un individuo activo y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje, etc.

La información que proporciona este gráfico, permite plantear que el docente tiene la posibilidad de desarrollar la ética del cuidado en su actividad educativa, en la medida en que cuente con un conjunto de valores propios que impulsan el ejercicio del cuidado ético. Es por ello que resulta congruente que los alumnos encuestados hayan situado en primer término el valor la responsabilidad (34.3 %). En relación con este valor la constante en las respuestas obtenidas fueron; responsabilidad con el grupo y la materia que imparte así como la responsabilidad en cuanto a puntualidad y asistencia a clases. Los aspectos que se destacan de las respuestas obtenidas referidas al valor del compromiso (28.2%) son: el compromiso con su profesión, así como el compromiso con los alumnos y la materia que imparten. El valor del respeto (25.0%) es básico y esencial para desarrollar la ética del cuidado pues los alumnos encuestados consideran como rasgo de un buen docente el respeto a los alumnos sin importar su condición ni características particulares.

Los resultados codificados en el gráfico muestran también un conjunto de rasgos de un buen docente que son expresiones de su ética, las cuales también son necesarias para que pueda desarrollar la práctica del cuidado en su actividad educativa. El rasgo principal es el amor y/o pasión por la enseñanza que más bien es un sentimiento moral vital para impulsar cuidado ético para con los alumnos. Podría decirse que las expresiones del amor por la docencia se despliega en las otras características que se registran en este gráfico como son: la paciencia, la amabilidad, la accesibilidad, la flexibilidad y por supuesto la alegría. Un aspecto que destaca en este rubro es que los alumnos encuestados sitúan el amor por la enseñanza (25.0%) por encima de la vocación (4.2%).

De acuerdo con los resultados obtenidos fueron altamente valoradas (44%) las acciones y actitudes de cuidado ético que el docente tiene la oportunidad de desarrollar con sus alumnos. Con base en esto cabe considerar que los planteamientos de la ética del cuidado no están alejados de las aspiraciones y deseos que tienen los estudiantes de contar con docentes que los apoyen y acompañen en su proceso educativo. La investigación empírica da cuenta que la ética del cuidado es posible de desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados muestran que la formación moral de los pedagogos sociales se puede realizar mediante la experiencia del cuidado en su propia persona en donde es posible aprender actitudes y acciones propias de la ética del cuidado que son nucleares en la intervención socioeducativa como las siguientes: saber acompañar, brindar confianza, saber escuchar, desarrollar la empatía, mostrar interés y preocupación por el otro, tener paciencia y atender al otro.

Noddings (2009,43, 44) considera como parte de su estrategia de educación moral el modelado que en esencia es ejemplo que puede ofrecer el docente mediante la realización de la práctica del cuidado. En esta línea cobra relevancia el aporte moral que tienen el conjunto de valores que definen a un buen docente de acuerdo con los resultados de la encuesta. Estos valores son básicos en la práctica de intervención socioeducativa que desarrollarán los futuros pedagogos sociales ya que son; la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la tolerancia y la honestidad.

Como señalamos anteriormente para la ética del cuidado, la educación moral no se reduce a tratar de inculcar los valores. El docente en la medida en que desarrolle este conjunto de valores con sus alumnos, es posible que éstos adopten esos valores vividos en su propia personas, así como los rasgos éticos que definen no sólo a un buen docente sino también a un buen profesional como son; el amor y la vocación por la profesión, la accesibilidad y la amabilidad y por supuesto, la alegría.

VII. CONCLUSIONES

En este trabajo se concibe a la Pedagogía Social como una profesión asistencial ya que tiene como función principal la intervención socioeducativa mediante la cual se proporciona ayuda y apoyo a los usuarios de sus servicios profesionales.

Con base en esta concepción se plantea a la ética del cuidado como una alternativa de formación ética para los futuros pedagogos sociales porque es una ética relacional que tiene como eje la relación ética de cuidado que pueden desarrollar aquellas profesiones que tienen como núcleo la relación y la interacción con los usuarios de los servicios profesionales como es la pedagogía social

Se parte de considerar que el logro de una intervención sociopedagógica depende en gran medida del tipo de relación que se establezca con los usuarios de ahí que resulte congruente plantear a la ética del cuidado como el horizonte ético que guíe esta práctica profesional porque propone la construcción de una relación ética de cuidado mediante la cual se proporcione el apoyo y la ayuda profesional.

Para fundamentar a la ética del cuidado como una alternativa de formación moral para los futuros pedagogos sociales, se muestran los resultados de una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza que revela acciones y actitudes de apoyo y acompañamiento concretos que puede desarrollar el docente en la interacción diaria con los alumnos a través de las cuales el alumno tiene la posibilidad de experimentar en su propia persona el cuidado que le brinda el docente.

La formación en la ética del cuidado requiere también que los alumnos conozcan y desarrollen las dimensiones que involucra el cuidado ético propuestas por M.S Roach (1987) y Francesc Torralba Roselló (2000) las cuales son; compasión, competencia, confianza, confidencialidad, conciencia y compromiso.

En este marco considero que la formación en la ética del cuidado involucra la preparación en las competencias profesionales, porque el futuro pedagogo social necesita tener sólidos conocimientos y contar con habilidades y destrezas para asumir la responsabilidad que involucra el ejercicio del cuidado ético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARIDE JOSÉ. (S/F), *Declaración SIPS "Somos"* en http://sips-es.blogspot.mx, (consultado el 20-05-2015)

DAVIS J. (2006). *El cuidar y la ética del cuidar en el siglo XXI: qué sabemos y qué debemos cuestionar*. Colegio Oficial Infermeria de Barcelona en http://www.coib.cat (consultado el 17-05-2015).

DAVIS J, TSCHUDIN V, DE RAEVE L. (2009). *Ética de la enfermería. Conceptos fundamentales de su enseñanza.* Barcelona: Tricastela.

FEITO L. (2009). *Ética y enfermería.* Madrid: San Pablo/ Universidad Pontificia Comillas.

_____ (2005). Los cuidados en la ética del siglo XXI. *Enfermería Clínica*, 15

_____ (2002). La ética del cuidar, *Revista Bioética y Debate*, No 28, Año VIII

GARCÍA M, GARCÍA J. (20012), *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Arce/UNED.

GILLIGAN C. (1982). *In a Different Voices Psychological Theory and Women´s Development. Cambridge*: Harvard University Press.

IDARETA F, ÚRIZ M. J. (2012). Aportaciones de la Ética de la Alteridad de E, Lévinas y la Ética del Cuidado de C. Gilligan a la intervención en Trabajo Social, *Alternativas. Cuadernos de trabajo social,* No 19,

MEDINA L. (1999). *La pedagogía del cuidado. Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.

MÍNGUEZ C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica, *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria*, No 11.

NODDINGS N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Buenos Aires: Amorrortu.

PÉREZ M.V. (2009). Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social. En Sarrate M.L, Hernando M.A (Coords), *Intervención en Pedagogía Social*, (pp 15-36). Madrid: Narcea. S.A.

SARRATE M.L. (2009). Ámbitos de intervención socioeducativa. En Sarrate M.L, Hernando M.A (Coords), *Intervención en Pedagogía Social*, (pp 55-79). Madrid: Narcea. S.A.

TORRALBA F. (2013). La autonomía: horizonte del cuidar, *Revista Padres y Maestros.*

_____ (2000), Constructos éticos del cuidar. *Enferm Intensive*, 11 (3).

VÁSQUEZ V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*, Departamento de Teoría del Educació, Univesitat de Valencia, Servei de Publicacions. En: www.roderic.uv.es (consultado el 25-05-2015)

UNAM. (1966). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. En www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia

WEIS R. (2007). *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura de cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

[i] Contacto con autora:
Guadalupe Ibarra Rosales. e-mail: irge@unam.mx
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
Universidad Nacional Autónoma de México, México.

LA FORMACIÓN EN GÉNERO COMO EJE DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORES SOCIALES

ENCARNACIÓN BAS-PEÑA
VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN
ANTONIO MAURANDI LÓPEZ[i]

RESUMEN:

Presentamos la investigación realizada, en el curso 2012-13, sobre la formación en género y violencia de género, así como la contribución de la lectura a la formación en género del alumnado del Grado de Educación Social, de las universidades españolas (29 públicas y 7 privadas). Utilizamos una perspectiva multimétodo. Utilizamos el análisis de contenido de las guías docentes de los respectivos planes de estudio y un cuestionario on-line dirigido al alumnado, para conocer la formación recibida. Verificamos la escasa presencia de asignaturas y temas relacionados con género y violencia de género; la importancia de las lecturas sobre género en su formación. Manifiestan que sabrían identificar una situación de violencia de género, pero sólo el 15,49% indica haberla denunciado, aunque el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado algún hecho de violencia de género.

PALABRAS CLAVE: Formación, Educación Social, género, lectura, violencia.

*****

I. EDUCACIÓN SOCIAL: CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN GÉNERO

Con la investigación pretendíamos conocer la formación en género del alumnado de Educación Social de las universidades españolas, que como profesionales de la educación se incorporaran al mercado laboral con objeto de dar respuestas educativas a los problemas sociales.

La mundialización de los estudios superiores y la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha dinamizado una reforma estructural y curricular de los planes de estudios de las universidades de los estados miembros. En España el Real Decreto 1393/2007, estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias, y se creó el Grado de Educación Social, que como consecuencia de su trayectoria histórica e identidad se centrará fundamentalmente en cuestiones vinculadas a las personas en sus diferentes realidades y contextos sociales. Se puede comprobar que, desde su reconocimiento legal, como titulación, forma parte de las profesiones sociales, con una perspectiva eminentemente educativa, que se ha ido consolidando por su contribución a la materialización del derecho a la educación, tanto dentro de los centros escolares como fuera de los mismos.

El educador y educadora social son profesionales que llevan a cabo una acción socioeducativa con personas y/o grupos, desde una perspectiva normalizada o especializada, con el propósito de promover cambios orientados a la mejora y transformación de situaciones personales, familiares y sociales. Impulsa la educación a lo largo de toda la vida mediante la participación constructiva, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la toma de decisiones coherentes con los planteamientos de la Declaración Universal de los Derechos Humano. Por consiguiente, su formación tiene que ser básica, polivalente, y constituir los cimientos que le permitan poder ejercer su profesión en un conjunto variado de ámbitos de acción social (Fullana Noell et al., 2011), entre los que se encuentra los relacionados con la mujer.

Como afirma Caride (2002), la Educación Social, como profesión social, surge y se consolida históricamente tratando de satisfacer necesidades o demandas de una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos, realizando tareas o prestando servicios legitimados por su formación y experiencia, en un escenario cada vez más interdependiente de los procesos de cambio social, la división del trabajo y su progresiva especialización. La titulación de Educación Social forma a profesionales de lo social y, en las profesiones sociales, de acuerdo con García Roca (2001) está presente el impulso de lo vivo, la capacidad de crear significados y vincularse a las personas singulares, a los contextos vitales: actuar es actuar con otros y otras para que cada persona tome las riendas de su vida, también en las cuestiones de género, por lo que su formación se convierte en un eje fundamental para su profesionalización. Por lo tanto, el grado en Educación Social tiene que contribuir a la capacitación de futuros profesionales que les permitan proporcionar respuestas a las diferentes situaciones relacionadas con la igualdad y desigualdad, la inclusión y la exclusión, así como ante las situaciones de violencia de género.

II. INTERNACIONALIZACIÓN DEL INTERÉS POR LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA SUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA

La Organización de Naciones Unidas (ONU) desde su creación ha trabajado de manera constante por conseguir la igualdad entre los géneros y eliminar todo tipo de violencia contra la mujer. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el Preámbulo señala "como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e

internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción". Constituye el primer paso, a nivel internacional, para lograr la igualdad entre hombres y mujeres. También establece en el artículo 1, "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". A partir de ella, se han realizado numerosas acciones para conseguir su cumplimiento, pero aún queda mucho por hacer como se pone de relieve en todos los países del mundo.

De acuerdo en el último Informe (ONU, 2013, p. 16-19) de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, "lograr avances en la educación tendrá un impacto en todos los objetivos del desarrollo del milenio", no obstante indica que "solo 2 de los 130 países con datos disponibles han alcanzado la paridad entre los géneros en todos los niveles de enseñanza". Las Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (2013) señala la urgencia de un compromiso internacional para poner fin a la "lacra mundial de la violencia contra las mujeres". El Informe anual del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG). Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres (2013, p.8) "concluye que las políticas públicas están lejos de asimilar el avance de las mujeres y, aunque muchos programas las visibilizan, reconocen e instrumentalizan, en general no se inspiran en el marco de derechos y prevalece una visión instrumental, especialmente de las mujeres pobres", y "la autonomía de las mujeres sigue siendo un punto crítico para el desarrollo". Por otra parte, la Encuesta de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014) afirma que la mayoría de las mujeres víctimas de violencia no denuncian ni a la policía ni a una organización de apoyo a las víctimas; que más de 13 millones de mujeres en la UE experimentaron violencia física durante los 12 meses (7%), 18-74 años; que 3,7 millones de mujeres en la UE experimentaron violencia sexual (2%), 18-74 años. Y, que la mitad de las mujeres de la UE (53 %) evitan ciertos lugares o situaciones, por temor a ser víctimas de agresiones físicas o sexuales. Es evidente, mediante los Informes y datos expuestos, la urgencia e interés internacional por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, en todo el mundo, y por eliminar todo tipo de discriminación respecto a las niñas y las mujeres.

En la actualidad contamos también con numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de la formación en género desde todos los niveles educativos. En España el último estudio de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, "La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género", coordinado por Díaz-Aguado Jalón (2013), insiste en la urgencia de formación en todos los niveles educativos, incluidos profesorado, familia y otros agentes educativos.

La Constitución Española, en el art. 14 establece la igualdad y no discriminación por razón de sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Su desarrollo mediante la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece, en el artículo 7: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación…". También la Ley Orgánica 3/2007, en el artículo 25, referido la igualdad en el ámbito de la educación superior, sostiene que las Administraciones públicas promoverán (2.a) "La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres".

Sin embargo, a pesar de la normativa legal vigente, en España, el mapa de titulaciones actuales y sus contenidos en igualdad y violencia de género se encuentran fundamentalmente en asignaturas mayoritariamente optativas (Ferrer Pérez, Bosch Fiol y Navarro Guzmán, 2011, Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas Vergara, 2014). Por

consiguiente, es necesario facilitar a todas las personas que se formen en la universidad, y de manera concreta, en las titulaciones educativas, formación en género, para contribuir a su profesionalización en género, que puedan dar respuestas educativas a necesidades sociales, a los planteamientos científicos y legislativos mediante la implantación y desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades, en todos los ámbitos de la sociedad.

III. OBJETIVOS Y MÉTODO

El propósito del presente estudio ha sido, por una parte, analizar la formación del alumnado del Grado en Educación Social (4º curso), de las universidades españolas, en género y violencia de género, mediante el análisis de sus planes de estudio. Por otra parte, conocer la percepción que tienen sobre su formación en género y violencia de género, así como la contribución de la lectura a su formación en estos temas.

Método

De acuerdo con los objetivos planteados hemos seguido un enfoque multimétodo (cualitativo y cuantitativo) y dos técnicas de recogida de datos: análisis de contenido (planes de estudio) y encuesta (percepciones del alumnado). Por un lado, efectuamos el análisis de contenido de las guías docentes, de los planes de estudio del Grado en Educación Social, para identificar tanto asignaturas específicas en esta temática, como aquellas que lo tratan como contenido transversal. En total se analizaron 36 planes de estudio (29 centros públicos y 7 privados) que han representado 1.260 asignaturas, correspondientes al curso académico 2012-2013. Estas asignaturas se catalogaron según el tipo de asignatura, curso en el que se impartía, cuatrimestre y créditos.

Establecimos como criterio de búsqueda las palabras "género, mujer, violencia de género, familiar y/o doméstica". Las categorías de estudio para el análisis de contenido han sido las siguientes: Igualdad/desigualdad, Inclusión/exclusión, violencia. A continuación se presentan las subcategorías:

a. Igualdad/desigualdad: políticas, discriminación, marginación, estereotipos, sexo, lenguaje, TIC´s, escuela, familias, relaciones intergeneracionales, envejecimiento, ética.

b. Inclusión/exclusión: mercado laboral, migraciones, interculturalidad, prostitución y trata, delincuencia sexual, instituciones cerradas, drogodependencias.

c. Violencia: violencia de género (física, sexual, psicológica, económica).

Por otro lado, para ampliar la información obtenida de los planes de estudio, se diseño una encuesta on-line a fin de obtener datos directamente del alumnado. Con el fin de ampliar la información obtenida de los planes de estudio, se diseño una encuesta a fin de obtener datos directamente del alumnado. Esta encuesta consistió en 19 items, para su confección nos basamos en el trabajo de Valls et al., (2008) y Valls Carol, Torrego Rgido, Colás Bravo, y Ruiz Eugenio (2009). La encuesta fue sometida posteriormente a un proceso de validación: estudio piloto (50 alumnos y alumnas del grado en Educación Social, de la Universidad de Murcia (febrero de 2013) y un proceso de entrevistas con un total de 18 personas expertas en políticas de genero de diversos ámbitos profesionales: universidad y servicios sociales de CCAA. Las modificaciones sugeridas fueron incorporadas al cuestionario/encuesta que finalmente se empleó y se difundió mediante una herramienta web, la aplicación "encuestas de la Universidad de Murcia" . En la encuesta un primer bloque recogía información sociodemográfica: sexo, edad, universidad de procedencia. El segundo bloque se dedicó a recoger información sobre contextos de formación en género, vías por las que reciben formación, realización de prácticas externas, contenidos de género recibidos, percepción de la capacitación profesional, visión de la educación para la igualdad como prevención de violencia, contenidos en género necesarios para la profesión, procesos para la formación específica en género, interés por temáticas de género, derecho a la

formación en género, estrategias para integrar estos contenidos en la titulación, conocimiento materiales sobre género, detección de situaciones de violencia, lecturas sobre género y violencia de género. En total la encuesta consistió en 19 preguntas, que después de trabajar las de múltiple respuesta se convirtieron en 107 ítems. De estos ítems, 45 fueron medidos con escala de Likert 5, otros 58 ítems fueron preguntas con respuesta "sí/no" y 4 de tipo nominal.

Realizamos la fiabilidad empírica a través de la técnica de consistencia interna de covarianza entre items (Alfa Crombach), obteniéndose un valor de 0.85 para las 45 variables ordinales, estandarizadas. La validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género, por lo que se elaboró una tabla de especificaciones para solicitar a quienes participaron que indicaran si los ítems correspondían con las variables de estudio. Cada ítem fue valorado de 1 a 5, en función de si se adaptaban o correspondían a los propósitos del estudio (5) o se adaptaba menos (1). La media fue superior a 4,6, la desviación típica de cada ítem fue inferior a 0,52, lo que confirmaba la correcta confección del cuestionario. Además, les solicitamos que analizaran los ítems en función de la univocidad, la ordenación y el tipo de respuesta, con el fin de adecuar la semántica a la población a la que iba dirigido. Con sus aportaciones revisamos y modificamos algunas cuestiones.

Para la distribución de la encuesta se contacto con responsables del Grado en Educación Social de las diferentes Facultades, en el curso académico 2012-2013, quienes las distribuyeron al alumnado de 4º curso, en el segundo semestre, vía correo electrónico (muestreo causal o incidental). Se mandaron aproximadamente 1.800 correos, a los que contestaron un total de 213 personas (11,8% aproximadamente de tasa de respuesta).

4. Resultados del estudio

A continuación mostramos sólo algunos resultados del estudio, por motivos de espacio, pero mostramos referencias donde se pueden obtener una mayor información:

4.1. Resultados del análisis de contenido

En la búsqueda realizada en los planes de estudio, de un total de 1.260 asignaturas analizadas, se han detectado un total de 171 asignaturas con contenido de genero, 24 específicas y 147 que lo integran de manera transversal, esto supone un 13,57% del total de asignaturas que integran los Planes de Estudio analizados (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas Vergara, 2014).

De las asignaturas específicas, 10 son obligatorias y 14 optativas. Entre las que incorporan estos temas de manera transversal: 57 son básicas, 59 obligatorias y 31 optativas. Verificamos que las asignaturas específicas, con contenido en género, no alcanzan el 2% del total de las asignaturas ofertadas en los planes de estudio. De estas el 58% son de carácter optativo y el 42% obligatorias. Podemos observar que el 83% están ubicadas en los dos últimos cursos. En sus títulos sólo el 16% hace referencia a la violencia. En cuanto a las asignaturas que incluyen el género de manera transversal, sólo el 18% de los contenidos desarrollados se refieren a violencia. De este último porcentaje, queremos resaltar que el 13% corresponde a violencia de género.

4.2 Algunos resultados del cuestionario

El alumnado respecto a su formación, el 41% indica haber recibido formación sobre educación para la igualdad, el 36% en violencia de género, el 34% en violencia en general y violencia intrafamiliar, y el 27% en violencia entre iguales.

Se les ha pedido que valoraran la formación que han recibido sobre educación para la igualdad. El 18% muestra una valoración positiva en educación infantil y el 12% en primaria; en secundaria y bachillerato, el 27% y el 28%, respectivamente; el 62% en la universidad y el 63% en la familia.

Respecto a la formación recibida, género y violencia en la universidad, el 62% señala que la han adquirido en algún tema dentro de una asignatura no específica sobre estas cuestiones; un 32% en cursos, seminarios y/o jornadas y el 31% en asignaturas específicas sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Sólo el 16% afirman haber realizado Prácticas Externas relacionadas con éste ámbito. Este dato evidencia el déficit universitario para promover la relación entre el mundo académico y el profesional; pues las prácticas suponen el lugar de encuentro del conocimiento teórico con su aplicación práctica y el primer lugar de socialización profesional, en nuestro caso en género. No podemos olvidar que desde las directrices del EEES las prácticas constituyen uno de los ejes principales para la adquisición de competencias.

Casi la totalidad de los encuestados (99%) consideran que es necesaria la formación: para la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención y detección de la violencia de género y la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar. Existe unanimidad en considerar que esta formación es necesaria para poder desempeñar su labor profesional. Mayoritariamente señalan la necesidad desarrollar esta formación de manera específica (89%). Muestran su interés por formarse en prevención y detección de la violencia de género (el 94%), en detección precoz de la violencia en el ámbito familiar (el 92%), y el 87% en educación para la igualdad de oportunidades.

Entienden como violencia de género los siguientes hechos: insultos y/o ofensas en público (96,24%); insultos y/o ofensas en privado (96,24%); el impedir que hables con otras personas (95,31%); el impedir que te relaciones con tu familia o amistades (97,38%); te critica o infravalora lo que haces (94,84%); hace observaciones desagradables sobre tu apariencia física (95,77%); te impone la manera de vestir, peinarte, comportarte en público (96,24%); exige saber con quién y dónde estás (95,31%); te lanza un objeto, te coge o empuja violentamente (97,18%); te pega o ejerce otras brutalidades físicas contra ti (97,65%); utiliza la fuerza para mantener relaciones sexuales contigo (97,65%); te intimida y te amenaza (98,12%); te fuerza a realizar contactos íntimos o hacer actos que tú no quieres (97,65%); te persigue insistentemente y controla tu móvil y correos electrónicos (97,71%); recibes llamadas, correos electrónicos, cartas ofensivas (95,31%); te envía mensajes notas insistiendo en mantener una relación contigo (85,92%); te acusa de tener relaciones íntimas con otras personas conocidas o desconocidas (87,32%); te extorsiona con exhibir a través de la red fotos íntimas si no accedías a lo que te solicitaba (96,71%). Podemos comprobar que tienen claro las diferentes formas de comportamiento vinculados a la violencia de género, pero el 28,64% manifiesta que ha padecido alguna de las situaciones en el Grupo de amistades (19,25%), en el Instituto (7,04%); en la Universidad (4,69%), y en otros espacios (5,63%); y, el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado alguna situación de violencia de género de personas que conoce. Sin embargo, no han denunciado estos hechos, sólo afirma haberlo hecho el 15,49%; y, quienes denuncian acuden a la Policía Nacional (6,10%), a la Policía Local (5,16%), Fiscalía Juzgados (3,23%) y a "otros" el 5,63%.

En relación al tipo de lecturas realizadas sobre los temas de género son investigaciones e informes sobre la situación de la mujer en relación a la igualdad (67,61%) y sobre discriminación (61,97%), lo que está en concordancia con el contexto universitario. Si bien, nos llama la atención que haya un 6,57% de personas que no realicen ningún tipo de lectura sobre una cuestión de interés mundial. Sobre la contribución de la lectura a su formación en género y violencia de género, le han permitido reflexionar sobre las desigualdades de género (93,97%), le han ayudado a tomar conciencia de las desigualdades sobre temas de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres el (87,94%)

(Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara, 2014). El alumnado opina que el profesorado, en sus clases, utiliza el masculino para referirse a los alumnos y las alumnas (62%).

Finalmente, el 100% de los encuestados indican que no conocen si la formación en género en las universidades españolas es obligatoria.

5. Conclusiones

Los resultados muestran una laguna formativa en educación para la igualdad y violencia de género en todos los niveles educativos.

Es evidente la escasa presencia de los temas de género en la titulación de Grado en Educación Social de las universidades españolas. Se comprueba que más de la mitad del alumnado universitario, del citado Grado no recibe formación en educación para la igualdad ni en violencia, en ningunas de sus manifestaciones. Si bien, existe unanimidad, entre el alumnado, en considerarla fundamental para ejercer su profesión.

El alumnado tiene un gran desconocimiento sobre su derecho a una educación universitaria que contemple las cuestiones de género. No solo tienen desconocimiento a su derecho de poder recibir este tipo de formación sino también sobre la existencia del Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en su universidad.

El alumnado se siente capacitado para identificar las situaciones de violencia de género, pero no las denuncian a pesar de que un porcentaje muy elevado sostienen que las han presenciado, e incluso hay un grupo que las ha padecido. Esta realidad nos lleva a cuestionarnos el tipo de formación que se les ofrece para mantener el silencio ante estas situaciones y no defender a las víctimas. Una vez más, nos tendríamos que preguntar por las políticas universitarias que mantienen en el olvido una realidad tan alarmante como la relacionada con la formación en educación para la igualdad, violencia de género, que afecta a tantas personas.

Los resultados muestran la necesidad de profundizar en la importancia de la lectura en la formación universitaria, por su contribución al desarrollo del pensamiento y toma de decisiones comprometidas con la igualdad entre hombres y mujeres y la lucha contra la violencia sobre la mujer en cualquiera de sus manifestaciones.

Es conveniente incrementar la oferta de Prácticas externas en centros relacionados con género y violencia de género, para promover la relación entre el mundo académico y el profesional, entre teoría y práctica, ya que en las prácticas se materializan las competencias y constituyen el lugar de encuentro del conocimiento teórico con su aplicación práctica, a la vez que ofrecen el primer lugar de socialización profesional, en nuestro caso, en género.

Por consiguiente, es prioritario incorporar, en los planes de estudios universitarios la formación en género y violencia de género, para responder a una realidad social y al cumplimiento de la normativa legal vigente.

Finalmente agradecemos las aportaciones del profesorado y del alumnado que desinteresadamente han colaborado con esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAS PEÑA, E.; PÉREZ-DE-GUZMÁN PUYA, V.; VARGAS VERGARA, M. (2014). Contribución de la lectura a la formación en género, en el Grado de Educación Social: Estudio descriptivo y censal. *Revista Ocnos*. 12, pp. 129 - 149. Cuenca (España): Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI).

BAS-PEÑA, E., PÉREZ-DE-GUZMÁN, V. Y VARGAS-VERGARA, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. doi: 10.7179/PSRI_2014.23.05

CARIDE GÓMEZ, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, pp. 91-125.

CASABONA, N. M., & TELLADO, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *GÉNEROS-Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (DIR.), (2013). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género.* Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. NIPO: 680-12-108-1.

FULLANA NOELL, J., PALLISERA DÍAZ, M. Y PLANAS LLADÓ, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/1, pp. 1-13.

GARCÍA ROCA, J. (2001). *La navegación y la fisonomía del naufragio. Ética ¿un discurso o una práctica social?*. Buenos Aires: Paidós.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de M*edidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.* Madrid: BOE, 2004. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html

LEY ORGÁNICA 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Madrid: BOE, 2007. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115

PUIGVERT MALLART, L. (2010). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE),* Vol. 3, nº.3 (Ejemplar dedicado a: Género y Educación), págs. 369-375. ISSN-e 1988-7302.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Manhattan: ONU, 1948. Recuperado de http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm

ONU. (2013). *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Manhattan: ONU. Recuperado de http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/

ONU. (2013*). Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG). Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres*. Manhattan: ONU. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/49307/2012-1042_OIG-ISSN_WEB.pdf

OMS. (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Geneva: OMS*. Recuperado de http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/index.html

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Manhattan: ONU, 1948. Recuperado de http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm

SANTOS PITANGA, T., BAS PEÑA, E. Y IRANZO GARCÍA, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional*". Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº.73 (26,1.) ISSN 0213-8646.

UNIÓN EUROPEA (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf

VALLS CAROL, R.; TORREGO REGIDO, L.; COLÁS BRAVO, Mª.P. Y RUIZ EUGENIO, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº. 64, pp. 41-58. ISSN 0213-8646.

[i] Contacto con autores:
Encarnación Bas-Peña. e-mail: ebas@um.es
Antonio Maurandi López.
Universidad de Murcia, España
Victoria Pérez-de-Guzmán. e-mail: mvperpuy@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, España

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MÉXICO Y SUS RETOS: LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UN ELEMENTO CLAVE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

OBED BÁEZ BÁEZ
FRANCISCO L. BALDERAS GÓMEZ
ALEJANDRO FLORES ORTEGA[i]

RESUMEN:

La educación en cualquier nación es un factor clave para desarrollo social, económico y político. Los países que están en los primeros lugares en calidad educativa a nivel global muestran una distribución más justa y homogénea de la riqueza, mientras que en aquellos países con sistemas educativos politizados y deficientes, la riqueza se concentra en un pequeño porcentaje de la población, mientras que el resto sobrevive con salarios bajos y sin poder escalar a la clase media. El docente es un elemento clave en el proceso educativo, por lo cual su preparación y capacitación es esencial para mejorar la calidad de la educación. En México, el papel del docente está muy demeritado y poco reconocido, ya que la reciente reforma educativa tuvo un enfoque más laborar que académico, además estuvo dirigida a la educación básica y media, mientras que la educación universitaria sigue sin ser tomada en cuenta, sobre todo la que se imparte al interior del país. Por lo anterior, en esta reflexión se remarca la importancia que tiene el rol del docente como promotor del aprendizaje significativo en sus alumnos y por otra parte, el reto que la BUAP tiene para escalar posiciones en el ranking nacional de universidades para colocarse entre los tres primeros lugares y ser una institución educativa de reconocida calidad a la cual tengan acceso todos los jóvenes de cualquier nivel social reduciendo de esta manera la brecha de desigualdad social que hay en México.

PALABRAS CLAVE: Calidad educativa, educación, Formación docente, México, Universidad.

*****

INTRODUCCIÓN

La educación de los habitantes de cualquier nación impacta en todos los aspectos de la vida social, siendo uno de sus objetivos más importantes el siguiente: ser un factor detonante para su desarrollo tecnológico y económico. La creación de empresas tecnológicas por emprendedores jóvenes requiere que durante su estancia en la universidad se haya potenciado en ellos un aprendizaje significativo y estimulado la meta cognición durante el estudio de sus materias. La creación de compañías como Microsoft, Apple, Samsung, Amgen Inc., Gilead Sciences Inc. y muchas más han tenido sus orígenes en jóvenes emprendedores. Muchas de ellas reportan ingresos billonarios por la venta de productos electrónicos y biotecnológicos de alto valor agregado, desarrollados a partir de descubrimientos científicos, inventos y patentes. Un claro ejemplo de éxito es Corea del Sur, nación que tuvo como estrategia el impulso de una educación de elevada calidad y la investigación como ejes transversales de su desarrollo. La coreana Samsung es una de las empresas tecnológicas más competitivas a nivel mundial. Una educación de calidad no solo aporta estabilidad económica, social y madurez política a una nación, también estimula el destierro de vicios como la corrupción. Una consecuencia positiva adicional es la mejora de la calidad de vida de los habitantes de sus ciudades cuando aprenden a respetar el medio ambiente y lograr un equilibrio entre industria y el cuidado de la naturaleza, tal como ocurre en Canadá, Finlandia o Alemania.

Las reformas económicas promovidas por el actual gobierno de México, específicamente la reforma energética, se planteaban como la fórmula mágica que estimularían el auge económico que todos los mexicanos soñamos. La realidad es otra, el gobierno ha ajustado sus proyecciones de crecimiento económico a la baja. Estudios estadísticos actuales ubican a México en una posición mediocre dentro un listado de países que ponderan la calidad de la educación a nivel global, y esto es acorde con el bajo desarrollo económico, industrial y nivel de vida general de los mexicanos. Es un hecho que la investigación científica en nuestro país esta subdesarrollada, se generan muy pocas patentes, paralelamente la creación de empresas por jóvenes mexicanos es muy baja y generalmente no son tecnológicas, también, desafortunadamente, pareciera que al contar con estudios de posgrado en ciencias exactas o ingeniería en México, se reducen las posibilidades de hallar un empleo para este sector de la población altamente calificado, por lo cual tienen que subemplearse o emigrar a los Estados Unidos, Canadá e incluso a Europa dando lugar a un fenómeno social llamado "fuga de cerebros".

I. ANTECEDENTES

La educación tiene dos actores principales: alumno y profesor. Actualmente existe una ligera diferencia entre ser docente o profesor y ser profesionista. Un profesionista es cualquier persona que ha cursado una licenciatura o ingeniería, que lo formó para ser especialista en alguna área del conocimiento, tal como la química, la administración, la psicología, o la arquitectura. Están bien definidos los roles de cada profesionista en la sociedad y también la efectividad y sus resultados al realizar su función, ya sean positivos o negativos. No suele suceder así con un profesor, ya que según Philippe Perrenoud, la formación de un profesor y el perfil adecuado suelen no estar tan bien definidos. La eficacia de la formación de un docente así como su perfil dependen del contexto en el que se eduque, esto es, su perfil no está limitado a un único conjunto de características, no obstante que algunos estudiosos como Edgar Morin sugieren una gama de saberes que la escuela de formación docente debe transmitir a sus estudiantes. El autor comenta que la formación de un profesor no será la misma si ésta se da en un ambiente políticamente reactivo, o en el entorno de un país de tercer mundo como Brasil, o en un país desarrollado

como Finlandia. Lo anterior sugiere que la educación y formación de un profesor es manipulable y puede encaminarse hacia la formación de docentes poco reflexivos y críticos, poco o nada intelectuales, al igual que con carencias de humanismo. Aterrizando el análisis anterior, creo que en México se puede apreciar claramente esta realidad. Existe un sistema político añejo, corrupto y amañado, que hasta hace unos pocos años no toleraba críticas, a pesar de que sus excesos y desatinos en la administración pública han conducido y siguen conduciendo a terribles crisis económicas, de inseguridad, de falta de estado de derecho y a masacres estudiantiles. Es evidente que a este sistema político le favorece tener maestros incultos, poco críticos, mal preparados académicamente y con poca capacidad de respuesta frente a las injusticias que el gobierno comete contra ellos. El evento en Iguala contra normalistas es un claro ejemplo. En nuestro país el papel del docente está muy devaluado y minimizado, no obstante la enorme importancia de su función en la sociedad.

A pesar del panorama anterior que prevalece en nuestro país, siempre existe una luz esperanzadora al final del camino más oscuro. Philippe Perrenoud nos muestra de manera clara y concreta un conjunto de orientaciones básicas que deben considerarse para una formación profesional de docentes de alto nivel, entre las que incluye una verdadera articulación entre teoría y práctica.

Nuestro sistema educativo de formación docente debe adaptarse a estas nuevas propuestas de enseñanza, que a partir del trabajo real, le permitan al profesor en formación adquirir los conocimientos y competencias necesarias para que pueda formar a sus alumnos de la mejor manera, estimulando en ellos la meta cognición y un aprendizaje significativo. Lo anterior nos debe llevar al diseño de un plan de formación orientado en torno a competencias. Perrenoud propone un interesante método de enseñanza para la formación de profesores, en el cual toma como modelo de enseñanza un aprendizaje basado en la solución de problemas reales, tal cual se usa durante la carrera profesional de Médico cirujano impartida en la facultad de medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Mi experiencia como profesor de materias de nivel básico tales como bioquímica y biología celular en la Facultad de medicina de la BUAP en la unidad regional localizada en Tehuacán, me permiten aseverar que su propuesta es correcta, ya que en la enseñanza de las materias mencionadas previamente, los alumnos, al final de la revisión de fenómenos moleculares y químicos que ocurren en las células y en el cuerpo humano, además de relacionárseles con patologías cuando existen errores en esos eventos moleculares tales como diabetes, hipertensión arterial, cáncer, síndromes u otras patologías, también se les correlaciona con el panorama actual sobre el estado situacional de la salud pública en México, y los factores que están influyendo negativamente, entre ellas, por ejemplo, la obesidad debida a malos hábitos de alimentación o la elevada tasa de mortalidad materno – infantil en varios estados del país. Este enfoque realmente articula la teoría con la práctica, mejorando la asimilación de conocimientos y buscando un impacto positivo directo en la sociedad a través de la promoción de las buenas prácticas de salubridad.

II. CONCLUSIONES

Es un hecho que la promulgación de reformas educativas por si solas no mejora la calidad de la educación, y menos si estas reformas tienen un enfoque laboral. Un plan integral para incrementar el nivel de educación en un país no debe enfocarse únicamente en los niveles de educación básica y media, también debe incluir la educación universitaria. El fortalecimiento del sistema educativo debe darse a través una adecuada formación docente, completa, bien planificada, proyectada para que en el futuro rinda frutos en ciudadanos bien preparados.

No obstante la panorámica actual, algunas instituciones educativas en nuestro país han establecido un compromiso con la mejora en la calidad de la educación que imparten y lo han conseguido, siendo una de estas instituciones el sistema educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), quien actualmente compite fuertemente con la UNAM por el primer lugar en el ranking de mejores universidades en Latinoamérica. El ITESM se ha encargado de establecer un sistema educativo basado en la autogestión del aprendizaje, en donde la tradicional relación maestro – alumno ha sido modificada, y ahora el aprendizaje tiene al estudiante como el principal protagonista, quien, más que un receptor inactivo de contenidos, es un actor importante en el desarrollo de su aprendizaje. El modelo educativo del ITESM estimula la meta cognición, la motivación y la volición en sus alumnos, y creo que ha conseguido los resultados esperados, ya que actualmente, como se ha mencionado previamente, las estadísticas, y más importante aún, la percepción social y los empleadores, lo catalogan como una de las mejores universidades del país.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es considerada una de las mejores universidades del país por sus indicadores de calidad, de acuerdo a El Economista/America Economía Intelligence, que la ubica en la posición número 11 de 50 universidades consideradas, en donde la UNAM, ITESM e IPN ocupan los primeros tres lugares respectivamente. El reto de la BUAP es escalar posiciones para colocarse entre los tres primeros lugares y ser una institución educativa de reconocida calidad a la cual tengan acceso todos los jóvenes de cualquier nivel social reduciendo de esta manera la brecha de desigualdad social que hay en México.

Sin duda en México hay pequeños segmentos de la población que tienen la fortuna de tener acceso a un alto nivel de vida similar a la de países de primer mundo, y eso incluye la educación, la cual se imparte en algunas de las mejores universidades privadas de nuestro país. Esa educación debería ser accesible a toda nuestra población, y sin embargo no lo es, lo cual constituye una de las desigualdades sociales más evidentes que debe erradicarse cuanto antes, de lo contrario, México seguirá inmerso y atascado en ese atraso social que nos ha caracterizado por décadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT Y TROW, M. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

BOLETÍN DEL FMI (2015). *Países y regiones. Perspectivas económicas regionales. El crecimiento en América latina disminuirá por quinto año consecutivo.* Abril del 2015.

NOTCHEFF, H. (1994). Los senderos perdidos del desarrollo. Ranking de universidades 2015: el Tec regresa al segundo lugar. *El Economista*

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n° 3, (pp. 503-523).

[i] Contacto con autores:
Obed Báez Báez. e-mail: obed_baez@hotmail.com
Francisco L. Balderas Gómez. e-mail: coordinacionmedicinatehuacan@hotmail.com
Alejandro Flores Ortega. e-mail: man.ale.flo.ort32@gmail.com
Facultad de Medicina, Unidad Regional Tehuacán.
BUAP, México.

UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. EL SEMINARIO COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ELIA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
CECILIA DEL CARMEN AGUILAR VIDAL[i]

RESUMEN:

A lo largo de la formación inicial del maestro de educación especial, en la Escuela Normal de Especialización (ENE) los estudiantes construyen una serie de competencias para responder a la diversidad de necesidades diseñadas por cada catedrático en su clase; de esta forma se crean interacciones que reproducen las prácticas tradiciones de la impartición de cátedra, de tal manera los estudiantes pueden transitar durante toda su formación sin demostrar cambios significativos en su habilidades discursivas, al final de cada periodo, ya sea en los momentos de evaluación o de disertación como pueden ser las diferentes actividades expositivas al final del semestre o el examen profesional, los catedráticos nos preguntemos ¿Por qué los estudiantes no utilizan en sus participaciones orales los saberes docentes que construyen en las clases? ¿Por qué no recuperan la información de los textos leídos para su participación oral? ¿Por qué participan siempre los mismos estudiantes en clase? ¿Qué sucede con los estudiantes poco participativos en clase? ¿No les gusta expresar sus pensamientos e ideas? O ¿Será acaso que los docentes no planteamos estrategias adecuadas pertinentes para el dialogo académico y el trabajo cooperativo?

En este trabajo intentamos responder a estos cuestionamientos, desde la idea de la alfabetización académica, comprendiendo ésta como el proceso de apropiación de la cultura de una profesión, en este caso de la educación especial sobre todo, desde el uso de aquellos dispositivos metodológicos adecuados y con las características necesaria para construir espacios favorables y accesibles donde los estudiantes normalistas adquieran herramientas para conducirse en las actividades adyacentes de la profesión, a través de su participación en las prácticas sociales de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico del maestro de educación especial.

El objetivo de este estudio es explicar el papel del formador de docentes de educación especial en el proceso de alfabetización académica, considerando el seminario como dispositivo metodológico en la formación de los estudiantes normalistas.

Dentro de nuestra labor en la ENE tenemos a cargo el espacio curricular del Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y de la Educación Especial I y II. Esta experiencia se centra en el trabajo cooperativo entre académicos para el Diseño e implementación del Seminario II. Entendemos el seminario como un dispositivo metodológico constituido por estrategias didácticas de diálogos, cooperación e intercambio, además de ser un espacio que exige per se la participación activa de los estudiantes en el contexto discursivo propio del ámbito del docente de educación especial.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización académica, formación docente, seminario, participación del estudiante.

*****

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal, tiene como propósito fundamental la formación de docentes de educación especial, su origen es en el año de1943, cuando se legitima la formación del docente en educación especial. Ha transitado por cambios de paradigmas en lo que respecta a la atención de los alumnos con discapacidad y también en cuanto a la formación docente, resultando en la transformación de su estructura curricular. El cambio más reciente es la implementación del Plan de estudios 2004, en esta reforma se plantea un perfil de egreso del licenciado en educación especial, en términos de rasgos deseables, de manera general estos rasgos pretenden la adquisición de saberes docentes para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan. Los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial, están organizados los siguientes cinco campos: a) Habilidades intelectuales específicas, b) Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, c) Competencias didácticas, d) Identidad profesional y ética, e) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En la práctica docente de la ENE, los formadores son académicos de distintas disciplinas y configuran su practica desde su muy particular mirada profesional, si bien es cierto el diseño curricular de la licenciatura define el deber ser del perfil profesional del maestro de educación especial, cada académico desde su formación disciplinar, prioriza aquellos saberes docentes que considera importantes para sus estudiantes. De esta manera cada académico al interior de su clase, delinea ciertas tendencias y enfatiza sólo algunos rasgos del perfil de egreso, sobre todo los relacionados con los espacios de acercamiento a la práctica docente (competencia didáctica), por ello campos de formación como el de Habilidades Intelectuales Especificas que está centrado en la apropiación e inserción a prácticas sociales de lenguaje propias de la disciplina, no aparecen como elementos sustanciales en el trabajo cotidiano de los académicos, dando por hecho que los estudiantes traen consigo estás habilidades de facto, y parecen ajenos a las acciones que fortalecen la formación docente, cotidianamente no se considera que estos saberes son constantes en cada una de los espacios curriculares y por consiguiente quedan olvidados o en un plano ajeno a nuestra participación directa, pero constantes en nuestra critica acerca de las carencias de estas habilidades en los estudiantes.

I. ANTECEDENTES

En la ENE, hemos construido una imagen de los estudiantes carentes de habilidades básicas para lograr con éxito los aprendizajes expresados en el Plan de Estudios de la licenciatura; lo anterior nos lleva a encontramos en un punto de reflexión de nuestra práctica como formadores y plantear desde nuestros espacios de formación la utilización de dispositivos metodológicos como formas de trabajo en un contexto alfabetizador que permita a los estudiantes construirse una identidad profesional en el campo de la educación especial, entonces nuestros esquemas de creencias y valores acerca de los estudiantes y sus habilidades básicas, se ven cuestionados por nosotros mismos y obliga a buscar opciones para un trabajo diferente.

Desde la orientación sociocultural la alfabetización no sólo es un proceso cognitivo o un acto de decodificación, sino también un acto social, prácticas culturales prevalecientes históricamente en una comunidad. Además de comprender y usar sistemas simbólicos y de poner en juego procesos cognitivos, la alfabetización permite hacer cosas en sociedad,

interactuamos con los demás. De esta manera los estudiantes se encuentran de manera cotidiana inmersos en prácticas sociales de lenguaje, como la producción de textos, desde organizadores gráficos hasta la elaboración de un documento en donde plasman su experiencia como practicantes en condiciones reales de trabajo, llamado documento recepcional y funge como criterio de titulación Pero ¿qué hacemos los formadores para lograr que estas experiencias sean momentos de alfabetización permanente para nuestros alumnos?

La alfabetización es un término plural, gira desde su acepción más básica como la de aprender un sistema de escritura, con el objeto de comunicarse, hasta el plateado por Freire donde la alfabetización, es "aprender a escribir la realidad, es decir, tener la experiencia de transformar la realidad y de tocarla, es previo a la lectura de la palabra y al aprender a escribirla para poder leerla después" (1989, p. 31). Entonces, la alfabetización académica cobra un sentido cultural, social y político en éste, el alfabetizado participa en la cultura académica en la que se desarrolla, es capaz de comprender la importancia de los ámbitos democráticos, como parte de la lucha de la vida moderna contra la dominación, y capaz también de participar activamente en la creación de las condiciones necesarias para alfabetizar a otros actores del escenario del proceso educativo. El mismo autor señala que el proceso de alfabetización implica una lectura crítica de la realidad, como en las siguientes líneas lo detalla:

> La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad. La lectura critica la realidad que se produce dentro del proceso de alfabetización, la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura de aquello que se lee. (Freire, 1989, p. 37).

La alfabetización desde esta idea, implica un lento proceso de aculturación, a través del cual el ser humano aprende a leer críticamente la realidad. Para Carlino (2005) existe una alfabetización mucho más sofisticada, la alfabetización académica, la misma autora la define como "un conjunto de nociones y estrategias necesarias para ingresar y participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requerida para aprender en la universidad." (2005, p 13).

Entendemos la alfabetización en dos sentidos, el primero como un lento proceso de aculturación de la profesión y el segundo se refiere a las prácticas de lenguaje y pensamiento, que permiten pertenecer a una comunidad profesional a través de la apropiación de sus formas de razonamiento establecidas por convencionalismos del discurso; así como a las representaciones propias de una determinada comunidad. Desde estas ideas la alfabetización académica tiene dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (Carlino, 2013).

En este proceso de alfabetización académica, los estudiantes desarrollan habilidades para responder a las tareas cotidianas de producir textos, sin embargo, en un mismo contexto puede existir un variado nivel de exigencia de escritura, así como distintas dificultades propias de los estudiantes, variables comúnmente ignoradas en el proceso formativo. Desde esta mirada, es conveniente centrar la atención en las formas de participación oral desde diferentes aristas. Por lo que la alfabetización académica es un referente para desarrollar formas de educación más participativa y crítica de la realidad desde el espacio de formación docente.

Nosotros como colectivo docente, cuestionamos acerca de nuestra participación en este proceso de formación desde la mirada de la alfabetización académica, nos lleva a tomar la decisión de reorientar nuestros espacios curriculares para facilitar al estudiante apropiarse de la cultura de nuestra comunidad y con ello la construcción de la identidad profesional.

Desde este colectivo comenzamos a mirar las características como lectores y escritores de nuestros estudiantes e identificamos un capital cultural diverso.

En la ENE una de las actividades sustantivas de la comunidad docente es el trabajo académico frente a grupo, misma que realizamos con varios grupos en diferentes asignaturas. Tradicionalmente este trabajo, se ha mirado como una práctica en solitario; sin embargo, en búsqueda del sentido del trabajo académico y para mejorar el proceso de formación inicial de los estudiantes, iniciamos un colectivo de docentes que coincidimos como titulares en el espacio académicos de Seminario de Temas Selectos de Pedagogía I.

Desde este colectivo nos plateamos el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las estrategias posibles y pertinentes para mejorar la participación oral de los estudiantes en las clases cotidianas del Seminario? Desde las primeras reflexiones acerca de esta pregunta, definimos un diseño didáctico situado en el dialogo académico y el trabajo cooperativo para dar respuesta a esta necesidad, para promover los procesos de alfabetización con nuestros estudiantes,

Así el seminario se convierte en un pretexto para la búsqueda de situaciones de aprendizaje a través de temas y documentos específicos con un diseño de estrategias para el análisis desde una perspectiva más amplia y la construcción de argumentos con ideas claras, fundamentadas en la lectura de la realidad, de los textos y la discusión entre pares, con el propósito producir textos orales en los que los estudiantes expresen la cultura académica de su disciplina, es decir, desde la identidad profesional del maestro de educación especial.

Entendemos el Seminario como un espacio de diálogo y de aprendizaje en donde se reúnen un grupo de personas interesadas en un tema para su estudio, su naturaleza es de orden académico debido a la necesidad de generar situaciones necesarias para profundizar un tema o materia. Proviene de la locución latina seminarius que significa semen o semilla. Así podemos entender este espacio como el lugar en donde se generan y depositan semillas o ideas, saberes merecedores de análisis y reflexión, en donde su fruto se recoge por medio de la conclusión o toma de decisiones ante el tema discutido.

En seminario contribuye entre otras habilidades, a fomentar el razonamiento objetivo y la capacidad de investigación, desarrollar la capacidad de búsqueda de información, desarrollar el pensamiento crítico, pero sobretodo el seminario busca un tipo de participación activa, dialógica en donde se recupere la escucha, la toma de apuntes como elementos para favorecer los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes; en síntesis pretende la búsqueda y elaboración de la información en un marco de colaboración recíproca entre los participantes, a partir de la interacción con el especialista.

Para Souto (1999), el papel del grupo de formación es buscar la sensibilización de los participantes, la transformación de sus ideas en conceptos un tanto más claros que les permitan tomar postura teórica para la construcción de la identidad profesional, a partir de la negociación de significados a través la discusión al interior del grupo.

El objetivo de esta experiencia es explicar la inclusión de los estudiantes a las prácticas discursivas del maestro de educación especial, que les permitan identificarse con su profesión, haciendo suyo el conocimiento disciplinar necesario, a través del diseño de situaciones de aprendizaje para favorecer el discurso y la construcción de ideas entre pares.

II. MÉTODO

En el Plan de estudios de la licenciatura en Educación Especial se plantea el "Seminario de Temas selectos de Historia de la Pedagogía y de la educación II" pertenece al campo de formación general de maestros de educación básica, es un espacio de discusión sobre el proceso histórico de la educación especial. En esta experiencia, nos reunimos en colectivo para organizarlo, como un escenario para permitir, en un primer momento plantear

situaciones de abordaje y discusión en las sesiones, de tal modo que en cada grupo de quinto semestre de la licenciatura se estructuró un grupo de formación como dispositivo básico. Y en un segundo momento en un espacio de acceso de los estudiantes a la cultura de nuestra profesión y que lo facultan para participar en prácticas de lenguaje y pensamiento propias de nuestro ámbito académico.

Desde su estructura metodológica el seminario es una estrategia expositiva por parte de los estudiantes en relación a un tema, para Pimienta (2012) requiere de profundidad y necesita de tiempo para la discusión y el debate. Para su implementación es necesario efectuar una investigación (documental o de campo) para fundamentar las ideas que se exponen durante el diálogo.

En el seminario, los grupos de la ENE no son mayores a los 25 estudiantes. El tiempo para la discusión es de dos horas, espacio en donde se pretendió desarrollar ideas y llegar a conclusiones a través de exponer puntos de vista sobre el tema o materia de discusión, mismos que serían cuestionados por los participantes situación necesaria para enriquecer las opiniones y conocimientos. El trabajo desarrollado fue con cuatro de los seis grupos de quinto semestre que constituyen el tercer grado.

Consideramos el seminario como un dispositivo metodológico intelectual, racional, emocional y corporal, porque es un medio de pensar y hablar, pero también es social desde una mirada cooperativa porque es un núcleo de participación que construye y reconstruye el conocimiento a partir de temáticas generadas de la necesidad del grupo de formación.

Como una construcción colectiva, establecimos una metodología de trabajo con base en el aprendizaje cooperativo con los estudiantes. El aprendizaje cooperativo para Ferreiro (2004) obedece al paradigma de enseñanza y aprendizaje centrados en el proceso, con una mirada socioeducativa y por lo tanto dialógica y comunitaria. Esta forma de aprender se caracteriza por ser activa, interdependiente y generadora de metas comunes en el grupo, es por ello que la interacción social entre iguales es un aspecto fundamental en el aprendizaje.

En este sentido, cada una de las estrategias didácticas que se eligieron (Oraciones simples, organizadas y significativas, lluvia de ideas, discusión dirigida, conferencia, debate, entre otras) son formas de trabajo que dieron vida a la cooperación, al dialogo a la participación colectiva, a la comprensión y producción de textos y con ello a la construcción conocimiento de la profesión. La elección de las estrategias fue cuidadosa, se considero como propósito básico, generar un proceso de autonomía paulatina en las decisiones del grupo y en la organización del mismo espacio.

De esta manera organizamos cada sesión con los temas y documentos para discusión que plantea el mismo seminario desde el programa, en cada momento se construyeron tópicos no solo favorecer el análisis de la información, sino también la movilización de esquemas propios de los participantes, la construcción y evolución del pensamiento, como lo demostraron su participaciones orales, tanto al del grupo como en foros más amplios, como una nueva experiencia para los estudiantes, se diseñó e implementó un simposio con los cuatro grupos, lo que les permitió escucharse y escuchar al otro para enriquecer sus propias ideas.

El seminario junto con las estrategias didácticas y la definición de tópicos, fueron una forma de corresponsabilizarnos en el proceso continuo de alfabetización académica, por ello fue necesario emplear de manera distinta los recursos bibliográficos y en general las fuentes de información propuestos desde el programa. Consideramos la revisión de la bibliografía con una postura más crítica, buscando interactuar con el texto para que permita la comprensión de la realidad, en relación al proceso de construcción de la identidad profesional.

Los datos recogidos en esta experiencia, provienen de distinta fuentes, en primer lugar, de nuestras observaciones participantes como coordinadoras del Seminario en el que participaron un total de 60 estudiantes, en segundo lugar recogimos detallada información sobre la implementación de estrategias para el aprendizaje cooperativo en otros espacios curriculares, aunque sin la estructura metodológica de un Seminario.

Así mismo, analizamos de forma preliminar las respuestas y preguntas de un cuestionario realizado al final del Seminario a todos los estudiantes que participaron en éste. Además del dialogo con los estudiantes allegados en momentos fuera del seminario, así como con otros que han cursado ya el Seminario en distintos momentos y con distintos catedráticos.

Por último nos basamos en el análisis de nuestra propia experiencia como participantes en otros espacios de Seminario en posgrado, así como también como coordinadoras de Seminarios en otros momentos, análisis que han sido registrados a través de notas durante los distintos procesos, parecidas a un diario porque han propiciado, el avance a un nivel más extenso de descripción de lo que sucede en el aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. (Martín y Porlán, 1997).

III. RESULTADOS

Uno de los primeros hallazgos ha sido cuestionarnos de nuestro propio hacer docente, accediendo al acompañamiento entre iguales, lo que nos muestra que la idea de la alfabetización académica implica tomar conciencia de su transcendencia para la formación inicial de los maestros de educación especial, partimos de la idea que los académicos, somos corresponsables de enseñar a leer y escribir a nuestros estudiantes lo implica enseñarles a pensar por escrito su profesión.

Al final de Seminario, y como parte de la sistematización de esta experiencia, se recuperaron los opiniones de los cuatro grupo atendidos, algunas de estas opiniones muestran que para los estudiantes fue significativo el espacio curricular del seminario.

Se logró sistematizar los tiempos para dialogar y reflexionar entre nosotros como académicos para el diseño e implementación de las formas de trabajo con los estudiantes atendidos, para que a través de sus experiencias de aprendizaje y el diálogo se apropiaran de la cultura de nuestra disciplina. Como lo señalan algunos estudiantes en sus opiniones:

> Fue un experiencia muy buena (…) me permitió conocer más acerca de la atención educativa de las personas que presentan n.e.e. con o sin discapacidad. (Estudiante, g.i.a.).
>
> Loa objetivos del seminario se cumplieron, ya que aprendimos como se ha visto a las personas con discapacidad a lo largo del tiempo. (Estudiante, g.i.a)

La participación activa, pensada y comprometida de los alumnos en lo que leen y escriben, su compromiso ante su formación y su despertar en la conciencia profesional. De tal modo la su participación oral y su construcción escrita es la evidencia de lo que aprenden y pueden aplicar, caminar acompañados de sus iguales implica compromisos colectivos. Escuchar es aprender y discutir es intercambiar desde una perspectiva dialéctica de las experiencias de aprendizaje. Así lo indican algunos estudiantes:

> Mi participación en la clase fue activa procurando participar, hice aportaciones gracias a la comprensión de las lecturas e interés por el tema. (Estudiante, g.ayl. a).
>
> Para mí es un poco complicado el seminario, porque leer no siempre me agrada, pero el que siempre hubiera diferentes estrategias de cómo llevar a cabo las clases, me facilitó que las lecturas fueran significativas, además me motivaba a leer e investigar más sobre el tema para poder opinar. (Estudiante, g.i.a.)

Como formadores nos enfrentamos a la idea de aprender a escuchar nuestras voces y presentarlas ante el otro como una oportunidad de devolver nuestra perspectiva con el filtro que ofrece su mirada, acordar desde que posición teórica habríamos de construir y guiar nuestro hacer, implicó una búsqueda exhaustiva para conceptualizar, llegar a acuerdos y crear un espacio de construcción sistemática, así como los alcances de la misma.

Ha sido interesante observar el trabajo dentro del seminario con los grupos, los estudiantes identificaron conceptos, establecieron ejemplos, sin embargo, todavía en solitario. Al enfrentarse a su producción escrita inician las dudas sobre los núcleos de interés, los niveles descriptivos y de análisis esperados. Lo que llevó a cuestionarnos sobre el diseño del seminario, nuestra concepción acerca de los estudiantes, los lenguajes empleados y el tipo de acompañamiento al estudiante, nos hizo notar la necesidad de una constante comunicación y retroalimentación entre los estudiantes y el profesor, así como entre iguales. Fue significativo el hecho de escuchar sus propias argumentaciones, como lo señalan las siguientes opiniones:

> Las actividades nos permitían dar diferentes puntos de vista y si teníamos dudas se resolvían en el momento. De igual manera, nos permitían hacer el análisis sobre los temas entre nuestro grupo y que pudimos compartir con otros grupos. (Estudiante g.i.a)
>
> Las estrategias para abordar los temas permitieron que hubiera más aportes el grupo. El simposio con otros grupos me ayudo a conocer otras opiniones. (Estudiante, g.i.b)

Cada una de las estrategias generó la participación intelectual, racional, emocional y corporal que creó condiciones para interactuar con los textos, con sus iguales desde sus referentes personales logrando construcciones en colectivo grupales y reconociendo el poder del grupo. Los procesos grupales provocados, observados y analizados, fueron aquellos que el dispositivo diseñado y el avance teórico hicieron posible ver. Creemos que, es posible ir más allá de los objetivos plateados desde el deber ser del diseño curricular, en algunos casos los estudiantes lograron iniciar con la reflexión de su hacer, cuestionándose a sí mismos:

> Considero que el Seminario nos hace reflexionar nuestra propia formación, sobre cómo ha sido la educación especial a lo largo del tiempo, y como es ahora en algunas partes del mundo, me enfrentan a como son las cosas en realidad y si estoy dispuesta a trabajar en ella. (Estudiante, g.i.a.)

Los hallazgos nos permiten discutir en colectivo académico la posibilidad de articular esfuerzos conjuntos para acompañarnos entre nosotros como iguales y generar una propia identidad profesional como académicos y desde ahí formarnos en colectivo posibilitando desde el uso de dispositivos de formación, la alfabetización académica de nuestros estudiantes, ello permitirá abrir las posibilidades para que se instauren nuevos dispositivos que busquen orientar la alfabetización a partir de diversas redes académicas.

IV. CONCLUSIONES

Transformar las prácticas solitarias de los catedráticos y reorientarlas hacia una labor académica con criterios más allá de las interpretaciones personales, permitiría crear dispositivos de alfabetización para el logro de las metas de construcción del conocimiento profesional, también permitiría coordinar la labor aislada, cotidiana y emergente, pensarla con una "mirada" social que oriente las interacciones de los implicados desde el rol del formador. Asimismo permitiría crear colectivos docentes que estén en la posibilidad de evaluar sus acciones profesionales, recuperar las experiencias de logro, identificar las dificultades que enfrentan y como se resuelven desde las redes sociales creadas.

Cuando el profesor colabora con sus iguales puede afrontar sus miedos, limitaciones, amplía sus recursos metodológicos, socializa la experiencia, con todo ello, se accede a un

espacio donde él también pueda ser escuchado, y a la vez reflexione con los otros su práctica profesional, sistematizarla, ponerla al descubierto y de esta manera ampliar las oportunidades para que él también pueda generar conocimiento desde su propio hacer.

Los espacios curriculares planeados de manera conjunta con objetivos claros con respecto al aprendizaje específico de los estudiantes posibilitan su inclusión en prácticas discursivas propias de nuestra comunidad.

Aprender a leer, escribir y pensar académicamente en un espacio como lo es el seminario, significa formarse para participar y pertenecer a culturas académicas, según propósitos, significados y valores compartidos.

El acompañamiento en el proceso de alfabetización académica, requiere el uso de una variedad de dispositivos metodológicos, de herramientas conceptuales y la reflexión permanente del trabajo en el aula, pensados, diseñados, implementados y también evaluados en colectivo.

El seminario debe permitir rupturas paradigmáticas de todos los participantes, incluyendo al académico, mismas que resultan difíciles, dolorosas, porque para alguien que inicia en la conciencia de la trascendencia de la alfabetización académica esto puede resultar desconcertante, aun para el más experimentado.

Estamos en el inicio de un proceso de ruptura, empezando a mirar y apreciar los beneficios de los dispositivos metodológicos empleados y dejar de extrañar aquellos modelos extremos de clases magistrales y conferencia o el excesivo papel y responsabilidad del alumno en el trabajo en el aula.

El uso de estrategias que en un primer momento parecieran comunes y cotidianas, en el marco de los dispositivos metodológicos empleados y desde la idea del aprendizaje cooperativo, cobran un sentido diferente porque priorizan la participación, el dialogo y la reconstrucción de la realidad en la apropiación de la cultura profesional en la que se forman, por lo que la alfabetización académica logra ser el proceso permanente y continuo de construcción y reconstrucción de la identidad profesional de cada estudiante.

¿Qué falta por hacer? Mirar este proceso en la construcción del documento recepcional en el cuarto grado de la licenciatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. España.

CASSANY, D. Y CASTELLÀ J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva, Florianópolis*, v. 28, n. 2, 353-374.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE.COMIE*. Vol. 18.

CASTELLÓ, M. (2013). Aprender a escribir textos académicos:¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En Pozo J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. (pp.120-133). Morata. Madrid.

FERREIRO, R. (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Trillas. México.

FREIRE, P. Y MACEDO D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós. Barcelona.

FREIRE, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.

MATEOS, M. (2013). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En Pozo J. I. y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias.* (pp.106-119). Morata. Madrid.

MARTÍN, J. Y PORLÁN, R. (1997). *El Diario del Profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula.* Díada Editora, Sevilla.

PIMIENTA, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación. México.

SEP. (2004). *Plan de Estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial*. México. México.

SOUTO, M. (1999*). Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Argentina.

[i]Contacto con autoras:
Elia Gutiérrez Hernández. e-mail: eliadelfin14@gmail.com
Cecilia del Carmen Aguilar Vidal. e-mail:delcar68@yahoo.com.mx
Escuela Normal de Especialización del D.F., México.

FORMALIZAR LA EDUCACIÓN NO FORMAL: LA NECESIDAD DE TEORIZAR DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

DIANA ITZEL RAMÍREZ HERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

Si una adecuada lectura de la vida educativa nos permitiera decodificar la realidad circunscrita en nuestra sociedad, esta nos haría repensar a la educación; sus intereses y sus condiciones y, posiblemente, mediante la escritura (teórica de la educación actual en México), se podría reescribir nuestra propia historia, es decir, nos permitiría planear, organizar, administrar, gestionar, accionar y evaluar las intenciones educativas "a la medida" de nuestras necesidades sociales. Está claro que la reflexión pedagógica —tan supeditada por intenciones gubernamentales de forma errónea— no ha permitido dar a conocer la pertinencia del enfoque social de la educación (por ende, tampoco el de la Pedagogía Social) en nuestro país como herramienta que podría, desde su contemplación en las líneas curriculares del Sistema Educativo Nacional, formalizar la praxis educativa que se ofrece en la Educación No Formal misma que resulta un agente socializador estratégico para México y que, a su vez, permitiría dotar de intencionalidad proyectos que pudiesen activar y reanimar a nuestra sociedad. En estos tiempos tan vertiginosos, poco tiempo se destina a pensar, a reflexionar, a problematizar y a propiciar un escenario donde la educación permita ser vista como el motor móvil de nuestra sociedad. Por lo tanto, la intención de formalizar la Educación No Formal es una propuesta para accionar (praxis) a la educación y mantenerla alejada de la mera fabricación (poiesis) de proyectos fortuitos que minimizan el poder y el don de la acción educativa logrando promover, más bien, un mero asistencialismo. Sin embargo, para que esto suceda se plantea la imperiosa necesidad de contar con profesionales de la educación en una vertiente social que caminen por la senda de la intencionalidad y no de la provisionalidad y el mercantilismo.

PALABRAS CLAVE: Educación social, pedagogía social, profesionalización, educación no formal.

*****

INTRODUCCIÓN

> "No creo que sea posible hablar de manera inteligente acerca de cómo enseñar, a menos que uno haya tomado una postura sobre lo que se debería enseñar y por qué"
>
> H. Gardner

La intención de traer algunas reflexiones educativas (mismas que han surgido con mis estudiantes en las aulas) es por un entusiasmo pedagógico de abordar a la educación desde la sociedad, es decir, comenzar a sistematizar —desde la investigación y la praxis educativa— la generación de condiciones y posibilidades que permitan la reconstrucción de la sociedad. Aunado a esto, considero que la acelerada vida que se nos presenta y las escasas herramientas que tenemos como sociedad, deben de ser prueba máxima para animarnos a descubrir alternativas que nos permitan seguir viviendo en comunidad y logrando, de la mejor manera posible, sobrellevar cambios inesperados para los que no hemos sido educados (resiliencia social). Con respecto a estos cambios seriales de desmodernización, (Touraine, 2007: 27) lo único que se está logrando es descentralizar el sistema de las instituciones educativas puesto que la desmodernización produce, casi por añadidura, la desinstitucionalización (como la "existencia de distintos modos de organizarse y las diversas conductas culturales") y la desocialización (como la "desaparición de roles"). Esa afamada desinstitucionalización se convierte en el meollo educativo puesto que la educación, como institución, se está desvirtuando y deslegitimándose a la par.

A título propio, esta desinstitucionalización se da por las precarias herramientas que tenemos para organizarnos como sociedad (y como sociedad educativa): "No lograremos vivir juntos más que si reconocemos que nuestra tarea común consiste en combinar acción instrumental e identidad cultural, por lo tanto si cada uno de nosotros se construye como Sujeto y nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuya meta principal sea proteger nuestra demanda de vivir como Sujetos de nuestra propia existencia". (Touraine, 1997: 165). Cuando menciono que la educación, como institución, se está desvirtuando es precisamente por este vicio de alimentar a un sistema imperante tan inflexible, tan desorganizado y tan poco reflexionado en el cual estamos inmersos, así también, cuando menciono que la educación está deslegitimándose es por la sencilla —y no por ello minúscula— razón de mirar la realidad educativa que nos circunda.

Habría que decir, por lo tanto, que la educación se encuentra supeditada a una serie de tomas de decisiones que poco tienen de trasfondo educativo y se convierten, más bien, en una serie de tropiezos para el desarrollo de nuestra sociedad, lo que provoca una incertidumbre que paraliza a cualquier iniciativa menor: "Estos análisis deberían desembocar en algunas proposiciones en los dos dominios institucionales donde se elaboran y aplican las normas más importantes: el derecho y la educación" sobre la educación se menciona: "…la educación, tan asombrosamente descuidada en beneficios de proyectos que se limitan a adaptar la escuela a lo que con una expresión oscura se denominan las necesidades de la economía…" (Touraine, 1997:166), además de que muchas de las decisiones gubernamentales ralentizan la acción educativa y la formación de profesionales que trabajan desde y con la sociedad para lograr así su mejora.

Para entrar en el tema, es preciso mencionar algunas intenciones reveladoras que quedaron plasmadas a nivel internacional y, muchas de las cuales, resultaron poco atendidas por el Sistema Educativo Nacional. Por ejemplo, La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (9 de octubre de 1998), en su Artículo 6, Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, en sus apartados b y c, mencionan:

b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades,

(resaltado propio) principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación (resaltado propio).

Así también, en La Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe [CRES], 2008, en su apartado B, La Educación Superior como derecho humano y bien público social, postuló:

> "1 - La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, (resaltado propio) velando por que ella sea pertinente y de calidad.
>
> 2 - El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad (resaltado propio), mediante estrategias y acciones consecuentes" (2008).

Es importante mencionar que la CRES (2008) se realiza diez años después de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), doce años después de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y, sin olvidar, a casi cien años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy en día, orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad. La educación, en efecto, al considerarse como un bien público social, requiere de políticas públicas (de carácter educativo) que generen condiciones para que, al menos, los principios básicos (culturales y sociales) de la formación de los ciudadanos se fragüen en todas las instituciones de carácter no formal que, a la vez, son las posibilitadoras de capital cultural y social.

Siguiendo la lógica de la periodicidad de las declaraciones, se esperaría que al menos, en el 2018, no se replanteen las intenciones sino más bien, que ya se estén ofreciendo las condiciones, tanto de profesionalización como de ajustes a los planes y programas del Sistema Educativo Nacional. Mi intención no está dirigida a que sólo estas dos condiciones son las emergentes en materia social pero sí se proponen como posibilitadoras de un primer acercamiento a la formalización de la Educación No formal.

Revisando el interesante trabajo que realizó Martin (2010: 47) me ha resultado importante rescatar sus preocupaciones y líneas educativas en México: 1. Sobre el planteamiento de que la política educativa abroga al sistema educativo, a su consideración, postula que se da de forma contraria. 2. Fundamenta las necesidades que se presentan en las regiones marginadas. 3. Sostiene que, mediante las organizaciones y movimientos sociales, se ha logrado canalizar su energía a favor de las demandas educativas locales (reconociendo su escasa trascendencia en las políticas públicas y, a la vez, ha dado a conocer cómo estas podrían enriquecer su desarrollo pedagógico). Por lo anterior, la estrategia educativa debería, entonces, enmarcar la generación del capital social como tema prioritario.

Sin embargo, para generar el capital social, me gustaría resaltar una serie de datos que podrían influir negativamente. Para comenzar, de las 22 licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2015), en ninguna de ellas se tiene contemplada la formación de Educadores Sociales; aunque vale la pena mencionar que dentro de los mapas curriculares

si se contemplan algunos programas relacionados con la Educación Social. Por lo tanto, sería necesario cotejar la información con los programas educativos formativos del Sistema Educativo Mexicano (con respecto a la Educación Superior, por ejemplo). Si bien, la referencia se centra en lo público es precisamente por ser el sistema más abierto y amplio que contempla nuestro país y por el cual tendríamos que comenzar a incidir y no a dimitir.

Ya lo dice Martin (2010:46), la educación pública tiene tres vertientes peculiares: la primera, la educación tiene "valor en sí misma", segunda, "…desde la perspectiva de justicia y bienestar social: la educación es un bien público en una sociedad justa donde todos los ciudadanos son iguales ante la ley y debe asegurarse que todos ellos tengan acceso a la educación" y, la tercera, una vertiente pragmática: "ve a la educación" como un instrumento —un ingrediente del capital y a los que la poseen, como capital humano—…" Rescatando lo que el sistema educativo nos ofrece en la formación de profesionales de la educación normalista (por ejemplo) y resaltando este nivel dentro del sistema público, tenemos las siguientes asignaturas: en Preescolar; El niño como sujeto social (preparación para la enseñanza y el aprendizaje), Atención educativa para la inclusión (Psicopedagógica), Formación Ciudadana y Proyectos de intervención socioeducativa (práctica profesional) y en primaria; Atención educativa para la inclusión (Psicopedagógica), Formación ciudadana (preparación para la enseñanza y el aprendizaje), Proyectos de intervención socioeducativa (práctica profesional). Bien, no es la intención evidenciar datos que están al alcance de todos, pero sí la de dar a conocer la carestía al no contemplar líneas curriculares sociales en la formación de los futuros profesionales de la educación. Ante esta ausencia, se considera que los programas formativos en aspectos sociales son poco valorados y muy fraguados por el sistema educativo en general. Por ejemplo, existen 484 escuelas normales (públicas y privadas) a nivel nacional de las cuales, y al pensamiento mexicano, sólo podría catalogarse las dedicadas a la educación indígena como parte de la formación en Educación Social. Por el contrario, el interés en este planteamiento no es inmiscuirse en esta fragmentación educativa de la escuela "normal" y la indígena" (que ya resulta penosa hacer la diferencia) sino al contrario, fortalecer y formalizar a la Educación No Formal mediante la formación de profesionales en Educación Social que ofrezcan su profesionalidad en el ámbito no formal.

A saber, en México se vuelve incipiente la invitación al surgimiento de la Pedagogía Social como en su día, proliferó en Alemania. El atrevimiento emerge, precisamente, por las condiciones en las que nuestro país se encuentra; está de sobra enumerar el sinfín de motivos. Sin embargo, reflexionar y repensar a la Pedagogía Social como la ciencia que sustenta la praxis de la Educación Social lograría un diferencial en la formación de pedagogos y educadores sociales que han de trabajar arduamente para y con la sociedad.

En México, para hablar de Pedagogía Social, se requiere "configurar nuestra condición de sujetos hermenéuticos (Planella, 2006: 61), es decir, invitar, como en muchas ocasiones, a teóricos sobre los rubros a los cuales nos queremos referir. Alemania, como ya es bien sabido, nos legó la Pedagogía Social y, por lo tanto, considero que es una disciplina que en gran medida se ha descuidado debido al desconocimiento de sus alcances. Si comenzamos a contextualizar, en el marco referencial de la educación que brinda nuestro sistema educativo, parece estar atendida en algunas disciplinas, áreas, directrices y funciones de carácter social. Sin embargo, se encuentra más relacionada (y más confundida), en muchas ocasiones, a acciones precarias de intencionalidad y seguimiento que, incluso, podrían dar más tintes asistencialistas.

En México, se convierte en un desafío diferenciar, en un principio, los perfiles formativos y, en segundo, estas áreas y disciplinas que generan un contrasentido epistemológico y una fragmentación en el campo de la educación. Por ejemplo, contamos

con Licenciaturas en Pedagogía, en Educación, en Ciencias de la Educación (esta última que contempla todas las áreas relacionadas con la educación: sociología de la educación, psicología de la educación, entre otras; aunque con un carácter más descriptivo y no formativo-normativo), Escuelas Normalistas, entre otras. Por ejemplo, la Sociología de la Educación es una disciplina que aporta a la educación social y, de no respetarse su función, logra fraccionar los objetos de estudio y ralentiza la función de esta con el aspecto social. Sin embargo, si se consideran los parámetros de inagotabilidad y provisonalidad, la sociología de la educación los alcanza fácilmente, mientras que la Pedagogía Social, entre las ciencias de la Educación, no. Por una sencilla razón: es normativa[1], no descriptiva. Así también, las Ciencias Sociales (que también aportan) permean pero no son recurrentes (en la praxis), analizan y no son conciliadoras, determinan y no son imparciales, profundizan y no son caducas en cuanto a su área de especialización con referencia a la educación. Ahora bien, lo que sí logran las Ciencias Sociales, son el agotamiento en la clasificación, mismo que impide la identificación de su espacio disciplinar, es decir, abarca todo pero no logra profundizar y diferenciar.

Por lo tanto, llegará el momento en el que la escuela de la ignorancia propondrá reeducar a los profesores, es decir, les obligará a "trabajar de una forma distinta" (Michéa, 2002). Sin embargo y, a la par, hace falta el reconocimiento y el valor de la formación y profesionalización de la Educación Social (como primera condición). O, posiblemente, una mejor alternativa podría ser que dejemos a un lado el repertorio de áreas y disciplinas y comencemos a pensar (las) en campos intelectuales como lo propuso Bourdieu (1983) ya que la educación no se encierra en áreas y disciplinas específicas sino más bien, en diversos campos que se encuentran en la sociedad; los cuales han sido desatendidos por el Sistema Educativo (formal).

Desde la mirada teórica, la Pedagogía Social es considerada como un área de conocimiento científico (Fermoso, 2003), atiende a los problemas históricos y de carácter social (Fermoso, 1994) da relevancia a la comunidad y a las condiciones sociales que se presentan (Natorp, 1899), así también, fortalece la praxis que se da de forma extraescolar (Sáenz, 2007), se considera como la teoría de la práctica para favorecer a la misma práctica (Nohl, 1920), entre otras características. Empero, y sin prescindir del basamento teórico de la Pedagogía Social que se ha estudiado e investigado en otros países, resulta menesteroso centrar la relevancia en cuanto a la ausente concepción y reflexión de la sistematización de la Pedagogía Social como ciencia normativa en México y que, a su vez, evidencia su desinterés —en cuanto a pertinencia y relevancia— en los currícula. Para ello, se postula la primera necesidad: (re) conocer a la Pedagogía Social; se requiere hacer una nota aclaratoria, no se permite pensar que la Pedagogía Social es autónoma y que prescinde de todas las disciplinas que la fortalecen (la sociología, la economía, la política, la psicología) sino más bien y, para fines normativos, se requiere descentralizarla para formalizarla en el ámbito social.

Para formalizar a la Pedagogía Social en México, se pretende, además de investigación, recuperar todos las acciones educativas que se realizan bajo el nombre oculto de la Educación Social; bien podrían ser los proyectos sociales, las vinculaciones académicas con la sociedad, los programas que se ofertan en los sitios de Educación No Formal (museos, organismos de la sociedad civil, fundaciones, etc). Esto nos hace reflexionar que, ante tanta oferta de servicio y necesidad social, se pone de manifiesto la formación de profesionales para estos escenarios. Lo anterior daría cabida a pensar que tenemos que retroceder o simplemente devaluar el discurso educativo… ya lo dice una de

[1] Se recomienda ver a Fullat y Sarramona (1982) en Cuestiones de Educación.

las máximas de Passolini "lo que nos invita a retroceder es tan humano y necesario como lo que nos impulsa a avanzar", en efecto, tendríamos que retroceder. Sin embargo, y viendo la prospectiva, esto podría dar apertura a una serie de buenas posibilidades, es decir, comenzar (firmemente) para ir adelante. Cabe hacer una segunda aclaratoria, no se trata de justificar el repertorio de acciones sociales mediante la teoría normativa de la Pedagogía Social sino más bien, replantear y justificar la necesidad de fortalecer, en un primer plano, la Pedagogía Social en México y, en segundo, la profesionalización de esta y, por ende, la valoración de la acción (Educación Social).

La Pedagogía Social en México no existe, y tal aseveración es por una sencilla premisa: la resistencia a la Pedagogía Social es la resistencia a la teoría; puesto que no hay fundamento tangible en su acción práctica. Y si esto lo contrarrestamos con la precaria producción científica que se hace al respecto, nos queda como resultado el darnos cuenta que las intenciones sociales que se hacen en nuestro país son de carácter asistencialista (sin generalizar). Alejados de cualquier pantomima social que evoca a los "inadaptados", a los "necesitados", a los de "riesgo" (lo que resulta penosa estas "clasificaciones") de los cuales sólo tenemos acciones caritativas (sin seguir generalizando). Ante un discurso hegemónico, la práxis educativa se queda supeditada a trabajar con proyectos semejantes en diferentes realidades en lugar de proyectos durables, transversales e interdisciplinares que nos invitan a formalizar a la Educación Social desde la teorización de la Pedagogía social. Debemos, por lo tanto, mantenernos alejados de esta sociedad disciplinaria (Foucault, 1961), es decir, necesitamos alejarnos de la dominación que se da en el hombre mediante el control político que pretende excluir lo "diferente" que habita en una misma sociedad (una línea interesante para la inclusión social).

La concepción de "lo social" en nuestro país se sigue relacionando como un apoyo, un acto caritativo, un obra de buena fe, una alma inspirada… y, entre más se concibe de esa manera, más se aleja de la profesionalización que se propongo, sino más bien, la propuesta es el anunciamiento de la posibilidad en cuanto se vea deseada (porque de sobra se manifiesta como necesaria). Empero, lo anterior, no puede lograrse con los actos voluntarios de todas las personas interesadas en el tema sino también debe considerarse como una acción prioritaria en los planes y programas educativos de nuestro país. Un tercera y última aclaratoria, no se malentienda esto como un menosprecio por las personas que realizan trabajo social y acciones filantrópicas, ya que me dirijo en una línea diferente.

Si el cambio de un país se encuentra depositado, en gran medida, en la educación, comencemos a creérnosla: entiendo y considero que es una realidad que los beneficios de la profesionalización de la Pedagogía Social y la formalización de la Educación Social no serán tan tangibles como todo lo que se haga a favor del sistema económico-gubernamental, sin embargo, los desaciertos al no tener en cuenta estas consideraciones (profesionalizar y formalizar) serán más notorios que estos (educativamente hablando). Formalizar la Educación No Formal, no puede ser concebida como un acto que contrapone los principios fundacionales de las instituciones dedicadas a la Educación No Formal sino más bien, la formalización de estas instituciones radica en la imperiosa necesidad de formación profesional de las personas que las integran. Es decir, se requiere que las instituciones que gocen de tener líneas educativas-formativas, presten atención a la formación de personas que laborarán en instituciones de Educación No Formal, para lo anterior y, para crear una condición que permita que esto suceda, se impela a valorar esta educación como una etapa formativa y no como una cuestión de asistencialismo (cultural y social). Es decir, garantizar que se ofrezcan procesos intencionados.

Entrando en precisiones, la educación en México no ha sido tomada en serio; irregularidades en materia política, el menosprecio por la Educación No Formal (incluso

este término ya resulta excluyente), la falta de seriedad de la intención educativa que se ofrece en la educación formal, las falsas expectativas con la legislación actual, y un sinfín de cuestiones que no logran orientar la formación (teórica) y la acción educativa en nuestro país. Sin embargo, no intento mostrar la realidad educativa que todos evidenciamos sino más bien, la propuesta aquí en el anunciamiento de una alternativa: esta repetida ¬—y no menos controvertida— propuesta es el comienzo de la teorización de la Pedagogía Social en México y la valoración y formalización de la Educación Social como axiomas fundamentales de la educación transversal del currículum general; el cual permitiría elaborar propuestas preventivas en beneficio de un Sistema Educativo que se ha olvidado que vive en sociedad. Se invita, al menos, dimensionarla (sin ser peyorativo en el "al menos") como una comunidad disciplinar (Sáenz, 2006) que busca legitimar sus contenidos sobre el qué enseñar (Pedagogía Social) y para qué hacerlo (Educación Social)[2].

Dejar de ser asistencialistas, invita a profesionalizar la praxis educativa. Es decir, "no es lo mismo preparar a los profesionales de la educación (maestros, profesores, educadores sociales…) que actúan directamente con la educación, que preparar a los profesionales del sistema educativo" (Sáez, 2006: 26) a los que se les forma para llevar a cabo funciones pedagógicas, de ayuda y asesoramiento al profesorado y a las instituciones educativas dedicadas al ejercicio de la educación". En México, notoria y desafortunadamente, hay una gran cantidad de programas desvirtuados que pululan en las aulas formativas de los futuros profesionales de la educación. Sin embargo, prefiero pasar de lo impensable (la escasa seriedad en la formación) a lo posiblemente construible.

Uno de los acontecimientos interesantes y muy recientes, es la escasa opción que estamos teniendo (a nivel nacional) que los estudiantes opten por convertirse en profesionales de la educación (que ya de sobra es preocupante). Aunado a esto también se presenta un fenómeno sugestivo: la migración de los programas de Pedagogía[3] a Ciencias de la Educación o Educación. Una de mis consideraciones es que posiblemente sea un grito desesperado para poder apegarse a los marcos legislativos y así, sosegar, la inquietante preocupación de ver a estos programas alejados de los beneficios del Sistema Educativo (como el otorgamiento de plazas). Sin embargo, con este panorama, en México pocas velas de salvación quedan encendidas en materia educativa debido a que se está prefiriendo la educación técnica (mercantilista) a la opción investigadora de la realidad que se nos presenta. Cabría preguntarse, ¿quiénes serán los teóricos de la educación? o ¿se seguirán tomando decisiones, solamente, en función de la regulación de la práctica educativa? El terreno no se ve próspero. Posiblemente, me quede de consuelo mencionar (por si mi consideración de esta migración es evidente para todos) lo que la Ley General del Servicio Profesional Docente postula en su Capítulo III, del Ingreso al Servicio, en su Artículo 24:

"En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. (Subrayado propio) En la

[2] La consideración de Juan Sáenz (p.23) parte de la premisa que dice que toda disciplina presenta una fundamentación epistemológica de los contenidos, de su objeto de estudio del tipo de conocimiento que promueve y de las competencias que auspicia. De ahí que la fundamentación de cualquier proyecto docente o formativo que se relaciona con la disciplina desemboca en una propuesta docente o curricular de un programa.

[3] El Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C (CEPPE) de los 45 programas acreditados sólo 13 de ellos operan con el nombre de Pedagogía. Aunque dentro de estos programas no se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional (cabe resaltar que esta, dentro de sus intenciones formativas, formaliza a la Educación relacionada con la interculturalidad, los procesos socioeducativos, la ciudadanía, el desarrollo social, la diversidad, entre otras. Esto último no puede resultar ser un consuelo).

Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos (subrayado mío); también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza".

Por supuesto que existe la imperiosa inquietud de saber quién será la médula teórica de la Educación (sin menospreciar a los profesionales de la educación o de cualquier otra disciplina que agotan sus días en la investigación). Lo que es un hecho ineludible es reconocer que la formación de profesionales de la Educación ha estado durante mucho tiempo en manos de aquellos que, posiblemente, no han tenido la oportunidad de haberse dejado la camiseta en algún salón de clases, lo que no les ha permitido conocer la realidad, la dificultad y los desafíos que se presentan en la formación de las personas.

El tema de la Pedagogía Social nos sobrepasa todavía; la puerta de las posibilidades es aún angosta, pero la discapacidad conceptual y actitudinal parecen más astutas ya que no han permitido repensar la función social de la educación, el impacto y la clara necesidad de favorecer los procesos de socialización, reanimación y formación de la comunidad en general. Ya lo decía Cassin (2007) "…Sin duda alguna, uno de los desafíos para toda enseñanza y toda pedagogía en la actualidad es aprender a utilizar la Net, aprender a "criticar", a problematizar (resaltado mío)…" Efectivamente, esto último no se nos da muy bien en México. A continuación, se muestran los beneficios (a mi parecer) que tendríamos si se valora y motiva la profesionalización de la Pedagogía Social y, por ende, la Educación Social:

- Problematización de los hechos sociales.
- Información de las rutas de posibilidad: alternativas.
- Sistematización de las acciones sociales educativas: elaboración de propuestas socioeducativas.
- Profesionalización docente.
- Reconocimiento de la transformación social a través de la educación.
- Reanimación de la sociedad.
- Generación de capital social y cultural.
- Investigación in situ de realidad educativa social en México.
- Vinculación sociedad-gobierno-escuela.
- Abordar la transversalidad en el Sistema Educativo Mexicano
- Repartición de fondos para proyectos macro intencionados (que los alejen del asistencialismo).
- Participación y colaboración de la ciudadanía.
- Formación ciudadana.
- Abordaje de las perspectivas interculturales y multiculturales evidentes en México.
- Empoderamiento de la Educación No Formal como agentes formativos-socializador.

Parece una lista inagotable en la praxis, pero hoy en día se encuentran distintas estrategias que permiten mejorar procesos sociales educativos intencionados. Algunas estrategias innovadoras de nuestro siglo podrían promover estas intenciones: service learning (Tapia, 2006), Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS) (Vallaeys, 2006), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002), Comunidades de Aprendizaje (CA) (Torres, 2006), Proyectos Integradores Comunitarios (PIC) (Torres y Márquez, 2002), Investigación Acción (Franceschi, 2001), entre otros[4]. Si menciono las estrategias anteriores son precisamente las opciones que tenemos para que la

[4] Se sugiere revisar "Responsabilidad social en la Universidad. Retos y desafíos" (2010: 103-145): capítulo 3 sobre Innovaciones para promover comportamientos socialmente responsables.

investigación pedagógica social realice proyectos macro que permitan conocer la realidad social que se nos presenta con el fin de transformarla.

Posiblemente esta propuesta ya se encuentra agotada. Sinceramente, no me alcanzaría la vida para corroborarlo, pero, de ser así, me preocuparía porque no la veo evidenciada. Para finalizar, tampoco podría, ni siquiera hablar, que el precario trabajo que se da entre la sociedad y la educación sea un error demagógico con respecto a las políticas educativas porque ni siquiera se encuentra contemplado entre los intereses de los políticos gestionar sobre la educación social en México; existen otras emergencias… En este momento, me gustaría recurrir a una anécdota que me ha dejado anonadada (cabe resaltar que no hablo de carencia de error demagógico sólo por esta anécdota, mi referencia es en general). Sólo remitiré "el pecado" y no "al pecador". En efecto, se trataba de un candidato a un Diputación Federal de un distrito de Puebla (2015): dialogando con esta persona, a propósito de su postura respecto a la Educación (y a todo lo que esta conlleva), dijo: "no se encuentra en mi agenda de trabajo…" "…la gente no me pide nada con respecto a Educación (resaltado mío), me pide seguridad, trabajo…". Esta anécdota y la realidad educativa en México me mantienen reflexionando y actuando. Considero, ciertamente, que la crisis de la educación social en México es muy pequeña para los grandes problemas que atraviesa nuestro país, sin embargo, se convierte en una crisis a atender ante los problemas cotidianos que se nos presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIN, B. (2008). *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos*. México, México: Fondo de Cultura de España.

MARTIN, (2010). *Capítulo. En Innovación Social en Educación. Una base para la Elaboración de Políticas Públicas* (pp. 46-73) México, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y Fondo de Cultura Económica.

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

FOUCAULT, M. (1961) *Historia de la Locura en la época clásica.* Barcelona, España: Fondo de Cultura Española.

PÉREZ, G. (2003). *Pedagogía Social ˜ Educación Social. Construcción Científica e intervención práctica.* Madrid: Narcea.

PLANELLA, J. (2006). *Capítulo. En La pedagogía Social en la sociedad de la información* (pp. 61-114) Barcelona: Editorial UOC.

QUINTANA, J. (2003, DICIEMBRE) La Pedagogía Social en Alemania. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 171-180.

SÁEZ, J. (2006). *Capítulo. En La pedagogía Social en la sociedad de la información* (pp. 17-59) Barcelona: Editorial UOC.

SÁEZ, J. (COORD.) (2007). *Pedagogía Social*. Madrid, España: Pearson.

TORRES, M & TRÁPAGA, M. (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y perspectivas*. Argentina: Paidós Tramas Sociales.

TOURAINE, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México, México: Fondo de Cultura Económica.

MICHÉA, J. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, España: Ediciones Acuarela.

DECLARACIÓN FINAL DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2008).

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI (1998).

LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (2013). Recuperada de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (2015).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, PLANES DE ESTUDIO (2015).

[i]Contacto con autora:
Diana Itzel Ramírez Hernández. e-mail: dianaitzel.ramirez@upaep.mx
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE UNA COOPERATIVA DE TRABAJO

GUILLERMO MOYÁ
TANIA ZINA
NOELIA CALLEROS[i]

RESUMEN:

El presente trabajo intentara dar cuenta del recorrido realizado por un grupo de profesionales que trabajamos en el ámbito de la educación no formal y que nos planteamos la necesidad de trabajar desde otro lugar, en otras instituciones, con otros tiempos, formas, valores y con un marco diferente de las relaciones laborales. Es un recorrido por las primeras etapas de formación de nuestra cooperativa de trabajo que aun esta en formación, a la cual llamamos Tótem.

Es así que se presentará parte del recorrido histórico del cooperativismo en Uruguay hasta llegar a la actualidad del movimiento y las particularidades de nuestra cooperativa. La cual está conformada por distintas disciplinas entre ellas la integran tres Educadoras Sociales. De esta manera enlazaremos en un segundo momento del texto toda una serie de reflexiones sobre la problematización y conceptualización de esta profesión, las implicancias en relación al desarrollo de acciones educativas, enmarcadas en la Pedagogía Social, desde una organización cooperativa. Los conceptos que guiaran el análisis serán: educación, sujeto, acontecimiento, acción e intencionalidad educativa, estarán transversalizados por la discusión en torno al componente ético-político de la acción educativa.

PALABRAS CLAVE: Cooperativa de trabajo, pedagogía social, alternativa profesional, acción e intencionalidad educativa, ético-político.

*****

I. COOPERATIVISMO EN URUGUAY

Según un estudio realizado por la UdelaR (Universidad de la República, Uruguay) por intermedio del SCEAM (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio), en Uruguay, se cuentan con más de 100 años de antecedentes cooperativos.

Los movimientos sociales (gremios, sindicatos y diversas organizaciones laborales) están vinculados al surgimiento del movimiento cooperativista.

Existen antecedentes cooperativos desde 1870, coincidentes con el auge de la inmigración[1] de ese período, que promovió diferentes formas de organizaciones colectivas. Las cooperativas propiamente dichas, surgen a partir de 1920 con la adhesión a los principios cooperativos internacionales.

Aunque las cooperativas son autónomas del poder público, no podemos desconocer que el Estado[2] a través de la legislación, ha posibilitado u obstaculizado el surgimiento y desarrollo de las cooperativas, según el período histórico. Un ejemplo de esto es el período comprendido entre 1973 y 1984 (dictadura cívico- militar), donde las cooperativas y sus miembros fueron perseguidas/os y dañados/as. No obstante esto, el movimiento cooperativista ha evaluado como un período en el que se logró fortalecer el movimiento desde una lógica de resistencia al poder imperante.

El cooperativismo uruguayo, es respetuoso de los principios del cooperativismo internacional (Membresía abierta y voluntaria, Control democrático de los miembros, Participación económica de los miembros, Autonomía e independencia, Educación, entrenamiento e información, Cooperación entre cooperativas, Compromiso con la comunidad)[3]. Esto se visualiza en los estatutos, su cumplimiento y vigilancia de la ley.

Debemos destacar que el desarrollo del cooperativismo no ha sido homogéneo en todos los grupos de interés que la conforman, las cuales se subdividen por su objeto y más específicamente por clases en la ley N° 18407 como: Objeto De trabajadores-productores. Clases de Trabajo (capítulo II), Sociales (capítulo IX), Artistas y Servicios Conexos (capítulo X). Objeto De usuarios-consumidores. Clases de Consumo (capítulo III), Agrarias (capítulo IV) Vivienda (capítulo V) Ahorro y Crédito (capítulo VI) Seguros (Capítulo VII) Garantía Recíproca (capítulo VIII) y Mixtas (ambas modalidades)

II. COOPERATIVA (EN FORMACIÓN) TÓTEM

Los orígenes de la cooperativa (en formación)[4] Tótem datan de mediados del año 2013. En ese momento surgió como idea, la conformación de un colectivo de técnicos, donde el motivador principal y común fue la posibilidad de ser los gestores de nuestra propia fuente

[1] El cooperativismo actual, está basado en el pensamiento de un conjunto de teóricos, filántropos, reformistas y activistas sociales de los siglos XVIII y XIX, principalmente: Philippe Buchez, Charles Fourier, Louis Blanc en Francia; Robert Owen y William King en Inglaterra. El cooperativismo moderno puede considerarse hijo directo de la expansión del capitalismo y de la Revolución Industrial.

[2] Actualmente en el Estado Uruguayo la última reglamentación vigente corresponde a la ley N°18407 Sistema Cooperativo. Regulación general de su funcionamiento. Publicada en el Diario Oficial el 14 nov/008. Donde se puede encontrar en su Artículo 2º. (Declaración de interés y autonomía).- Declárase a las cooperativas de interés general e instrumentos eficaces para contribuir al desarrollo económico y social, al fortalecimiento de la democracia y a una más justa distribución de la riqueza. El Estado garantizará y promoverá la constitución, el libre desarrollo, el fortalecimiento y la autonomía de las cooperativas, en todas sus expresiones económicas y sociales.

[3] Ley 18407 Artículo 7° (Principios).

[4] Ley 18407 Artículo 14°. (Cooperativas en formación).- Los actos celebrados y los documentos suscritos a nombre de la cooperativa antes de la obtención de su personería jurídica, salvo los necesarios para el trámite ante el Registro, hacen solidariamente responsables a quienes los celebraron o suscribieron por parte de la cooperativa en formación. Una vez inscripta la cooperativa, dichos actos podrán ser ratificados por ésta. La referida ratificación tendrá efectos retroactivos. En tanto no se produzca la inscripción registral, la entidad deberá añadir a su denominación las palabras "en formación".

de trabajo. Con especial relevancia en una forma de organización donde estuvieran presente la participación y la horizontalidad entre sus miembros. Esta idea, comenzó a concretarse a partir de reuniones (luego asambleas). En las mismas se discutía y reflexionaba en diferentes niveles: ¿qué tipo de trabajo o en qué queríamos realizarnos profesionalmente?, ¿en qué no?, ¿cómo?, ¿con quiénes? ¿Qué o cuáles son los deseos de cada uno en referencia a la práctica profesional? Otro nivel que genero inquietudes está referido a los contenidos educativos ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿con qué finalidad?

Esto implicó pensar una organización donde desempeñar nuestro rol profesional que estuviera alineado con nuestros intereses e ideales que cada uno/a aportó a esta construcción colectiva. Fuimos construyendo un posicionamiento o lugar común en relación a como desempeñar y desarrollar nuestros seres profesionales. Fue así que decidimos adoptar la forma jurídica de una cooperativa, ya que esta organización condensa nuestras inquietudes y compartimos sus principios y valores que generan otras formas de relaciones sociales y se convierten en una forma de vida que incluye posicionamientos de carácter individual pero en constante relación con lo colectivo y los objetivos comunes. En este punto es que consideramos a la cooperativa como una alternativa[5] a las posibilidades actuales, tanto públicas como privadas, que ofrecía y ofrece el campo donde desarrollarse laboralmente en el Uruguay.

Las cooperativas se basan en los valores de ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad. Siguiendo la tradición de sus fundadores, los miembros de las cooperativas creemos en los valores éticos de honestidad, transparencia, responsabilidad social y preocupación por los demás.

Los principios cooperativos son lineamientos por medio de las cuales las cooperativas ponen en práctica sus valores. La Declaración de Identidad acordada en Manchester define un conjunto de siete principios cooperativos fundamentales: 1er. Principio: Membresía abierta y voluntaria. Las cooperativas son organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas dispuestas a utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades que conlleva la membresía sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa. 2º Principio: Control democrático de los miembros. Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros, quienes participan activamente en la definición de políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidos para representar a su cooperativa responden ante los miembros. En las cooperativas de base los miembros tienen igual derecho de voto (un miembro, un voto), mientras que las cooperativas de otros niveles también se organizan con procedimientos democráticos. 3er. Principio: Participación económica de los miembros. Los miembros contribuyen de manera equitativa y controlan de manera democrática el capital de la cooperativa. Por lo menos una parte de ese capital es propiedad común de la cooperativa. Usualmente reciben una compensación limitada, si es que la hay, sobre el capital suscrito como condición de membresía. Los miembros asignan excedentes para cualquiera de los siguientes propósitos: el desarrollo de la cooperativa mediante la posible creación de reservas, de las cuales al menos una parte debe ser indivisible; los beneficios para los miembros en proporción con sus transacciones con la cooperativa y el apoyo a otras actividades, según lo apruebe la membresía. 4º Principio: Autonomía e independencia. Las cooperativas son organizaciones autónomas de ayuda mutua

[5] Aquí nos interesaría trazar un paralelismo con lo que entiende Adriana Puiggrós (1990), como alternativa pedagógica. Entendemos al cooperativismo como una experiencia laboral alternativa en tanto altera o muda el modelo laboral dominante. Altera en el sentido de transferir poderes a los socios, tradicionalmente oprimidos en la cultura moderna laboral, ampliando el espacio de participación, haciendo trasparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la tomo de decisiones, innovando en la tarea.

controladas por sus miembros. Si entran en acuerdos con otras organizaciones (incluyendo gobiernos) o tienen capital de fuentes externas, lo realizan en términos que aseguren el control democrático por parte de sus miembros y mantengan la autonomía. 5º Principio: Educación, entrenamiento e información. Las cooperativas brindan educación y entrenamiento a sus miembros, a sus dirigentes electos, gerentes y empleados, de tal forma que contribuyan eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Las cooperativas informan al público en general -particularmente a jóvenes y creadores de opinión- acerca de la naturaleza y beneficios del cooperativismo. 6º Principio: Cooperación entre cooperativas. Las cooperativas sirven a sus miembros más eficazmente y fortalecen el movimiento cooperativo. Trabajando de manera conjunta por medio de estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales. 7º Principio: Compromiso con la comunidad. La cooperativa trabaja para el desarrollo sostenible de su comunidad por medio de políticas aceptadas por sus miembros.

III. ¿POR QUÉ TÓTEM?

Nos inspiramos en el concepto de tótem entendiéndolo como una expresión simbólica, de ideas y prácticas que une y representa a los miembros de un grupo.

A nuestro tótem le atribuimos los principios y valores cooperativistas que nos permitan encontrar espacios alternativos para la creación de nuevas formas de trabajo de manera diversa, participativa y democrática. Donde poder proponer metodologías innovadoras que permitan la participación protagónica de todos los involucrados. De esta manera adquiere otro significado la producción profesional, la pedagogía social, alimentando otra formación y asociación más humana, de cada uno/a de sus miembros y que en el desarrollo de sus acciones se vea beneficiada la comunidad.

La cooperativa en formación Tótem tiene como Misión: La promoción de los principios cooperativos así como desarrollar y proponer espacios integrales de enseñanza-aprendizaje, sociales y culturales de transformación, posicionándonos como sujetos potenciales de cambio. Pensamos la intervención desde una perspectiva integradora de la diversidad, en un marco de Derechos, teniendo como fin brindar propuestas de calidad.

Asimismo la Visión de nuestra cooperativa es: Potenciar el desarrollo personal y laboral de los integrantes de la cooperativa y de todas personas vinculadas a la misma, promoviendo el desarrollo creativo de propuestas desde un posicionamiento ético que tome en cuenta la diversidad en la intervención.

Optar por la forma jurídica cooperativa, nos propone una forma de organizarnos y ordena la tarea. Así, cada uno de sus miembros, además de ser socios tiene un rol definido por estatuto (Presidenta, Secretario, Tesorera, Comisión Fomento, Comisión Electoral, Comisión Fiscal). Estos cargos por disposiciones legales nunca deben atentar contra el principio de Control democrático de los miembros.

Por todo lo dicho anteriormente, esta forma de organizarnos se ofrece como el lugar propicio para proponer ideas de trabajo, proyectos de interés, lo que alude a uno de nuestros fundamentos.

Actualmente somos una cooperativa dentro del objeto de trabajadores-productores[6] y más precisamente ubicada en la clase Trabajo. La integran técnicos de distintas disciplinas

[6] "En general se trata de trabajadores organizados en torno de la gestión colectiva de la producción de bienes o servicios: .Son cooperativas de producción o de trabajo cualquiera sea el giro de su actividad - las que están formadas por trabajadores - obreros, empleados y/o técnicos con el objeto de ejercer sus oficios o profesiones en común, por medio de una empresa de trabajo, para la producción de bienes y/o servicios públicos privados incluyendo la venta y/o exportación de los bienes producidos, fabricados, transformados y/o extraídos así como los trabajos accesorios de equipamiento o instalación" FCPU.

(Psicólogos, Educadoras Sociales y estudiante de Ciencias de la Educación) que desarrolla sus acciones en el ámbito educativo tanto formal como el no formal. Nuestra cooperativa se encuentra nucleada en la FCPU (Federación de Cooperativas de Producción del Uruguay) y próxima a alcanzar la personería jurídica.

IV. CONNOTACIONES ÉTICO-POLÍTICOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS/AS EDUCADORES/AS SOCIALES DESDE UNA ORGANIZACIÓN COOPERATIVA

De las primeras instancias donde compartimos las inquietudes y expectativas en relación a la profesionalización de nuestra disciplina y la opción de conformar una cooperativa de trabajo, surgen un cumulo de cuestiones que nos orientaron a la hora de pensarse, pensarnos, crear, compartir y producir. Algunas de estas son: ¿Qué elementos serían pertinentes trabajar con otros/as Educadores/as Sociales, Pedagogos/as, e interesados/as en la discusión educativa? ¿Para qué es oportuno como profesionales de la educación, integrantes de una cooperativa de trabajo, reflexionar en torno a las 0diferentes acciones educativas desarrolladas desde una dimensión ético-política? ¿Desde dónde posicionarse en torno al sujeto de la educación como cooperativa? ¿Existen tenciones presentes en el encuentro educativo en un marco cooperativo, cuáles?

Intentando desandar estas interrogantes nos parece pertinente realizar un recorte de nuestro marco teórico desde donde nos posicionarnos, para así interpelar estas interrogantes. Dicho recorte comprende a la educación como:

> "educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir la herencia designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del arkhe común, reparto hecho a modo de un don que no instala deuda…educar es entonces el modo de efectivizar una política de la justicia, que permite guardar respeto por lo antiguo y acoger la novedad con entusiasmo y hospitalidad." (Frigerio, 2005: 11)

Volviendo a las interrogantes iniciales, proponemos posicionarnos desde una concepción de educación entendida como acción política, en tanto capaz de alterar, interrogar y/o transformar concepciones y representaciones de la cultura hegemónica que reproducen desigualdades y exclusiones económicas, sociales y culturales.

> "Una cultura puede ser fácilmente analizada como una cultura de origen "dominante" o "subordinada". La cultura dominante se refiere a las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad. Los grupos que viven las relaciones sociales subordinadas a la cultura dominante son parte de la cultura subordinada". (Mc Lauren 1998:209-10)

La educación como posibilidad activa de enseñar y aprender sobre lo existente, criticarlo y reflexionar sobre ello para generar nuevos conocimientos instituyentes en el marco de prácticas culturales emancipadoras y generadoras de autonomía. La acción política radica como lo mencionó el reconocido pedagogo P. Freire en la posibilidad de la condición de inacabamiento del sujeto:

> "La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión (Freire 1997: 106)

En relación al posicionamiento ético-político de las acciones educativas desarrolladas, resulta impostergable la discusión en torno a la selección y el recorte del universo cultural y la trasmisión del mismo. Aquí se pone de manifiesto la intencionalidad, que tiene carácter política en la acción educativa. Donde cobra especialmente potencia posicionarse desde los valores y principios cooperativos, no como una suerte de isla con sistema económico

alternativo inmerso en el basto océano de precarización y flexibilización laboral, donde la velocidad de aparición y desaparición del capital es ilimitada y todas las características de la Modernidad Liquida desarrollada por Bauman (2003). Lo que cobra potencia en posicionarse desde una cooperativa como trabajador en Pedagogía social, es que ese lugar se define en tanto gobiernan otros principios y valores antagónicos a los que gobiernan en la sociedad actual, sin querer reducir el análisis en pares dicotómicos: solidaridad – egoísmo, ayuda mutua – individualismo, compromiso - escepticismo, confianza – desconfianza, igualdad – desigualdad, democracia participativa – gobierno de minorías.

> "de la herencia cultural la educación como acción humana se centra en esa posibilidad de tramitar la cultura, de construcción de la subjetividad. La problemática de la pedagogía se centra en la delimitación de la herencia entrante. Afirmaciones sobre qué tramitamos y transmitimos la herencia del patrimonio cultural, son relativamente novedosas. La preocupación permanente de la investigación pedagógica, es determinar la herencia. ¿Qué?, ¿Para quién?, ¿Cuándo? ¿En qué momento? La herencia, lo heredado se expresa en contenidos, y distintos continentes, la maestra, el padre, la madre, la escuela, siendo estos contenidos recortes arbitrarios. Entonces la dimensión ética del acto educativo adquiere centralidad, la de la responsabilidad que encierra el acto entre el conservar y el transformar, pero fundamentalmente, que conservar, como conservar y como derivar todo esto en la capacidad de conservar para cambiar." (Rodríguez, D 2009:153).

Precede a la posibilidad misma de la selección o recorte del universo cultural a ser desarrollado en una acción educativa concreta, un currículo que comprende los valores y principios cooperativos. Que tiene una connotación política, en el entendido de ésta como visión o cosmovisión del mundo futuro, de lugar hacia donde, del para qué, de la utopía según Moro[7] volviendo a la metáfora de la isla, o eso que sirve para hacernos caminar parafraseando a Galeano[8], mucho más acá en el tiempo.

El tratamiento ético de la acción educativa por su parte estará guiado por

> "la importancia decisiva de la opción ética del educador cuando se plantea por objetivo el tratamiento espontáneo de temas libres, cuando obra simultáneamente para transmitir instrucción y provocar emancipación, cuando consigue articular el principio de la capacidad educativa con el de la libertad." (Meirieu 2001:217)

En el entramado ético-político de la acción educativa no debemos perder de vista la particularidad del sujeto, su otredad y no perdernos en los rasgos actuales que gobiernan la mayoría de las políticas educativas, en palabras de V. Núñez, homologación de los sujetos, ya que esto genera un doble efecto: borra al sujeto en tanto actor social, portador de derechos y deberes, y en tanto sujeto particular, su singularidad. Erradicado el sujeto solo aparece una dimensión: un problema social y/o educativo, que pasa a ser sustantivo y gestionado en término de presente y futuro inexorables, desposeído de toda responsabilidad, dignidad y libertad.

> "Sobre todo de aquellos de los que muchos solo se pre-ocupan para ponerles un rotulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica." (Núñez 2005:11).

Entendemos al otro como sujeto en tanto potencialmente susceptible de cambios, con derechos adquiridos y por conquistar, donde se despliegan enigmas ontológicamente humanos, enmarcados en un contexto histórico social donde se realce la función política del mismo, capaz de asociarse y conformar cooperaciones que lo dignifiquen en la conquista de sus posibilidades y la de los otros.

[7] Moro, T. (1516) Utopía. Barcelona. Ed. Espasa. 1999.
[8] Galeano, E (1993). Las palabras andantes. Madrid. Ed. Siglo XXI.

> No hablamos aquí de la diferencia entre dos visiones o conjuntos de axiomas, sino de la diferencia entre la política basada en un conjunto de axiomas universales y una política que renuncia a la dimensión auténticamente constitutiva de lo político, pues que recurre al miedo como principio movilizador fundamental. …el "otro" está bien, pero solo mientras su presencia no sea invasiva, mientras ese otro no sea realmente "otro". (Zizek 2009:56-57)

Es la pretensión misma a partir de la prevención de una sociedad saneada por la erradicación de lo que excede la norma y se define como peligroso. En la esencia de esa visión de mundo se podría afirmar que se encuentran las sociedades de control que algunas novelas describieron en Un mundo feliz (Huxley, 1932) o como 1984 (Orwell, 1952).

Sociedades construidas desde la prevención generan inevitablemente categorías diferenciadas de individuos, así cualquier diferencia objetivable da lugar a un perfil poblacional. El paso siguiente es la gestión de los mismos, distribución y circulación en circuitos especiales[9], paralelos que permiten co-existir con la sociedad; "se dibuja así la posibilidad de una gestión previsiva de los perfiles humanos" (Castel: 1984).

En relación a la Pedagogía Social se configuran perfiles de educadores/as que actúan sobre estas categorías diferenciadas de sujetos según los Programas desde donde se intervenga (situación de calle, Jóvenes en Red, Uruguay Crece Contigo, etc.), se desprende así una imputación implícita sobre sus comportamientos futuros (posible infractor, ni estudia ni trabaja, madre adolescente que reproduce hijos con riesgo, etc). Este círculo de certezas vacía la tarea asistencial o educativa en áreas de prevención. Pero ¿A qué nociones responde esto? Primero legitima la intervención social en nombre de la mejora del género humano; se autoriza el seguimiento de los sujetos. Segundo, propone confirmar lo que previamente se ha creado como problema social. Existe entonces una profunda relación entre un cierto enunciado político y sus dispositivos técnicos de control y gestión poblacional.

La biopolítica[10] emerge, señala Núñez, en el punto en el que la especie y el individuo pasan a ser objeto de las estrategias políticas del mundo moderno. Núñez plantea un engarce entre esta biopolítica y las tecno ciencias sociales de gestión diferencial de poblaciones, y lo denominó tecno poder. Cuestión estructural de este momento histórico. El trabajo del Educador/a Social queda supeditado cada vez más a la aplicación de protocolos desarrollado por empresas tecno científi| cas, que estandarizan tanto las poblaciones objetivo como su evaluación, relanzando el circuito. Estas tareas demandan cada vez más tiempo y de su saber hacer "know how" depende su evaluación de desempeño como trabajador/ra, dibujando un cuadro de devaluación del profesional en Educación Social combinado con la precarización de sus lugares de trabajo.

Se tiende cada vez más desde las diferentes Instituciones (tanto privadas como estatales) hacia las lógicas empresariales de esas tecnociencias, con la contrataciones bajo el "rotulo" de Operadores Sociales, dejando de lado las especificidades de las diversas disciplinas como ser la de los/as Educadores/as Sociales, homogeneizando a todos los/as profesionales con una terminología que no nombra y termina desdibujando los propios aportes disciplinarios. Como consecuencia tanto la producción de saberes como la interrogación ética; histórica; epistémica acerca de los mismos y sus alcances se ha vuelto superflua, innecesaria y perniciosa.

No necesariamente una tendencia es destino, y lo interesante de analizar estas cuestiones es invitar-nos a tomar posición para mantener abierta la pregunta sobre el saber,

[9] En la novela Un mundo feliz (Huxley: 1932) los habitantes de ese mundo cuasi perfecto eran fabricados para realizar algunas tareas específicas y se los denominaban según el alfabeto griego (alfa, beta, gama…).
[10] Foucault, M. Curso en el Collége de France (1977-78) "Seguridad, territorio, población".

pedagógico social en esta ocasión. Para esto debemos contribuir a construir lugares que posibiliten la generación y expansión de saberes nuevos, distintos, alterados. Incidir en la redefinición del campo sin renunciar al capital científico. Redefinir el campo es entonces redefinir las relaciones entre los diferentes agentes para poder definir nuevamente la estructura misma de la relación. Esta redefinición se traduce para quienes integramos Tótem, en una organización cooperativa, la más apropiada estructura relacional que nos permita determinar la distribución equitativa del capital científico, económico, social, cultural y profesional.

Otras formas de redefinir las relaciones y posiciones en relación a los diferentes sujetos es generar otras formas de transitar o habitar los lugares comunes, detenernos en ellos como espacios de subjetivaciones, lugares donde acontece la acción educativa.

> "Lo común sería aquello que "separa y une", un espacio de subjetivaciones abierto por los mismos actos del devenir sujeto, un lugar para acontecimientos que resisten tanto al aislamiento consumista como a la confusión de todos en Uno. De ese modo, la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone son las maneras de hacer lo común, las cuales implican formas de individuación, que pueden ser o no subjetivaciones. De hacer, no de fabricar, sino de hacer acontecer mediante formas de acción." (Cornú, 2012: 137).

Desde la cooperativa Tótem nuestra responsabilidad estriba en la opción de no ceder ante el empuje del paradigma dominante, en sus disfraces y metamorfosis, para descubrir, para inventar desde la incómoda y minoritaria posición crítica, vías inéditas de acción educativa que posibiliten acontecimientos y experiencias nuevas, ya que:

> "La experiencia entonces, es la relación que yo establezco con lo que pasa (el acontecimiento) y con lo que me pasa; provocando así algo más que el hecho en sí, es la subjetivación de lo acontecido, produciéndose de esta manera un tercer espacio donde yo experimento algo nuevo que se produce por dicha interacción (sujeto, acontecimiento, sujeto). (…) Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida." (Larrosa 2006:88-89)

Estamos haciendo estas reflexiones a la interna de la Cooperativa pero también a medida que vamos avanzando en este proceso de crecimiento profesional individual – colectivo, ponemos en práctica lo pensado y trabajado, creemos que es con otros con quienes crecemos y seguimos aprendiendo, poner en juego nuestros saberes nos lleva a continuar creciendo. Por esto cuando nos invitaron a participar junto con otros/as profesionales de la educación de la planificación, ejecución y evaluación de un taller destinado a los/as Maestros Comunitarios, donde los aportes a trabajar serían desde la Pedagogía Social y la Educación Popular no quisimos dejar pasar esa oportunidad de experimentar nuestras primeras prácticas como Cooperativa de Trabajo.

V. UNA EXPERIENCIA PUNTUAL CON MAESTROS/AS COMUNITARIOS/AS. CONTEXTUALIZACIÓN

En Uruguay la educación pública inicial desde los 4 años, pasando por primaria, secundaria, técnica-tecnológica y formación docente, está a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) el cual es un ente autónomo y lo dirige el Consejo Directivo Central (CODICEN), a su vez primaria tiene su propio consejo, de Educación Primaria (CEP) y es allí donde se ubica el Programa Maestros Comunitarios[11] (PMC). El mismo nace

[11] Vease para una mayor ampliación de este análisis los trabajos de Martinis, Pablo y Stevenazzi, Felipe, (2008), "Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar", en Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Nº29. Buenos Aires.

a mediados del 2005 como una política educativa de la nueva directiva de la ANEP tras la llegada al gobierno del partido de izquierda Frente Amplio, engarzado con otras dependencias estatales como el Ministerio de Desarrollo Social y algunas financiaciones extranjeras. Desde el 2007 pasa a ser responsabilidad en exclusiva de ANEP y así se consolida su incorporación como política educativa de estado, cerrando su fase experimental.

Este movimiento trajo inevitablemente consigo la revisión de las practicas escolares tradicionales, ya que la nueva figura ahora institucionalizada del/la Maestro/a Comunitario/a, trabaja la mitad de su tiempo en formato escolar tradicional y la otra mitad realiza actividades con un grupo de alumnos en la escuela y/o en hogar, realizando actividades tanto con la familia como con la comunidad. El propósito primordial de la consolidación de este rol tiene como objetivos: mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad, de forma de reducir la deserción escolar y brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajos recursos.

> "Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación –en lo pedagógico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para 3 poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros partenaires sociales a fin de poder centrar su función". (Núñez 2007:2)

En el marco de la especialización de estos maestros comunitarios y en demanda especifica por parte del equipo de formación del CEP, de la incorporación de contenidos y enfoques pertenecientes a otras disciplinas, es que se vienen realizando un curso que consta de varios seminarios, los cuales comenzaron en 2014 con la temática relacionada a la tradición escolar y un recorrido histórico caracterizando las mayores tenciones del rol maestro. El segundo seminario busco sumar algunos aportes de la psicología social para la tarea específica de los maestros comunitarios y el tercero abordo algunos conceptos y perspectivas de la Pedagogía Social y Educación Popular.

VI. LA PROPUESTA DE TALLER

En ese marco fuimos invitados por parte del CEP a participar en la tercera instancia de capacitación a nivel Nacional de los más de 300 maestros y maestras comunitarios/as que tendría como eje los aportes desde la Pedagogía Social y la Educación Popular. Así fue que nos vimos junto con otros Educadores/as Sociales, Populares y Docentes con la responsabilidad de construir una instancia de taller que aborde algún/os aspecto/s relevante/s a trasmitir, desde el universo que componen la Pedagogía Social y la Educación Popular, para aportar en la praxis educativas. Se consideró pertinente poder profundizar en abordaje del Sujeto - de la Educación-.

El taller fue el punto de partida para poder realizar una revisión reflexiva sobre las prácticas educativas que llevan adelante los maestros y maestras. Darse (el) tiempo de poder pensar al sujeto con el que trabajan o con "el que desean trabajar". El taller oficio como espacio de intercambio tanto de sus prácticas como de nuevos aportes teóricos, permitiendo incorporar herramientas que posibiliten repensar al sujeto de la educación. Algunas preguntas que guiaron la propuesta de taller fueron: ¿De qué forma hablamos y

trabajamos con los docentes sobre el sujeto de la educación?, ¿cuál serían la formas indicada para dialogar sobre lo que "tanto conocen"? y con quienes están todos los días durante sus prácticas, ¿cómo problematizar con ellos/as sobre la mirada que tienen del sujeto?

Para nosotros/as como Cooperativa dicha instancia implico un nivel de intercambio con los/as docentes y una nueva posibilidad de crecimiento y retroalimentación de nuestras propias prácticas profesionales.

VII. NUEVAS PREGUNTAS A MODO DE CONCLUSIÓN.

Para culminar con estas reflexiones que quisimos compartir, debemos decir que evaluamos la instancia de taller con maestras/os comunitarias/os, como gratificante para nuestra cooperativa, en tanto se ubica dentro de la profesionalización que esperamos seguir desarrollando. Esta experiencia nos posibilito continuar direccionando nuestro Tótem hacia la construcción de espacios democráticos desde donde producir nuevas formas de trabajo. Donde se ponen en juego nuestras utopías, la mirada sobre el sujeto y la educación, buscando puntos de encuentro contemplando la diversidad propia de cada uno de nosotros, en post de crecer en nuestro proyecto común.

Algunas de las preguntas guías que nos sirvieron a la hora de pensar nuestras prácticas educativas y que presentamos a lo largo del trabajo nos llevan a pensar y formular una nueva pregunta aún más amplia. ¿Tienen la educación y nuestra prácticas educativas una concepción diferente desde una dimensión cooperativista?. Esta pregunta tiene que ver con la decisión de conformarnos como una Cooperativa de trabajo, entendiéndolo a este modelo (Cooperativista) como posicionamiento político, como elección política, como visión de mundo, entre las posibles formas establecidas.

La cooperativa nos permite una organización horizontal, con participación protagónica y democrática desde una perspectiva diversa. Desde la cual entendemos se desprende una conceptualización educativa, como acción política donde los sujetos son protagonistas de cambio. Buscando las brechas de fuga al conformismo generalizado a través de procesos de emancipación. Desde un sentido crítico que no acepta esta sociedad capitalista hegemónica como algo natural e inmodificable, quedando sólo lugar para la adaptación a la misma, dando la posibilidad a la trasformación desde experiencias alternativas.

Las preguntas que surgen en el marco de este proceso, son disparadores para generar individualmente procesos de aprendizajes que aportan a nuevos aprendizajes colectivos, desde una perspectiva más humana. Entendemos a la cooperativa como una forma de ser y estar en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z (2003). *Modernidad liquida*. Buenos Aires: FCE.

CASTEL, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama.

CORNÚ, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Dikers, G. (comps). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Del Estante editorial. Bs.As.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (2005) *Educar: ese acto político*. Bs. As., Editorial Del Estante.

LARROSA, J (2006). *Sobre la experiencia.* Barcelona, Aloma.

MARTINIS, P. Y STEVENAZZI, F. (2008) Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar, en Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Nº29. Buenos Aires. (2014) *Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 89-109.

MCLAREN, P. (1998) "*La vida en las escuelas*". Madrid, Siglo XXI.

MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Ed. Octaedro.

NUÑEZ, V. (2004). Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. En *"1º Congreso de Pedagogía Social y XIX Seminario Inter-Universitario de Pedagogía Social"* Santiago de Chile 2004.

NÚÑEZ, V. (2005). *Participación y Educación Social*. Barcelona. PDF

NÚÑEZ, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona. PDF

PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

RODRÍGUEZ, D. (2009). La dinámica entre los contenidos y el continente de la acción educativa. La trama de la formalización. En *Educación No Formal. Una oportunidad para aprender*. Comp. Marcelo Morales. MEC-UNESCO.

ZIZEK, S. (2009). *Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

[i]Contacto con autores:
Guillermo Moyá. e-mail: guillemoy@gmail.com
Tania Zina. e-mail: tzinacouto@gmail.com
Noelia Calleros. e-mail: noeliacal@gmail.com
Cooperativa Tótem, Uruguay.

PROPUESTA CURRICULAR DE REDISEÑO DE LA LÍNEA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ARMANDO GÓMEZ VILLALPANDO[i]

RESUMEN:

A partir de ciertas impresiones diagnósticas sobre el plan de estudios actual de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), se presentan algunas consideraciones acerca del contexto disciplinario y operativo, así como algunos fundamentos de una propuesta de rediseño curricular de la línea de orientación educacional de la LIE. Dicha propuesta está configurada por un perfil de egreso, las áreas formativas, el mapa curricular, y los contenidos indicativos de las materias propuestas de rediseño curricular.

PALABRAS CLAVE: Educación no formal, diseño curricular, educación social, intervención educativa.

*****

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se inscribe dentro de la preocupación nacional en las Unidades UPN, acerca del rediseño de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), y tiene como objetivo plantear algunas consideraciones contextuales, así como algunos fundamentos torales de una propuesta de rediseño curricular de la línea de orientación educacional de la LIE. Asimismo, esta ponencia busca visibilizar y abrir la discusión en torno a algunas disfuncionalidades y distorsiones del diseño curricular en operación, impertinente y ambiguo, y sembrar algunas dudas acerca de su real impacto formativo. La propuesta de rediseño curricular ha sido guiada por lo que percibo como lo que, desde mi perspectiva, es lo que más se acerca a una formación centrada no sólo en los intereses de los destinatarios del currículum sino también en sus condiciones de educabilidad (analfabetismo funcional, bajo capital cultural, estilo experiencial de aprender, etc).

I. CONTEXTO DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Los procesos educativos se dan en formatos que los estructuran, es decir, la formalidad o informalidad con que ocurren. Estamos hablando del espectro taxonómico de educación al uso en nuestro país, que la concibe como educación formal, en un extremo, educación informal, en el otro, y en un punto intermedio, la educación no formal. Veremos a continuación cada uno de ellos.

II. EDUCACIÓN FORMAL

La Educación formal es la transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito, definido y estructurado para el tiempo, el espacio y el material, con un conjunto de requisitos establecidos para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización (Coombs y Amhed, 1974). Es la acción institucionalizada con base en un currículum establecido. Es la educación en la cual el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina externamente impuesta de este (Rogers, 2004).

La mayor parte de los estudios e investigaciones educativas están centrados en esta modalidad educativa. Es la más conocida y su agenda temática es muy reiterativa debido a que cada vez pierde más legitimidad como encuadre formativo, principalmente por el hecho de que cada vez se le descubren más defectos y dispositivos encubiertos y malintencionados.

III. EDUCACIÓN NO FORMAL

La educación no formal es la transmisión deliberada y sistemática, con dispositivos más flexibles (Coombs y Amhed, 1974). Es una educación sistemática y a la carta. Puede consistir, ocasionalmente, en una participación voluntaria de sujetos en eventos de enseñanza incidental en la cotidianidad (Smith, 1999). Es una modalidad educativa breve, específica, de tiempo parcial y ciclos cortos, individualizada, práctica, centrada en productos concretos de aprendizaje, etc. Es la educación en la cual el aprendiz se inscribe en un programa de aprendizaje persistente pero amoldado a sus circunstancias (Rogers, 2004).

La actual sociedad del conocimiento obliga a un aprendizaje permanente, de tal modo que cada vez más la población adulta toma parte en actividades de aprendizaje organizado a través de su curso vital. El aprendizaje no formal se ha "incrementado sustancialmente en actividades tales como cursos residenciales, tours de estudio, gimnasios, clubes deportivos, manuales terapéuticos de autoayuda, gurúes gerenciales, redes electrónicas y videos autoinstitucionales" (Field, 2000:45). La educación no formal es parte

importante de la reflexividad de la sociedad posmoderna, llegando a constituirse cada vez más en una paideia, generando oportunidades educativas en espacios como museos, empresas y organizaciones de trabajo, sindicatos, clubes de tiempo libre, asociaciones, ciudadanos, etc. (Saramona, 1998:20).

IV. Educación Informal

La educación informal es la educación en la cual el aprendiz determina lo que quiere aprender, el tiempo que quiere aprender y hasta cuando quiere aprender (Rogers, 2004). Smith (1997) caracteriza a la educación informal trabajando a través y siendo dirigida por la conversación, involucrando la exploración y la amplificación de la experiencia, aconteciendo en cualquier lugar. Para Castro Rosales y Balzaretti (2000) es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, promovido en la cotidianidad, proveniente de entidades, personas, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros comportamientos no estructurados.

De Castilla Urbina (2005) la incluye dentro de la educación extraescolar y la concibe como una educación refleja que emana de las relaciones sociales en todos los escenarios de la vida social, desde las relaciones en la familia hasta las concentraciones políticas o deportivas. Para Marques Graells (1999), los medios de comunicación son un medio de la educación informal que se han convertido en poderosos agentes educativos que, al aumentar el tiempo que dedicamos a ellos, aumenta su potencialidad formativa.

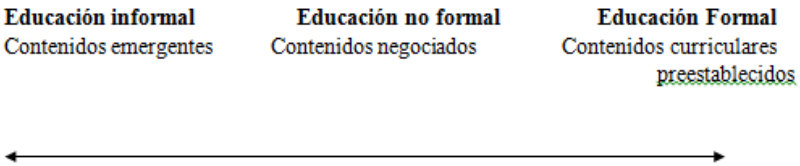
Rogers (2004) distingue entre educación informal (aprendizaje intencional y asistido), y aprendizaje informal concebido como ese aprendizaje incidental, inestructurado, inintencional pero el más extenso y la parte más importante de todo el aprendizaje que todos hacemos cada día de nuestras vidas.

A continuación, presentamos un cuadro comparativo de los tres tipos de educación, elaborado con base en tipos ideales y rubros característicos comunes a los tres, extraídos de varios autores.

RUBRO	EDUCACION FORMAL	EDUCACION NO FORMAL	EDUCACION INFORMAL
Planeación de la enseñanza	Deliberada	Deliberada	Incidental, ocasional y esporádica.
Certificación	Formal	Informal	Inexistente
Dispositivos de Operación	Rígidos	Flexibles	Ausentes
Producto de Aprendizaje Enfatizado	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
Grado de Abstracción de los Contenidos	Académicos	Prácticos	Prácticos
Relevancia de los Contenidos	Estandarizados	Individualizados	Personalizados
Control	Externo/ Jerárquico	Autogobierno/ Democrático	Autogobierno/ Democrático
Estructuración	Alta	Alta	Baja o Nula
Duración	Largo Plazo	Mediano Plazo	Corto Plazo
Institucionalización	Completa	Eventual	Mínima
Universalidad	Progresivamente menos Personas	Todas las Personas	Todas las Personas

Cuadro 1. Comparativo de los Tipos de Educación. Fuente: Adaptado de Coombs y Ahmed (1974) y Sarramona (1998).

Ahora bien, en cuanto a las diferencias, Jeffs y Smith (1999) plantean una distinción entre los tres tipos de educación que tendrán que ver con el tipo de contenidos y la modificabilidad de los mismos de tal modo que se tendrá un continuo como el siguiente:



Dicho continuo permite apreciar no sólo la mayor inmovilidad de la educación formal, sino el futuro del desarrollo educativo en la educación no formal e informal que, con su flexibilidad, tienen las mayores posibilidades de sobrevivir en un mundo cada vez más erosionador de las estabilidades.

En cuanto a la articulación de la educación formal, no formal e informal, Colleta (1994) plantea varias interesantes consideraciones al respecto. La primera tiene que ver con la elegibilidad del tipo de educación según el tipo de contenido a trabajar educativamente, de tal modo que si los contenidos son cognitivos y abstractos, la transmisión formal será más efectiva; si los contenidos son afectivos y relacionados con valores y creencias, la transmisión informal será la mejor elección; y si los contenidos son psicomotores, concretos y orientados a la consecución de una habilidad, entonces lo más recomendable sería la educación no formal. Este último debería ser el caso de la LIE y de su perfil de egreso.

V. La Licenciatura en Intervención Educativa: ¿interventores formados como maestros?

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una licenciatura que debería ubicarse en los campos de la educación no formal y de la educación informal. Su planta docente debiera ser la de formadores de educadores sociales, esto es, que fuesen educadores sociales. Sin embargo, dicha licenciatura no sólo se diseñó sino que se echó a andar sin que hubiera un solo educador social como maestro en ninguna de las Unidades UPN del país, ya que sólo había formadores de maestros, con experiencia y conocimientos acerca de la educación formal, lo cual no deja de ser un hecho, si no escandaloso desde el punto de vista de la racionalidad operativa curricular, por lo menos es un hecho bastante extraño por la arbitrariedad y disfuncionalidad formativa que supone, pues todo currículo demanda, para ser operado, la idoneidad de la planta docente, y si bien es permisible que no toda la planta docente sea idónea, al menos un porcentaje mayoritario de esta sí debe serlo, lo cual no fue, ni es, el caso de la planta docente de la LIE en el país.

Tan no había una planta docente idónea que operara la LIE que en el documento general que la constituye, UPN (2002), aparece un apartado denominado Programa de formación docente, en el cual enfáticamente, se habla de la necesidad de actualización de los docentes que quisieran participar en ella, de la necesidad de tomar cursos para fortalecer la formación disciplinar y metodológica de los profesores, para poder operar las líneas específicas de la LIE. Incluso, se reitera que dichos cursos de actualización y capacitación tendrán valor crediticio, serán considerados para los programas de estímulo al desempeño docente. Lo anterior lleva a preguntarse ¿acaso no es un lapsus confesional el rotular a un rubro de actualización y capacitación (formación complementaria) como programa de formación docente (formación básica), como si se tratara de eufemizar la falta de perfil docente para la LIE de las plantas docentes de las Unidades UPN del país? ¿Acaso no es revelador de esa falta de perfil y de la necesidad de adquirirlo el subrayar que tales cursos

de actualización y capacitación serán tomados en cuenta para los programas de incentivos a académicos?

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) debe ser una nueva forma, extramuros, de hacer educación, que comparte algunas (pocas) características con la educación tradicional, la educación formal, pero que supone una perspectiva y un foco muy diferente, lo cual representa un reto para todos aquellos que no han tenido experiencias de enseñanza fuera de las aulas y que, por lo mismo, enfrentan la necesidad de reconvertir sus saberes y habilidades profesionales para adaptarlos a una educación más centrada en el actuar que en el leer. Quienes no logren comprender que la educación social no es educación formal, van a sufrir fracasos profesionales y van a hacer sufrir fracasos de aprendizaje a sus alumnos, ya que van a enseñarles cosas que no van a poder emplear en el campo de trabajo.

VI. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE REDISEÑO CURRICULAR

El interventor educativo es un educador social en los ámbitos de la educación no formal y de la educación informal. Trabaja tanto con individuos como con cualquier grupo social, tales como comunidades, barrios, organizaciones, grupos formales y familias. Se puede definir la intervención educativa como el conjunto de prácticas socioeducativas que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de los individuos y de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida socio-política en que están integrados. Podemos decir que la intervención educativa es un conjunto de acciones llevadas a cabo sobre un determinado colectivo con el fin de que éste participe de una manera activa en el proceso de su propio desarrollo social y cultural. Es un proceso de intervención complejo en el que intervienen múltiples factores que hacen de cada intervención una experiencia única e irrepetible.

En este contexto, la intervención educativa se ha catalogado generalmente como un tipo de educación no formal e informal. En este sentido se dedica a acciones planificadas y sistematizadas con una finalidad, y se realizan fuera del sistema reglado de educación. La oferta es muy amplia y se dirige a todos los sectores de la población, desde la infancia hasta la vejez. También los sectores en los que actúa son muy diversos: la naturaleza, el turismo, el deporte, la educación extraescolar, el tiempo libre, la educación de adultos, actividades de ocio en clubs de jubilados, y un largo etcétera. Además, utiliza un sinfín de modalidades como talleres, charlas, cursos organizados en centros cívicos o en casas de la cultura, etc. Sin embargo, no se puede encorsetar la intervención educativa exclusivamente como intervención educativa no formal, sino que también se desarrolla en contextos informales e, incluso en algunos casos concretos se puede desarrollar en un contexto formal.

A nivel informal, son ejemplo de intervención educativa los proyectos desarrollados en espacios urbanos como fiestas populares o campañas para sensibilizar a los ciudadanos sobre temas de preocupación social. También los proyectos realizados por y para asociaciones de vecinos, y pueden tener un carácter lúdico (fiestas), reivindicativo (para alcanzar mejoras comunitarias en el barrio), o pueden utilizarse para fomentar la vida social de los vecinos a través de actividades diversas. El campo de la intervención educativa en instituciones y comunidades es nuevo, en tanto que es un emergente de la hibridación de los campos de la educación no formal e informal, del desarrollo humano, del desarrollo y la intervención institucional, y del desarrollo e intervención en comunidades. Por desarrollo humano entendemos la adquisición de los saberes, habilidades y valores que permitirían a un individuo o grupo social el saber, el saber hacer, el saber vivir con y el saber ser en niveles cada vez mejores (Delors, 1996).

En cuanto al desarrollo e intervención en las instituciones, lo concebimos como el espacio de fomento de un mejoramiento significativo en el desarrollo humano de los agentes y actores institucionales, y del impacto directo de este en la tendencia de la institución a un mayor acercamiento sinérgico a la realización de su visión.Con relación al desarrollo e intervención en las comunidades, lo pensamos como la superficie de inscripción del proceso de crecimiento de la autonomía y de la capacidad operacional de sus miembros para generar, sinérgicamente, mejores condiciones de vida para sus miembros.

En suma, el campo de la intervención educativa en instituciones y comunidades es un ámbito de competencia profesional en el cual es buscada la mayor sinergia y optimización posibles entre el desarrollo individual, y el desarrollo institucional y comunitario, con vistas a generar equilibrios flexibles que permitan reducir los conflictos producidos tanto por la ruptura del tejido social que provoca la crisis neoliberal, como por el narcisismo institucional autoritario y la anomia.

VII. LOS NIVELES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Existen tres grandes niveles de intervención educativa que corresponden a tres diferentes dimensiones del espacio demográfico, social y organizacional (Gómez Villalpando, 2012).

Intervención educativa en el nivel micro social

Su foco es trabajar con personas individualmente, en familia, o en pequeños grupos para promover cambios en el funcionamiento personal, en las relaciones sociales, y en las formas que las personas interactúan con los recursos sociales e institucionales.

Intervención educativa en el nivel meso social

Genera cambios en los grupos de tareas, equipos, organizaciones, y la red de prestación de servicios. El lugar para el cambio es dentro de las organizaciones y grupos formales, incluyendo sus estructuras, objetivos y funciones. Efectuar un cambio en las organizaciones requiere una comprensión de las dinámicas de grupo, habilidades para facilitar la toma de decisiones, y una competencia en la planificación de la organización. Trabajar con las estructuras de las agencias y la red de prestación de servicios sociales es esencial para el desarrollo de la calidad en los recursos y servicios.

Intervención educativa en el nivel macro social

Trabajar la intervención en el nivel macro significa ocuparse de problemas sociales en las comunidades y en las instituciones. En este nivel, los interventores educativos trabajan para alcanzar objetivos socioeducativos impactando la organización de los barrios, la planificación comunitaria, el desarrollo de la localidad, la educación pública, el desarrollo de políticas y la acción social.

VIII. ESQUEMA CONCEPTUAL REFERENCIAL OPERATIVO (ECRO) DE LA LIE

ECRO es la abreviatura de Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (Pichón Riviere, 1982). Es un conjunto de conceptos teóricos (conceptual), que son referidos a un grupo y a una situación concreta ('referencial') para trazar instrumentalmente ('operativo'), sobre esas bases, una estrategia de cambio. Así, el concepto de ECRO es aplicable a cualquier profesión o tarea compleja, como es el caso de los interventores educativos. Desde una perspectiva educativa extramuros, o de la Educación Social, el ECRO de los interventores educativos debiera estar conformado por los siguientes componentes conceptuales y/o referenciales y/o operativos:

- Educación No Formal.- Es un enfoque educativo profesional deliberado, con dispositivos flexibles de operación, centrado en la enseñanza de contenidos prácticos y habilidades.

- Educación Informal.- Es un enfoque educativo profesional incidental, ocasional y esporádico, centrado en actitudes y valores, y en contenidos prácticos y personalizados.
- Educación Relevante para Todos.- Es el precepto profesional de enseñar lo que interese y necesiten las personas, de una manera efectiva.
- Educación Permanente para la Vida.- Es el precepto profesional de facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores relevantes a gente de todas las edades, para que, así, estén en mejores condiciones de lograr mejoras significativas, para ellos y sus cercanos, en todas las etapas de su vida.
- Emprendeduría.- Es el paradigma profesional de autoemplearse y generar las condiciones para que la gente se autoemplee.
- Generación de Tejido Social.- Es el precepto educativo profesional tanto de generar mejorías sustantivas en las relaciones existentes en los diferentes grupos sociales, como de generar nuevas asociaciones de personas con intereses comunes.
- Empoderamiento de Personas y Grupos Sociales.- Es el precepto educativo profesional tanto de habilitar a las personas para una vida más autogestiva, autónoma y plena, facilitándoles la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores relevantes, así como de activar y desarrollar sus potencialidades bloqueadas o dormidas.
- Promoción de la Resiliencia.- Es el precepto profesional educativo de fortalecimiento de la capacidad de supervivencia y crecimiento personal y grupal para superar las condiciones de vida adversa.

IX. PROPUESTA CURRICULAR

La propuesta plantea dentro de su configuración, que podríamos llamar su arquitectura, los siguientes elementos: perfil de egreso, líneas formativas, mapa curricular y contenidos indicativos de las materias.

X. PERFIL DE EGRESO

El estudiante egresado será capaz de contextualizar y diagnosticar necesidades de orientación socioeducativa de diferentes grupos sociales, instituciones y comunidades, así como de diseñar, operar, evaluar y rediseñar proyectos o acciones socioeducativas de impacto significativo en dichos destinatarios, así como diseñar, promover y vender servicios socioeducativos ajustados a las diferentes capacidades adquisitivas de los diversos segmentos del mercado.

XI. ÁREAS FORMATIVAS

Se plantean cuatro áreas formativas, a saber:

1. Competencias académicas básicas
2. Conocimientos disciplinarios básicos
3. Emprendeduría y mercadotecnia
4. Competencias profesionales

Las materias del Área formativa de Competencias Académicas Básicas son estas:

1. Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información I
2. Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información II
3. Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información III

Las materias del Área formativa de Conocimientos Disciplinarios Básicos son las siguientes:

1. Necesidades sociales y políticas públicas
2. Epistemología del conocimiento socioeducativo
3. Habilidades de pensamiento y creatividad
4. Necesidades educativas y alfabetizaciones básicas
5. Metodología del diagnóstico socioeducativo
6. Desarrollo humano, resiliencia y empoderamiento

Las materias del Área formativa de Emprendeduría y Mercadotecnia son estas:

1. Emprendeduría social
2. Emprendeduría
3. Sistematización y evaluación de intervenciones socioeducativas
4. Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos I
5. Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos II
6. Marca y mercadotecnia personal

Las materias del Área formativa de Conocimientos Disciplinarios Básicos son las siguientes:

1. Didáctica de la educación no formal e informal
2. Introducción a la orientación socioeducativa
3. Diseño y evaluación de material didáctico socioeducativo
4. Campos de intervención socioeducativa
5. Diseño y evaluación de actividades de aprendizaje
6. Mediación y manejo de conflictos
7. Instrumentos diagnósticos socioeducativos
8. Intervención en grupos sociales I
9. Intervención socioeducativa en comunidad
10. Coaching
11. Intervención en grupos sociales II
12. Intervención socioeducativa en instituciones
13. Portafolio profesional personal I
14. Seminario de temas selectos de intervención socioeducativa
15. Proyecto de desarrollo profesional personal
16. Portafolio profesional personal II
17. Taller de elaboración de tesis

XII. MAPA CURRICULAR

El mapa curricular quedaría del siguiente modo:

SEMESTRE	MATERIAS			
PRIMERO	Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información I	Necesidades sociales y políticas públicas	Epistemología del conocimiento socioeducativo	Habilidades de pensamiento y creatividad
SEGUNDO	Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información II	Necesidades educativas y alfabetizaciones básicas	Metodología del diagnóstico socioeducativo	Desarrollo humano, resiliencia y empoderamiento
TERCERO	Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información III	Didáctica de la educación no formal e informal	Introducción a la orientación socioeducativa	Emprendeduría social
CUARTO	Diseño y evaluación de material didáctico socioeducativo	Campos de intervención socioeducativa	Diseño y evaluación de actividades de aprendizaje	Emprendeduría
QUINTO	Mediación y manejo de conflictos	Instrumentos diagnósticos socioeducativos	Intervención en grupos sociales I	Sistematización y evaluación de intervenciones socioeducativas
SEXTO	Intervención socioeducativa en comunidad	Coaching	Intervención en grupos sociales II	Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos I
SEPTIMO	Intervención socioeducativa en instituciones	Portafolio profesional personal I	Seminario de temas selectos de intervención socioeducativa	Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos II
OCTAVO	Proyecto de desarrollo profesional personal	Portafolio profesional personal II	Taller de elaboración de tesis	Marca y mercadotecnia personal

XIII. CONTENIDOS INDICATIVOS DE LAS MATERIAS

Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información I

- Fuentes de información
- Autodiagnóstico de operaciones de búsqueda de información
- Cómo mejorar nuestras estrategias básicas de búsqueda en internet
- Cómo mejorar nuestras estrategias básicas de búsqueda en biblioteca
- Cómo seleccionar información relevante
- Evaluación de procesos y productos de búsqueda de información

Necesidades sociales y políticas públicas

- Contexto internacional contemporáneo
- Contexto nacional contemporáneo
- Problemas económicos nacionales
- Problemas sociales nacionales
- Problemas culturales nacionales
- Necesidades sociales nacionales
- Criterios de jerarquización de necesidades sociales
- Políticas públicas de desarrollo social en México

- Correspondencia entre políticas públicas y necesidades sociales
- Evaluación de políticas públicas de desarrollo social
- Propuestas de políticas públicas
- Cómo elaborar una política pública relevante

Epistemología del conocimiento socioeducativo

- Conceptos básicos de epistemología
- Condiciones de generación de conocimientos
- Multirreferencialidad
- Supuestos y calidad de conocimientos
- Criterios de valoración de conocimientos
- Idiosincrasia del conocimiento socioeducativo
- Conocimiento socioeducativo experiencial, académico y científico
- Obstáculos y distorsiones del conocimiento socioeducativo
- Genealogías del conocimiento socioeducativo
- Cómo mejorar el conocimiento de la realidad socioeducativa

Habilidades de pensamiento y creatividad

- Inventario taxonómico de habilidades de pensamiento
- Aplicaciones de cada habilidad de pensamiento
- Cómo elaborar rúbricas de las habilidades de pensamiento
- Autodiagnóstico de personal de habilidades de pensamiento
- Cómo mejorar las habilidades de pensamiento
- Teorías de la creatividad
- Inventario de técnicas de creatividad
- Autodiagnóstico de la creatividad propia
- Cómo mejorar la creatividad propia

Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información II

- Estrategias avanzadas de búsqueda en internet
- Estrategias avanzadas de búsqueda en biblioteca
- Operaciones básicas de procesamiento de información
- Cómo elaborar rúbricas de procesamiento de información
- Autodiagnóstico de procesamiento personal de información
- Cómo mejorar nuestro procesamiento de información
- Evaluación de procesos y productos de procesamiento de información
- Formatos básicos de empaquetamiento de información
- Cómo empaquetar información en diversos formatos

Necesidades educativas y alfabetizaciones básicas

- Concepciones de necesidades educativas
- Necesidades educativas formales, no formales e informales
- Necesidades educativas derivadas de necesidades sociales
- Inventario de necesidades educativas
- Necesidades educativas de diversos grupos sociales
- Jerarquía de necesidades educativas
- Concepciones de alfabetizaciones básicas
- Inventario de alfabetizaciones básicas
- Cómo elaborar rúbricas de alfabetizaciones básicas

Metodología del diagnóstico socioeducativo

- Qué es diagnosticar
- Qué es un diagnóstico socioeducativo
- Cómo diseñar un diagnóstico socioeducativo

- Cómo aplicar un diseño de un diagnóstico socioeducativo
- Cómo evaluar y rediseñar diagnósticos socioeducativos

Desarrollo humano, resiliencia y empoderamiento

- Concepto de desarrollo humano
- Tareas evolutivas y desarrollo humano
- Tareas evolutivas y necesidades educativas derivadas
- Cómo promover el logro de las tareas evolutivas
- Concepto de resiliencia
- Resiliencia y tareas evolutivas
- Cómo promover la resiliencia
- Concepto de empoderamiento
- Empoderamiento y resiliencia
- Cómo empoderar a la gente

Búsqueda, procesamiento y reempaquetamiento de información III

- Estrategias avanzadas de procesamiento de información
- Reempaquetamiento horizontal de información: cómo empaquetar información de un formato a otro
- Reempaquetamiento vertical de información: cómo diseñar paquetes combinados de información

Didáctica de la educación no formal e informal

- Enfoques didácticos no formales
- Enfoques didácticos informales
- Procedimientos didácticos básicos en la educación no formal
- Materiales didácticos en la educación no formal
- Las actividades de aprendizaje en la educación no formal
- Cómo diseñar una experiencia de aprendizaje no formal
- Procedimientos didácticos básicos en la educación informal
- Materiales didácticos en la educación informal
- Las actividades de aprendizaje en la educación informal
- Cómo diseñar una experiencia de aprendizaje informal

Introducción a la orientación socioeducativa

- Evolución histórica de la profesión de orientador educativo
- Concepto de orientación socioeducativa
- Qué hace un orientador socioeducativo
- Ámbitos de la orientación socioeducativa
- Identidad y perfil del orientador socioeducativo
- Competencias profesionales de un orientador socioeducativo

Emprendeduría social

- Concepto de emprendeduría social
- Qué hace un emprendedor social
- Perfil del emprendedor social
- Autodiagnóstico de rasgos de emprendedor social
- Campos de acción del emprendedor social
- Análisis de proyectos de emprendeduría social
- Cómo diseñar un proyecto de emprendeduría social
- Aplicación de un mini proyecto de emprendeduría

Diseño y evaluación de material didáctico socioeducativo

- Materiales didácticos formales, no formales e informales
- Inventario de materiales didácticos socioeducativos

- Cómo elegir un material didáctico socioeducativo
- Cómo diseñar material didáctico socioeducativo
- Cómo evaluar material didáctico socioeducativo

Campos de intervención socioeducativa

- Inventario de campos de intervención socioeducativa
- Grupos de edad
- Instituciones
- Comunidades
- Barrios
- Familias
- Pandillas
- Animación sociocultural
- Grupos vulnerables
- Cómo identificar necesidades de orientación socioeducativa en cada campo

Diseño y evaluación de actividades de aprendizaje

- Concepciones de actividades de aprendizaje
- Inventario de actividades de aprendizaje
- Estructura de las actividades de aprendizaje
- Cómo diseñar actividades de aprendizaje
- Cómo evaluar actividades de aprendizaje

Emprendeduría

- Concepto de emprendeduría
- Qué hace un emprendedor
- Perfil del emprendedor
- Autodiagnóstico de rasgos de emprendedor
- Campos de acción del emprendedor social
- Análisis de casos de emprendeduría
- Cómo diseñar un proyecto de emprendeduría
- Aplicación de un mini proyecto de emprendeduría socioeducativa

Mediación y manejo de conflictos

- Modelos de mediación
- Modelos de manejo de conflictos
- Modelos de negociación
- Análisis de casos de mediación
- Análisis de casos de manejo de conflictos
- Análisis de casos de negociación
- Cómo mediar: procedimientos de mediación
- Cómo manejar un conflicto: procedimientos de manejo de conflictos
- Cómo negociar: procedimientos de negociación

Instrumentos diagnósticos socioeducativos

- Inventario de instrumentos diagnósticos socioeducativos
- Cómo utilizar los instrumentos diagnósticos socioeducativos
- Cómo diseñar un instrumento diagnóstico socioeducativo

Intervención en grupos sociales I

- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en familias
- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en familias
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en familias
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en familias
- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en grupos de edad

- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en grupos de edad
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en grupos de edad
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en grupos de edad

Sistematización y evaluación de intervenciones socioeducativas

- Concepto de sistematización
- Modelos de sistematización
- Cómo sistematizar intervenciones socioeducativas
- Concepto de evaluación
- Modelos de evaluación
- Cómo evaluar intervenciones socioeducativas
- Cómo rediseñar intervenciones educativas

Intervención socioeducativa en comunidad

- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en comunidades
- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en comunidades
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en comunidades
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en comunidades

Coaching

- Concepciones de coaching
- Coaching y orientación socioeducativa
- Coaching y detección de necesidades personales y grupales
- Metodología general del coaching
- Aplicación de procedimientos de coaching a personas y grupos sociales
- Evaluación de aplicaciones de coaching a personas y grupos sociales

Intervención en grupos sociales II

- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en barrios
- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en barrios
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en barrios
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en barrios
- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en grupos Vulnerables
- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en grupos vulnerables
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en grupos vulnerables
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en grupos vulnerables

Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos I

- Cómo diseñar un servicio: metodología del diseño de servicios socioeducativos
- Conceptos básicos de mercadotecnia
- Procedimientos básicos de mercadotecnia
- Cómo promover un servicio socioeducativo
- Cómo vender un servicio socioeducativo
- Diseño, promoción y venta de un servicio educativo

Intervención socioeducativa en instituciones

- Cómo diagnosticar necesidades de intervención socioeducativa en instituciones
- Cómo diseñar proyectos de intervención socioeducativa en instituciones
- Cómo evaluar proyectos de intervención socioeducativa en instituciones
- Cómo rediseñar proyectos de intervención socioeducativa en instituciones

Portafolio profesional personal I

- Inventario de intervenciones educativas personales
- Cómo evaluar el potencial futuro inmediato de las intervenciones del inventario
- Cómo seleccionar intervenciones a mejorar y/o escalar

- Cómo configurar un portafolio profesional personal inmediato con las mayores posibilidades de empleabilidad y /o ingresos

Seminario de temas selectos de intervención socioeducativa

- Temas teóricos
- Temas metodológicos
- Temas técnicos
- Temas mercadotécnicos
- Temas emergentes

Diseño y mercadotecnia de proyectos y servicios socioeducativos II

- Diseño, promoción y venta de un servicio educativo
- Análisis de casos de diseño de servicios socioeducativos
- Análisis de casos de promoción de servicios socioeducativos
- Análisis de casos de venta de servicios socioeducativos
- Rediseño, segunda promoción y segunda venta del servicio educativo analizado

Proyecto de desarrollo profesional personal

- FODA del portafolio profesional progresivo personal
- Proyección de escenarios de desarrollo profesional
- Elaboración de un plan de desarrollo profesional a mediano plazo

Portafolio profesional personal II

- Inventario de intervenciones educativas personales
- Cómo evaluar el potencial futuro inmediato de las intervenciones del inventario
- Cómo seleccionar intervenciones a mejorar y/o escalar
- Cómo configurar un portafolio profesional personal inmediato con las mayores posibilidades de empleabilidad y /o ingresos

Taller de elaboración de tesis

- Análisis del portafolio profesional personal para elegir el tema a trabajar
- Elaboración del plan de trabajo semestral para terminar con el borrador de tesis redactado

Marca y mercadotecnia personal

- Detección de fortalezas profesionales
- Elaboración de un curriculum vitae básico sólido
- Formulaciones de posicionamiento personal

XIV. CONCLUSIONES

Derivadas de lo expuesto anteriormente con relación al contexto y la fundamentación de la propuesta de rediseño curricular, presento de manera puntual, y en formato de viñeta, para su mayor claridad y distintividad, las siguientes conclusiones:

- La intervención educativa debe trabajar un "currículum" no formal caracterizado por cubrir los aprendizajes que la escuela no ha cubierto, o que no han logrado los que no han tenido escuela.
- Una buena parte de la agenda educativa del interventor educativo es la de las múltiples alfabetizaciones: alfabetización mediática, alfabetización para el consumo inteligente, alfabetización financiera, alfabetización para la salud, alfabetización política, alfabetización de género, etc.
- El campo laboral potencial del interventor educativo es inmenso. Prácticamente, podría trabajar con cualquier tipo de gente, ya que toda la gente tiene necesidades educativas insatisfechas.
- La mayoría de las personas ignora que tiene muchas necesidades educativas. El interventor educativo puede concientizar, informar, orientar y trabajar para satisfacerlas.

- Un interventor educativo (y también sus maestros en las Unidades UPN) debe desaprender, desactivar, el reflejo cognitivo (o la tara cognitiva atávica del campo) de identificar a la educación con la educación formal: la educación en 2015 es muchísimo más cosas que la escuela, los alumnos y los siniestros planes y programas de estudio públicos. Debe aprender (y esto sólo será posible si desaprende lo anterior) que cualquier cosa de utilidad que alguien sepa y alguien no sepa, puede convertirse en un producto o servicio educativo, de tal modo que cualquiera puede ser enseñante y cualquiera aprendiz.
- Un educador social debe concebirse como un emprendedor, con una visión emancipadora y empoderadora de su quehacer, capaz de ofrecer beneficios de aprendizaje a cualquier persona o grupo social pertrechado de las teorías, modelos, técnicas y procedimientos más diversos para garantizar la eficacia y la relevancia de sus empeños.
- La denominación intervención educativa es desafortunada. Es mucho mejor la de educación social, ya que, a diferencia de la primera, no tiene una resonancia semántica negativa múltiple. En efecto, interventor no sólo evoca actuar y ayudar, sino también interponerse y obstaculiza. Y qué decir del halo semántico de intrusividad, invasión y persecución que elicita el casi siniestro fenómeno interventor. En cambio, educación social sugiere acciones positivas (educativas, pero educativas no formales e informales) en el amplio espacio social: barrios, comunidades, instituciones (incluyendo a la escuela pero abordándola desde afuera), calle, organizaciones, etc. Igualmente, educador social suena mucho mejor y se asocia con alguien bienintencionado y franco (y no con un agente oficial con una agenda oculta, como es el caso de interventor educativo).
- Así como es necesaria una transposición didáctica en la educación formal (adecuar los contenidos disciplinarios al nivel de comprensión de los estudiantes), es necesario hacer lo mismo en la educación no formal y en la educación informal: adecuar los contenidos de las intervenciones educativas (pláticas, talleres, etc) al nivel de comprensión de los aprendices. Pero no es la única transposición que debe efectuarse. También es indispensable efectuar una transposición de enfoques y métodos de enseñanza: es el cambio de una visión y una metodología de la enseñanza deductiva, centrada en los textos y en la teoría a una inductiva, centrada en el aprendizaje, en la experiencia y en la práctica.
- La intervención educativa debe tener como su interés medular el ayudar a que la gente se sienta bien consigo misma y con los demás y a lograr que sea capaz de tomar las riendas de su propio bienestar para ello, su tarea principal es reducir la desorganización social y el desasosiego individual, a través del desarrollo de estrategias para devolver el mundo de las relaciones sociales al cariño y al abrigo de la comunidad, en una incesante búsqueda y logro de nuevas y mejores escenarios personales y sociales.
- La intervención educativa, por el origen social de la mayoría de sus agentes, está llamada al compromiso con la gente y a ser consciente de que sus destinatarios prioritarios son la mayor parte del pueblo, quienes nunca han tenido satisfechas sus necesidades más básicas de alimentación, vivienda, salud y educación. Es por ello que la intervención educativa debe cifrar su objetivo en el cambio de aquellas condiciones personales, y, sobre todo, socio estructurales responsables de la situación de desamparo en que se encuentran personas, grupos, comunidades y hasta sociedades completas.
- El perfil profesional del interventor educativo cubre un amplio espectro de saberes, habilidades y competencias: es un mediador, un facilitador, un generador de autogestión, de capital social, de sinergia social y profesional; activa y hace converger recursos personales, grupales y comunitarios.
- El interventor educativo es un profesionista polivalente que hace converger en su perfil saberes, procedimientos y fines de profesiones como las del pedagogo, el psicólogo,

el sociólogo, el licenciado en relaciones industriales, el trabajador social y el licenciado en desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDINE, F. (1997). "*Didáctica y Currículum*". Bolivia, Editorial AB.

BREW, J. M. (1950) "Discussion with Young People". En: "*Bureau of Current Affairs Discussion Method". The Purpose, Nature and Application of Group Discussion"*. London, Bureau of Current Affairs.

CALVO MUÑOZ, CARLOS (2002). "Complejidad, Caos y Educación Informal". *Revista de Ciencias de la Educación,* 140, 2002.

CASTRO ROSALES, ELBA AURORA Y BALZARETTI, KARIM (2000). "La Educación Ambiental no Formal. Posibilidades y Alcances", *Revista Educar*, 13.

COLLETA, N. J. (1994). "Formal, Nonformal and Informal Education » en: "International Encyclopaedia of Education ". New York, Elsevier science.

COOMBS, P. H. Y AHMED, M. (1974). "*Attacking Rural Poverty: How Non Formal Education can help*". Baltimore, Johns Hopkins University Press.

COOMBS, PH. (1968). "*The World Educational Crisis: a Systems Análisis*". London, Oxford University Press.

DE CASTILLA URBINA, MIGUEL (2005). "La Educación Extraescolar". *El Nuevo Diario.*

DELORS, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

FIELD, J. (2000). "*Lifelong Learning and the New Educational Order*". London, Trentham Books.

GÓMEZ VILLALPANDO, A. (2012). *Conviértete en un emprendedor educativo. Breve guía para la empleabilidad del interventor educativo*. Unidad UPN 111 Guanajuato.

JEFFS, T. & SMITH, M. K. EDS. (1999). "*Using Informal Education. Analternative to case work, Teaching and Controls"*. London, Open University Press.

MARQUES, P. (1999). "*La Educación Informal en los Albores del Siglo XXI"*. Barcelona: UAB

PICHÓN RIVIÈRE, E. (1982). *El Proceso Grupal.* Buenos Aires, Nueva Visión.

ROGERS, A. (2004). "Looking Again at Non-formal and Informal Education". Towards a New Paradigm". *The Encyclopedia of Informal Education*.

SARRAMONA, JAIME (1998). "*Educación No Formal*". Barcelona, Ariel Educación.

SMITH, MARK (1997). "Introducing Informal Education". *The Encyclopaedia of Informal Education.*

SMITH, MARK (1999). "Informal Learning". London, *The Encyclopaedia of Informal Educatio*n.

UPN. (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002*.

[i]Contacto con autor:
Armando Gómez Villalpando. e-mail: argovi52@yahoo.com
Unidad UPN 111 Guanajuato, México.

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE POSTGRADO Y SU DESARROLLO, UNA VÍA PARA LA SOLUCIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

LUIS FELIPE DELGADO DARIAS[i]

RESUMEN:

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de un estudio conceptual y empírico sobre el proceso formativo y el desarrollo profesional de los profesores que participan en los programas de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia, Michoacán.

Las indagaciones realizadas demuestran que la implementación de investigaciones, como vía legítima de transformación social, no ha consolidado el papel principal de la escuela y de los maestros como agentes educativos en la sociedad, ni el rol protagónico que deben desempeñar en la solución de las principales problemáticas que aquejan a la educación en la región michoacana.

Una posible solución a esta situación se puede propiciar a través de la realización de proyectos de investigación e intervención, como formas de culminación de estudio, que se fundamenten en la de la búsqueda y el análisis crítico de los distintos enfoques de las disciplinas sociales y humanas, en particular de las ciencias de la educación, para que puedan abarcar los fenómenos educativos en toda su complejidad y resolver efectivamente los problemas que se presentan en sus contextos de actuación.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, desarrollo profesional docente, competencias investigativas.

*****

INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación para el futuro de la humanidad y el desarrollo sostenible de los países es incuestionable. La comunidad internacional cada día adquiere mayor conciencia de su rol en estos tiempos; los eventos internacionales, los compromisos y las acciones realizadas sobre la temática así lo confirman.

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Aichi-Nagoya, Japón, noviembre de 2014), realizada al finalizar la Década para el Desarrollo Sostenible, estableció el compromiso de impulsar la puesta en marcha de su Programa de Acción Mundial, y a mantenerlo, en sus cinco ámbitos de acción prioritarios, entre ellos "los educadores" (UNESCO, Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2014).

El Foro Mundial sobre la Educación 2015 (Incheon, República de Corea, mayo de 2015) reafirmó la visión del movimiento mundial en pro de la EPT aprobó la nueva agenda común en el panorama educativo internacional, "Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos". (UNESCO, 2015).

Dentro de este contexto, el fortalecimiento de la formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes adquiere una importancia decisiva para que todos los estudiantes puedan contar con profesores y directivos cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas (UNESCO, 2014)

Ahí radica la importancia estratégica de los centros formadores de los profesionales de la Educación. La Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en todo México forman parte de estos centros y como casas de altos estudios, tienen la responsabilidad social de hacerlo con calidad y de contribuir a un desarrollo económico y social sustentable del país que beneficie a todos sus habitantes.

I. ANTECEDENTES

El año 2015, como se puede apreciar, constituye el cierre de una etapa de trabajo en el mundo a favor de la educación y también el comienzo de otra con propósitos y metas superiores. Sin embargo, a pesar de los avances obtenidos en aras de alcanzar los seis objetivos contemplados en el Marco de Acción Dakar, suscripto por 164 gobiernos en el mundo, el "Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo" señala que los resultados, tras 15 años de labor, han sido discretos.

Tampoco en la región de América Latina y el Caribe, a pesar de los avances ocurridos, la situación es diferente. Un estudio realizado por especialistas del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, sobre la preparación de los maestros en, precisa que los cambios contrastantes ocurridos en la región durante la década pasada (2000-2010) hicieron que, en promedio, los países de la región no hicieron ningún progreso ni en la enseñanza primaria ni secundaria en la certificación de los docentes (Bellei, Poblete, Sepúlveda, V., & Abarca, 2013).

Algunas de las problemáticas que enfrenta México en el orden educativo, que inciden negativamente en el cumplimiento de estos compromisos internacionales y las aspiraciones nacionales de poseer una educación de calidad, fueron diagnosticadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, tales como la baja eficiencia terminal de la educación básica; las limitaciones en la ampliación de la cobertura en la educación media superior; las situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas que afectan los procesos de convivencia y de enseñanza-aprendizaje; las deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad; el rezago educativo en la población adulta, entre otras.

Recientemente, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en un informe publicado sobre la situación del magisterio en el país precisó que: "En síntesis, la profesión docente en México tiene problemas que habrán de atenderse en el corto plazo si se desea contar con un número suficiente de maestros con una formación profesional de alta calidad que respondan a las necesidades del servicio educativo (INEE, 2015, pág. 162) .

Estas realidades de los contextos nacional y mundial ponen de manifiesto que los problemas socioeducativos trascienden la propia práctica del aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje e interaccionan maestros y estudiantes, para abarcar también la escuela, la familia, las demás instituciones educativas y el entorno natural, cultural, político y social donde se gesta la educación y se materializa su calidad.

Contrariamente a lo que algunos pudieran pensar, estos momentos requieren que a los docentes se le considere como uno de los pilares fundamentales en la conducción de los procesos educativos y de la investigación científica, que pueden propiciar la solución de las problemáticas más acuciantes. Sin su participación eficiente y eficaz ninguna solución puede ser posible.

Ahí estriba la trascendencia de la educación posgraduada conducente a la obtención de grados científicos de maestros y doctores, dado su papel en la formación y desarrollo de competencias académicas y/o profesionales avanzadas y la implementación de proyectos de investigación e intervención creativos e innovadores dirigidos a la solución de problemas prioritarios en la esfera de actuación de los participantes. (Conferencia General de la UNESCO 36 C, 2011).

Ante tales retos, esta investigación pretende lograr los siguientes propósitos generales: Comprender las particularidades de la formación de los profesores matriculados en la Educación de Posgrado, en sus diferentes contextos de actuación.

Contribuir a la consolidación de sus competencias investigativas como modo de actuación genuino que promueve el desarrollo profesional y la solución de las problemáticas socioeducativas prioritarias.

II. METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque mixto secuencial para aprovechar las potencialidades de ambas formas de pesquisa, que implica un proceso de recolección, análisis, valoración e integración de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio seriado de investigación compuesto por procesos sistemáticos, empíricos y críticos.

La concepción metodológica general asumida es la del materialismo dialéctico e histórico, a partir de la necesaria relación que debe existir entre la teoría, el método y la praxis. Se entiende que el proceso parte de la práctica, fundamentado en una concepción inicial del objeto (la realidad socio educativa) que desempeña un papel orientador para la instrumentación metodológica; toda vez que se produce la elevación al nivel del pensamiento abstracto que permite sistematizar los datos sensibles y despejarlos de lo fenoménico, para retornar de nuevo a la práctica con el propósito de verificar la validez de los fundamentos teóricos asumidos con la finalidad de transformarla, solucionar los problemas socio educativos encontrados y perfeccionar las políticas y las metodologías para implementarlas (Castellanos, 1998).

Su desarrollo se apoya en la utilización de diferentes métodos para la obtención y el análisis de la información. En el orden teórico: histórico-lógico, tránsito de lo abstracto a lo concreto, sistémico estructural, sistematización; en el orden empírico: análisis documental, observación, pruebas pedagógicas, entrevista, encuesta, estudio del resultado de la actividad, historias de vida, triangulación de datos y métodos matemático-estadísticos a partir de la utilización SPSS, Decision Explorer y ATLAS.ti.

III. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está conformada por los estudiantes de posgrado que conforman la matrícula en el periodo comprendido entre los años 2015-2018. La muestra tiene un carácter probabilístico estratificado según los años académicos matriculados, las sedes de procedencia y el tiempo de egresado de los estudios de posgrado. Esta muestra se puede complementar con un muestreo guiado por propósitos, que consideren las particularidades de las escuelas y los contextos de procedencia.

IV. RESULTADOS

Los resultados que se ofrecen se corresponden con la naturaleza de un informe parcial de investigación, en cual se pretende dar respuesta a los objetivos de investigación para esta etapa, a saber:

Objetivos

Identificar las particularidades generales del proceso formativo de los docentes matriculados en la educación de posgrado en la UPN Unidad 161 Morelia.

Valorar críticamente las formas de acontecer del proceso formativo de estos docentes.

Estructurar un marco teórico de referencia inicial para la determinación de las necesidades que tienen estos docentes en relación con el desarrollo de las competencias investigativas y la implementación de los proyectos de investigación-intervención.

Valorar las necesidades que se hayan determinado.

Seguidamente se abordan los aspectos relacionados con la justificación de la investigación, la definición del campo temático y la problemática científico disciplinaria de interés y el diagnóstico de necesidades.

V. JUSTIFICACIÓN

La importancia y la pertinencia de esta investigación se fundamentan en que aborda las demandas socioeducativas actuales y las problemáticas que encierran, en relación con la formación y el desarrollo profesional docente, en uno de los territorios con más bajos resultados educativos del país.

Su importancia social se justifica porque este es un momento en el que se ha entendido oportuno articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera (Gobierno de la República, 2013), por su parte el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) pretende contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel; impulsar el desarrollo de las vocaciones y las capacidades de la ciencia y la innovación locales y propiciar la generación, transferencia y aprovechamiento del conocimiento vinculando a las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Centros para la Investigación. (CONACYT, 2014).

Igualmente su importancia radica en que responde a las exigencias de los programas de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores y la Maestría de Educación Básica, diseñados para formar con un alto nivel académico al personal docente, directivos educacionales y asesores técnicos pedagógicos, con base en un modelo comprometido con el logro de la suficiencia investigadora y la conquista de la autonomía técnica, práctica y social para formar a los educadores con la calidad y el compromiso moral que merecen tener los niños, los jóvenes y los adultos en cada una de las escuelas de la región.

El proyecto crea un espacio necesario para propiciar la formación del personal docente y técnico docente matriculado en la educación posgraduada, como

investigadores de su práctica profesional y de los problemas educativos que afrontan en sus contextos de actuación.

5.1. Definición del campo temático y de la problemática científico disciplinaria de interés

Los retos y las exigencias en el orden teórico y práctico de las políticas docentes para una educación de calidad son elevados, quizás por ello no siempre proporcionan los resultados deseados.

Nuestro contexto de actuación se caracteriza por un ambiente magisterial y sindical que se opone a la reforma porque sostiene que atenta contra los derechos de los maestros y por los fines políticos e ideológicos que persigue. Sin embargo, las problemáticas educativas que presenta el país y la región, relativas al acceso, la equidad, el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación, el aprendizaje de los alumnos, la formación inicial y continua de los docentes, así como en su desarrollo profesional son ciertas.

Michoacán tiene una matrícula de 1 351 592 estudiantes en sus diferentes niveles educativos y cuenta con 75 676 docentes (SEP, 2014), por su cantidad ocupa el noveno lugar en importancia en el país. Sin embargo, los índices de analfabetismo de 8.8 % (lugar 27) y el grado promedio de escolaridad de la población de 7.7 (lugar 29) constituyen un reflejo de las problemáticas y de los retos que tiene que enfrentar la Educación en el Estado. Por eso llama la atención el bajo porcentaje que significa que solo 3 622 maestros (6.39 %) hayan concluido la Educación Posgraduada como nivel máximo de estudios en la Educación Básica.

Esto demuestra que las vías fundamentales de formación continua han estado supeditadas a los cursos de capacitación y actualización que se han ofrecido por las instancias correspondientes, cuyas dificultades se precisan en el informe del INEE referenciado anteriormente.

La maestría y el doctorado, entendidos como programa educativo, es decir como el conjunto o secuencia coherente de actividades educativas, diseñadas y organizadas para lograr un objetivo predeterminado de aprendizaje o para llevar a cabo un conjunto específico de tareas educativas a lo largo de un periodo sostenido de tiempo laboral (UNESCO, 2011), puede ayudar, progresivamente, a resolver las insuficiencias existentes en el panorama educativo regional.

Sin embargo, las actividades teóricas y prácticas de los módulos-asignaturas no han logrado integrar todavía, de manera consecuente, la docencia, la investigación-intervención y la gestión de su desarrollo, como triada articulada, imprescindible para lograr el objetivo de:

"Fomentar el desarrollo de competencias que les permitan a los profesionales de la educación, abordar sus tareas académicas con una actitud crítica, abierta y flexible en una sociedad cambiante y compleja, que demanda la utilización de diferentes lenguajes para la mejor convivencia de los diversos actores del mundo actual, así como el manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación para la educación" (Universidad Pedagógica Nacional, 2012).

En tal sentido, no se ha conseguido que los estudiantes del posgrado avancen al ritmo requerido, ni tampoco revertir la baja eficiencia terminal de estos cursos. Dentro de las causas y las particularidades del proceso formativo que han incidido en esta situación se encuentran:

- Las disyuntivas que emanan del bajo nivel de desarrollo de sus competencias investigativas y de los conocimientos previos necesarios con respecto al aprendizaje del contenido y el nivel de exigencia;

- La diversidad de tipologías de los maestros matriculados según sus condiciones, carga de trabajo y posibilidades de estudio;
- La insuficiente utilización de redes colaboración y de convenios interinstitucionales que garanticen el apoyo y la participación de los centros de procedencia y de las dependencias de la SEP en el proceso formativo (pertinencia y viabilidad de los proyectos en sus contexto de actuación, rendición de cuenta ante sus compañeros de trabajo, introducción de los resultados a la práctica escolar).
- Las dificultades presentadas en la sistematización de las tutorías y en la propia concreción y consolidación del programa de investigación e innovación de la universidad, en estrecha relación con los procesos académicos, como vías para la validación y actualización del currículo, el desarrollo profesional de la planta académica y el perfeccionamiento de los procesos formativos dentro de la universidad;
- El pobre seguimiento a la solución de las problemáticas socioeducativas abordadas, la introducción de los resultados en la práctica escolar, la continuidad de la labor investigativa de los docentes una vez terminados sus estudios y su influencia en la constitución de comunidades científicas y de aprendizaje para todos en los lugares de procedencia.

Ante esta realidad surge la pregunta de cómo concebir la formación docente y el desarrollo profesional docente en la educación de posgrado, para que estén a tono con las exigencias del Nivel 7 y 8 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) como estudios académicos y de investigación avanzados, propios de las instituciones de la educación superior (UNESCO , 2011).

Estas exigencias obligan a poner el centro de atención en el desarrollo de investigaciones originales y de elevado rigor científico, que se distingan por las contribuciones a la comprensión y solución de las problemáticas socio educativo prioritarias y el carácter de las aportaciones en el orden teórico, metodológico y práctico.

Las tesis de culminación de estudios podrán cumplir con esos requisitos en la medida que se logre articular los procesos académicos, investigativos y de gestión en la educación posgraduada, como un sistema que procure la formación y el desarrollo profesional de todos los implicados (comunidad académica universitaria, docentes matriculados, comunidad escolar de los centros de procedencia) de una manera eficiente y eficaz.

Desde este punto de vista, la definición de formación como: "El conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación Superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación" (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2014, pág. 2), resulta parcial e insuficiente.

Resulta parcial e insuficiente porque restringe la formación al campo de la pedagogía y las demás ciencias de la educación, sin considerar el carácter complejo del proceso educativo, que demanda la búsqueda y uso del análisis crítico de los distintos enfoques en las disciplinas sociales y humanas (Morin E. , 2002) (Morin E. , 2009) (Lepetip, 1992); desconoce la necesaria cultura general integral que debe poseer el profesional de la educación y su relación con el desarrollo de las demás ciencias, las artes, la ideología, la economía, la política, etc., según el momento histórico y las necesidades contextuales; no contempla el desarrollo de las competencias profesionales y para la vida, como partes esenciales del desarrollo profesional docente y humano y pasa por alto las actitudes y los valores relacionados con la ética profesional del educador.

Según Zabalza y Zabalza estiman que carecería de sentido hablar de formación a lo largo de la vida solo para ser más profesionales más enterados y competentes. Al respecto

concluyen que la formación como los demás proceso de intervención pedagógica, forma parte de lo que Foucault denominaba "tecnología del Yo" como procesos deliberados que tratan de influir, directa o indirectamente en las personas en lo que se refiere al proceso de construirse a sí mismas. En esa concepción integran los siguientes aspectos: desarrollo personal, nuevos conocimientos; actitudes y valores y enriquecimiento experiencial (Zabalza & Zabalza, La enseñanza Universitaria: el escenario y sus protagonista, 2004) .

En la implementación de este estudio se parte de que la formación y el desarrollo integral del hombre para la vida y el trabajo, como fin de la educación de posgrado, carece de sentido al margen del desarrollo humano y profesional que genera en los futuros maestrantes y doctorandos, como expresión del cumplimiento de los objetivos propuestos. Es decir, la formación se expresa en la dirección del desarrollo, como una unidad dialéctica mutuamente condicionada, en la que toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior (Vigotsky, 1982). (López J. , Boronat, Rosés, Chávez, Valera, & Ruíz, 2002).

Este sistema de influencias es necesario estudiarlo en los procesos educativos en los que interviene el docente, como objeto y sujeto, también en su unidad dialéctica mutuamente condicionada. Es decir la formación recibida y el desarrollo alcanzado en la educación de posgrado por el docente, después lo debe revertir en su desempeño como educador, y está práctica a su vez, debe consolidar e impulsar la formación recibida y el desarrollo alcanzado hacia un nivel superior. En el caso de que suceda lo contrario, habría que cuestionarse la pertinencia y viabilidad de la educación posgraduada y de la práctica escolar.

En definitiva, es en el cumplimiento de sus funciones como educador donde se pone de manifiesto el desarrollo humano y profesional alcanzado por los docentes en el orden cognitivo, motivacional, afectivo y volitivo. Sin embargo, en este proceso no se pueden excluir las influencias, en sentido positivo o negativo, de las condiciones de vida, del contexto y de la sociedad como un todo, de los determinantes ideológicos y de las relaciones de poder (López J., Boronat, Rosés, Chávez, Valera, & Ruíz, 2002). En tal sentido es importante precisar que:

La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades. El desarrollo responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socio - educativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio - psico – social (López J. , Boronat, Rosés, Chávez, Valera, & Ruíz, 2002, pág. 58).

Aquí tampoco se pueden descartar el aprendizaje informal de los docentes, definido como: "Una modalidad de aprendizaje intencionada o deliberada aunque no institucionalizada, realizadas en el hogar, el centro de trabajo, la comunidad o como parte del quehacer diario que pueden ser tanto autodirigidas como dirigidas…"; ni tampoco el aprendizaje imprevisto o aleatorio, definido como: "Las diversas formas de aprendizaje no organizado o … que puede ocurrir como consecuencia del diario quehacer, o de eventos o comunicaciones que no han sido deliberadamente creados como actividades educativas o de aprendizaje" (UNESCO, 2011, pág. 10)

La formación, en el caso de los estudios de posgrado, debe propiciar el desarrollo de las competencias previstas en los programas de estudio, sin pasar por alto las relacionadas con el ejercicio de la profesión, que México han quedado precisadas en los perfiles, parámetros e indicadores elaborados para la EB y EMS.

En el caso de EB este documento define las funciones de docencia, dirección y supervisión; las características del desempeño del personal del Servicio Profesional

Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión; la observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar y los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integran (SEP, 2014).

Un trabajo similar se hizo en la EMS para establecer los criterios generales que permitan fortalecer los mecanismos de ingreso a la actividad docente y técnico docente, mejorar el aprendizaje de los alumnos y promover la formación un el desarrollo profesional (SEP, 2014). En este documento se puntualiza que "las competencias que se describen en el perfil docente y técnico docente formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el profesional de la educación y cuyo desarrollo forma parte de los mecanismos de gestión de la Reforma Educativa" (SEP, 2014, pág. 2).

En otros países como Inglaterra, en la Educación Superior, han establecido dos niveles de desarrollo de las competencias docentes, profesores competentes y profesores de excelencia. El primer caso, se consideran: la planificación de las clases, la comunicación, las relaciones interpersonales y la evaluación. El segundo, de excelencia, supone un alto nivel de las competencias del primer nivel, más las siguientes: reflexivo con respecto a su práctica, innovador, diseñador de currículo, organizador de cursos, investigador sobre aspectos docentes y líder de grupo docente (Aylett & Gregory, 1997)

Sin embargo en Cuba se ha centrado la atención en el cumplimiento del rol profesional del maestro, de acuerdo con sus tareas de instruir y educar, y la materialización de las funciones específicas que se derivan de ellas. , a saber: la función docente metodológica; la función investigativa y la función orientadora. (Blanco, Recarey, & Chirino, 2002).

Todas estas propuestas tienen en común que precisan las funciones de los docentes en sus contextos de actuación, en correspondencia con las particularidades de sus sistemas educativos.

Existen variadas concepciones sobre el término competencia profesional docente, entre ellas, las que la consideran como: un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los docentes deben poseer; un conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente; un ejercicio eficaz de una función en base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por este profesional; como un conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc. que se supone han de caracterizar la actuación del docente (Zabalza & Zabalza, 2003).

Mas Torelló considera que el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral (Mas Torelló, 2011).

Un análisis realizado por Fernández y Sánchez sobre los trabajos de Bisquerra, 2002; Le Boterf, 1995; Pereda y Berrocal, 1999; Repetto y Pérez-González, 2007 y Zabalza, 2003 sobre esta temática, les permitió sintetizar los siguientes rasgos comunes en sus definiciones sobre competencia: son características o atributos personales, están relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos, logran resultados en diferentes contextos, son transferibles a cualquier actividad, sector o función y son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

En tal sentido, se comparte la opinión de Pérez Gómez que concibe las competencias, como la combinación de múltiples elementos que sintetizan las potencialidades, cualidades y capacidades básicas de la persona para enfrentar y resolver las diversas situaciones problemáticas que surgen durante la vida, de una forma coherente y

eficaz. Por lo tanto son sistemas complejos de comprensión y actuación, que encierran un saber complejo (pensar, decir y hacer) y un querer complejo (necesidades- motivaciones-intereses y un proyecto de vida individual, social y profesional) (Pérez, 2012).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español) en su Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) ha propuesto una concepción de competencias clave para el siglo XXI en tres amplias categorías: usar herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, interactuar en grupos heterogéneos compuestos por personas de diversos orígenes en un mundo cada vez más interdependiente y actuar de forma autónoma y con responsabilidad en un contexto social más amplio. Dentro de esta visión, no solo se trata de las competencias individuales sino también de las competencias institucionales, es decir de aplicar las competencias individuales al servicio de las metas colectivas (OCDE, 2005).

En el marco de esta investigación, la suficiencia investigativa expresada en la capacidad distintiva, teorizante, comprensiva y resolutiva de problemáticas educativas relevantes, constituye una competencia clave en la formación y desarrollo profesional docente, que demanda de la integración de otras competencias clave como la comunicación, la lectura, la utilización de las matemáticas, la utilización del conocimiento y la información, la utilización de las tecnologías, las relaciones personales, la cooperación; de manera interactiva para conformar un sistema de competencias investigativas, que se distinga por su eficiencia y eficacia en la solución de las problemáticas educativas y por el carácter de sus contribuciones en el orden social, económico y científico.

5.2. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Para la realización del diagnóstico de las necesidades que tienen los futuros maestrantes y doctorandos en relación con el desarrollo de las competencias investigativas y la implementación de los proyectos de investigación-intervención, se consideró al docente como sujeto con capacidad para analizar sus propios procesos, analizarlos, regularlos, sistematizarlos y comunicarlos a los demás (Morin E. , 2002), como fundamento para la obtención de la información a partir de sus comportamientos, opiniones y valoraciones.

Los criterios para analizar el nivel desarrollo de las competencias investigativas se establecieron a partir de las indicaciones normativas de los programas curriculares del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores y de la Maestría de Educación Básica; las concepciones existentes sobre la formación y el desarrollo de las competencias como teoría general y como teoría restringida al ámbito profesional docente y la investigación, las funciones profesionales del docente y los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de EB y EMS.

Con respecto a estos últimos documentos, es importante resaltar la importancia concedida dentro de la EB a la contribución del docente en el funcionamiento eficaz de la escuela y al vínculo con la familia y la comunidad, no así en la EMS. Sin embargo, en el primer caso no se contempla explícitamente la investigación como función del maestro y en el segundo se restringe esta actividad al ámbito de la enseñanza. En ninguno de los documentos aparecen las palabras innovar e innovación.

En esta etapa, el diagnóstico de necesidades en el 2015 se realizó a 8 estudiantes de doctorado y 17 estudiantes de maestría que representan el 24.03 % de la matricula actual del doctorado y la maestría. En su desarrollo se utilizaron los siguientes métodos empíricos: observación, pruebas pedagógicas, entrevista, encuesta, estudio del resultado de la actividad: reportes de lectura, ensayos y proyecto de investigación, la triangulación de datos y métodos matemático-estadísticos. Los principales resultados obtenidos se detallan enseguida:

5.2.1. COMUNICACIÓN

Las potencialidades se localizaron en la capacidad para dialogar oralmente con compañeros de estudio y profesores, a partir de valores compartidos, así como en entornos más amplios donde participaron otros profesionales como reuniones, talleres y seminarios científicos. Sin embargo, se constataron insuficiencias en la explicación y la argumentación de las ideas, de manera más acusada en la redacción de textos de este tipo. El contenido del mensaje que se trasmite, en ocasiones, evidenció las carencias existentes en el conocimiento de las ciencias de la educación, humanas y sociales. La utilización de la computación, la plataforma virtual universitaria y en el establecimiento de redes de aprendizaje y colaboración profesional por esta vía no fue adecuado.

5.2.2. LECTURA

La capacidad para comprender textos escritos y utilizarlos en el cumplimiento de las tareas académicas fue aceptable, aunque en ocasiones requerían de un esfuerzo adicional para compensar las limitaciones en los conocimientos previos sobre la temática que abordaban. Sin embargo, la utilización de los conocimientos adquiridos por esta vía, en la fundamentación del protocolo de investigación fue insuficiente, sobre todo, en la explicación y la argumentación de la problemática y la necesidad de su solución. Aquí se constató un pobre uso de mapas de ideas y conceptuales, cuadros sinópticos, tablas de datos, diagramas en V, diagramas de decisión, red de contenidos y esquemas como formas para resumir y comprender la información.

5.2.3. UTILIZACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS

Manifestaron limitaciones en el uso de la matemática para hacer juicios bien fundamentados, probar hipótesis y el procesamiento y la organización de la información.

5.2.4. UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN

La capacidad para usar el conocimiento científico en la identificación de las problemáticas dentro del campo de las ciencias de la educación, humana y sociales evidenció un bajo desarrollo, se apreciaron carencias en el establecimiento de los nexos entre la teoría y la praxis, en el dominio del aparato conceptual y legal de estas ciencias y en la localización de la información en bibliotecas, catálogos y bibliotecas en línea y su utilización. Aquí se presentaron en la identificación de las fuentes primarias, secundarias y terciarias, así como en la reflexión crítica sobre sus aportaciones e insuficiencias, la formación de opiniones al respecto y las conclusiones con base en la evidencia para establecer hipótesis y ayudar precisar el devenir de la investigación. También se evidenció el desconocimiento de las principales bases de datos en línea.

5.2.5. UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS

El dominio de las tecnologías no rebasó las destrezas técnicas básicas para usar Internet y las herramientas comunes de Office, tales como el uso del correo electrónico, escribir textos, realizar presentaciones y cosas similares.

5.2.6. RELACIONES INTERPERSONALES

La capacidad para iniciar, mantener y manejar las relaciones con sus compañeros de estudio, profesores y otros profesionales fue favorable. En la mayoría de los casos lograron identificarse mental y afectivamente con los estados de ánimo de sus colegas, adoptar el rol de la otra persona, aunque en ocasiones no se reflexionó debidamente sobre lo que se da por sentado en diversas situación no necesariamente tiene que ser compartido por los

demás. Se presentaron casos que no controlaron sus emociones y estados ánimo de manera efectiva, lo cual incidió desfavorablemente en su comportamiento y rendimiento escolar. En general las autovaloraciones y valoraciones realizadas de los resultados obtenidos en los procesos académicos e investigativos fueron críticas y justas.

5.2.7. COOPERACIÓN

El manejo y la resolución de los conflictos presentados fueron favorables, al igual que la actuación en diferentes contextos sociales. Sin embargo en el diseño del protocolo y en el cumplimiento de las tareas previstas no se logró avanzar al ritmo requerido por un inadecuado manejo de las prioridades dentro de los grupos, no prestar la debida atención a las ideas y señalamientos realizados y la falta de alianzas tácticas y sostenibles en los contextos de actuación para abordar las problemáticas en beneficio de las instituciones escolares, las familias y la comunidad.

5.2.8. SUFICIENCIA INVESTIGATIVA

Se encontraron dificultades en el establecimiento de las relaciones entre problema (porqué), objeto (qué) y objetivos (para qué) que condicionan y justifican los proyectos de investigación, así como de la comprensión de la contradicción fundamental que existe entre el conocimiento, como necesidad, como problema; y la creación, como objetivo; que se debe resolver mediante el proceso de investigación científica, como tercer elemento de esta triada dialéctica (Álvarez & Sierra, 2002).

La identificación y jerarquización de los problemas que obstaculizaban el proceso educativo, así como las necesidades básicas derivadas de ellas no se sustentaron en la realización de un diagnóstico psicopedagógico y social profundo de la realidad.

El emplazamiento de la intencionalidad investigativa en el ámbito científico-disciplinario, la delimitación del objeto de investigación por su perspectiva metodológica, la construcción inicial del estado del arte, la problematización teórica y empírica, la construcción de la estrategia metodológica, la fundamentación de las posibles aportaciones para la comprensión y solución de la problemática y del cronograma de la investigación no fueron apropiados.

VI. CONCLUSIONES

La suficiencia investigativa y su desarrollo, en esta construcción, constituyen el centro de la actividad formativa, porque resulta el medio más idóneo para la obtención y reafirmación de los conocimientos y los saberes, la transformación de los modos de actuación del docente y la promoción el desarrollo profesional y humano del docente hacia estadios superiores, entendidos como una actitud hacia el trabajo y la vida, que implique el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la satisfacción por el cumplimiento de su rol como educador dentro de la sociedad.

El carácter multilateral y complejo de estos fenómenos educativos y de las problemáticas que encierran, exigen una postura abierta, holística y transdisciplinaria para su estudio; en este proceso las ciencias de la educación juegan un papel importantísimo, sobre todo por la necesidad de buscar una coherencia conceptual que facilite el proceso de producción de conocimiento científico pedagógico y oriente la concepción y estructuración de la investigación en el campo de la educación.

La llamada crisis de la educación debe ser el punto de partida para perfeccionar el trabajo y situar a la universidad a la altura de los nuevos retos y de las demandas socioeducativas actuales. El cumplimiento de ese deber social, en este caso, descansa en la articulación consecuente de los procesos académicos, investigativos y de gestión que se

realizan en educación posgraduada, como vía para lograr una formación y un desarrollo profesional docente eficiente y eficaz, que responda a las necesidades individuales, institucionales y sociales detectadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, C., & SIERRA, V. (2002). *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

AYLETT, R., & GREGORY, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. Londres, Inglaterra: FalmerPress.

BELLEI, C., POBLETE, X., SEPÚLVEDA, P., V., O., & ABARCA, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina, Ediciones del Imbunche.

BLANCO, A., RECAREY, S., & CHIRINO, M. (2002). *Acerca del rol profesional del maestro en Selección de Lecturas y técnicas para el taller de orientación educaticva y rol profesional*. La Habana: UCP Enrique J. Varona.

CASTELLANOS, B. (1998). *Investigación Educativa: nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias*. La Habana, Cuba: UCP Enrique J. Varona.

CONACYT. (2014). *Programa Especial de Ciencia y Tecnologia e Innovación 2014-2018*. México, D.F.: CONACYT.

CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (19 DE ENERO DE 2014). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 19 de Mayo de 2015, de DOF: 11/09/2013: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013&print=true

FCCyT. (2013). *Documento de Trabajo: Propuestas para contribuir al diseño del PECITI 2012-2037*. México, D.F.: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México D.F.: Gobierno de la República.

INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, D.F., México: INEE.

LEPETIP, B. (1992). Propuestas para un ejercicio limitado de la interdisciplina. *Iztapalapa* , 25-34.

LITTLE, J., & BARTLETT, L. (2010). The teacher Work and Problems of Educactional Equity. *Review of Research in Educatión* 34, 285-328.

LÓPEZ, J., BORONAT, M. E., ROSÉS, M., CHÁVEZ, J., VALERA, O., & RUÍZ, A. (2002). *Marco conceptual de una teoría pedagógica*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

MAS TORELLÓ, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado, *Revista de currículum y formación de profesorado* Volumen 15, 3, 195-2011.

MORIN, E. (2002). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 12, núm. 38, julio-septiembre, 107-119.

MORIN, E. (2002). *La mente bien ordenada*, 3a.ed. Barcelona, España: Seix Barral.

MORIN, E. (2009). Complejidad Restringida, Complejidad General. *Estudios* 93, vol. VIII,, 79-135.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Paris, Francia: OCDE.

OREALC/UNESCO SANTIAGO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.

PÉREZ, A. (3 DE OCTUBRE DE 2012). Conferencia "Competencias y currículum. El desarrollo de las cualidades humanas en la escuela", *XVIII Simposium de Educación*. Guadalajara, Jalisco, México.

SEP. (2014). *Perfil, parametros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Básica*. Mexico, D.F.. México: SEP.

SEP. (2014). *Perfil, parametros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior*. Mexico, D.F.. México: SEP.

SEP. (2014). *Sistema Educativo de los Est ados Unidos Mexicanos, Pricipales cifras 2013-2014*. México, D.F.: SEP.

SUNDERMAN, L. (2010). Evidence of the Impact of School Reform on Systems Governance and Educational Bureaucracies in the United States. *Review of Reserch in Educación March* 2010 34, 226-253.

UNESCO. (2011). Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). *Conferencia General de la UNESCO* 36 C (págs. 1-88). París: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Aichi-Nagoy, Japón: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Lima, Perú: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Reunión Ministerial, Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015*. Lima, Perú: Oficina Regional de la UNESCO, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Icheon: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo 2015 La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. París, Francia: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2015). *Resumen del Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo 2015 La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. París, Francia: Ediciones UNESCO.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2012). *Plan de Estudio de la Maestría de Educación Básica*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

VIGOTSKY, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

ZABALZA, M., & ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Marid, España: Narcea Ediciones.

ZABALZA, M., & ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza Universitaria: el escenario y sus protagonista*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

[i]Contacto con autor:
Luis Felipe Delgado Darias. e-mail: luisdelgadodarias@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México.

EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO NO FORMAL: FORMACIÓN DE GUÍAS – INSTRUCTORES PARA EL JARDÍN BOTÁNICO BUAP

SAMANTHA RODRÍGUEZ ZÁRATE
YESENIA CISNEROS DOMÍNGUEZ[i]

RESUMEN:

El presente documento describe la experiencia de trabajo como practicantes profesionales en el Jardín Botánico Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (en adelante JBU BUAP). Trabajo realizado desde Enero de 2015 a Mayo del mismo año.

La estructura del documento vislumbra un breve marco teórico que hace referencia al papel que juega la práctica profesional en la vida académica de todo universitario, de la relación que existe entre ésta, la carrera profesional y la sociedad. También se hace mención del concepto de educación no formal así como de las habilidades, aptitudes y capacidades que el egresado de la Licenciatura en procesos educativos obtiene y desarrollo a lo largo de la carrera.

Como se mencionó, el JBU-BUAP al ser una institución que en su área educativa permite educación no formal, y entendiendo que dicha área es uno de los campos de acción de la Licenciatura en procesos educativos, resultó necesario realizar un encuadre que mostrara la labor que el JBU-BUAP realiza en materia de educación social y ambiental, de igual manera se aborda una justificación de la elección de dicha institución como un área de oportunidad para el desempeño de la práctica profesional.

Posteriormente se hace una descripción de las diferentes actividades que se desempeñaron en el JBU-BUAP por parte de las autoras de este documento, actividades tales como: formación para el desempeño como guías de recorrido guiado, instructoras en diversos talleres, rediseño didáctico-pedagógico de manuales, capacitaciones dirigidas a todos los instructores y guías de la institución, diseño de instrumento de evaluación, aplicación de instrumentos de evaluación, análisis de datos de resultados obtenidos y reportes de evaluación.

Paso seguido se hace un retroalimentación de cómo la labor en el JBU-BUAP contribuyó a la formación profesional de las autoras, ello a través de un listado donde se han colocado aquellas habilidades, aptitudes y conocimientos que se vieron favorecidos con la práctica profesional. También se encuentran una reflexione personal por autora donde se pretendió plasmar aquellas satisfacciones personales y académicas que esta experiencia dejó.

Por último se encuentra una conclusión que pretende ubicar la práctica profesional no sólo como un espacio de posibilidades de empleo o crecimiento académico, sino también como un reforzamiento de la formación profesional y del grado de compromiso social que todos los profesionistas, independientemente del área disciplinar, tienen con la humanidad y consigo mismos.

PALABRAS CLAVE: Prácticas profesionales, educación no formal, educación ambiental, compromiso social.

*****

INTRODUCCIÓN

Para las autoras de este trabajo compartir esta experiencia de prácticas profesionales tiene el propósito mostrar cómo los espacios de educación no formal son, además de un campo de trabajo potencial para los estudiantes y egresados de las distintas carreras de educación, un lugar de formación profesional donde se puede aprender y desarrollar habilidades y competencias a través de la puesta en práctica de los conocimientos teóricos curriculares adquiridos durante el periodo de formación en la Universidad.

A partir de ésta experiencia buscamos proponer a los espacios de educación no formal, y la educación no formal en sí misma, como un medio enriquecedor que permite al profesionista acercarse a las problemáticas y necesidades sociales actuales en su contexto real permitiendo, tomar conciencia, entre otros aspectos, de la responsabilidad que tiene como profesionista del campo educativo con su contexto inmediato, con las personas que lo rodean y asuma un compromiso con su desarrollo.

I. ANTECEDENTES.

1.1. PRÁCTICA PROFESIONAL

Más que una materia del programa de estudios de una carrera, la Práctica Profesional es un espacio que tiene lugar en un contexto real en el cual el estudiante tiene la posibilidad de incursionar en el campo profesional con la posibilidad para sugerir, analizar, criticar, transformar y proyectar nuevas formas de realización y respuestas a las necesidades sociales (Parent, Esquivel y Heras, 2004), ya que es a partir de estas últimas como él puede establecer una relación entre su educación, su profesión y la sociedad.

Por lo anterior, se puede decir que la práctica profesional es uno de los aspectos que hace factible el enlace universidad-sociedad pues permite comprender el sentido que tiene una carrera dentro del contexto social en el que un profesionista se desempeña, por ello la universidad debe formar profesionistas capacitados para desempeñar una función social y uno de los elementos para lograrlo es el componente práctico de los currículum y, dentro de éste el Practicum, por ser el periodo de formación por el que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión (Zabala, 2003, citado por Molina, 2007).

Para el caso de los estudiantes de la Licenciatura de Procesos Educativos las prácticas profesionales son una oportunidad para enfrentarse al campo laboral, para poner en práctica lo aprendido, para comprobar que se ha desarrollado el perfil de egreso de un profesionista de la carrera y para complementarlo o seguirlo desarrollando.

Ahora bien, el perfil de egreso de los licenciados en procesos educativos plantea que el egresado habrá desarrollado los siguientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

- Diseño, innovación, instrumentación, seguimiento y evaluación de planes y programas de estudio en los diferentes ámbitos y niveles educativos.
- Fundamentos teóricos de la educación para comprender la diversidad de orientaciones y enfoques que caracterizan el proceso educativo.
- Enfoques teórico-metodológicos y prácticos relativos a los procesos educativos para fortalecer la práctica docente.
- Comprensión integral de los fenómenos educativos: Didáctica, Pedagogía, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Sociología y Antropología de la Educación, Política Educativa y Economía de la Educación.

- Fundamentos teórico-metodológicos y prácticos sobre la psicología del desarrollo y estrategias de aprendizaje, procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje en el aula y la coordinación y manejo de grupos aplicados a los diferentes niveles educativos.

Además de lo anterior, se plantea que el egresado se podrá desarrollar profesionalmente en instituciones educativas de los diferentes tipos y modalidades, centros educativos, institutos de investigación, dependencias de evaluación, acreditación y certificación, organismos gubernamentales y no gubernamentales, empresas públicas y privadas, etc.

Entonces, los lugares idóneos para que un Licenciado de Procesos Educativos realice su práctica profesional, deben ser aquellos que propongan proyectos o programas que requieran de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores antes mencionados y que a su vez representen algunos de los espacios señalados como principal campo laboral de los egresados, como por ejemplo las instituciones de educación no formal.

1.2. Educación No Formal

Por educación no formal se entiende a toda actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, los centros de enseñanza secundaria, las universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas (Trilla, 1996).

Así mismo, la educación no formal se ha relacionado con la educación permanente, abierta, extraescolar, y con toda acción educativa que se ejecuta al margen de la escuela, sin embargo esto último no implica que no pueda o no deba existir una relación entre la educación no formal y la formal, por el contrario éstas complementan y vinculan una formación más integral en las personas.

II. El área educativa del JBU BUAP como espacio de Educación No formal

En los últimos años la educación no formal ha tenido un gran impulso que se ha visto motivado por el desarrollo de una diversidad de actividades educacionales, promovidas tanto por instituciones públicas y privadas, fuera del ámbito escolar. Entre estas actividades destacan aquellas que tienen funciones relacionadas con una educación a favor del bienestar personal y social, actividades relacionadas con; la educación artística, física o deportiva; la educación ambiental, pedagogía del ocio, animación sociocultural, etc., (Smitter, 2006).

Como ejemplo de este tipo de instituciones, podemos citar el caso del Jardín Botánico Universitario BUAP. El JBU BUAP, es un centro de investigación y generación de conocimiento sobre la vegetación poblana. Su principal tarea es mantener colecciones vivas de plantas documentadas e inventariadas para propósitos de investigación científica, educación y conservación de especies; su principal propósito es utilizar el conocimiento generado en este lugar para contribuir en la educación y difusión de los recursos vegetales del estado de Puebla.

Esta institución se constituye principalmente por tres áreas o departamentos; el administrativo, el educativo o académico y el de marketing y relaciones públicas, siendo el área o departamento educativo o académico académica la más extenso, ya que es éste el que se subdivide en tres áreas más la de educación y divulgación, curador de herbario y jardín botánico y por último el área de investigación y posgrado.

En su labor de investigación el JBU-BUAP estudia líneas de bioenergía, botánica económica, conservación, ecología y recursos naturales, florística, recursos genéticos, promotores del crecimiento vegetal y horticultura. Desde el año 2008 hasta 2010 se tienen registrados 8 diferentes proyectos, todos orientados a la conservación y aprovechamiento

de los recursos naturales. En cuanto a divulgación del conocimiento la institución tiene registradas publicaciones que van desde el año 2004 hasta 2014.

Ahora bien, el departamento educativo en su área tiene como objetivo contribuir con la formación y concientización ambiental tanto de los estudiantes de diferentes niveles como del público en general, haciendo énfasis en el valor de los recursos vegetales.

En concordancia con la misión del JBU BUAP, el área de educación y divulgación cuenta con estrategias educativas a favor de que los visitantes aprecien y valoren la diversidad botánica estatal y en específico de algunas regiones. Dentro de estos programas se encuentran los recorridos guiados a todos los niveles del sistema educativo y público en general, así como los talleres diversos como: papel reciclado, lombricomposta, horticultura, mini terrario y, más recientemente el Taller de Diverti-Viernes.

Al ser el JBU BUAP, en su área educativa, una estancia de educación no formal para la educación ambiental, ésta institución se convierte en un espacio adecuado para la intervención de los estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos como especialistas en el ámbito de la educación en todas sus formas y contextos.

Como muestra de lo anterior, el JBU BUAP, en Enero del 2015, creo el proyecto "Formación de Guías - Instructores para el Jardín Botánico BUAP" como un espacio de prácticas profesionales para los estudiantes de Procesos Educativos donde los estudiantes de dicha licenciatura se podrían incorporar al equipo de trabajo del JBU. Dicho proyecto tuvo por objetivo impulsar la elaboración de instrumentos educativos con un enfoque interdisciplinario a través de la elaboración de diferentes materiales y aportar nuevas ideas para enriquecer los procesos de las estrategias educativas del JBU BUAP.

III. Experiencia profesional en el proyecto "Formación de Guías - Instructores para El Jardín Botánico BUAP"

La oportunidad de poder realizar prácticas profesionales en una institución no formal y que además se tratará de un Jardín Botánico resultó la más atractiva que, para las autoras , se pudo haber encontrado, debido a que éste lugar proporcionaba la oportunidad de poder estar en un ambiente que brindará conocimiento en temas relacionados con botánica, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales y sustentabilidad, además de que esta institución podría contribuir con los conocimientos que hasta el momento se habían obtenido, y, por otra parte, el hecho de salir de un estado de confort, ello debido a que en su mayoría los ejercicios de aplicación que se habían realizado como prácticas en materias de estudio, habían sido únicamente con estudiantes y en contextos institucionales de educación formal.

La oportunidad de aplicar los conocimientos en un ámbito no formal de la educación fue el principal impulsor para elegir al JBU-BUAP como la instancia donde se realizarían las prácticas profesionales, los ámbitos no formales son, desde un punto de vista muy personal de las autoras, donde mayor oportunidad de aprender y enseñar se tiene, son ámbitos que por la aparente informalidad de su procesos educativos permiten procesos de enseñanza y aprendizaje un tanto inconscientes, logrando aprendizajes completamente contextualizados y situados, quienes se acercan acuden a este tipo de instituciones por motivos más personales, por buscar conocer y aprender o por simple curiosidad y éste factor se vuelve detonante para la obtención de nuevos conocimientos, aptitudes, habilidades y hábitos.

Ahora bien, como parte de este proyecto las autoras realizaron diversas actividades mismas que a continuación se describen.

a) Recorridos Guiados

El JBU, desde su área educativa, ha reafirmado su compromiso por contribuir con difusión de información sobre los recursos naturales, su aprovechamiento y conservación a través de actividades recreativas, culturales y artísticas dirigidas al público en general.

Como ejemplo de lo anterior, el JBU ofrece recorridos guiados a los diferentes niveles de la comunidad escolar y al público en general, los cuales tienen por objetivo acercar a los visitantes al ambiente natural para que a partir del contacto que establezcan con la naturaleza, reflexionen y reconozcan la importancia que tiene el medio ambiente y su conservación, para el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales.

Con respecto a los recorridos guiados, la labor consistió en la modificación y complementación en cuanto a rediseño didáctico-pedagógico de los manuales para recorrido guiado de Nivel Primaria y el manual para recorrido guiado de Nivel Preescolar.

Como complemento la anterior labor también era necesaria la tarea de desempeñarse como guía de recorrido, para ello el personal del área proporcionó una capacitación, ésta incluyó primeramente un juego de roles en el que se los practicantes fungieron como grupo asistente a recorrido mientras el personal experto realizaba su labor como guía de recorrido, posteriormente se los practicantes asistieron como observadores en recorridos guiados con grupos reales de nivel preescolar, primaria y medio superior, en dichas capacitaciones se nos orientó en los contenidos conceptuales necesarios para los recorridos además de los protocolos y trato a los visitantes.

Como resultado de las capacitaciones y rediseño de manuales, se logró el desempeño como guías de recorrido guiado oficiales para nivel preescolar y primaria.

El trabajo en recorridos guiados consistía en, durante setenta minutos, mostrar a los visitantes la colección de plantas del JBU BUAP, al mismo tiempo se les hablaba sobre la importancia que tiene el manejo sustentable de los recursos naturales, los beneficios que se obtienen de las plantas, los beneficios de los bosques, así como la relación que existe entre las plantas, los animales y los seres humanos.

b) Talleres

Diverti-Viernes.

Divertí-viernes es un taller que se realiza el último viernes de cada mes dentro de las instalaciones del JBU BUAP y surgió a partir de la creación de los consejos técnicos que se realizan el mismo día en las escuelas de educación pública y que ha generado el incremento del tiempo libre de los niños por la suspensión de labores durante esos días.

Con dicho taller se busca por un lado ofrecer un espacio que aproveche el tiempo libre de los niños para realizar actividades orientadas a la concientización de la importancia que tiene el medio ambiente natural en la vida del ser humano y de todos los seres vivos que habitan en el planeta y por otro, contribuir al desarrollo de las competencias transversales en materia ambiental establecidas por la Secretaria de Educación Pública y que se plasmas en los programas de estudios de educación preescolar y primaria vigentes.

Con respecto a este taller se dividieron las actividades realizadas en tres aspectos importantes:

El primer aspecto se refirió a la revisión del manual del taller y a la propuesta de mejoras en cuanto a su estructuración y contenido. Para éste se incluyeron los siguientes elementos: justificación del taller, objetivos del taller, metodología, estructura del taller y descripción de las actividades a realizar por etapas de desarrollo, formato de secuencia didáctica para el taller y por último el proceso de evaluación del mismo. Cabe señalar que en este último elemento se hizo mayor énfasis, ya que el taller no contaba con un proceso de evaluación que permitiera conocer los logros que se estaban teniendo con éste, de ahí que se hiciera la propuesta del proceso de evaluación del taller, mismo que incluyó el diseño

de instrumentos para heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación. A continuación se enlistan los productos realizados en dicho taller:

- Propuesta de un manual general para Taller Diverti-Viernes.
- Instrumento de evaluación para taller Diverti-Viernes a grupo de 4-8 años.
- Instrumento de evaluación para taller Diverti-Vienes a grupo de 9-12 años.
- Instrumento de evaluación para medir el impacto de taller Diverti-Viernes en niños de 4-12años.
- Instrumento de evaluación para medir el impacto de taller Diverti-Viernes en niños de 9-12 años.
- Instrumentos para la evaluación del taller por parte del grupo de trabajo.
- Rubrica de autoevaluación para el instructor.
- Guía de preguntas para el foro de discusión.
- Secuencia didáctica para la planeación de cada Diverti-Viernes.

El segundo aspecto se refiere a la participación como instructoras del Taller Diverti-Viernes en los meses de Enero, Febrero, Marzo y Mayo. En los talleres se conformaban dos grupos, uno con niños de 4 a 8 años y otro con niños de 9 a 12 años. En el primer taller correspondiente al mes de Enero se participó como instructoras auxiliares con el grupo de 9 a 12 años; en los meses de Febrero y Marzo se pasó a ser instructoras titulares del grupo de 9 a 12 años y por último en el mes de Mayo se fungió como instructoras titulares en ambos grupos. Cabe señalar que en los meses de Enero, Febrero y Mayo únicamente se participó con la aplicación de las actividades propuestas para el taller. En el mes de Marzo se participó en la selección, diseño y aplicación de las actividades.

El tercer aspecto se refiere al pilotaje de los instrumentos para la evaluación del taller en el mes de Marzo, al análisis de dicho pilotaje y a la elaboración del informe de los resultados obtenidos.

Taller de Papel Reciclado

El taller de papel reciclado tiene por objetivo fomentar entre los niños el respeto por la naturaleza a través de compartir con ellos información relacionada con las virtudes y beneficios del reciclaje, todo de una forma didáctica, además de promover el cuidado por los árboles haciendo mención de los beneficios que estos dan al hombre, todo lo anterior con la intención de fomentar la responsabilidad y conciencia ambiental en su vida cotidiana.

En este taller se participó como instructoras en grupos de primaria y medio superior. La actividad principal que se desempeño fue explicar el proceso de elaboración del papel reciclado, así como apoyar a los alumnos en la elaboración del mismo.

Taller de Pascua

El taller de Pascua se realiza cada año durante la segunda semana vacacional correspondiente a las vacaciones de Semana Santa y está integrado por actividades lúdicas, científicas y psicológicas cuya finalidad, en conjunto, es propiciar en los niños experiencias significativas capaces de orientar su desarrollo hacia el interés por el conocimiento científico y el cuidado del medio ambiente. En particular, en este año se buscó acercar a los niños al conocimiento de su entorno natural a través del deporte, la ciencia y la meditación para estimular su curiosidad y su capacidad de asombro ente la naturaleza.

El taller se estructuró en varias etapas, la participación que se tuvo fue como instructoras titulares en las etapas de socialización y activación física, el resto de las etapas del taller la participación fue como auxiliares. Sin embargo el mayor aporte en este taller fue el diseño de dos instrumentos de evaluación para el mismo, uno dirigido a los niños que participaron en el taller y otro, para los padres de familia, dichos instrumentos se aplicaron

el último día del taller. Cabe señalar que la evaluación también incluyó el análisis de los resultados y la elaboración del informe de los resultados obtenidos.

Taller de Bisuteria

Como apoyo al área de Horticultura se apoyó en la preparación de material de bisutería para dos talleres que se impartieron a grupos de Nivel Medio Superior. Para este taller, se elaboraron los manuales para la elaboración de aretes y pulseras y por último se participó como auxiliares ayudando a los visitantes en la elaboración de los aretes y pulseras durante el taller.

b) Capacitación de instructores.

Como parte de las actividades realizadas como practicantes, también se impartieron capacitaciones a los instructores del JBU con la finalidad de mejorar y brindar herramientas para un mejor desempeño como instructores de talleres y guías de recorrido, dichas capacitaciones fueron:

- Capacitación para el "Desarrollo y Ejecución de Secuencias Didácticas" desglosadas en los siguientes apartados: Objetivos de enseñanza aprendizaje, Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje, Materiales y recursos didácticos y Evaluación del proceso de E-A.
- Capacitación para "Control y Manejo de Grupos" en ésta se enfatizó en las habilidades que se requieren para el trabajo con grupos se desglosaron los siguientes apartados: conocimiento de los grupos: definición, características, clasificación; habilidades y aptitudes de un dinamizador, técnicas y dinámicas lúdicas para el trabajo con grupos y una serie de recomendaciones generales para mejorar el desempeño como instructores y guías.

IV. CONTRIBUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL JBU-BUAP AL PERFIL PROFESIONAL

Tras la experiencia de práctica profesional en el JBU-BUAP, corresponde analizar el aporte que ésta tuvo a la formación profesional, al inicio de este documento se mencionó el perfil profesional de la Licenciatura en procesos educativos, ahora bien corresponde enlistar aquellos campos formativos, o áreas a las cuales se abonó:

- Manejo de conceptos pedagógicos para trabajar en contextos y/o organizaciones educativas.
- Desarrollo, diseño y administración de programas curriculares de enseñanza para la organización y estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Diseño y estructuración de manuales para la educación ambiental en el ámbito no formal.
- Diseño de secuencias didácticas para la planeación y ejecución de talleres educativos.
- Evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo para educación ambiental en el ámbito no formal.
- Diseño de instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje en el ámbito no formal.
- Realización de informes de evaluación.
- Planificación de procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y bajo un paradigma constructivista.
- Implementación de técnicas y estrategias de enseñanza- aprendizaje para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Desarrollo de aptitudes para el trabajo colaborativo en grupos multidisciplinarios.
- Potencialización de capacidades y aptitudes para el trabajo con grupos de niños.

- Desarrollo de competencias para trabajo de capacitación.

V. REFLEXIONES PERSONALES

Samantha Rodríguez Zárate

Sin lugar a dudas mi experiencia dentro del JBU-BUAP fue maravillosa, pude aportar algo de lo que he aprendido hasta el momento en un contexto que me resulta interesante y muy provechoso. Pude corroborar, repasar y conocer saberes de mi área y de botánica, pude salir del contexto formal de la educación para poder corroborar que la educación no formal es el área que mayormente me interesa y que de manera singular me enriquece.

Pude realizar trabajos que implicaron diseño y ejecución ya que se me dio completa libertad de proponer mis ideas al JBU. Pude vivir lo que es trabajar formando parte de un grupo multidisciplinario donde el aporte de las diferentes disciplinas hacen un todo conglomerado, aportes que uno a uno se complementan y del cual se obtiene buenos resultados.

Pude presenciar e inmiscuirme, hasta cierto grado, en un contexto laboral real que implica un estilo de vida, que implica el desarrollo de competencias genéricas y específicas, la adquisición de valores y hábitos.

El JBU-BUAP es una de varias instituciones que brindan servicios educativos no formales, mi participación en esta institución me hace reflexionar acerca de cuantas instituciones no formales buscan formalizar sus procesos o servicios, o bien sustentarlos en bases pedagógicas y didácticas para brindar mejores servicios y por ende mejorar la educación ocasional de los alumnos.

Me quedo con una excelente experiencia de trabajo tanto teórico como práctico y con ganas de seguir trabajando en ambientes similares que me permitan transmitir algo más que contenidos disciplinares.

Yesenia Cisneros Domínguez

Finalmente, después de haber colaborado como practicante en el Área de Educación del JBU BUAP, puedo decir que cumplí el objetivo que me plantee al decidir realizar mis prácticas profesionales en este lugar.

Considero que todas las actividades que realicé estuvieron relacionadas con mi perfil profesional y que estas fueron variadas puesto que abarcaron casi el total de las áreas de la Licenciatura.

Además de lo antes mencionado, mejoré mis habilidades para trabajar en equipo y con personas de diferentes disciplinas, lo cual enriqueció mi formación al intercambiar ideas y conocer otros puntos de vista sobre un mismo tema pero visto desde diferentes enfoques.

Durante los talleres, disfruté la convivencia con niños de diferentes edades, sobre todos el trabajo con los más pequeños pues confirmé que no hay nada más gratificante que verlos reír y aprender juntos sin importar las diferencias de edades y que lejos de considerarme como una "maestra" me vieran como alguien más que aprendía con ellos.

VI. CONCLUSIONES FINALES

Es cierto que como universitario, en ocasiones, resulta un tanto preocupante el hecho de realizar prácticas profesionales, principalmente por dos razones: por el hecho de enfrentarse a un mundo que en la mayoría de los casos resulta ser ajeno, y que tiene sus propias normas, lenguaje, costumbres, ritmos de trabajo, ello debido a que el universitario se encuentra acostumbrado a un mundo de tipo estudiantil, por otro lado al miedo de ese paso de la formación universitaria donde la información suele ser más teórica a la

aplicación de la misma a un ambiente de trabajo. Sin embargo también es cierto que la práctica profesional es un periodo obligatoria y por el cual todo universitario debe pasar.

Para concluir es importante recordar los cuatro pilares de la educación (Deloors, 1997); saber conocer, saber hacer, saber aprender con los demás y saber ser, mismos que ponen a priori la necesidad de formar estudiantes que logren integrar cada uno de sus conocimientos, habilidades y aptitudes en contextos reales, esto nos lleva también a pensar en el actual enfoque por competencias que ha llegado hasta los niveles superiores de estudios y que tiene mucho que ver con la formación profesional ya que bajo este enfoque las prácticas profesionales son un espacio para la renovación de esquemas cognitivos y de razonamiento, donde el conocimiento adquirido asegura su posición en el terreno de aplicación y la resolución de problemas.

Ciertamente la universidad a través de la formación profesional de sus estudiantes tiene la misión de formar profesionistas que se preocupen por desarrollar capacidades intelectuales, actitudinales pero también capacidades humanísticas que lo lleven a volverse experto en su área con la finalidad no se ver su propio bienestar sino también el de su entorno social.

Para ello, todo universitario debe tener en cuenta que la elección de su práctica profesional no es cosa que se deja a la ligera ya que a la hora de elegir entran en juego los intereses tanto académicos como sociales y de manera implícita el sentido de labor y compromiso con la humanidad que implican sus conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESQUIVEL ESTRADA, N., HERAS GÓMEZ, L. Y PARENT, J. J. M. (2004). *La práctica profesional una función indispensable. En Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad".* Universidad Autónoma del Estado de México: México. Recuperado de: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%201/m117.pdf

GÓMEZ GALLARDO, L. M. Y MACEDO BULEJE, J. C. (2007). La formación universitaria del docente para el cambio y mejoramiento del sistema educativo peruano. En *Investigación educativa*. 11(19), 35-46. Recuperado de: http://www.acuedi.org/ddata/3911.pdf

SMITTER, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. De Laurus: *revista de educación*. 12(22), 241-256. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213

TRILLAS, J. (1992). *La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. Universidad de Barcelona: España.

MACÍAS MOZQUEDA, E. Y. (2012). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. De *Revista Iberoamericana de Educación.* 59(3). Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/4769Macias.pdf.

[i]Contacto con autoras:
Samantha Rodríguez Zárate. e-mail: rodrizara_sam@outlook.com
Yesenia Cisneros Domínguez. e-mail: yess_sedik@hotmail.com
Procesos educativos, México.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO RUTA PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES UNIVERSITARIOS

MARÍA ESTHER CHAMOSA SANDOVAL [i]

RESUMEN:

Esta presentación incluye algunas posibles rutas de acción para utilizar la investigación educativa en beneficio de la formación de los educadores universitarios, esto con la intención de vincular la generación del conocimiento con los siguientes elementos: a) el compromiso social, b) la realidad inmediata (focalizada a través de una exploración metodológica que toma en consideración el contexto internacional, nacional y regional), y c) una propuesta metodológica basada en la investigación-acción que coadyuve a la auto formación constante del educador universitario, en un ambiente de mejora continua de su labor cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa, educador universitario.

*****

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad inherente al ser humano, más aún en un contexto como el actual, donde el flujo de información, construcción, intercambio y retroalimentación del conocimiento se ha potencializado de manera exorbitante a consecuencia de lo que se ha dado por considerar la "Sociedad de la Información y del Conocimiento". De suyo, la investigación es una actividad inherente a la vida universitaria. En repetidas ocasiones la UNESCO ha proclamado la necesidad de vincular la investigación con la sustentabilidad y la construcción del conocimiento, especialmente en el ámbito de la Educación Superior. Esto significa que no es posible una labor universitaria que se encuentre desvinculada de la investigación

En este tenor, resulta significativo tener en consideración la importancia de generar una metodología experimental que favorezca el desarrollo de los procesos de investigación educativa, esto tomando siempre en consideración el contexto espacio-temporal en que se encuentra ubicada la institución.

De acuerdo con lo anterior, la exposición estará comprendida por los siguientes bloques temáticos:

- Aproximación a la investigación educativa
- Exposición de la metodología propuesta para generar investigación educativa que de manera vivencial favorezca la formación de los educadores

I. DESARROLLO

1.1. BREVE APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como una de las funciones sustantivas del ejercicio universitario, la investigación supone la producción de conocimiento sistematizado. En esta línea de ideas, la investigación educativa debe generar conocimiento derivado del diagnóstico de un tema o problema particular, dentro del espectro escolar, que requiera de acciones específicas para su solución.

Antes de comenzar esta breve revisión sobre el ser y hacer de la investigación educativa, se plantearán algunas reflexiones sobre la polémica cientificidad de la misma. Por herencia del paradigma del método científico y del positivismo, se otorga validez a todas aquellas propuestas metodológicas que deriven de un postulado hipotético "objetivo" y contundentemente comprobado. Tal como indica Augustowsky (2007) la investigación relacionada con la educación, en primera instancia, se mueve en los terrenos de lo subjetivo, es decir, son sujetos los que intervienen tanto como objetos de estudio como generadores de las pesquisas.

Así, resaltan dos posturas al respecto. Por un lado el convencimiento de que la única manera de indagar sobre la realidad educativa es a través de la aplicación de la racionalidad científica proveniente de las ciencias naturales; por el otro, están las posturas que aseguran la necesidad de recurrir a posturas metodológicas provenientes de las ciencias sociales, las cuales han llegado a ser consideradas "no científicas". En este sentido, Carr indica lo siguiente:

> (…) mientras que, en los capítulos iniciales de la mayoría de los libros de texto sobre la investigación educativa, se define con frecuencia el naturalismo, es decir, la doctrina de que las ciencias sociales deben hacer suyos los objetivos y métodos de las ciencias sociales deben hacer suyos los objetivos y métodos de las ciencias naturales, el punto de vista alternativo, interpretativo, que sostiene que la acción social no puede estudiarse "científicamente" por ser intencional y estar regida por reglas, se invoca para dar un fundamento racional a las posturas metodológicas que establecen una división radical entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Por tanto, en contraste con el naturalismo, los enfoques interpretativos de la investigación educativa

> insisten en que su cometido principal no consiste en construir teorías científicas que puedan probarse de forma experimental, sino en construir descripciones interpretativas que recojan la inteligibilidad y la coherencia de la acción social, revelando el significado que tiene para quien la lleva a cabo. (Carr, 2002, p. 106).

Por supuesto la polémica que refiere Carr no es privativa de la acción investigativa en el ámbito escolar, se trata de una pugna de mucho tiempo que se ha observado en el ámbito de la filosofía de la ciencia. Más allá de esto, existen dudas, incluso, sobre la genuina pertenencia de la investigación educativa a las ciencias sociales mismas. Es común que la investigación educativa sea realizada por profesores, y aquí surge un segundo prejuicio, pues al éstos no ser considerados investigadores "de verdad", automáticamente queda demeritada su labor ante la comunidad científica. Sin embargo, una investigación educativa que cobra vida se refiere a aquellas pesquisas que intervienen, también, en las prácticas pedagógicas. Esto implica también que la investigación educativa se relaciona íntimamente con la formación del profesorado.

II. Conceptualización de la Investigación Educativa

La investigación educativa puede ser considerada como aquella disciplina que "…trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo" (Arnal & Del Rincón, 1994, p. 56).

Resulta importante establecer que la investigación educativa es una herramienta de acción, de ahí que "…cualquier descripción de la naturaleza de la investigación educativa que se limite a transformar los problemas educativos en una serie de problemas teóricos deforma gravemente el fin de toda la actividad" (Carr, 2002, p. 108). En este sentido, se podría acotar que la investigación educativa tiene que derivar en propuestas prácticas para el mejoramiento de la actividad académica; es decir, se trata específicamente de una ruta de construcción de conocimiento que "sirva" para la "…definición de políticas y la planificación de líneas de acción" (Sverdlick, 2007, p. 24). Lo anterior supone que la investigación educativa que se genere al interior de una institución deberá proveer resultados o conclusiones que sean aplicables tanto a los procesos sucedidos dentro del aula, o en derredor del estudiante, así como en aquellos procesos de gestión que así lo requieran.

Así, asegura Francisco Imbernón (2007) lo siguiente:

> Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos (p. 7).

El origen de la investigación educativa puede ubicarse a finales del siglo XIX en el momento en que surge la pedagogía experimental como una derivación del paradigma del método científico.

La investigación educativa en México puede ser considerada incipiente, ya que, si bien se han realizado intentos bastante plausibles, todavía no se han alcanzado niveles de cobertura relevantes; esto debido a que "…la falta de apoyo y reconocimiento ha provocado que el desarrollo y la consolidación del campo se enfrente a enormes dificultades y retos" (Colina & Osorio, 2009, p. 24).

III. Etapas de la Investigación Educativa

Una de las principales diferencias que supone la investigación educativa, respecto a la investigación de otras áreas, en especial la de las ciencias duras, es que se parte del

pensamiento abstracto. Las cuatro estepas de la investigación clásica (positivista) son: Planificación, Ejecución, Evaluación y Comunicación. Entonces

> "…cabría preguntarse, ¿qué se va a planificar si no se tiene el estado actual de lo que se va a investigar? Por lo tanto, el hecho de partir de la planificación y no del diagnóstico constituye a criterio de los autores, una limitación metodológica…" (Lanuez & Martínez, 2011, p. 9).

Como se puede observar, desde el enfoque de Lanuez & Martínez, no es posible establecer una dirección metodológica para elaborar proyectos y sistematizar acciones en el ámbito de la educación si no se parte de una aproximación de la realidad. Así, el propósito de cualquier proyecto de esta índole sería transformar (positivamente) la realidad educativa; a través del seguimiento sistemático del fenómeno directo, utilizando la teoría y las abstracciones como herramientas interpretativas del mismo, pero jamás como sustitutos. De acuerdo con lo anterior, se pueden considerar las siguientes etapas del proceso de investigación en el ámbito de la educación.

- Diagnóstico del estado actual de la problemática a investigar
- Planificación de la investigación
- Ejecución de la investigación
- Evaluación de la información obtenida
- Comunicación de los resultados
- Introducción en la práctica social (Castellanos Simons, 1995, en Lanuez & Martínez, 2011, p. 10)

En este sentido, el diagnóstico pasa a ser punta de lanza de todo proyecto de investigación, y es a partir de esta primera etapa que se determina el problema científico o de investigación. Con base en esta ubicación se puede proceder a plantear, generar, sistematizar y evaluar planes de acción, modelos o estrategias de mejora. Para lograr un diagnóstico adecuado, Lanuez & Martínez (2011) recomiendan la siguiente consecución de acciones: observación directa o indirecta / identificación de la situación problemática / determinación real del comportamiento real del objeto a investigar / consulta bibliográfica relacionada / determinación del comportamiento deseado / determinación de la contradicción o situación problemática / elaboración de enunciados científicos.

IV. SISTEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO VEHÍCULO PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR UNIVERSITARIO

Algo que es indispensable tener en cuenta es que la investigación educativa debe de combinar teoría y práctica. Resulta indispensable al momento de realizar investigación educativa, tener una experiencia directa con la problemática a estudiar, esto para ir más allá de la mera recolección de información; de ahí la necesidad de buscar herramientas de investigación que permitan acceder al análisis del estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias que coadyuven a una mejora labor en el aula, la cual deberá repercutir en una mejor formación para los estudiantes. En la medida en que los educadores universitarios apliquen las etapas de la investigación educativa para analizar su propio quehacer, estarán involucrándose en un proceso de autoformación y mejora continua de su labor.

En esta línea de ideas, resulta importante que los educadores universitarios se comprometan como investigadores de su propia práctica, lo cual los llevará, sin lugar a dudas, a un ejercicio de autocrítica y reflexión, derivando así en la generación de estrategias para mejorarla, a través del contraste, el diálogo, el debate, la deliberación y la experiencia compartida sobre prácticas pedagógicas habituales.

Puede considerarse investigación educativa cuando el educador participe en la observación, y evaluación de la propia labor, para generar propuestas de mejora continua en las siguientes áreas:

- Mejoramiento de contenidos curriculares
- Renovación de procesos educativos
- Renovación de contenidos curriculares
- Innovación de las prácticas educativas

Resulta indispensable al momento de realizar investigación educativa, tener una experiencia directa con la problemática a estudiar, esto para ir más allá de la mera recolección de información; de ahí la necesidad de que los propios educadores se acerquen a las herramientas de investigación que les permitan acceder al análisis del estudio de situaciones cotidianas, para un posterior análisis teórico-reflexivo y la implementación de estrategias que coadyuven a una mejora labor en el aula, la cual deberá repercutir en una mejor formación para los estudiantes. Lo anterior estará generando un proceso bidireccional de formación, por un lado, como resultado de las observaciones e indagaciones, el educador podrá plantear propuestas o rutas de mejora tanto como para la enseñanza, como para el aprendizaje, es decir: para el alumno y para el propio educador.

Por lo anterior, es importante que las instituciones de Educación Superior se comprometan de manera sistematizada en el ámbito de la investigación, tanto en las rutas de construcción del conocimiento, como de su propia práctica, lo cual los llevará, sin lugar a dudas, a un ejercicio de autocrítica y reflexión.

Todo esto debe derivar en la generación de estrategias de mejora, a través del contraste, el diálogo, y la experiencia compartida sobre prácticas de investigación realizadas de manera habitual, ya sea dentro o fuera del aula, pero que buscan una mejora continua del desempeño diario.

V. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO

Como herramienta de acción, asegura Augustowsky (2007), la investigación supone la necesidad de:

- Construir el conocimiento para definir políticas y planificación de líneas de acción.
- Generar cambios en las prácticas pedagógicas en estrecha cercanía con los protagonistas de dichas prácticas.
- Colocar al conocimiento en un espacio democrático, tanto en el ámbito de la producción como del acceso.

La investigación-acción puede ser entendida como un modelo de formación permanente, según Kemmis y McTaggart, se trata de aquella:

> …forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su compresión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (en Blández, 2000, p. 23).

Fue K. Lewin quien propuso el término investigación-acción, y, a pesar de que en la actualidad se le relaciona más con el ámbito educativo, sus albores se avistaron en el campo de la psicología social. En el trabajo que aquí se muestra, se entenderá la investigación-acción, justamente en dichos sentido social, y se aplica en pos de la transformación de "…los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización" (Goyette, G. y Lessard-Hébert, 1998, en Blández, 2000, p. 23).

Una de las características de la investigación-acción es la innovación, tal como indica Julia Blández. "…la investigación debiera convertirse en uno de los medios fundamentales para poner en marcha proyectos de innovación educativa" (2000, p. 21).

A pesar de que, generalmente, esta práctica es relacionada con el ámbito educativo, muchas veces en especial en el diseño curricular, fue hasta la década de los ochenta que se comenzaría a esparcir esta estrategia en el ámbito pedagógico.

VI. CONCLUSIONES

"La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador" Paulo Freire

Atendiendo a la cita de Paulo Freire situada líneas arriba, y con base en lo enunciado hasta el momento por este documento, queda clara la relevancia de la investigación educativa como práctica inherente al desempeño de los docentes en formación o los profesores en constante actualización. En la medida en que los docentes o futuros docentes se asuman desde la díada docente-investigador la generación de conocimiento, y los procesos educativos en general, podrán cobrar mayor fuerza.

Evidentemente, la figura del docente-investigador hace referencia a una orientación constructivista, desde la cual se propone formar de manera permanente al educador universitario, esto a través de un análisis metodológico que favorezca el desarrollo de habilidades básicas que permitan problematizar la realidad y con esta "mediación" generar un aprendizaje de calidad, fundado en la investigación educativa, con base en los criterios formales de la investigación-acción.

Finalmente, hay que mencionar que los procesos de formación de los educadores universitarios deben estar vinculados con los sistemas de gestión, con el fin de que los resultados tengan un mayor impacto en sus logros y los beneficios que de éstos se derivan. En esta línea de ideas, se recomienda retomar las siguientes directrices:

- La educación que se propicia debe ser considerada como parte del desarrollo sociocultural tanto de los estudiantes como de los propios educadores en formación o en actualización.
- El desarrollo del conocimiento se potencia considerando los pilares de la educación (aprender a ser, hacer, conocer y convivir con otros).
- La necesidad de fortalecer el trabajo cotidiano de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.
- Un enfoque humanista y respetuoso de la diversidad.
- Impulso de la tecnología.

Como se ha mencionado ya, la investigación-acción supone un planteamiento pensado originalmente para el escrutinio de la realidad social en general; de ahí que en la presente ponencia se presente la aplicación de esta estrategia con fines de conciencia social sobre las necesidades de ciertos grupos vulnerables. En la medida en que el educador aplique en su labor cotidiana los procesos de la investigación educativa, será posible la auto renovación de su ejercicio, los resultados de su interacción con los alumnos se verán reflejados en una mejora continua. A través del seguimiento de las etapas de la investigación educativa y la metodología de la investigación acción, el educador podrá incursionar en un proceso auto formativo que, como una suerte de espiral cíclica y permanente, de paso al diagnóstico, mejora y re diagnóstico, del cual podrían derivar nuevas rutas o posibilidades de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, G., AUGUSTOWSKY, G., HERR, K., RIVAS FLORES, I., SUÁREZ, D. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. MÉXICO: NOVEDUC.

ARNAL, J. DEL RINCÓN Y OTROS. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. ESPAÑA: EDITORIAL LABOR.

BISQUERRA ALZINA, R. (COORD.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. MADRID: LA MURALLA.

CARR W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. ESPAÑA: MORATA.

CAVARRÍA, X. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad.* ESPAÑA: HORSORI EDITORIAL.

COLIA ESCALANTE, A., OSORIO MADRID, R. (2004). *Los agentes de la Investigación Educativa en México*. MÉXICO: UNAM & PLAZA Y VALDÉS.

FULLAT, O. (2003). *Cátedra-Conferencia Humanismo en el umbral del nuevo siglo*. MÉXICO: UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC.

GALINDO, J. (1998*). Técnicas de investigación en sociedad, Cultura y Comunicación*. MÉXICO: PEARSON ADISSON WESLEY.

IMBERNÓN, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. BARCELONA: EDITORIAL GRAÓ.

LANUEZ, M., MARTÍNEZ, M., PÉREZ, V. (2011). *La investigación educativa en el aula*. uba: Editorial Pueblo y Educación.

MEDINA, S., VILLALOBOS, E. (2006). *Evaluación Institucional. Investigación para la docencia*. México: Universidad Panamericana.

MUÑOZ, H. (2004). *La Educación Superior en el contexto de la sociedad mexicana*. México: Ediciones Miguel Ángel Porrúa / UNAM.

SVERDLICK, INGRID (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TEJEDOR, J. (1996). *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.

[i]Contacto con autora:
María Esther Chamosa Sandoval. e-mail: cinemarieth@gmail.com
Universidad Justo Sierra, México.

A CONCEPÇAO DE PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NA ESPANHA

ÉRICO RIBAS MACHADO[i]

RESUMEN:

Em 2014, no curso de Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo - Brasil, foi defendida a tese intitulada - O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Esta teve como objetivo geral - investigar o processo de internacionalização da Pedagogia Social e suas repercussões no contexto espanhol e brasileiro, e como objetivos específicos - identificar o processo de internacionalização da Pedagogia Social; verificar a concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais na Espanha e; identificar a concepção de Pedagogia Social em construção no Brasil. A partir do percurso histórico que foi feito por meio da revisão da bibliografia especializada, foi possível identificar os fatores que contribuíram para a emergência, consolidação e legitimação da Pedagogia Social como uma área científica, campo de trabalho e de formação profissional do Educador Social no contexto espanhol. Para que fosse possível compreender a concepção de Pedagogia Social vigente na Espanha, foi empreendido um processo de coleta e análise de dados que foram analisados segundo a perspectiva da metodologia comparada, fundamentada em José Luis García Garrido, comparatista importante, que descreve passo a passo o roteiro para a realização do estudo comparado em seu livro Fundamentos de Educación Comparada (1986). Para que o segundo objetivo específico fosse atingido, optamos por uma análise minuciosa das ementas das disciplinas de Pedagogia Social que compõem a proposta curricular do curso de Graduação em Educação Social de dez universidades espanholas, a saber: 1. Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2. Universidad Autónoma de Barcelona; 3. Universidad Castilla de la Mancha; 4. Universidad Santiago de Compostela; 5. Universidad de Salamanca; 6. Universidad de Deusto; 7. Universidad de León; 8. Universidad de Valencia; 9. Universidad de Las Palmas de Gran Canarias; 10. Universidad de Málaga. Optou-se ainda aliar à metodologia comparativa a análise de conteúdo, conforme explicitada na obra Investigación Cualitativa: métodos y técnicas (2003), de autoria de Gloria Perez Serrano. A análise das ementas permitiram constatar uma persistente tentativa de caracterizar a Pedagogia Social como uma Ciência que deva articular a teoria e a prática como essência para a formação do Educador Social.

PALABRAS CLAVE: Pedagogia social comparada, educador social espanhol, análise de conteúdo.

*****

INTRODUÇÃO

Em 2014, no curso de Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo - Brasil, foi defendida a tese intitulada - O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha, sob orientação do Professor Dr. Roberto da Silva e com bolsa de pesquisa CNPq. Esta teve como objetivo geral - investigar o processo de internacionalização da Pedagogia Social e suas repercussões no contexto espanhol e brasileiro, e como objetivos específicos - identificar o processo de internacionalização da Pedagogia Social; verificar a concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais na Espanha e; identificar a concepção de Pedagogia Social em construção no Brasil. Para que fossem alcançados os objetivos propostos, a metodologia foi organizada de maneira a dar conta dos diferentes processos de coleta e análise de dados que foram necessários para a sua estruturação, tendo como perspectiva de fundo a abordagem comparativa.

Em um primeiro momento por meio do percurso histórico detalhado foi possível compreender como a área adentra ao meio acadêmico tornando-se uma disciplina científica e de formação profissional. Especificamente para chegar ao segundo objetivo específico optou-se por uma análise profunda das ementas das disciplinas de Pedagogia Social que compõem o quadro de formação do curso de Graduação em Educação Social de dez universidades espanholas.

Como procedimento metodológico para coleta e interpretação de dados, foi utilizada a análise de conteúdo que, de acordo com José Luis García Garrido (1986, p.171), é importante auxílio para os estudos comparativos, pois permite uma análise objetiva, sistemática e quantitativa. A sequência de procedimentos para esta categorização foi amparada pela obra Investigación Cualitativa: métodos y técnicas (2003), de autoria de Gloria Perez Serrano.

É importante esclarecer que a pesquisa tomou determinado rumo devido ao estágio de doutorado realizado em Madri, em 2012-2013, com bolsa de pesquisa CAPES, junto a Universidad Nacional de Educación a Distancia, sob orientação da Professora Dra. Glória Perez Serrano. Época fundamental de aprofundamento de estudos que adentraram a literatura específica e elaborações conceituais significativas que contribuíram para análise dos dados que permitiram apresentar um aspecto relativo ao objetivo proposto que demonstra o que efetivamente se pretende com a disciplina Pedagogia Social e o que realmente parece ser efetivado com a mesma disciplina. O debate sobre formação teórica ou prática é o que teve maior destaque nas análises.

I. A PEDAGOGIA SOCIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA NAS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS

Conhecer como a área se organizou primeiramente como uma disciplina do currículo dos cursos de Pedagogia; depois, como uma graduação específica e, atualmente, como uma área profissional devidamente estruturada é fundamental para realizar o estudo proposto.

Em 1954 a Pedagogia Social é ofertada como uma disciplina específica na Universidad de Madrid e é a partir dessa data que ela vem se desenvolvendo no meio acadêmico, com alguns percalços.

Uma década após ser reconhecida como disciplina, ela é deslocada para o campo da Sociologia da Educação, como explicam Quintana Cabanas (1997) e Perez Serrano (2004), por ser considerada a modalidade mais científica e atualizada, seguindo um modelo positivista das Ciências da Educação, orientada pelo enfoque Anglo-saxão, como esclarecem os pesquisadores Esteban, Caride e Úcar (2013). Esse deslocamento, que durou em torno de uma década, modificou não apenas a nomenclatura, mas também seus conteúdos e, de acordo com Perez Serrano (2004, p. 160), atrasou o desenvolvimento da

Pedagogia Social, que voltou a recuperar-se e a fortalecer-se a partir dos anos oitenta. A autora explica que, no ano de 1988, o Grupo de Trabajo XV del Consejo de Universidades criou e regulamentou a proposta de formação em nível superior do Educador Social, surgindo o Título de Diplomado em Educação Social, com três anos de duração, orientando a formação de um educador que atue nos âmbitos não escolares e que seria uma formação mais voltada para a prática e técnica, e o título de Licenciado em Pedagogia Social, com cinco anos de duração, destinado à formação de um especialista em Educação Social, com uma formação mais teórica e científica.

Apenas em 1991 foi publicada a aprovação das diretrizes gerais próprias dos planos de estudos para obtenção do título em Diplomado em Educação Social. Essas diretrizes permitiram que essa formação fosse ofertada em todas as Comunidades Autônomas espanholas. Já o título de Licenciado em Pedagogia Social passou a ser ofertado por algumas universidades, como Universidade Central de Barcelona e das Ilhas Baleares, e funcionava como um nível superior aos diplomados. Desta maneira, os diplomados em Educação Social, em Trabalho Social ou os professores da Educação Básica poderiam, por meio de complementações aos seus estudos, chegar na Graduação em Pedagogia Social.

Esse movimento permitiu que a Pedagogia Social fosse instalada nas universidades, dentro das Faculdades de Educação, como explica Perez Serrano (2004), gerando o fortalecimento da área e permitindo a criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado, que abordem temáticas relacionadas.

Durante a década de noventa, gestou-se um contexto novo que culminaria, já na primeira década dos anos dois mil, na modificação do Ensino Superior tanto na Espanha como em todos os países membros da União Europeia, e, por consequência, a Diplomatura em Educação Social e a Graduação em Pedagogia Social passariam por reformulações profundas e assumiriam uma nova configuração.

Esse novo contexto foi a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, mais conhecido como o Processo de Bolonha, que surgiu a partir de discussões entre diferentes instâncias representativas dos diversos países, gerando documentos norteadores, dentre eles a Declaração de Bolonha (1999), que expressa objetivos a serem alcançados. Os objetivos propostos que dariam origem à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior deveriam ser cumpridos até o ano de 2010, o que gerou uma ampla mobilização nos países da União Europeia, seguindo as orientações desse e de outros documentos que nortearam a reforma do Ensino Superior, em todos os seus aspectos, nos 47 países que passaram a compor esse novo contexto.

No caso específico da Pedagogia Social na Espanha, essa orientação culminou em uma reestruturação minuciosa do que já estava implantado, mas que necessitava de uma reformulação para atender aos novos direcionamentos transnacionais.

Seguindo esse movimento da comunidade europeia, em 2005 a Espanha lançou seu Libro Blanco – Titulo de Grado en Pedagogía y Educacion Social, organizado, gestado e avaliado pela Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este documento resulta de um esforço em reformular as referidas titulações, agora atendendo às demandas do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Para chegar à proposta final, foram organizadas diferentes estratégias que agregaram 39 universidades espanholas e oito associações profissionais, com representantes que discutiram a reformulação das áreas da Pedagogia e da Educação Social. Foram criadas sete comissões para dar conta do trabalho proposto: análises comparadas dos estudos superiores da Educação na Europa (exceto formação de professores); as titulações de Pedagogia e Pedagogia Social nas universidades espanholas: planos de estudo e saídas profissionais; âmbitos e perfis profissionais no campo da Pedagogia e da Educação Social; competências profissionais e Pedagogia;

competências profissionais e Educação Social; critérios e indicadores de qualidade no planejamento das titulações; Comissão de Coordenação "Rede Educação – Rede Magistério".

Especificamente no caso da Educação Social, após um amplo levantamento de diferentes dados que envolviam a Diplomatura em Educação Social, se justificou a necessidade de reformulação, criando-se a Graduação em Educação Social, entendendo que o profissional que será formado atuará nas seguintes instâncias e áreas: Comunidades Autônomas, Prefeituras. Área de Serviços Sociais; Centros Sociosanitários para Terceira Idade; Centros para Inserção para o Trabalho; Equipes de Atenção a Infância e Adolescência em Risco Social; Centros Residenciais para crianças em Risco Social; Associações e Fundações de Atenção a Imigrantes e População com Dificuldades de Inserção Social; Associações e Fundações de Atenção a Personas com necessidades; Gestão Cultural (Animação Sociocultural, Ócio, Museus, Brinquedotecas); Escolas de Animadores Juvenis; Área de Meio Ambiente; Drogodependências.

Após os estudos realizados, também foram identificadas e estabelecidas as competências que caracterizam a formação e a existência do profissional. Essas competências são elaboradas a partir das orientações do Projeto Tuning, que serviram para repensar o currículo para formação nas universidades e que deverão congregar diferentes perspectivas. No documento, existe a defesa de que "planejar estudos que permitam formar um profissional competente para o desempenho de suas funções é, evidentemente uma ideia de grande potência teórica" (ANECA, 2005, p. 154).

Os argumentos presentes no documento também justificam que a lógica das competências permite a reflexão sobre o sujeito em processo de formação, considerando aspectos metodológicos que irão permitir acessar conhecimentos técnicos e acadêmicos que poderão ser colocados em prática.

A proposta das competências segue a perspectiva de Le Boterf (apud ANECA, 2001) que as define como conhecimentos combinados e não fragmentados, bem como relacionados com a ação profissional. As orientações ainda citam Isus (apud ANECA, 2002) que explica que as competências comportam um conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e capacidades que são pessoais e se complementam entre si para que o profissional atue com eficiência frente às situações profissionais, devendo saber, saber fazer, saber estar, saber ser, saber aprender e fazer saber.

De acordo com as explicações do documento da ANECA, houve consenso entre os integrantes que elaboraram a proposta para partirem de delimitações conceituais mínimas e assim ficaram definidas as competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes desenvolvidas no desempenho da profissão, em que se aplica o ser, o saber e o saber fazer. Essa descrição serve para compreender o percurso que resultou na organização dos currículos de formação dos Educadores Sociais.

II. Procedimento metodológico e organização dos dados retirados das ementas das disciplinas de pedagogia social

Para compreensão quanto à concepção de Pedagogia Social desenvolvida na realidade espanhola, foi organizado um processo de coleta e análise de dados pautados na perspectiva da metodologia da Educação Comparada. Para que objetivo fosse atingido, optou-se por uma análise específica e profunda das ementas da disciplina de Pedagogia Social que compõem o quadro de formação do curso de Graduação em Educação Social das universidades espanholas.

A opção pela utilização desse método de análise qualitativo surge das conversas com a Professora Glória Perez Serrano, a qual por meio de seus escritos e também dos

encontros presenciais semanais e rigorosos, auxiliou no processo de legitimação das categorias escolhidas para as análises propostas, conforme estão apresentadas no próximo capítulo com dados coletados e suas primeiras análises. É importante enfatizar que essas mesmas categorias também foram colocadas à prova em um debate junto a outros professores da área de Educação Social da Universidad Nacional de Educación a Distância, resultando em reelaborações que culminaram no resultado final.

Para Perez Serrano (2003, p. 329), a Análise de Conteúdo trata de analisar e estudar detalhadamente o conteúdo de uma comunicação seja escrita, oral ou visual. Para a autora, existe uma sequência a ser seguida para que o estudo proposto tenha validade científica:

1 – Definir o objetivo que se pretende conseguir;
2 – Definir o universo a ser estudado;
3 – Determinar as unidades de análises;
4 – Elaboração de hipóteses;
5 – Determinar as categorias significativas;
6 – Elaborar um guia objetivo;
7 – Quantificar e expressar matematicamente cada uma das categorias;
8 – Interpretação dos dados obtidos e elaboração de conclusões.

Durante as primeiras orientações, foi definido que o recorte a ser estudado seria a disciplina Pedagogia Social, que está inserida nos cursos de Graduação em Educação Social das universidades espanholas. Essa opção se justifica por entender que a ementa que fundamenta a disciplina seja resultado do processo histórico, que incorpora os pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela intelectualidade espanhola, inclusive nas aproximações com as vertentes alemã, francófona e anglo-saxã e, portanto, expressa o estágio atual de desenvolvimento da Pedagogia Social na Espanha e constitui elemento-chave para compreender a essência da formação de Educadores Sociais no país.

De acordo com a pesquisadora, o primeiro passo a ser seguido em uma análise de conteúdo é a definição do objetivo que se pretende conseguir.

O objetivo dessa fase da pesquisa é conhecer a concepção de Pedagogia Social que norteia a formação do Educador Social na Espanha.

O segundo passo, de acordo com Perez Serrano, é definição do universo a ser estudado. Nesse caso particular, foram escolhidas dez universidades espanholas que ofertam a Graduação em Educação Social e que incluem, em seus planos de curso, a disciplina Pedagogia Social. São elas: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Comunidad de Madrid); Universidad Autónoma de Barcelona – UAB (Cataluña); Universidad Castilla la Mancha – UCLM (Castilla La-Mancha); Universidad Santiago de Compostela – USC (Galicia); Universidad de Salamanca – USAL (Castilla y León); Universidad de Deusto – UD (País Vasco); Universidad de León – ULE (Castilla y León); Universidad de Valencia – UV (Comunidad Valenciana); Universidad de Las Palmas de Gran Canarias – ULPGC (Canarias); Universidad de Málaga – UMA (Andaluzia)

O terceiro passo apontado pela pesquisadora é determinar as unidades de análise.

Depois de selecionadas as universidades e do acesso aos programas dos Cursos de Graduação em Educação Social disponíveis na internet, foi possível acessar as ementas das disciplinas de Pedagogia Social vigentes no ano de 2012, para a organização das unidades de análise, que depois possibilitariam a estruturação e definição de categorias e subcategorias.

As unidades de análise que foram escolhidas para a realização do estudo foram os itens presentes nas ementas da disciplina que correspondem a: OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS, CONTEÚDOS E REFERÊNCIAS.

O quarto passo é a elaboração de hipóteses.

A hipótese levantada com essa análise é referente a uma possível existência de uma coesão e um equilíbrio entre questões teóricas e práticas consideradas como parte da formação do Educador Social a partir da Disciplina de Pedagogia Social.

O quinto passo é determinar as categorias significativas, que, nesse caso, foram organizadas da seguinte maneira:

1 – OBJETIVOS: Dentro dessa unidade de análise, nas ementas das disciplinas, aparecem diferentes itens que foram agrupados nas seguintes grandes categorias: SABER, SABER FAZER, SABER SER.

Cada grande categoria está dividida em categorias menores, que servem para organizar a análise de conteúdo proposta.

1.1 – OBJETIVOS SABER: Origem e evolução da PS; Conceitos, Teorias e Fundamentos da PS; Paradigmas e Metodologias da PS; Aspectos profissionais e de Intervenção em PS.

1.2 – OBJETIVOS SABER FAZER: Intervenção em PS; Formação do Educador Social; O trabalho do Educador Social;

1.3 – OBJETIVOS SABER SER: Postura crítica do Educador Social; Resolução de problemas por parte do Educador Social; Responsabilidades do Educador Social.

2 – COMPETÊNCIAS: estão subdivididas nas seguintes grandes categorias: SABER, SABER FAZER, SABER SER.

As "categorias menores" estão organizadas da seguinte maneira:

2.1 – COMPETÊNCIAS SABER: Origem e evolução da PS; Conceitos, Teorias e Fundamentos da PS; Paradigmas e Metodologias da PS; Aspectos profissionais e de Intervenção em OS.

2.2 – COMPETÊNCIAS SABER FAZER: Intervenção em PS; Formação do Educador Social; O trabalho do Educador Social;

2.3 – COMPETÊNCIAS SABER SER: Postura crítica do Educador Social; Resolução de problemas por parte do Educador Social; Responsabilidades do Educador Social.

3 – CONTEÚDOS: estão divididos nas seguintes grandes categorias: ASPECTOS HISTÓRICOS; ASPECTOS CONCEITUAIS; INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL; PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL; METODOLOGIA.

As "categorias menores" estão organizadas da seguinte maneira:

3.1 – ASPECTOS HISTÓRICOS: Origem e evolução da PS: perspectiva histórica e situação atual; Representantes da PS; Perspectiva histórica comparada da PS.

3.2 – ASPECTOS CONCEITUAIS: Objeto de estudo da PS; PS como ciência; Diferentes paradigmas da PS; PS, interdisciplinaridade e conceitos afins; Dimensão política da PS.

3.3 – INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL: Paradigmas e modelos da intervenção em ES; Espaços de intervenção da ES.

3.4 – PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL: Perfis do Educador Social; Profissionalização e deontologia.

3.5 – METODOLOGIA: Investigação em ES; Projetos e Técnicas de intervenção em ES.

4 – A unidade de análise REFERÊNCIAS foi subdividida nas seguintes subcategorias: Aspectos históricos e conceituais; Aspectos e âmbitos de intervenção socioeducativa; Aspectos profissionais; Aspectos políticos; Aspectos metodológicos e técnicas.

Essas descrições, juntamente com os quadros abaixo, compõem a sexta fase da análise de conteúdo, que de acordo com Perez Serrano é elaborar um guia objetivo.

A autora ainda coloca o sétimo e oitavo passos que finalizam a aplicação do método, que resulta na quantificação dos dados obtidos e interpretação/elaboração de conclusões, respectivamente.

Na sequência, foram elaborados os gráficos a partir das informações contidas nos quadros, com o intuito de quantificar e proporcionar as possíveis reflexões para atingir o objetivo proposto nessa parte do trabalho. É importante ressaltar que todas as unidades de análise, bem como as categorias maiores e menores, foram retiradas das próprias ementas da disciplina. Elas foram reorganizadas para dar visibilidade e acessar dados que surgem quando o método de análise de conteúdo é aplicado.

Outro ponto a ser enfatizado é que, nessa pesquisa, a proposta é analisar as ementas da Disciplina de Pedagogia Social que compõem a Grade Curricular do Curso de Graduação em Educação Social das dez universidades escolhidas, ou seja, em todo o curso existem várias outras disciplinas que certamente abordam outras questões que não foram tratadas neste trabalho. Também é importante esclarecer que as análises a serem realizadas consideram apenas o texto apresentado nos documentos, pois não foi realizado outro aporte metodológico que permitisse aferir dados das práticas dos professores que trabalham com a disciplina de Pedagogia Social, nas referidas universidades.

III. QUADROS E GRÁFICOS COM OS DADOS RETIRADOS DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE PEDAGOGIA SOCIAL

3.1. UNIDADE DE ANÁLISE: OBJETIVOS

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERNVENÇÃO EM PS.
1 – UNED	1	1	1	1
2 – UAB	1	1	1	2
3 – UCLM		4		
4 – USC		2		
5 – USAL		2		
6 – UD				
7 – ULE	1	1		
8 – UV	1	2		
9 – ULPGC	3	1		
10 – UMA	1	1		2
Total 10	6	9	2	3

QUADRO 1: OBJETIVOS SABER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

.

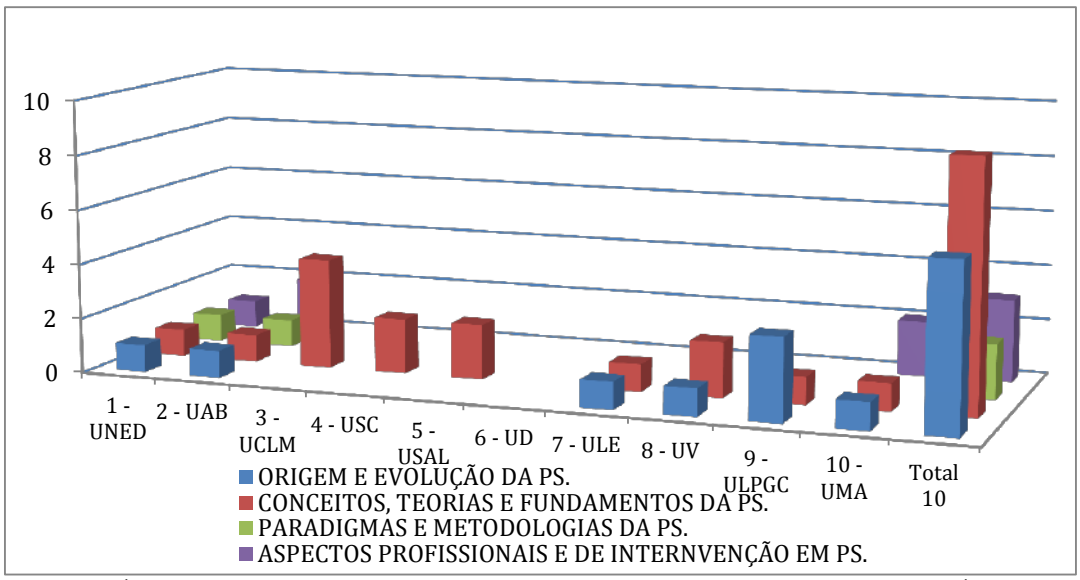


GRÁFICO 1: OBJETIVOS SABER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	INTERVENÇÃO EM PS.	FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED	1		
2 – UAB	1		
3 – UCLM			
4 – USC	1	1	1
5 – USAL	2		
6 – UD		2	
7 – ULE			1
8 – UV	2		2
9 – ULPGC	3		1
10 – UMA	1		3
Total 10	7	2	5

QUADRO 2: OBJETIVOS SABER FAZER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

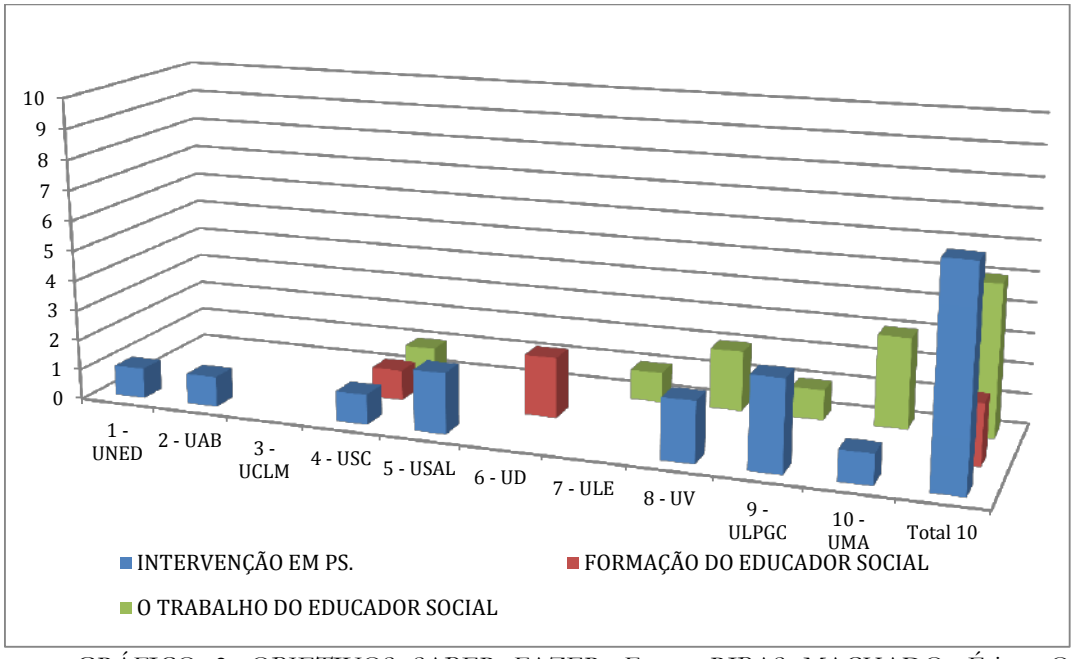


GRÁFICO 2: OBJETIVOS SABER FAZER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	POSTURA CRÍTICA DO EDUCADOR SOCIAL	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR PARTE DO EDUCADOR SOCIAL	RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED			
2 – UAB			
3 – UCLM	1		
4 – USC	1		
5 – USAL			
6 – UD		1	1
7 – ULE		1	
8 – UV	1	1	1
9 – ULPGC			
10 – UMA	1		
Total 10	4	3	2

QUADRO 3: OBJETIVOS SABER SER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

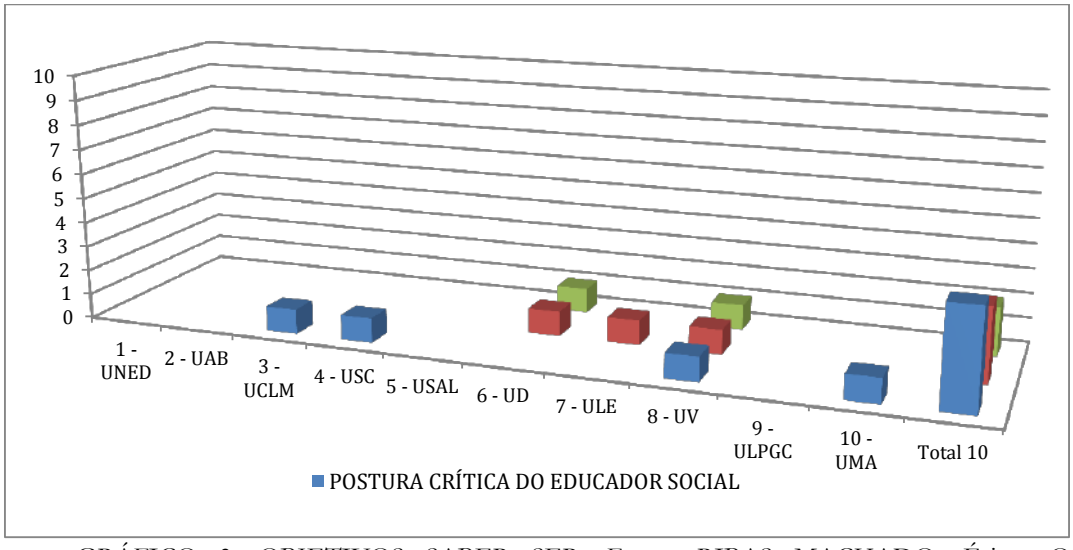


GRÁFICO 3: OBJETIVOS SABER SER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

3.2. UNIDADE DE ANÁLISE: COMPETÊNCIAS

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERNVENÇÃO EM PS.
1 – UNED		2	1	2
2 – UAB		1	1	1
3 – UCLM	2	1		1
4 – USC	1	2	1	1
5 – USAL	2	1		
6 – UD	2	1		
7 – ULE				
8 – UV				
9– ULPGC	1	2	3	
10 – UMA	1			1
Total 10	6	7	4	5

QUADRO 4: COMPETÊNCIAS SABER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

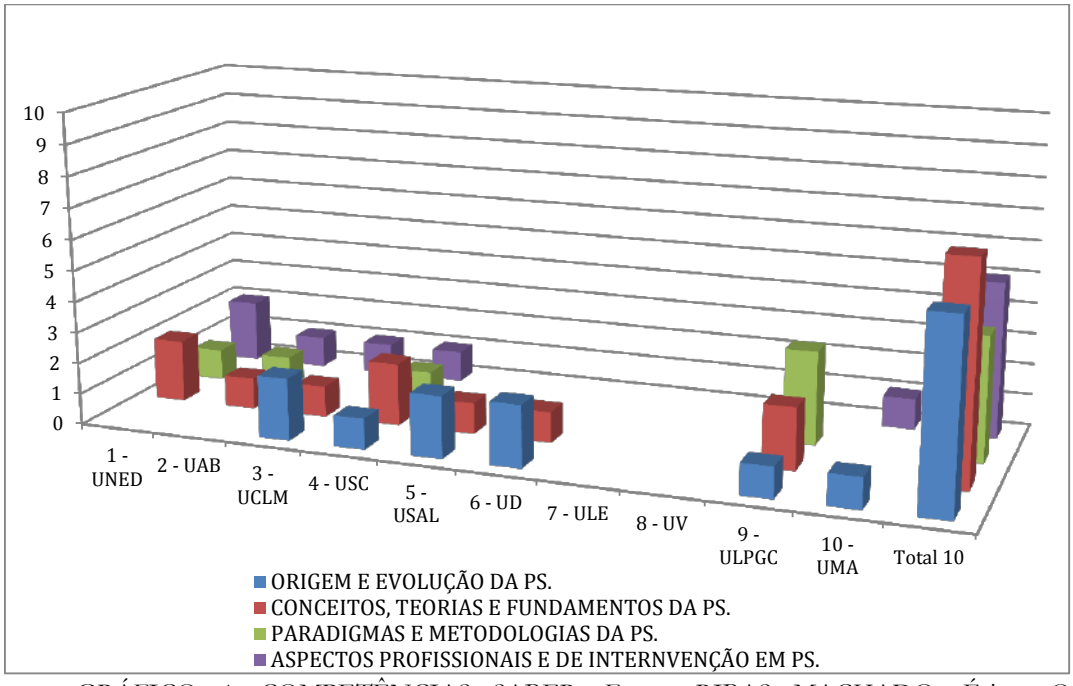


GRÁFICO 4: COMPETÊNCIAS SABER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	INTERVENÇÃO EM PS.	FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED			
2 – UAB			2
3 – UCLM			
4 – USC		1	2
5 – USAL	2		
6 – UD	1		1
7 – ULE		2	
8 – UV		3	
9 – ULPGC	1		
10 – UMA			3
Total 10	3	3	4

QUADRO 5: COMPETÊNCIAS SABER FAZER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

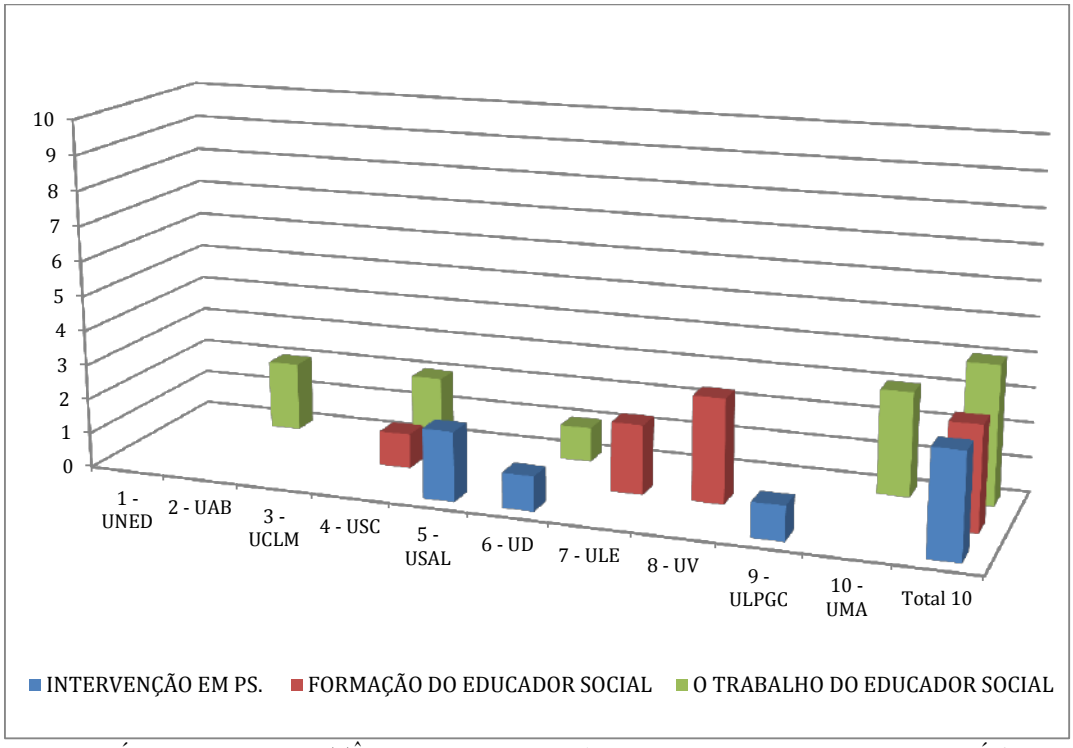


GRÁFICO 5: COMPETÊNCIAS SABER FAZER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	POSTURA CRÍTICA DO EDUCADOR SOCIAL	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR PARTE DO EDUCADOR SOCIAL	RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED		3	3
2 – UAB	1		1
3 – UCLM	1		1
4 – USC	1		2
5 – USAL			2
6 – UD			
7 – ULE	1		
8 – UV		2	
9 – ULPGC		2	
10 – UMA			2
Total 10	4	3	6

QUADRO 6: COMPETÊNCIAS SABER SER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

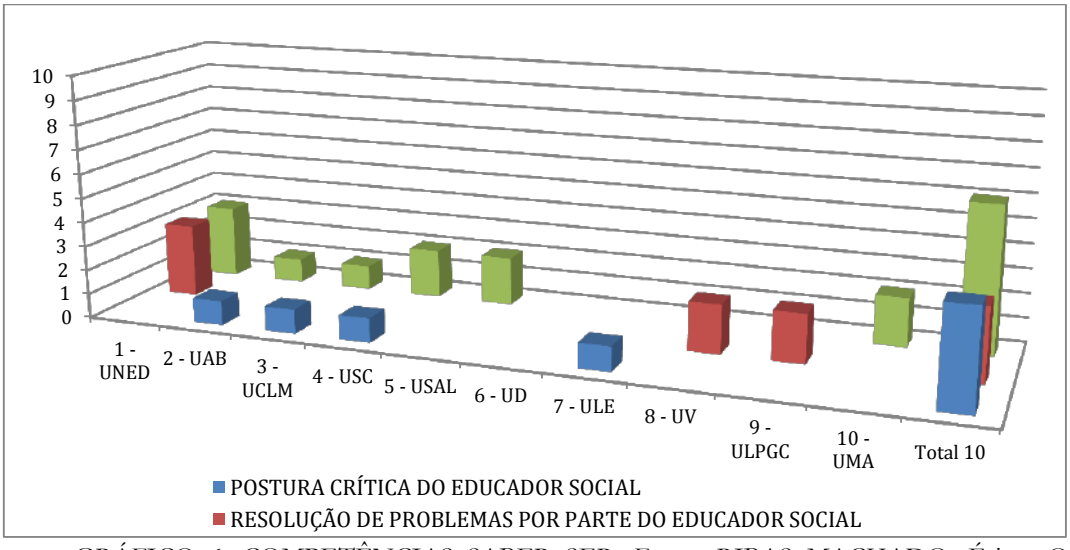


GRÁFICO 6: COMPETÊNCIAS SABER SER. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

3.3. RESUMO DOS DADOS QUANTIFICADOS: UNIDADES DE ANÁLISE OBJETIVO E COMPETÊNCIAS

ASPECTOS TEÓRICOS:

Conceitos, fundamentos e teorias da Pedagogia Social – 25 vezes
Origem e evolução da Pedagogia Social – 17 vezes
Paradigmas e metodologias da Pedagogia Social – 8 vezes
TOTAL: 50

ASPECTOS PRÁTICOS:

- Aspectos profissionais e de intervenção em Pedagogia Social – 5 vezes
Intervenção em Pedagogia Social – 15 vezes
Formação do Educador Social – 9 vezes
O trabalho do Educador Social – 16 vezes
Postura crítica do Educador Social – 8 vezes
Resolução de problemas por parte do Educador Social – 10 vezes
Responsabilidades do Educador Social – 13 vezes
TOTAL: 76

3.2. UNIDADE DE ANÁLISE: CONTEÚDOS

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS: PERSPECTIVA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL	REPRESENTANTES DA PS	PERSPECTIVA HISTÓRICA COMPARADA DA PS
1 – UNED	1		
2 – UAB	2	1	
3 – UCLM	4	4	2
4 – USC			1
5 – USAL			
6 – UD	1		
7 – ULE	2	1	
8 – UV			
9 – ULPGC		1	
10 – UMA	1		
Total 10	6	4	2

QUADRO 7: ASPECTOS HISTÓRICOS. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

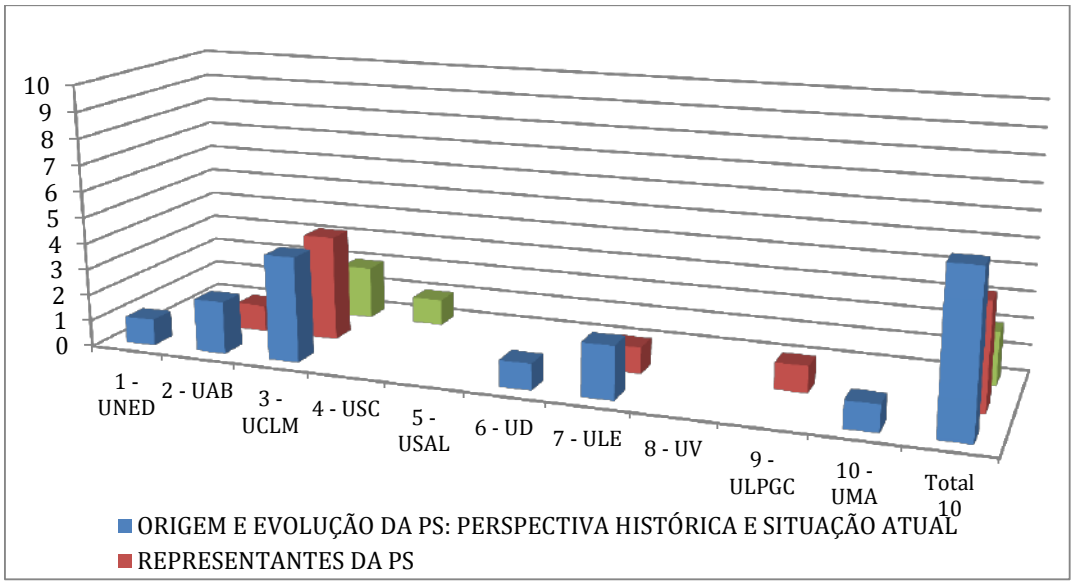


GRÁFICO 7: ASPECTOS HISTÓRICOS. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	OBJETO DE ESTUDO DA PS	PS COMO CIÊNCIA	DIFERENTES PARADIGMAS DA PS	PS, INTERDISCIPLINARIDADE E CONCEITOS AFINS	DIMENSÃO POLÍTICA EM PS
1 – UNED	2	1	1		
2 – UAB			5	4	1
3 – UCLM	3	3	1	1	1
4 – USC	1	1	1		1
5 – USAL	1	1			
6 – UD				2	
7 – ULE	1			2	1
8 – UV			2	1	
9 – ULPGC	1				1
10 – UMA	2			1	
Total 10	7	4	5	6	5

QUADRO 8: ASPECTOS CONCEITUAIS. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

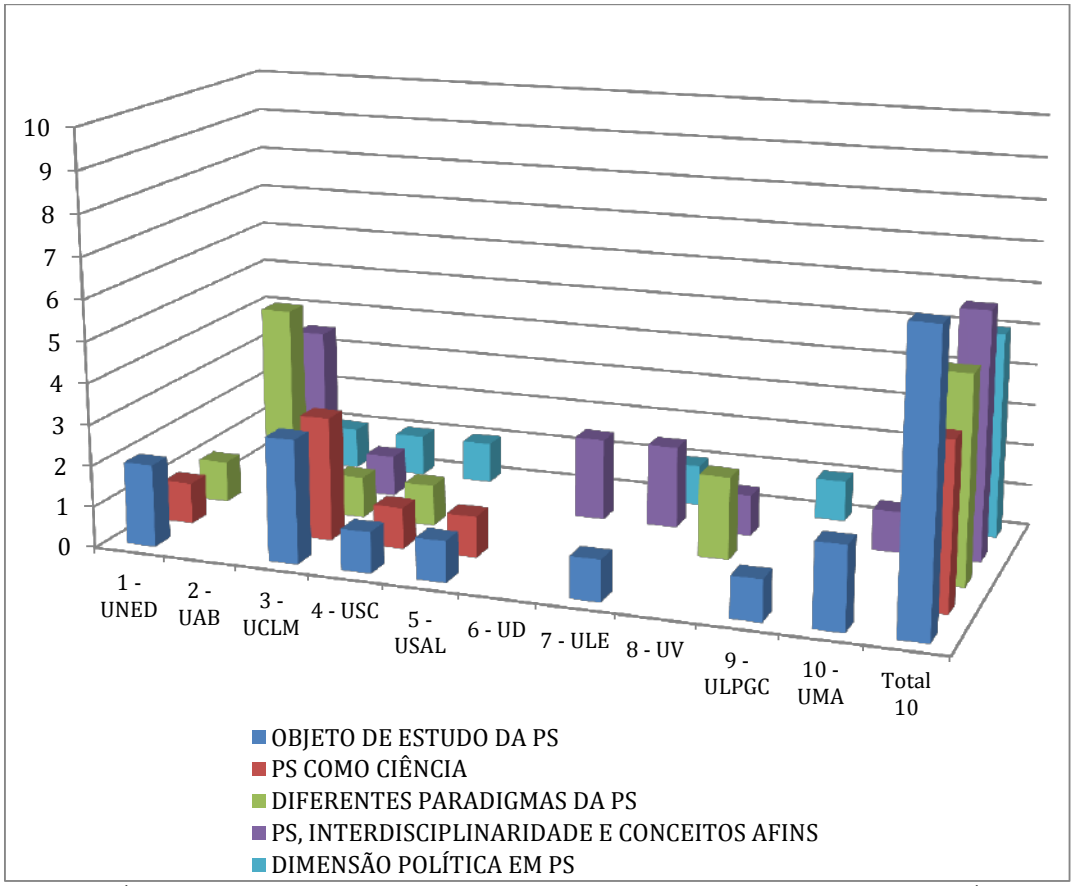


GRÁFICO 8: ASPECTOS CONCEITUAIS. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	PARADIGMAS E MODELOS DA INTERVENÇÃO EM ES	ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO DA ES
1 – UNED	1	1
2 – UAB	5	2
3 – UCLM		
4 – USC		2
5 – USAL		1
6 – UD	1	1
7 – ULE	3	1
8 – UV		1
9 – ULPGC	1	1
10 – UMA		1
Total 10	5	9

QUADRO 9: INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

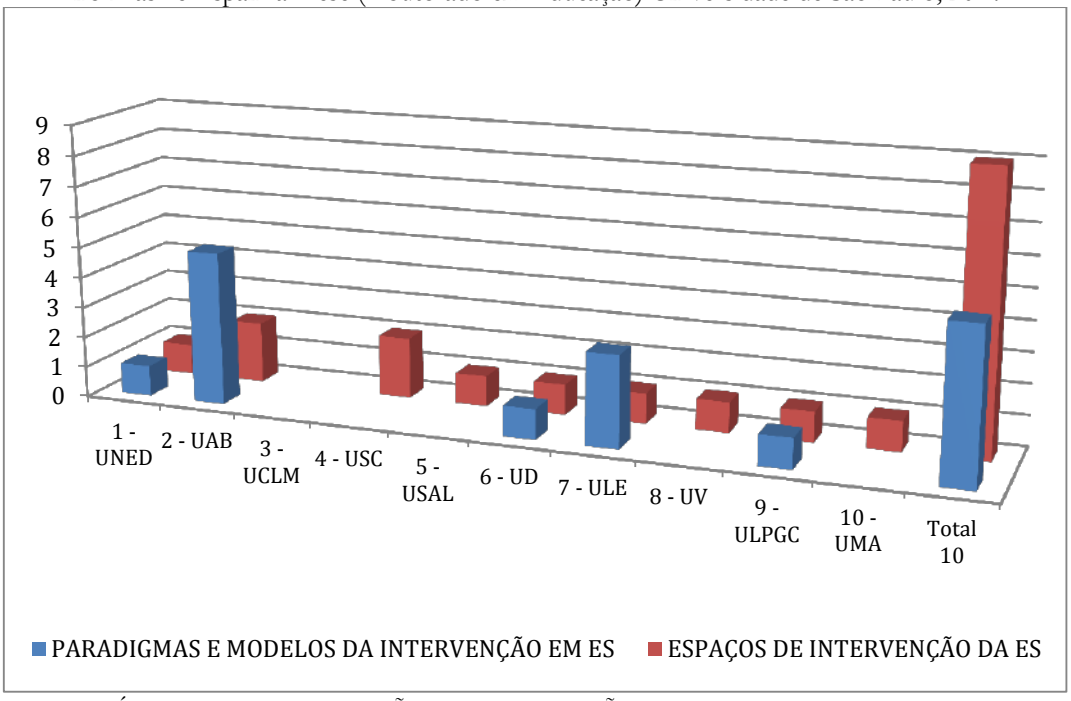


GRÁFICO 9: INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	PERFIS DO EDUCADOR SOCIAL	PROFISSIONALIZAÇÃO E DEONTOLOGIA
1 – UNED		1
2 – UAB	3	
3 – UCLM	1	1
4 – USC		1
5 – USAL	1	1
6 – UD	1	
7 – ULE	1	
8 – UV	1	
9 – ULPGC	1	
10 – UMA	1	2
Total 10	8	5

QUADRO 10: PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

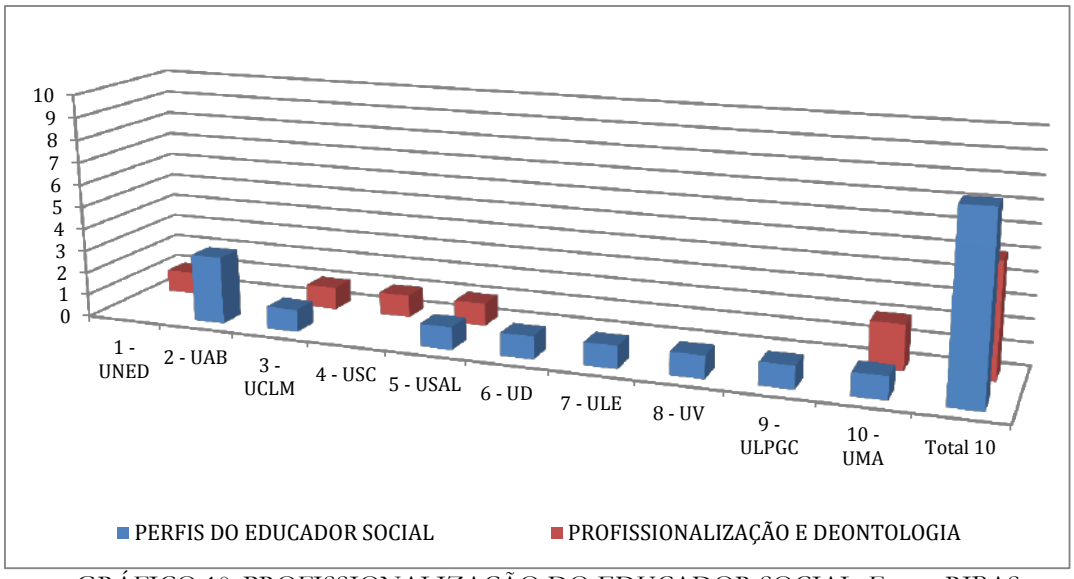


GRÁFICO 10: PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

	INVESTIGAÇÃO EM ES	PROJETOS E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO EM ES
1 – UNED		1
2 – UAB		
3 – UCLM	1	
4 – USC		
5 – USAL		
6 – UD	1	
7 – ULE		1
8 – UV		1
9 – ULPGC		
10 – UMA		1
Total 10	2	4

QUADRO 11: METODOLOGIA. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

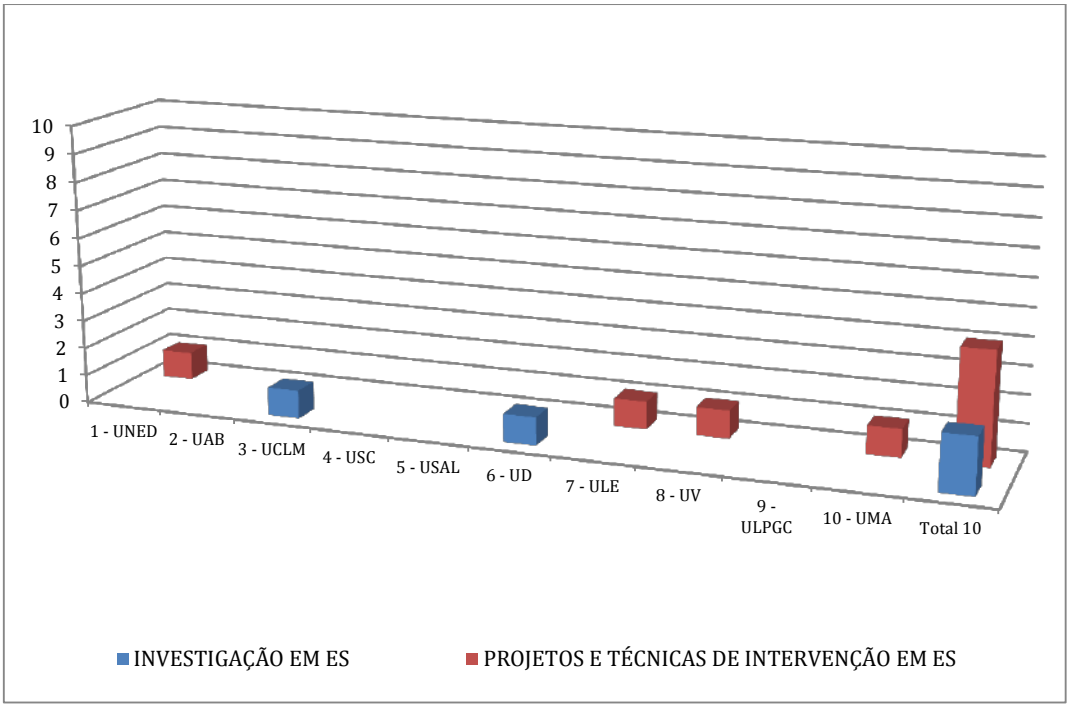


GRÁFICO 11: METODOLOGIA. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

3.4. RESUMO DOS DADOS QUANTIFICADOS: UNIDADE DE ANÁLISE CONTEÚDOS

ASPECTOS TEÓRICOS

- Origem e evolução da Pedagogia Social: perspectiva histórica e atual – 11 vezes
- Representantes da Pedagogia Social – 7 vezes
- Perspectiva histórica comparada da Pedagogia Social – 3 vezes
- Objeto de estudo da Pedagogia Social – 11 vezes
- Pedagogia Social como ciência – 6 vezes

- Diferentes paradigmas da Pedagogia Social – 10 vezes
- Pedagogia Social, interdisciplinaridade e conceitos afins – 11 vezes
- Dimensão política da Pedagogia Social – 5 vezes
- Paradigmas e modelos da intervenção em Educação Social – 11 vezes
- Investigação em Educação Social – 2 vezes

TOTAL: 77

ASPECTOS PRÁTICOS

- Espaços de intervenção da Educação Social – 11 vezes
- Perfis do Educador Social – 10 vezes
- Profissionalização e deontologia – 6 vezes
- Projetos e técnicas de intervenção em Educação Social – 4 vezes

TOTAL: 31

3.5. UNIDADE DE ANÁLISE: REFERÊNCIAS

	ASPECTOS HISTORICOS-CONCEITUAIS	ASPECTOS E ÀMBITOS DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA	ASPECTOS PROFISSIONAIS	ASPECTOS POLÍTICOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS E DE TÉCNICAS
1 – UNED	5	14	1		1
2 – UAB	15	11	4	1	10
3 – UCLM	5	2	2		
4 – USC	7	4	5	2	1
5 – USAL	8	4	6		2
6 – UD	21	5	7	2	1
7 – ULE	5	1			3
8 – UV	13	6		9	
9 – ULPGC	19	17	2	2	3
10 – UMA	19		2		1
Total 10	10	9	8	5	8

QUADRO 12: REFERÊNCIAS . Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

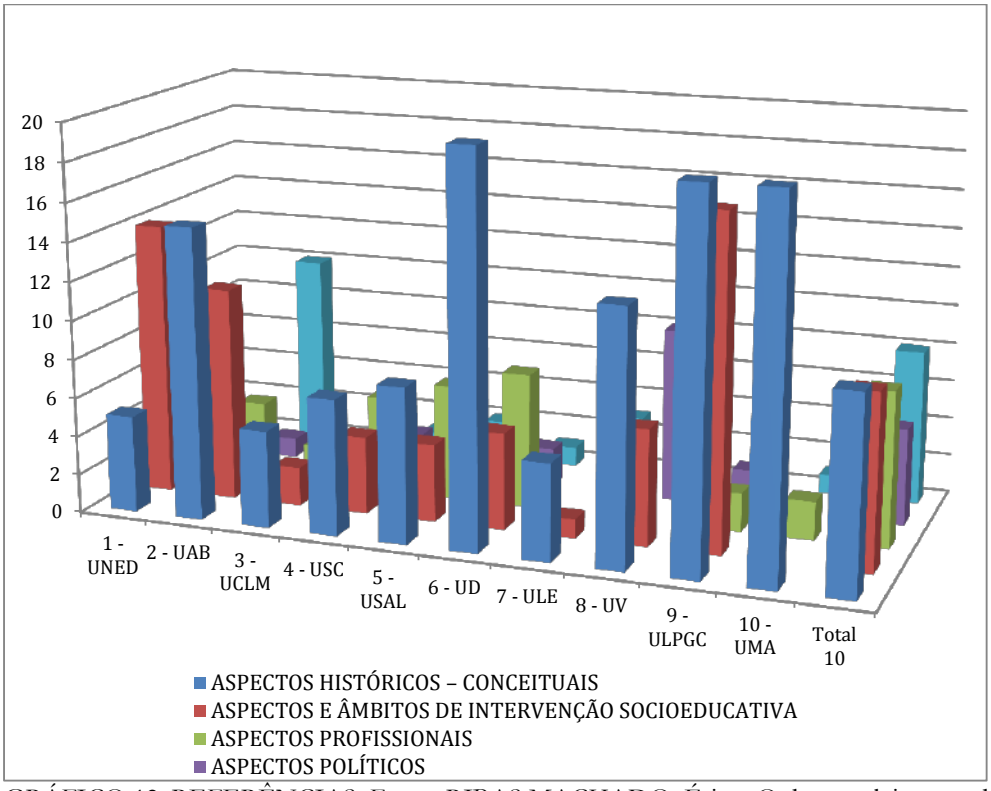


GRÁFICO 12: REFERÊNCIAS. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014.

3.6. Resumo dos dados quantificados: unidade de análise objetivo e competências

ASPECTOS TEÓRICOS

- Aspectos históricos – conceituais: 117 obras
- Aspectos políticos: 16 obras

TOTAL: 133

ASPECTOS PRÁTICOS

- Aspectos e âmbitos de intervenção socioeducativa: 64 obras
- Aspectos profissionais: 29 obras
- Aspectos metodológicos e de técnicas: 22 obras

TOTAL: 115

VI. Apontamentos sobre a concepção de pedagogia social na formação dos educadores sociais Espanhóis

De acordo com dados do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, em 2014 existiam 44 universidades que ofertavam o Curso de Graduação em Educação Social no país. Como informação também merece destaque o Consejo General de Colegios Oficiales de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, uma corporação de direito público, integrada por representantes de todas as associações de Educadoras e Educadores Sociais existentes na Espanha, sendo o representante coletivo dos mesmos em âmbito nacional e internacional. O número significativo de instituições que ofertam a formação profissional e de

organizações que representam o Educador Social justifica o interesse em realizar o estudo detalhado a respeito da concepção de Pedagogia Social presente nesta formação.

O que se torna evidente com os estudos e dados levantados nas ementas é o grande esforço dos pesquisadores da área em construí-la como uma disciplina teórico- prática, ou melhor, prático-teórica, ratificando todo o processo de construção de uma definição científica para a Pedagogia Social. E esse é o ponto principal que acabou chamando a atenção nas análises realizadas, devido ao rumo que o processo de coleta, organização e interpretação dos dados levou.

Durante o processo inicial de leitura das ementas e organização das informações, a primeira impressão era que o enfoque dado à disciplina de Pedagogia Social era predominantemente voltado para a prática na formação do futuro profissional.

Com a categorização das unidades de análise e aprofundamento das leituras e interpretação dos dados, ficou evidente que o que se preanunciava como uma disciplina com orientações para a prática, na realidade está orientada para os estudos teóricos, conforme demonstra o quadro resumo a seguir:

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	REFERÊNCIAS
Elementos práticos 76	Elementos teóricos 77	Elementos teóricos 133
Elementos teóricos 50	Elementos práticos 31	Elementos práticos 115

QUADRO 13: ELEMENTOS DAS EMENTAS DA DISCIPLINA DE PEDAGOGIA SOCIAL. Fonte: RIBAS MACHADO. Érico. O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2014..

Esta primeira impressão foi forjada a partir da leitura e comparação dos objetivos e das competências presentes nas ementas, possivelmente denotando uma intenção, um discurso ou uma meta a ser alcançada no processo de formação dos futuros profissionais, com vistas a melhor qualificação do trabalho do Educador Social nos diferentes âmbitos de intervenção da Educação Social.

No decorrer da pesquisa, com o desmembramento e reagrupamentos das informações para organizar as unidades de análise, verificou-se uma assimetria entre o que se propunha nos objetivos e nas competências com o que sugerem os conteúdos e as referências bibliográficas adotadas para o desenvolvimento da disciplina.

Pode parecer inusitado e até inadequado pretender deduzir a formação de determinado profissional a partir de uma única disciplina, situada em um Plano de Estudos de quatro anos de duração, e que oferece cerca de 30 disciplinas. Entretanto, não é demasiado recordar que o objetivo desta parte da pesquisa de campo situada na Espanha tem por objetivo única e exclusivamente "verificar a concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais".

O espanhol Sáez Carreras, catedrático de Pedagogía Social da Universidad de Murcia, também se questiona sobre a identidade da Pedagogia Social:

> [Pedagogia Social] é ou não é uma ciência? E sé é mesmo, qual é a classificação dessa ciência? Qual ou quais são seus objetos de estudo? E seus métodos específicos de trabalho e de investigação? Quais funções cumprem no âmbito do saber? Qual é o tipo deste saber? É um saber para formar ou/e também para profissionalizar? Quais relações possuem este conhecimento teórico com a prática profissional? (1993, p. 40).

A diferença expressa entre o que se propõe como objetivos e competências, a partir do viés prático, mas com conteúdos essencialmente teóricos, talvez expresse diferentes preocupações dos pesquisadores que foram autores das ementas, mas que expõem a difícil tarefa de articular ou conectar as questões teóricas com as práticas, dentro da perspectiva

da práxis. E esse é um reflexo que pode ser resultado de um processo histórico da área, articulado a outros elementos, conforme descrito a seguir.

A primeira observação é a respeito de uma interferência externa, por assim dizer, que busca a padronização na formação dos profissionais na Europa. Trata-se, mais especificamente, da estruturação das ementas das disciplinas dos cursos de graduação de acordo com a lógica das competências, em consonância com as orientações supranacionais advindas do Processo de Bolonha que, por sua vez, incorporou orientações do Projeto Tuning, conforme já foi descrito anteriormente e que subsidia o documento produzido pela ANECA. Essa reflexão crítica é importante para se compreender, principalmente, o contexto em que os documentos são elaborados e de que maneira ocorrem as articulações entre os autores dos textos.

A esse respeito Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.434) fazem importantes considerações, ancoradas no modelo do "policy cycle approach" (abordagem do ciclo de políticas), de Bowe e Ball, afirmando que nesta etapa:

> B. contexto de produção de textos: incluem documentos oficiais que "representam" a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não é a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.

Essa lógica, que não atinge apenas a Graduação em Educação Social, mas faz parte de toda reestruturação no ensino superior europeu, direciona a formação, enaltecendo os aspectos voltados para a prática do futuro profissional.

Esse movimento é o exemplo ideal do processo de internacionalização da educação, descrito em momento anterior na tese, e que de maneira crítica pode ser compreendido dentro da lógica descrita por Roger Dale (2004) quanto à existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação, que visa impor um padrão de Educação dentro do modelo capitalista.

E é aí o cuidado que se deve ter para pensar a formação profissional, pois os fundamentos que estão nas origens das orientações do Espaço Europeu de Ensino Superior se pautam no documento, denominado por Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir, relatório de 1999 da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO.

Contudo, essa reformulação que acometeu os países da União Europeia teve uma consequência muito importante para o campo da Pedagogia Social na Espanha, pois resultou na reestruturação dos cursos de graduação até então existentes, organizando e elevando o status da formação do Educador Social para Cursos de Graduação em Educação Social, e não mais as antigas diplomaturas.

Mas, seguindo as considerações pertinentes a essa pesquisa, acreditamos que essa dualidade entre o que é teórico e o que é prático seja algo que esteja na origem da Pedagogia Social. Questões apontadas anteriormente, por meio dos estudos de Xavier Úcar e Jacob Kornbeck, contribuem para pensar a respeito[1].

Os argumentos de Jan Storo (2012) colaboram para essa reflexão de maneira específica, pois suas pesquisas problematizam exatamente a relação entre teoria e prática no

[1] Também a respeito das relações entre associações profissionais e meio acadêmico no contexto espanhol, é importante a contribuição de Esteban, Caride e Úcar (2013).

campo da Pedagogia Social. Em seu texto The difficult conection between theory and Practice in Social Pedagogy, ele aprofunda essa questão. Um questionamento proposto por Storo que interessa a este estudo é justamente sobre a possível existência de uma crise no processo de formação dos Pedagogos Sociais e Trabalhadores Sociais no que se refere à dualidade entre teoria e prática, e segue descrevendo essa questão de maneira ampla, entendendo que essa crise pode estar alocada no âmbito do trabalho do profissional.

Para o autor, quando os profissionais não identificam que seu trabalho é descrito ou explicado por uma teoria, e que os mesmos não possuem determinado suporte teórico, a crise pode ser identificada subentendendo-se que a prática não está suficientemente compreendida dentro dos fundamentos que embasam teoricamente a profissão.

Storo segue explicando que a teoria da Pedagogia Social pode explicar os fatos e fenômenos observados nas situações práticas, o que é fundamental, pois o profissional precisa entender o que eles/elas estão fazendo e porque estão fazendo. Defende que o profissional tenha condições de desenvolver seu trabalho e reflita sobre o mesmo, tendo a possibilidade de criação de novos elementos para o seu que fazer laboral, ocupando a teoria condição sine qua non neste processo. Ele afirma que o profissional precisa tanto de uma teoria que seja explicativa como também uma teoria que oriente suas ações, ou seja, uma teoria que possibilite o entendimento e o acesso à informação, bem como uma teoria que direcione a intervenção. Para o pesquisador, essa relação deve propiciar uma maior consciência sobre o que está sendo colocado em prática.

Esses argumentos não esgotam as possíveis análises dos dados obtidos, contudo algumas considerações são importantes, pois contribuem para uma possível avaliação da formação dos Educadores Sociais espanhóis.

Com os estudos realizados em nível de mestrado (RIBAS MACHADO, 2010) e também agora para o doutorado, é possível afirmar que a Pedagogia Social surge a partir da constatação de fatores que expressavam a realidade social, que, na época das suas primeiras sistematizações, foram identificados no contexto alemão, instigando importantes Pedagogos a refletir teoricamente sobre a questão, e estes buscaram precedentes de práticas educativas sociais, encontrando em Pestalozzi uma grande referência, como aponta Lorenzo Luzuriaga (1984).

No caso espanhol, também foram as questões sociais que motivaram intelectuais a buscarem concepções de uma educação que fosse além do que estava estabelecido como padrão. É interessante constatar que a motivação para se criar e desenvolver a Pedagogia Social na Espanha surgiu de práticas educativas realizadas junto a crianças e adolescentes; posteriormente é que outras faixas etárias foram sendo consideradas nas intervenções da Educação Social.

Concluímos, portanto, que a prática motivou o desenvolvimento da teoria, que, por sua vez, permitiu reconhecer a existência de outras perspectivas educativas. Sem a elaboração teórica e sistematizada que forjou a Pedagogia Social como uma ciência e uma disciplina, as práticas educativas sociais não teriam o reconhecimento enquanto área de atuação de profissionais, que neste trabalho são chamados de Educadores Sociais. É importante também reconhecer que as práticas desenvolvidas pelos Educadores Sociais no decorrer dos tempos, em diferentes contextos, possibilitaram que a Pedagogia Social continuasse a existir, sendo reelaborada a partir de novas necessidades e transformações das relações sociais.

Podemos afirmar, então, a partir das análises realizadas, que a disciplina estudada expressa uma concepção de Pedagogia Social que serve como fundamentação teórica essencial para a formação do Educador Social. A centralidade da Pedagogia Social na formação do Educador Social está em proporcionar a ele uma visão de vida, de homem e

de mundo diferente da visão proporcionada pela Educação pretensamente hegemônica e, neste sentido, deve-se admitir que ela possui preceitos da práxis potencialmente úteis e necessários para promover os enunciados consignados nos objetivos e nas competências das ementas analisadas.

Essa reflexão permite que países que estão na fase de construção e de busca por uma identidade da Pedagogia Social, como área de pesquisa, de formação e de atuação profissional, possam ter parâmetros para fomentar discussões curriculares que levem a uma sólida formação de seus Educadores Sociais, como é o caso do Brasil, assunto abordado em outra parte da tese.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2005). *Libro Blanco: título de grado en Pedagogía y Educación Social.* V1. Espanha.

DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 25, n. 87, p. 423 – 460, maio/ ago.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). *Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999*.

DELORS, J. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

ESTEBAN, J.; CARIDE GOMEZ, J.; ÚCAR, X. (2013) La Pedagogía Social em la formación – profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el passado construye futuros. *Revista de Educación Social*, n.17, Jul.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1986). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madri: Dikynson,

LUZURIAGA, L. (1984). *História da educação e da pedagogia*. 15. ed. São Paulo: Nacional.

PEREZ SERRANO, G. (2004). Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.

_____ (2003). Investigación Cualitativa: métodos y técnicas. Buenos Aires: Editorial Docencia.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (Org.*). Pedagogia Social*. Espanha: Ariel. p. 68 – 91.

RIBAS MACHADO, E. (2010). *A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro. 2010. Dissertação (Mestrado)* – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

_____. (2014). *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo.

SAEZ CARRERAS, J. (1993). *El educador social.* Universidad de Murcia, Murcia.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v.23, n.2.,2005.

STORO, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, v.1, n.1.

[i]Contacto con autor:
Érico Ribas Machado. e-mail: ericormachado@gmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

12 | GRUPOS SOCIALMENTE VULNERABLES Y MARGINACIÓN SOCIAL

PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA. UNA MIRADA FORMATIVA DEL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

ELIANA MARÍA GIL BUILES[i]

RESUMEN:

La presente propuesta parte de un proceso de investigación adelantado en la Universidad de Antioquia en el marco de los estudios de maestría en educación. Al interior de la investigación, se llevó a cabo un proceso de construcción de memoria en aras de reconocer las experiencias personales de un grupo de mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia particularmente del municipio de Cocorná al oriente del departamento de Antioquia y de comprender en qué medida ese proceso adelantado es susceptible de ser considerado formativo. La iniciativa se constituyó en un esfuerzo como muchos otros en el país por reconocer las voces de quienes han sido silenciados a causa de la guerra y permitió configurar una reflexión fundamentalmente alrededor de tres aspectos:

El lugar de las mujeres en los procesos de construcción de memoria ya que han sido ellas quienes en mayor medida han ocupado el escenario público a la hora de hablar del sufrimiento personal por ende de alguna manera han sido también responsables de nombrar con su palabra al que no está. Su lugar es diciente de lo que han sido las pérdidas afectivas no sólo en términos de enunciar la falta sino a partir de la posibilidad de significar y resignificar sus vínculos y de reconocer las maneras de reconstruirlos a pesar de las fracturas que impone la violencia.

El reconocimiento no sólo de los hechos victimizantes sino de la manera en que estos hechos menoscabaron la subjetividad. Esto es a lo que se ha denominado el lugar de la afección en aras de comprender cómo los sujetos vivieron lo acontecido y afrontan el presente. El proceso llevado a cabo demostró que la construcción de la memoria no se trata únicamente de hacer un recuento de los impactos de la guerra sino de un espacio complejo en el que se pueden reconstruir los recuerdos, en el que emerge la palabra pero a través del cual un sujeto también puede afirmar sus olvidos y silencios, es susceptible de reconocer su sufrimiento y se acerca al de los demás, puede asumir los sentidos con los que define su pasado pero también las maneras en las que vive su presente y construye su futuro.

La posibilidad de que un proceso de construcción de memoria sea valorado en su dimensión formativa a partir de las dinámicas de relación que establece. La formación desde la perspectiva investigativa no se entiende como la enseñanza- aprendizaje porque en la construcción de la memoria no se trata de que alguien al poseer un conocimiento, se esfuerce para que otro lo incorpore, sino de un intercambio de significados y sentidos. En ese intercambio, los sujetos son susceptibles de reconstruir sus vínculos y de resignificar sus experiencias de vida ¿puede esto considerarse formativo? Es la pregunta articuladora a la que se buscó dar respuesta. Los procesos de construcción de memoria han sido vinculados a trámites jurídicos, a comisiones de la verdad, a estrategias políticas, a intereses individuales de organizaciones, para este caso en particular se vinculan a la pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Conflicto armado, víctima, afección, procesos de construcción de memoria, formación.

*****

INTRODUCCIÓN

En Colombia se vive desde 1948 y de una manera casi ininterrumpida una prolongada guerra interna, cuyo desarrollo reciente combina simultáneamente conflicto y posconflicto. Por un lado, existen enfrentamientos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC–, con el Ejército de Liberación Nacional –ELN– y con reductos no desmovilizados del Ejército Popular de Liberación –EPL– y se asume el reto de afrontar la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC.

Esta guerra, librada simultáneamente en varios escenarios, que ha tenido a la población civil como víctima principal, ha derivado en una crisis humanitaria reflejada en múltiples violaciones al Derecho Internacional Humanitario.

Si bien desde hace varios años se han gestado en el país diferentes proyectos encaminados a acompañar a las víctimas, combatir la impunidad e instaurar prácticas y lenguajes de paz, como la galería de la memoria creada en la década de los noventa por la Fundación Manuel Cepeda Vargas dedicada especialmente al recuerdo de las víctimas del movimiento político de la Unión Patriótica, la Comisión de la Verdad creada a partir de los hechos que afectaron a la población de Trujillo en 1994, la organización en 1995 del primer seminario denominado: "La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad" en homenaje al senador Manuel Cepeda, la realización de un segundo seminario en 1997 bajo el nombre: "Duelo, Memoria y Reparación" el cual buscó poner de presente la importancia de la memoria, el taller internacional "Superación de la impunidad: Reparación, reconstrucción y reconciliación" llevado a cabo en 1999, la Comisión para investigar los sucesos de Barrancabermeja creada en 1998 o los actos de conmemoración llevados a cabo a partir del año 2001 en los cuales se rinde homenaje a las víctimas de la masacre del Salado, por destacar algunos, sólo hasta que se inició un proceso de desmovilización con las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC– se dimensionó con mayor claridad la complejidad de lo que implica esclarecer la verdad, preservar la memoria y restaurar la cotidianidad fracturada por la guerra. A este proceso de desmovilización se acogieron 31.664 combatientes paramilitares, amparados en la promulgación de la Ley 975 o Ley de Justicia y Paz, expedida en el año 2005 por el Congreso de la República (Revista Semana, Edición 1420, 2009). Algunos de los resultados visibles de este proceso llamado de "justicia transicional" han sido las confesiones voluntarias de los cabecillas paramilitares en audiencias libres, la dinamización de las luchas por la memoria y el empoderamiento de las diferentes organizaciones de víctimas.

Este escenario ha movilizado la necesidad de reconstruir lo acontecido en aras de garantizar el acceso a la verdad pero también de conectar las vivencias personales con los contextos más amplios en los que se inscribieron los hechos y los discursos en los que se registraron, abriendo camino a la reparación y resignificación de las afectaciones ante las diferentes modalidades de la violencia que en términos generales han tenido que ver con:

Masacres: Entre 1980 y 2012 fueron cometidas 1.982 masacres. 7.160 personas murieron en las masacres cometidas por paramilitares, 2.069 en las realizadas por la guerrilla, 870 en las perpetradas por miembros de la Fuerza Pública y 1.486 en las ejecutadas por grupos armados no identificados; las masacres organizadas por dos o más actores armados en acción conjunta dejaron 98 víctimas fatales y 68 fueron las víctimas que dejaron otros grupos. Para los actores armados, las masacres fueron centrales en sus estrategias de control de la población, por su capacidad para generar terror, desterrar y destruir a las comunidades. Las experiencias de violencia para la población civil se hicieron más traumáticas al tener que presenciar en las masacres lo sanguinario de los homicidios, la disposición espacial de los cuerpos de las víctimas y las huellas de sevicia en los cadáveres que eran expuestos. Muchas familias no sólo tuvieron que presenciar la muerte de sus seres

queridos sino que fueron sometidas a la humillación y el daño de verlos sufrir por tortura y después ni si quiera pudieron recoger los cuerpos porque eran obligados por los grupos armados a dejar los cadáveres allí ya que con esto ellos ostentaban posiciones de poder, buscaban asegurar el control del territorio e imponían un único dominio. No fue suficiente con matar masivamente, se trató de un ataque al entorno físico y simbólico que buscaba generar una desocupación duradera. El terror desplegado a través de las masacres apuntó a volver inhabitable el espacio físico y social, para producir así el desplazamiento forzado masivo, el abandono y el despojo de tierras.

Asesinatos selectivos: Los asesinatos selectivos constituyen la modalidad de violencia empleada por los actores armados que más muertos ha provocado en el desarrollo del conflicto. El número de víctimas de los asesinatos selectivos pudo haber alcanzado, de acuerdo con las proyecciones del Grupo de Memoria Histórica –GMH –, las 150.000 personas. Como los grupos armados privilegiaron el asesinato en la clandestinidad para luego abandonar los cuerpos en la periferia de las ciudades o en las zonas rurales, esto contribuyó a invisibilizar la violencia, confinó a las personas a vivir sus experiencias de dolor en el silencio o incluso a no poder emprender el duelo por sus seres queridos ante la ausencia de un cuerpo. Muchas personas acabaron inhumados como N.N. en los cementerios o desaparecidos en ríos y fosas comunes mientras que sus familias aún esperan su regreso. En términos generales fueron denunciados en mayor medida los magnicidios, pero aún no se hacen visibles muchos de los dramas individuales; incluso algunas poblaciones se vieron obligadas a etiquetar los asesinatos como masacres para llamar la atención nacional frente a las reales dimensiones de lo sucedido como ocurrió en Trujillo Valle del Cauca. Además, el asesinato de líderes políticos o de miembros de la Fuerza Pública, garantizó la prolongación del terror y la incertidumbre, profundizó sus efectos paralizantes y propagó la percepción de que nadie estaba a salvo.

Torturas: Para el periodo comprendido entre 1981 y el 2012, el GMH ha documentado 588 eventos de violencia en los cuales hubo huellas o marcas de sevicia en los cuerpos de 1.530 personas. De la totalidad de los casos de sevicia, 433 fueron asesinatos selectivos y 154 masacres. Es de anotar que este registro se limita a las acciones de violencia en las que el cuerpo fue exhibido públicamente por los victimarios como parte de su estrategia de terror. El degollamiento, el descuartizamiento, la decapitación, la evisceración, la incineración, la castración, el empalamiento a través de armas cortopunzantes, motosierras y machetes y las quemaduras con ácidos o sopletes que los grupos armados usaron para construir su reputación terrorífica, hicieron que la población civil no sólo diera credibilidad a las amenazas sino que forjaron la certeza de que la violencia no tenía límite. Las huellas de la tortura quedaron impresas sobre el cuerpo lacerado de las víctimas, algunas reciben ayudas estatales para su rehabilitación física y psicológica mientras que otras se enfrentan en soledad a las dificultades derivadas de la discapacidad física o mental.

Desapariciones forzadas: Como delito, la desaparición forzada sólo fue tipificada en el país a partir de la Ley 589 del 2000. Pese a la gran magnitud de sus cifras y a sus devastadores impactos, ha sido poco visible en los medios de comunicación y escasamente reconocida por las autoridades debido a la confusión de este delito con otras modalidades de violencia y a la participación de agentes del Estado en su perpetración. La desaparición forzada como mecanismo de violencia opera mediante el arresto, la detención o cualquier otra forma de privación de libertad que ocasiona el ocultamiento de la víctima. La práctica de ocultamiento sucedió, entre otras formas, por la incineración de los cuerpos en hornos crematorios artesanales, el entierro en fosas comunes o porque fueron arrojados a los ríos. Además de la incertidumbre por el paradero de las víctimas, los familiares de los

desaparecidos deben enfrentar en ocasiones la lucha por el reconocimiento de los hechos, desafiar el descrédito, las amenazas y hasta la trivialización de lo ocurrido por parte de las autoridades. La afectación más importante tiene que ver con el despojo de la identidad, el desaparecido no es reconocido por el estado en la medida en que no se puede comprobar su ausencia y su familiar se ve obligado a emprender un arduo proceso de investigación judicial para probar su existencia o emprender la búsqueda.

Han sido numerosos los testimonios de mujeres y hombres que narran los esfuerzos económicos que tienen que realizar para ir a municipios cercanos o lejanos en búsqueda de lo que llaman pistas sobre sus seres queridos. En esos procesos se exponen a engaños, nuevas amenazas y humillaciones de actores armados, autoridades policiales y funcionarios públicos. El sentimiento de desamparo y exposición a su propia suerte ha sido descrito por ellos en reiteradas ocasiones ante las declaraciones judiciales. La necesidad imperiosa de las víctimas de saber dónde están sus familiares, quiénes los desparecieron y encontrarlos vivos o muertos las ha llevado a visitar cárceles o a encarar directamente a los presuntos responsables en búsqueda de una respuesta.

Secuestros y tomas de rehenes: Entre 1970 y 2010 se registraron en Colombia 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado. Si bien se entiende que la principal afectación es a la libertad, también lo es a la dignidad, ya que muchos de los secuestrados fueron confinados a condiciones inhumanas. Además de los secuestros masivos en las grandes ciudades y en aviones comerciales, se produjeron secuestros también masivos e indiscriminados de ciudadanos en las carreteras del país por medio de una derivación arbitraria del delito denominada "pesca milagrosa" lo que marcó una particular relación con los territorios rurales o apartados a los que las personas por temor ya no deseaban asistir; algunas familias se dejaron de ver por años y fueron muchos los habitantes que se sintieron cercados en sus propios municipios confinados en condiciones de abandono y pobreza.

Desplazamiento forzado: En Colombia, el desplazamiento forzado —delito de lesa humanidad—es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control estratégico de territorios. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Si bien la Conferencia Episcopal Colombiana alertó en 1985 sobre las enormes magnitudes del desplazamiento, solo en 1997 el Gobierno nacional emitió la Ley 387, con la cual se dio inicio a un registro oficial de datos. El Registro Único de Víctimas –RUV– es hoy uno de los instrumentos que permiten una aproximación a las cifras, pero su periodo de cobertura inicia apenas en 1996. Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento –CODHES –, en los diez años comprendidos entre 1985 y 1995 fueron desplazadas de manera violenta 819.510 personas. De acuerdo con el RUV, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 víctimas y entre el 2003 y el 2012, un total de 2.729.153 de personas fueron también desplazadas. La afectación implicó en muchos casos éxodos de personas que abandonaron sus pueblos donde habían forjado sus relaciones afectivas y sociales; una vez desarraigados, pasaron de poseer tierras que les ofrecían un sustento para vivir a habitar las ciudades sin respaldo alguno y en condiciones de suma pobreza. No solo se vieron obligados a abandonar sus poblados sino que muchos fueron doblemente vulnerados al desplazarse nuevamente a nivel intraurbano, dejando otra vez sus bienes y vínculos logrados y convirtiéndose en errantes de la ciudad. Tras la intención de recuperar sus viviendas, muchos desplazados se encontraron con el despojo pues algunas de las tierras deshabitadas fueron ilegalmente apropiadas y/o vendidas por otras personas.

La ausencia de acciones efectivas y consistentes de reparación económica ha contribuido al rápido y progresivo deterioro de la calidad de vida de la mayoría de las

víctimas. Las condiciones de miseria y vulnerabilidad provocadas o acentuadas por la guerra las puso en una situación de alta precariedad y riesgo, en la que la subsistencia diaria se convirtió en prioridad. Los dolores y sufrimientos causados por los hechos violentos, en ocasiones parecen "menos relevantes" frente a la angustia diaria por la sobrevivencia y el dolor, la rabia y la frustración provocados por la impotencia que algunos padres y madres sienten al no poder dar a los hijos lo que necesitan.

Despojos y extorsiones: El despojo, entendido como expropiación de bienes materiales, la usurpación de viviendas "abandonadas", el robo de ganado, el hurto bancario y de objetos de valor y el robo de vehículos, entre otros. Y, la extorsión, como carga tributaria impuesta a la fuerza que debe pagarse a determinado grupo armado, son prácticas de coacción y dominación que acrecentaron los índices de pobreza en el país, plantearon grandes retos en materia de justicia y reparación y dejaron a las víctimas en condiciones de vulneración permanente al privarlas de sus medios de subsistencia.

Violencia sexual: La tarea de esclarecer las dimensiones y la sistematicidad de la violencia sexual dentro del conflicto armado colombiano registra importantes dificultades. Esto ocurre por la pervivencia de aspectos sociales y culturales que han naturalizado la violencia contra la mujer y la población LGBTI, en especial la violencia sexual. La estigmatización y revictimización que ocurren tanto en ámbitos sociales como institucionales han inhibido la denuncia y silenciado estos hechos. Los estereotipos de género que imperan en el entorno social de la víctima sesgan la percepción del hecho victimizante como hecho de violencia. La víctima es a menudo culpabilizada de lo que le ha ocurrido y con ello se libera al victimario de su responsabilidad. A esto se suma que la violencia sexual se convirtió para muchos en una marca de segregación y para la comunidad en un motivo de vergüenza, razones por las cuales la ocurrencia de este tipo de violencia ha sido negada u ocultada. Además, la estigmatización, los entramados culturales y la forma en que muchas mujeres conciben su cuerpo impiden que hagan visible en la esfera pública lo que es considerado íntimo, privado. Las huellas en el cuerpo y los impactos emocionales que deja la violencia sexual no son comunicados por las víctimas por temor a los señalamientos y ha ocurrido que quienes se atreven a hacerlo mediante procedimientos legales, son acusadas de haber inducido el crimen lo que termina por desestabilizarlas emocionalmente o por violentarlas nuevamente.

La violencia sexual se practicó en distintos contextos y con diferentes objetivos que han tenido que ver con: atacar a las mujeres por su condición de liderazgo ya que ellas son victimizadas porque son voceras de reclamos colectivos o desempeñan un papel central en la reproducción de la vida social y cultural de una comunidad y, destruir el círculo afectivo de aquellos considerados como enemigos buscando humillar, desmoralizar y herir al otro a través de sus seres queridos. Los grupos armados también usaron la violencia sexual para castigar a mujeres que tuvieran conductas juzgadas por los comandantes como inapropiadas o inaceptables dentro del "buen orden" que ellos deseaban imponer.

Reclutamiento ilícito: Pese a que esta modalidad de violencia, junto al desplazamiento forzado y a la afectación por munición sin explotar –MUSE–, es una de las más registradas por entidades oficiales, es también una de las menos reconocidas públicamente. En su reporte anual del 2012, el Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza hace una estimación de entre 8.000 y 14.000 niños, niñas y adolescentes vinculados a los grupos armados ilegales en Colombia. Los actores armados se aprovechan de la situación de vulnerabilidad, pobreza, desprotección, abandono, debilidad psicológica y falta de acceso a servicios de salud, educación y recreación de los pobladores para manipularlos, engañarlos, retenerlos y obligarlos a convertirse en victimarios. Se afecta el proyecto de vida de quienes son reclutados generalmente para el apoyo táctico a

combatientes y se generan estigmatizaciones que se propagan entre familias y comunidades enteras, sumado esto a la ruptura de redes sociales y comunitarias sobre las cuales hace mella la desconfianza cuando la población civil es forzada a involucrarse en el conflicto armado.

Minas antipersonal, munición sin explotar y artefactos explosivos improvisados: Los niños, niñas y adolescentes son las principales víctimas de este tipo de armas, ya que 995 de las 3.885 víctimas civiles pertenecen a este grupo etario. Para las comunidades, las minas antipersonal representan una distorsión profunda de la vida cotidiana pues suponen un grave riesgo e imponen limitaciones a los desplazamientos y actividades de los pobladores. Esta situación ha dado lugar al confinamiento o al desplazamiento forzoso, y ha entorpecido los procesos de retorno. Así mismo, la siembra masiva e indiscriminada de minas se ha traducido en cambios en los patrones de uso y apropiación del territorio. Los daños ocasionados a nivel físico (amputación de miembros y afectación auditiva y visual) y psicológico hacen que esta arma tenga un profundo impacto en los proyectos de vida de las víctimas en el plano familiar, social y laboral.

Ataques a bienes civiles: El GMH ha documentado 5.138 casos de daño a bienes civiles entre 1988 y el 2012, de los cuales 2.700 acciones —equivalentes a la mitad de los casos contabilizados en total— ocurrieron entre 1996 y 2004. Así, el incremento de este tipo de acciones se asoció de manera directa al recrudecimiento del conflicto armado. El ataque a bienes civiles se focalizó en las élites locales y regionales, y constituyó una forma de asedio constante con fines políticos y económicos. El sabotaje a la infraestructura mediante la destrucción de torres eléctricas y carreteras ha sido empleado para aislar las poblaciones y afectar la actividad económica. Así, este tipo particular de atentados, junto con el ataque a las instalaciones oficiales (alcaldías, concejos municipales, Caja Agraria, por ejemplo), estuvo orientado a la construcción de una reputación de violencia que enfatizó la capacidad desestabilizadora en su competencia con el Estado y no sólo comprometió la calidad de vida de las comunidades sino que afectó a las víctimas en sus entornos socioculturales al destruir sus lugares emblemáticos escenificando la memoria como "ruina", es decir, como lugar y tiempo de la devastación.

Atentados terroristas: Se entiende como atentado terrorista todo ataque indiscriminado perpetrado con explosivos contra objetivos civiles en lugares públicos, con el fin de ocasionar una alta letalidad y devastación sobre la población civil. Se trata de ataques que pretenden asegurar una visibilidad pública de la violencia que contribuya a generar pánico entre la ciudadanía y a propagar una percepción de desestabilización.

Amenazas: La amenaza es una práctica de violencia constante en el desarrollo del conflicto armado colombiano que tiende a subvalorarse cuando no registra un desenlace letal o que se minimiza si no se consuma en un hecho violento. No obstante, es preciso tener en cuenta que tiene una alta capacidad de desestabilización social y emocional, por lo cual este tipo de violencia tiene como principales afectaciones la instalación duradera del miedo, la desconfianza, la ruptura de las solidaridades y la parálisis en la cotidianidad de las víctimas y sus expresiones comunitarias.

Reconocer las múltiples afectaciones anteriormente mencionadas ha permitido el acercamiento a la verdad de lo acontecido y el establecimiento de mecanismos para combatir la impunidad. Una de las demandas persistentes de las víctimas en sus testimonios es el reclamo de justicia, no necesariamente punitiva pero que implique avance en la investigación judicial e información a los familiares de los hallazgos acerca de quién, cómo, dónde y por qué se cometieron los hechos de violencia que los afectaron. Ha sido a través de las demandas jurídicas y de los procesos de construcción de memoria como los testigos y víctimas sobrevivientes de los hechos de violencia han aportado datos y descrito sucesos,

entornos y dinámicas políticas permitiendo caracterizar los impactos de las acciones violentas y proporcionando elementos para interpretar los motivos y las lógicas del conflicto.

Los procesos de construcción y formalización de memorias con los diferentes recursos expresivos que utilizan para recordar y hacer visible el dolor (desde comunidades de base, organizaciones no gubernamentales, comunidades religiosas, algunos grupos étnicos, organizaciones de víctimas y de mujeres, movimientos por la paz, movimientos artísticos, sindicatos, partidos políticos, instituciones estatales, entre otros.) han jugado un papel central en el reconocimiento de los actores del conflicto armado y han ayudado al esclarecimiento de las causas y los efectos del mismo, generando una significativa movilización en torno a la necesidad de reconstruir los acontecimientos como hechos históricos en perspectiva de la garantía de no repetición y de la generación de políticas para la reparación, la reintegración y la reconciliación. Sin embargo, la instrumentalización del proceso en algunos casos por parte de diferentes entidades, organizaciones internacionales y estatales o a través de algunos de los funcionarios encargados de atender a la población afectada, ha desdibujado al sujeto que desde su lugar de víctima o victimario otorga a través de las narraciones experiencias de vida y no sólo datos objetivos. Algunas víctimas refiriéndose a este fenómeno hablan del "desfile de chalecos" aludiendo al momento en el que diferentes ONG´S, interesadas en informarse de los hechos violentos, recogieron una y otra vez testimonios que terminaron por convertirse en relatos "automáticos" que restringían o anulaban los afectos, los duelos, las demandas que contiene la palabra.

Los procesos de construcción de memoria que usualmente reivindican al sujeto desde lo jurídico y logran un esclarecimiento únicamente en términos de las afectaciones, hacen ver las vivencias de la guerra como experiencias objetivas y homogéneas del dolor. Si se valoran como instrumentos se convierten en medios para la catarsis, para el recuerdo, para el esclarecimiento de sucesos usando las experiencias personales como medios de comprensión de los hechos; es decir, develando lo traumático de la intimidad para "trascender la singularidad biográfica, más allá de la 'memoria', en una herida histórica" (Arfuch, 2013). Sin embargo, nuestra memoria no sólo se trata del registro de causas y efectos sino de un entramado de relaciones con el otro y con lo otro, un eje de sentido que a través del relato es susceptible de decirnos más de la afección que de la afectación, es decir, de la propia historia de humanización, dignificación y resistencia para este caso en particular en un contexto de conflicto armado.

En Colombia, la puesta en escena de las distintas versiones y relatos de la historia que se ha alcanzado a través de procesos de memoria, sirven de alguna manera de plataforma de enunciación de demandas regionales, étnicas, de género y de grupos específicos de víctimas, otorgándoles a estas un rol como agentes de denuncia y de visibilización de las formas particulares de vulneración a las que fueron sometidas. Sin embargo, como ya se mencionó, los sentidos que vinculan a los sujetos a los trabajos por la memoria no siempre están estrictamente ligados con la reconstrucción de los acontecimientos violentos en aras de denunciarlos, sino que se articulan desde múltiples intenciones y sus expresiones creativas son muy variadas. Existen memorias que se inscriben en un proceso de reconstrucción histórica de los hechos pero también existen otras cuyo sentido comunitario está anclado en el trabajo sobre el espacio, en el "volver a la tierra", en la recuperación y la refundación del territorio. Hay otras que ponen su acento en exaltar las identidades borradas por la guerra, reivindicar el lugar de los desparecidos, recuperar sus identidades y luchar contra los estigmas que recaen sobre los ausentes reflejados en expresiones como "si lo mataron por algo sería". También existen iniciativas que privilegian la elaboración del duelo creando y evidenciando estrategias personales y comunitarias para enfrentar el dolor.

Las diferentes organizaciones de víctimas en el país además de poner su acento en su compromiso con la verdad, en su interés por la resignificación del territorio en disputa, en la recuperación de las identidades borradas por la guerra o en el lugar de las experiencias personales de dolor, se articulan e inscriben alrededor de propósitos y marcos interpretativos más amplios (usos de la memoria). Un primer propósito tiene que ver con buscar la verdad y la justicia en torno a los crímenes cometidos y luchar por la reparación integral. Este es el caso de organizaciones como el Proyecto Colombia Nunca Más o PCNM y el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE– que destacan la presentación de testimonios públicos como forma de difusión y utilizan jurídicamente la información que reconstruyen a partir de las vivencias personales de las víctimas.

Un segundo propósito tiene que ver con evitar la tergiversación de la versión histórica generando escenarios de discusión pública y centrándose en una discusión política sobre el sentido de lo ocurrido y sobre las perspectivas de futuro (memoria política). Este es el caso por ejemplo de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, movimiento surgido en el 2006, que se conformó con el fin de que niños, niñas y jóvenes hijos de diferentes líderes asesinados y desaparecidos, impulsaran propuestas políticas alternativas asumiendo un rol generacional en el que no aceptan que se les interpele o se les designe únicamente como víctimas sino como testigos de una realidad social y como responsables de forjar perspectivas de futuro que garanticen la no repetición de la guerra.

Un tercer propósito es la recuperación de la palabra silenciada, del lugar subjetivo devastado ante cualquier hecho o circunstancia que a causa del conflicto armado haya generado sufrimiento. Las mujeres Promotoras de Vida y Salud Mental –PROVISAME– del oriente antioqueño, son un claro ejemplo de este marco interpretativo de la memoria, ya que la entienden como una oportunidad de elaboración de duelo pero sobre todo como potencia dinámica de transformación subjetiva y comunitaria a través de la recuperación de los lazos afectivos (articulación de la palabra y el afecto). Las PROVISAME generan espacios de diálogo y de abrazos confiando en que las manifestaciones de afecto inducen al reconocimiento del dolor del otro y estimulan la resignificación de los lazos sociales.

Este último propósito es el que se tomó como referente para la investigación, no porque no se considerara importante el lugar de la memoria en el esclarecimiento de la verdad, como medio para la denuncia, para el acceso a la justicia o para el establecimiento de políticas que garanticen la no repetición de los hechos violentos, sino porque aún es necesario en medio de una tendencia a generalizar las múltiples experiencias de la guerra, desentrañar las voces individuales y descubrir en las maneras en las que un sujeto rehace su vida cotidiana, la incorporación de nuevos valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes y prácticas.

Hablar de afectación implica el registro de la memoria pública, institucional, gubernamental, mediática, donde la narración y el testimonio gestionan el tránsito entre memoria e historia pero no necesariamente dan lugar a la subjetividad. Acoger la afección en cambio implica recuperar la voz sensible frente a lo doloroso, no haciéndola emerger como un relato personal de lo acontecido exclusivamente en relación con los hechos violentos sino como una mirada sobre la ausencia, sobre los diálogos que pueden sostenerse aún tras la pérdida y sobre la reconstrucción de los vínculos sociales solidarios y comunitarios rotos por la guerra. Desde una perspectiva de la afección se reconoce el silencio, el olvido, lo irreparable, lo innombrable y se custodia el relato; lo que implica establecer necesariamente por medio de este una relación con unos otros que me habitan pero también que me escuchan, relación que es susceptible de considerarse formativa ¿en qué sentido? Es la pregunta a la que intentó responder la investigación.

Aun reconociendo que una de las funciones de la memoria tiene que ver con comunicar y dar sentido al proceso de violencia vivido para un aprendizaje social, se obvia su fortaleza pedagógica. La memoria, que apunta a restablecer los quebrantados lazos sociales de las comunidades y que permite reconfigurar la idea de un proyecto de vida comunitario e individual, no suele asociarse con la pedagogía ni con los procesos educativos sino con "otros" procesos organizativos sociales como si la educación no tuviera una responsabilidad directa frente al complejo entramado de sentidos y significaciones que surgieron y que se proyectan a futuro.

Partiendo de estas consideraciones, la investigación dio lugar a la expresión de la subjetividad a partir de las narrativas de mujeres víctimas del conflicto armado en el oriente antioqueño contexto que para nada es ajeno a las afectaciones descritas para dar cuenta del panorama de los impactos de la violencia a nivel nacional.

A través de un proceso evocador de la memoria se da lugar en la investigación a la palabra que nombra la afección, las pérdidas y las transformaciones de la subjetividad en un contexto de violencia reconociendo que, más allá de la reconstrucción testimonial de acontecimientos históricos relacionados con experiencias traumáticas, la puesta en escena de la memoria permite configurar un espacio para la formación articulando así su dimensión pedagógica. Mujeres sobrevivientes a través de sus narraciones, de su potestad del decir, de su voluntad de recordar, de su imposibilidad de nombrar, asumieron un lugar de enunciación de un saber que nos pone en relación con la formación ¿cómo y para qué? Y permitieron el establecimiento de una relación entre un sujeto que se narra y otro que lo escucha.

Los apartados siguientes exploran el contenido de iniciativas de memoria que se han llevado a cabo en otros contextos, sus énfasis narrativos e interpretativos, y analiza cómo un proceso de memoria a partir de narrativas es susceptible de reconstruirse pedagógicamente entendiendo lo pedagógico como lo formativo, como un proceso de humanización (Flórez, 1998).

I. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Se ha dejado en claro que Colombia tiene una larga historia de violencia. Aunque sin duda la mayoría de los habitantes se han sentido interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. Si bien se reconoce la presencia conflictiva de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC–, del Ejército de Liberación Nacional –ELN– y de desmovilizados de las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC (llamados también paramilitares) , el carácter invasivo de la violencia y su larga duración han actuado paradójicamente en detrimento del reconocimiento de las particularidades de sus actores y sus lógicas específicas, así como de sus víctimas. Su apremiante presencia ha llevado incluso a subestimar los problemas políticos, sociales y de control del territorio que subyacen a su origen.

Partiendo de reconocer que la violencia que ha padecido el país durante muchas décadas no es simplemente una suma de hechos, víctimas o actores armados sino que es producto de acciones intencionales que se inscriben mayoritariamente en estrategias políticas y militares, y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales, en este apartado no se busca establecer a cabalidad las dimensiones reales de la violencia producidas por el conflicto armado ya que es una tarea que aún enfrenta numerosas dificultades. Lo que se quiere es ofrecer un panorama amplio que dé cuenta de los impactos de la guerra sobre la población civil haciendo énfasis en la reciente emergencia de las víctimas en la escena social y en los ámbitos institucionales y normativos.

En 2005 se promulgó la Ley de Justicia y Paz, que ha sido vista por algunos como punto de partida para configurar el marco de la justicia transicional en Colombia, y para allanar el camino a la desmovilización y reinserción en la vida civil de miembros de grupos armados ilegales, en medio del conflicto armado interno. En menor medida, esta norma ha sido también identificada como instrumento capaz de establecer mecanismos para garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación, así como para proporcionarles atención y reconocimiento.

En el transcurso de estos diez años se han dictado disposiciones complementarias con el fin de fortalecer el marco de justicia transicional en el país. En 2011 se promulgó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras o Ley 1448, con el objetivo de establecer medidas de atención, asistencia y reparación integral de las víctimas ocasionadas en el contexto del conflicto armado. Esta norma creó instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH – y la Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación Integral, y marcó el fin de labores de entidades como la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), y con ella del Grupo de Memoria Histórica, estos últimos creados a partir de la Ley de Justicia y Paz, así como de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (Acción Social).

Si bien en el país el Centro de Memoria Histórica ha cumplido una significativa función en la elaboración de una memoria oficial del conflicto armado, también se han hecho grandes esfuerzos por esclarecer las dinámicas propias de la guerra a través de investigaciones realizadas por otros establecimientos públicos de orden nacional y ONG de Derechos Humanos e institutos de investigación, entre ellos el Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos −CERAC−, el Centro de Investigación y Educación Popular −CINEP− y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales −IEPRI−, junto con otros observatorios, agremiaciones de víctimas e instituciones académicas regionales. Todos coinciden en reconocer que la letalidad de la violencia del conflicto armado no ha sido homogénea ni constante y que la población civil ha sido la más afectada.

A continuación se detallan algunos datos que permiten dimensionar el impacto de la violencia contra la población civil en el conflicto armado interno caracterizado por la sucesión cotidiana de eventos (asesinatos, desapariciones forzosas, masacres, desplazamientos, secuestros, violencia sexual, minas antipersonal, entre otros.) y que obedece en general a una estrategia de guerra que deliberadamente apuesta por asegurar el control de territorios, el dominio político electoral y la apropiación de recursos legales o ilegales.

Según Amnistía Internacional, en los últimos 20 años, el conflicto armado ha cobrado al menos la vida de 70.000 personas, la gran mayoría de ellos civiles, muertos fuera de combate. A julio de 2013, el Centro Nacional de Memoria Histórica reportó que para el año 2012, a causa del conflicto armado fueron asesinadas al menos 220.000 personas y 25.000 fueron desaparecidas. De los 220.000 asesinatos documentados, 177.307 fueron perpetrados contra la población civil, es decir, el 82%, y unas 40.787 víctimas mortales corresponden a las partes combatientes. De los 16.340 asesinatos selectivos registrados por el CNMH entre 1981 y 2012, los paramilitares fueron responsables del 38,4% de los casos, a los grupos armados no identificados se le atribuyó el 27,7 %, a las guerrillas el 16,8 %, a la Fuerza Pública el 10,1%, a desconocidos el 6,5 % y a la alianza entre la ultraderecha armada y los cuerpos de seguridad del Estado el 0,4 %.

Todavía siguen desaparecidas en Colombia 25.007 personas desde 1985, según informan sus allegados a través del Registro Único de Víctimas −RUV − de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas; mientras que entre 1970 y 2010, un total de 27.023 personas han sufrido el drama del secuestro, perpetrado por las guerrillas en un

90,6% de los casos. El desplazamiento forzado ha sido un flagelo para 5.712.506 personas entre 1985 y 2012, aunque este delito se ha cometido con más frecuencia en los últimos 16 años, puesto que en este periodo se registraron 4.740.046 casos.

De las 1.982 masacres cometidas entre 1980 y 2012, el CNMH atribuyó a los grupos paramilitares 1.166 casos, que representan un 58,9 %, seguidos por las guerrillas con 343 (17,3 %), y por la Fuerza Pública con 158 (7,9 %). La violencia sexual en el marco del conflicto entre 1985 y 2012 ha dejado 1.754 víctimas, mientras que las explosiones de minas antipersonal han afectado a 10.189 personas. Por otro lado, el CNMH reporta en su estudio unas 716 acciones bélicas que han dejado 1.344 víctimas, cometidas en un 53 % por las guerrillas, en un 22,5 % por combates entre insurgentes y fuerza pública, en un 16,8 % por enfrentamientos de guerrillas y paramilitares y en un 5,2 % por la Fuerza Pública.

Asimismo, entre 1988 y 2012 el informe reporta 95 atentados que han perjudicado a 1.566 personas, y que fueron cometidos en un 82 % de los casos por los grupos guerrilleros, en un 16,8% por bandas armadas no identificadas y por paramilitares en un 2,6 %. Unos 6.421 niños, niñas y adolescentes han sido reclutados por distintos grupos armados en medio siglo de conflicto, de los cuales 5.156 sucedieron entre 1999 y 2012 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Estas cifras, como marco de información básica y mecanismo de reconocimiento, han generado alertas frente a la barbarie y degradación del conflicto, han propiciado la organización de respuestas estatales mediante la generación de políticas de reparación y han permitido que otros países dirijan su atención y apoyo a las víctimas. Sin embargo, dichos datos estadísticos, no pueden considerarse concluyentes en una confrontación tan compleja como la que se ha dado en el país ya que si bien ofrecen un panorama en términos de la afectación, también muestran que es preciso revisar el peso real de la violencia.

Según el Centro de Memoria Histórica todavía hay una enorme brecha entre lo conocido y lo ocurrido debido a las limitaciones técnicas y logísticas de las entidades estatales para registrar la información y a que el contexto de violencia generalizada en el que discurre el conflicto es aprovechado por los actores armados legales e ilegales para invisibilizar sus acciones y confundirlas con hechos violentos perpetrados por otros.

Para finalizar, es importante señalar que la información recolectada ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer que la guerra no se ha librado de manera homogénea incluso en términos geográficos, su escenario ha sido mayoritariamente el campo colombiano, los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Además, se hace necesario destacar que si bien la violencia ha afectado a toda la sociedad, se ha ensañado de manera más cruenta con los excluidos y los vulnerados. Nadie ha estado exento de la guerra, pero los informes y los datos que registran las violaciones a los Derechos Humanos constatan que ésta no ha afectado a todos por igual. La guerra recae especialmente sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, se ensaña contra los opositores y disidentes, y afecta de manera particular a las mujeres, a los niños y niñas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

A continuación, se describen algunos efectos de la violencia en el contexto propio de la investigación destacando que Antioquia es el departamento del país con mayor número de víctimas (Revista Semana, 2015) y que el oriente antioqueño es apetecido desde hace varios años por los grupos armados ilegales no sólo por su cercanía con el Valle de Aburrá sino por ser un corredor estratégico de producción económica.

Es necesario enfatizar que el uso de datos estadísticos en el anterior y próximo capítulo, no obedece a la creencia de que son las cifras en sí mismas las encargadas de

revelar las experiencias con relación a la guerra. Éstas se constituyen en un esfuerzo por precisar lo ocurrido, es un avance en la recuperación y visibilización de una experiencia de violencia compleja que ha tendido más a ocultarse y parcializarse que a revelarse. Al interior de la investigación, sirven para situar la mirada, para ofrecer el contexto en el cual se considera necesario que la memoria se anide y transite pero especialmente para reconocer que si bien las estadísticas, por naturaleza frías y distantes, son necesarias, éstas no son la memoria del conflicto. Detrás están las voces de sujetos afectados en su lugar de víctimas y victimarios; se trata en el fondo de historias de vida que deben comprometer a quien las oye y a quien las lee en la reflexión reconociendo que, a pesar de los intentos por tejer cifras y experiencias subjetivas, no se podrá urdir estos dos hilos de la historia de manera concluyente.

II. LOS EFECTOS DEL CONFLICTO ARMADO EN COCORNÁ

El Oriente Antioqueño es una de las nueve subregiones en que se divide Antioquia. Está conformado por 23 municipios que ocupan aproximadamente el 11% del Departamento. Se subdivide en cuatro zonas: El Altiplano o Valle de San Nicolás, articulado a la dinámica de expansión del Valle de Aburrá como centro de desarrollo conformado por Rionegro, La Ceja, El Retiro, La Unión, Guarne, San Vicente, Marinilla, El Carmen de Viboral y El Santuario; los Embalses o zona de aguas, relacionada con el desarrollo del sector hidroeléctrico (35 % de la energía eléctrica del país) y del sector turístico conformada por El Peñol, Guatapé, San Rafael, San Carlos, Granada, Alejandría y Concepción; la zona de Bosques Húmedo Tropicales, con una posición estratégica para contribuir a la recuperación del Magdalena Medio conformada por San Francisco, Cocorná y San Luis; por último, la zona de Páramo de gran riqueza hídrica conformada por Sonsón, Argelia, Nariño y Abejorral (Observatorio de Paz y Reconciliación, 2006). En los últimos años el Oriente agroindustrial, hidroenergético y turístico, fue escenario de una disputa territorial principalmente entre el 9 Frente de las FARC, el ELN, las autodefensas de Ramón Isaza, las Autodefensas Unidas de Córdoba y Urabá (AUCC), el Bloque Metro y el Bloque Héroes de Granada. Dicha disputa, sumada a los intentos por parte de la fuerza pública estatal por tomar control del territorio, ha derivado en una crisis humanitaria.

La construcción en los años ochenta de embalses y de centrales eléctricas, dada la singular y enorme riqueza hídrica de la zona, significó para los pobladores la transformación de su hábitat y de su modo de apropiación del mismo. A su vez este proceso ocasionó que la comunidad se organizara en un clamoroso movimiento cívico impactando de diversas maneras la dinámica política tradicional. Sin embargo, su éxito tuvo repercusiones ambivalentes. En efecto, de un lado, dicho movimiento despertó corrientes organizativas y movilizadoras sin precedentes, pero del otro, azuzó la acción paramilitar al igual que el apetito de las fuerzas insurgentes, ELN y FARC. Las guerrillas, ansiosas de respaldo social y sustrato territorial ingresaron con una pretendida misión salvadora del movimiento cívico, asediado ya por los paramilitares. Súbitamente, la región se convirtió en escenario de disputa y virtual reactivación o expansión de fuerzas irregulares, insurgentes y contrainsurgentes, que desde entonces y en diferentes ciclos de dominación, se enfrentaron entre sí e incluso internamente, involucrando de paso a los pobladores. En ese juego de fuerzas, los haberes de las comunidades fueron vistos por uno y otro bando como recursos de aprovisionamiento propios, o de los adversarios. Hubo asimismo una especie de confiscación del espacio público por los actores armados, de apropiación violenta de los recursos comunitarios, una literal desposesión de sus autoridades (los alcaldes, concejales, policía, asesinados o desterrados) dejando con todo ello a la población local sin sus

intermediarios legítimos ante otras instancias de poder, y enfrentada prácticamente a la fuerza bruta de las armas (Grupo de Memoria Histórica, 2011, p, 16).

Al 2010, Cocorná, contexto propio de la investigación, era uno de los municipios del país con mayor número de desplazados y, en la actualidad, es considerado igualmente uno de los municipios con mayor número de habitantes que han retornado después del desplazamiento forzado. Entre los años de 1995 y 2003, sufrió el desplazamiento de 16.155 personas con relación a 20.000 habitantes aproximadamente, en su mayoría del área rural, según la Red de Solidaridad Social de la presidencia de la República. Gran cantidad de sus habitantes se desplazaron hacia Medellín y la costa atlántica aunque también hubo un desplazamiento interno desde el área rural hacia el área urbana. Las personas no sólo tuvieron pérdidas materiales y económicas sino que se vieron obligadas a renunciar a sus proyectos de vida personales, familiares y comunitarios ante la necesidad de huida que impuso la violencia. Con el retorno, han emprendido la tarea de recuperar sus tierras, muchas de ellas apropiadas ilegalmente por otros o deterioradas tras el abandono; pero esta no es la dinámica más compleja, retornar al campo sin garantías de no repetición de los hechos violentos es un desafío permanente al miedo y la incertidumbre, sumado a que hay zonas en el municipio que aún no han sido desminadas. Además, muchos han regresado porque las ayudas estatales promueven el retorno en aras de recobrar un aparente "orden" ofreciendo ciertos incentivos económicos sólo a quienes ocupen sus lugares de origen por lo que muchas familias regresan presionadas por su precariedad económica y no porque estén preparadas emocionalmente para afrontar duelos no elaborados, para rehacer su vida cotidiana en espacios marcados por la guerra o para reconstruir sus vínculos de cara a quienes se quedaron o habitan novedosamente el municipio.

El Desplazamiento no fue el único flagelo. Hubo ataques terroristas que sólo entre 2002 y 2005 sumaron 22. En este mismo periodo se presentaron 35 secuestros, 104 homicidios a causa del conflicto armado que han hecho que el municipio ocupe el cuarto lugar en la región con mayor número de habitantes asesinados y el segundo lugar con el mayor número de víctimas de masacres. Han sido registradas además 53 víctimas de minas y aún no están claras las cifras en términos de la afectación en salud mental (Departamento Nacional de Planeación y PRODEPAZ, 2010). Lo anterior da cuenta de que la vida en una región como esta, significativamente afectada por la violencia, se fracturó incluso antes de que la población se marchara. El desplazamiento aparece como respuesta a la desconfianza, al sentimiento de indefensión, al miedo, la tristeza, la ansiedad, las dificultades para conciliar el sueño, para alimentarse. La guerra va derrumbando afectos, proyectos, sueños, creencias, generando soledad, silencios, quitado la posibilidad a las personas de hacer lo que saben y de vivir como quieren. Las vivencias de acoso y humillación restan esperanza.

El reino de las armas quebranta las certezas y las rutinas que sustentan la cotidianidad. Marcharse fue así para algunos un intento de reapropiación del proyecto de vida que les fue enajenado por los actores armados. Sin embargo, de manera paradójica marcharse significó también perder los vínculos con el mundo natural y el mundo social que construyeron a lo largo de toda una vida (Schutz, 2003) y enfrentarse a la incertidumbre, a la miseria y el aislamiento. De igual manera quienes pueden y deciden retornar, se encuentran de nuevo con la devastación y la frustración que deja la guerra.

Como se mencionó anteriormente, muchos deben hacer frente a la crisis productiva y a la ausencia de fuentes de sustento que son resultado de largos años de destrucción y de abandono, asumir los dolores sin afrontar y resolver los duelos aplazados por la ausencia y la distancia.

Sobre este escenario de retorno, en Cocorná actualmente se conjugan acciones colectivas e individuales como respuestas que han surgido desde la población civil ante la

necesidad de combatir la impunidad. Algunas son iniciativas organizativas por la memoria y contra el olvido que buscan visibilizar lo ocurrido y reivindicar los derechos de las víctimas, como por ejemplo la Organización de Víctimas del Conflicto –AVVICC–, la Asociación Municipal del Desplazado –OASIS–, la Asociación Municipal de Víctimas –ASOMAC– y la Asociación de Mujeres Viudas de la Guerra Damas de Betania. La generación de estas iniciativas por la memoria y en pro de la reivindicación de los derechos, evidencia la necesidad de los sujetos afectados de dar lugar a su palabra. Sin embargo, en Cocorná los procesos de memoria se han gestado en su mayoría como esfuerzos aislados, carentes de amplio reconocimiento que no han logrado articular o comprometer otros escenarios de movilización diferentes al jurídico ya que en su mayoría se han centrado en velar por el acceso de las víctimas a la reparación económica y en la generación de proyectos productivos. Con esto no se desconoce el valor de las memorias que cumplen misiones políticas, que reclaman por crímenes de Estado o que se expresan como prácticas puntuales de resistencia y que no ponen su acento exclusiva y directamente en la reconstrucción de la subjetividad.

El proceso de construcción de memoria adelantado en el marco de la investigación, puso su acento en las vivencias personales por considerar que aún es necesario develar las significaciones que hay detrás de la condición de víctima. Se trata de formas diferentes de entrar a la realidad que parten del intercambio de perspectivas de acciones reparativas para recobrar un orden social y político que sin duda inciden en lo individual o de vivencias personales relacionadas con el sufrimiento que al ser intercambiadas son susceptibles de develar las fracturas en los vínculos y de reconstruir el tejido social.

El acercamiento a una comunidad de mujeres víctimas de la violencia, permitió reconocer las múltiples tensiones y las fracturas que genera entre la población una atención institucional que tiende a homogenizar las respuestas y a desconocer no sólo los daños diferenciales sino los diversos sentidos y horizontes de lo que significa el restablecimiento de la vida cotidiana tras la guerra. Por consiguiente, más adelante se hará visible en mayor medida la manera en la que un proceso de construcción de memoria permitió que mujeres cocornenses víctimas del conflicto armado más allá de una reconstrucción testimonial de los hechos, detallaran lo acontecido como un saber profundo e íntimo de la vida personal dando lugar al reconocimiento de la afección.

III. LA MEMORIA

La memoria ha sido concebida tradicionalmente como un proceso biológico en el cual el sujeto adquiere información, la retiene y en ciertos momentos la evoca para darle uso dependiendo de las necesidades que se le presenten, al tiempo que va olvidando la información que no le es útil. Desde esta perspectiva se estudian menos los contenidos de la memoria y más la manera en que ésta, como proceso físico, recuerda y olvida.

Preguntarse qué se recuerda y qué se olvida, le da un significado más amplio al proceso cerebral. La memoria se convierte en una condición imprescindible para adquirir conocimientos pero también para darle significado a las experiencias vividas a través del tiempo. Dar significado implica que la memoria se relaciona con el lenguaje, cumple una función comunicativa y se instaura a través de un intercambio. Se produce en tanto haya sujetos que comparten una cultura, y en tanto haya agentes sociales que intenten materializar los sentidos del pasado en diversos productos culturales que se convierten, a su vez, en "vehículos de la memoria" . Ya no se trata de mirar a la memoria y el olvido desde una perspectiva puramente cognitiva, de medir cuánto y qué se recuerda o se olvida, sino de ver los «cómo» y los «cuándo», y relacionarlos con factores emocionales y afectivos (Jelin, 2001).

La memoria otorga identidad al sujeto en relación a un Otro, a lo otro en la medida en que mediante ella se construye un sentido de quiénes somos a partir de experiencias, sentimientos y reminiscencias del pasado. Individuos y grupos sociales seleccionan y reorganizan aquellos recuerdos y olvidos, que les permite definirse como seres únicos y miembros de colectividades. Esta labor de darle sentido al pasado en función del presente y de las aspiraciones futuras, representa una estrategia de construcción de identidades.

La memoria en este sentido es responsable no sólo de nuestras convicciones, sino de los sentimientos (Todorov, 1997). Estas convicciones y sentimientos están estructurados en marcos sociales y en relación con las memorias de otros y, por consiguiente, el acto individual del recordar posiciona los eventos recordados en los marcos de la memoria colectiva (Halwbachs, 1992). Es, a partir de los modos en que se recuerda y olvida, desde donde se pueden rastrear tanto huellas y señales de identidad, como modos en que los individuos se construyen como sujetos y miembros de colectividades (Riaño, 1999). Recordar no es sólo el acto de evocar un evento, sino ser capaz de formar secuencias narrativas expresivas-significativas (Connerton, 1989). Recordar, por consiguiente, no es un aspecto de reproducción sino de construcción. La labor de memoria en este sentido va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión, puesto que se ocupa de los significados, es decir, de cómo un evento es vivido y recordado, de las maneras en que los individuos a través del tiempo revisten de sentido y valoran ciertas experiencias, y las maneras como éstas se preservan y transmiten en la memoria social. Al recordar, los seres humanos, consciente o inconscientemente, resaltan de una multiplicidad de hechos, aquellos que dejan huella por lo significativos que resultaron.

Elizabeth Jelin en el texto "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?", define lo colectivo de las memorias como el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos.

[...] La memoria colectiva sólo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados, que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas (Ricoeur, 1999, citado en Jelin, p, 19).

La dimensión social de la memoria reconoce que el recordar no es pasivo, ni un hecho puramente sicológico o natural, sino un acto de recreación del pasado en el presente, un proceso social y cultural donde el recuerdo y el olvido, en tanto prácticas opuestas pero complementarias, constituyen las dos operaciones que la renuevan continuamente (Portelli, 1990; Riaño, 1996).

3.1. EL CARÁCTER SOCIAL DE LA MEMORIA

En nuestro país, los discursos que se han hecho más visibles como los emitidos por desmovilizados a través de las audiencias libres o los que el Estado intenta seleccionar para hablar de un fin del conflicto armado, intervienen significativamente en la selección de lo que debe ser recordado. Estas censuras aplican tanto para individuos como para la sociedad entera que se apega a discursos que resaltan atributos, progresos y acciones positivas, pero que suele ignorar, silenciar y evadir los episodios vergonzosos de la historia pasada, contribuyendo con ello a validarlos y a repetirlos. Aunque el desconocimiento de las víctimas ha sido una constante, es necesario ofrecer espacios en los que se pueda poner palabra al dolor, individual y colectivo y recuperar la memoria como condición básica para evitar la repetición de los hechos del pasado. No se trata sólo de recordar sino de convertir en testigos a las personas que han sido afectadas por los hechos violentos; saber lo que

pasó durante la confrontación, actores, causas y consecuencias, legitimar sus experiencias y hacerlas parte de una verdad histórica. Reivindicar su papel de portadoras de la historia real con el fin de que su memoria, además de sanar sus duelos y recuperarles emocionalmente, sea el vehículo de movilización social para dignificarles ante el país (Villa, 2007).

La memoria, aún la personal, es el resultado de prácticas políticas y sociales producto de la confrontación de actores con distintos grados de poder: no nacemos con una memoria; la construimos a lo largo de nuestras vidas en una relación continua con los demás y en un aprendizaje social. Ese carácter social de las memorias se hace más palpable cuando reconocemos que los seres humanos podemos recordar, sin necesariamente compartir en forma explícita, nuestros recuerdos con otros y, sin embargo, esos recuerdos por más íntimos que sean, responden a experiencias que se inscriben en marcos interpretativos más amplios que les confieren un sentido. Estos marcos interpretativos no son del orden individual sino que responden a procesos colectivos e institucionales (Grupo de Memoria Histórica, 2009).

La memoria, en su dimensión colectiva, hace que la narración sea puente entre una experiencia íntima de dolor y un daño colectivo que debe ser reconocido en una nueva memoria compartida. Se abre, por una parte, la posibilidad de que las vivencias de dolor sean nombradas y escuchadas y, por otra, se enriquecen los significados de la experiencia humana que va conformando el discurso histórico. Es la narración la que dando cuenta de las afecciones de la interioridad (Arfuch, 2013) da lugar a la memoria biográfica e histórica permitiendo representarse ese panorama de destrucción a causa de la guerra en el que experiencias traumáticas personales insisten dolorosamente en la memoria colectiva.

Los relatos compartidos por las comunidades y recreados a través de prácticas propias de su haber cultural que pueden registrarse desde el simple ejercicio de la conversación evocadora, la organización de relatos colectivos, la producción de diversos objetos del lenguaje, y/o la realización de eventos conmemorativos, no logran por solo ello, trascender al reconocimiento público de la sociedad más extensa que les contiene. En tanto que la memoria colectiva se instaura por un grupo o comunidad, es posible considerar que dicha memoria requiera para ser completa, de la integración con otras memorias personales y colectivas a las cuales no siempre tienen acceso las comunidades, por ejemplo en los casos de desaparición forzosa, donde la familia o la comunidad en general desconoce el paradero de las víctimas directas, e incluso en algunos casos, se desconoce la identidad del actor que ha cometido el crimen. Este tipo de faltas en la configuración de la memoria colectiva, hacen parte de los argumentos que sustentan la importancia de organizar y reconstruir la verdad como nueva fuente que se agrega para la configuración de la memoria histórica como discurso integrador que pertenece a la esfera pública.

Los procesos de elaboración de memoria histórica pueden convertirse en el terreno desde el cual se auspicia la formación de identidades individuales y colectivas más democráticas y responsables, que asumen con entereza tanto los actos de heroísmo y generosidad de los que han sido capaces, como sus propios errores y desaciertos. Además, una iniciativa de construcción democrática de la memoria histórica del conflicto, debe propiciar la elaboración, reelaboración y transmisión de historias más complejas y plurales sobre la guerra individual, comunal, regional y nacional (Theidon, 2007 y 2002). En este sentido, en Colombia, aunque se han dado valiosos procesos de construcción de memoria, estos aún distan de alcanzar el reconocimiento público de la verdad que rodeó los hechos. La dificultad para integrar lo ocurrido como un recuerdo social, los impedimentos para garantizar la no repetición de los hechos violentos y la disparidad en las perspectivas acerca de la culminación del conflicto armado no permiten que se hable de la consolidación de una memoria histórica. Ese es un camino por recorrer que exige velar porque la memoria

no quede encerrada en una interpretación "oficial", clausurada, separada de la vida de los pueblos, de la historia que transcurre.

Teniendo en cuenta que reconocer, escuchar y compilar las memorias personales permite organizar y constituir la memoria colectiva de una comunidad o de un pueblo, a continuación se establecen los ejes a través de los cuales suelen articularse dichas memorias.

Aludiendo a su diversidad, los procesos de construcción de memoria se condensan en torno a elementos que funcionan como puntos nodales. En tal sentido hay que mencionar, ante todo, los lugares y espacios que están asociados a determinados acontecimientos. Estos lugares pueden ser plazas, parques, municipios, calles y ríos, espacios públicos y privados que tienen significación social y cuyos usos y significados cotidianos han sido alterados por acciones violentas. Éste es el caso de las iniciativas que se gestan con relación a los ríos Magdalena y Cauca, por ejemplo, que han sido los lugares predilectos para arrojar los cuerpos de las víctimas asesinadas por los actores del conflicto en el país. Precisamente en Honda, puerto sobre el río Magdalena en el departamento del Tolima, un grupo de pescadores ha decidido emprender una travesía en memoria de las víctimas, ejercicio que implica la resignificación del río para trascenderlo más allá de un escenario de desaparición y muerte.

Otro de los puntos nodales que articulan los procesos de memoria son los hechos y acontecimientos que producen gran impacto en el tejido social y en la estructura de las relaciones sociales. Se trata de masacres, tomas armadas a municipios, secuestros y desplazamientos forzados, eventos que modifican violentamente las dinámicas y la cotidianidad de las personas. Con frecuencia las iniciativas que los conmemoran son anuales. Un ejemplo de este tipo de iniciativas en el país son las numerosas peregrinaciones que la Asociación de Familiares de Víctimas de Trujillo –AFAVIT– ha organizado en Trujillo, Valle, desde finales de la década de 1980 cuando ocurrieron los hechos de violencia en el municipio y que buscan la visibilización caminando juntos de los lazos que han permanecido firmes o que se han reconstruido a pesar de las pérdidas y divisiones que instaura la violencia.

En la memoria se combinan casi hasta confundirse los espacios devastados por la violencia y los espacios en que se refunda la cotidianidad. En tanto combinación de tiempos y espacios, puede pensarse como "ruina", es decir, como lugar y tiempo de la devastación y la catástrofe, signo oscuro del sufrimiento, pero también lugar y tiempo de una comunidad que resiste a pesar y en medio de ésta. Las ruinas que ha dejado a su paso la historia violenta colombiana son los lugares en que la memoria se proyecta como trabajo cargado de futuro. Las memorias son la vida que nace y se proyecta en medio de la calamidad, que no se rinde espantada ante los excesos de la violencia ni los ignora y en su perseverar recupera el sentido que hace posible una comunidad presente y futura (Grupo de Memoria Histórica, 2009).

IV. Iniciativas de memoria en Colombia. Una mirada a las formas de reconstruir la vida

En países como Argentina, Chile, Perú, Guatemala y El Salvador que enfrentaron graves situaciones de violencia política o guerra interna, las Comisiones de la Verdad de orden estatal y no gubernamental, instituyeron precedentes importantísimos en procesos de construcción de memoria que buscaron conocer las causas de la violencia, investigar los hechos de violaciones a los derechos humanos, establecer las responsabilidades jurídicas correspondientes, combatir la impunidad, reparar los efectos del conflicto y generar perspectivas para la reconciliación. De estas experiencias y particularmente a partir de los testimonios de sobrevivientes del Holocausto nazi, ha quedado un valioso legado de cómo se logra concebir una "ética de la memoria" (Melich, 2001) en aras no únicamente de

reconstruir los hechos que tuvieron lugar sino la propia experiencia que suscitaron, retornando la voz a los silenciados, generando una reflexión crítica frente a lo ocurrido más allá del impacto compasivo y reconociendo en el recuerdo y la narrativa vivencial, las claves atemporales para el develamiento de lo traumático en la intimidad y en el colectivo.

Los procesos de memoria emprendidos tras el holocausto nazi e incluso los latinoamericanos, se han convertido en emblemáticos al lograr el reconocimiento de las víctimas como principales protagonistas en el marco de la construcción democrática de la memoria histórica, pero primordialmente, por ser casos en los que esas acciones han logrado acercarse a toda la población, especialmente a los jóvenes y niños que constituyen el pilar de una sociedad en construcción que tiene como propósito no olvidar su historia.

El caso Guatemalteco, se constituye en un antecedente valioso en la medida en que ha destacado privilegiadamente a la población indígena víctima del conflicto armado y su visión de la reparación, la memoria histórica y la Justicia Transicional. "La relevancia local de procesos de justicia transicional. Voces de sobrevivientes indígenas sobre justicia y reconciliación en Guatemala en el posconflicto" de Lieselotte Viaene (2013), es un artículo basado en una investigación etnográfica que analiza los entendimientos culturales de sobrevivientes indígenas, tanto del conflicto armado como los conceptos de justicia y reconciliación. En este se argumenta que dentro de comunidades indígenas existen visiones, enclavadas en su normatividad y cosmovisión indígena, que desafían y problematizan el paradigma dominante de justicia transicional. Este artículo resulta sustancial como referente para un país como Colombia, diverso y pluricultural con múltiples miradas y actores que deben ser tenidos en cuenta en la construcción de la paz, y por consiguiente, en la construcción de una memoria histórica incluyente.

En Colombia, a diferencia de otros países del continente, la memoria no emergió como una experiencia del posconflicto, sino como factor explícito de denuncia. Ha sido una respuesta militante a la cotidianidad de la guerra y al silencio que se quiso imponer sobre muchas víctimas. Se ha convertido en un instrumento para asumir o confrontar el conflicto, o para ventilarlo en la escena pública. Su desarrollo ha sido desigual en el plano político, normativo y judicial. Regiones, tipos de víctimas, niveles de organización, capacidad de acceso a recursos económicos son factores que cuentan en la definición de los límites o posibilidades de la proyección y sostenibilidad de las prácticas e iniciativas de memoria que hoy se llevan a cabo en el país.

Cada iniciativa tiene diferentes ámbitos de expresión; unas son nacionales, otras son regionales y otras son expresiones comunitarias locales; unas provienen de movimientos sociales o de organizaciones de víctimas y algunas son individuales. Algunas han sido inducidas por agentes externos a las comunidades, como ONG´S o comunidades religiosas; otras tantas son espontáneas y efímeras; algunas incluyen víctimas provenientes de todos los lados de la confrontación armada, otras optan por la defensa de un determinado tipo de víctima; y algunas de ellas están articuladas en redes mientras que otras permanecen aisladas. Este repertorio variado de memorias expresivas que se encuentran dispersas a lo largo del territorio y que intentan interpelar, preservar o transformar experiencias traumáticas relacionadas con el conflicto armado, son prácticas de reparación que inciden en la recuperación de la autoestima, la confianza y los lazos sociales; otras son prácticas de resistencia que denuncian las injusticias a la vez que sirven como antídoto contra la impunidad y el olvido.

Las iniciativas de memoria en Colombia son susceptibles de agruparse en categorías de acuerdo a los objetivos que se propone cada comunidad:

Memorias en el espacio, la tierra y el territorio: estas iniciativas de memoria agrupan a aquellas que ponen su acento en lo espacial, en la transformación del espacio, en la toma de

la tierra o en la fundación de un territorio. En esta categoría aparecen las iniciativas que, teniendo al trabajo sobre el espacio, la tierra y el territorio como eje fundamental, dan forma a lazos comunitarios que hacen posible de nuevo la cotidianidad. Son iniciativas en las cuales el sentido comunitario está anclado en el trabajo sobre el espacio, en el "volver a la tierra", en la recuperación y la refundación del territorio. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es Magdalenas por el Cauca: no más muerte por los ríos de Colombia. Consistió en una exposición-procesión liderada por el artista Gabriel Posada sobre las aguas del río Cauca en noviembre de 2008. El proyecto tuvo tres etapas: una de construcción colectiva de los temas que aparecerían en las balsas, a partir de talleres realizados en las escuelas de varias veredas ubicadas en la ribera del río; otra de construcción de las balsas, y la última que tuvo lugar cuando se pusieron a navegar las balsas por el río. El proyecto hace énfasis en el río Cauca, un lugar de impunidad y dolor al que fueron arrojados cientos de cuerpos como estrategia de los grupos armados para desaparecer a sus víctimas e invisibilizar sus acciones.

Memorias colectivas que se construyen y preservan como historia: estas iniciativas reúnen a aquellas que se inscriben en un proceso de reconstrucción histórica de los hechos. Se preocupan por establecer rigurosamente lo que pasó, las circunstancias, los responsables y las líneas que permiten dar sentido tanto a los eventos críticos como a las prácticas que dan forma a la iniciativa. Es la historia la que funciona como núcleo de estas iniciativas, pues en ella se afianza el sentido comunitario. En esta familia de iniciativas encontramos aquellas que decididamente se enfrentan a la impunidad y a la injusticia dando herramientas para establecer verdades judiciales, acceder a reparaciones y mantener una interlocución crítica constante con los organismos del Estado. Aquí están inscritas las iniciativas de memoria de comunidades afrocolombianas y de grupos indígenas golpeados por el conflicto armado, tales como los Kankuamos, los Nasa y los Wayuu, entre otros. Estas comunidades reclaman por atropellos y violaciones a sus derechos que tienen una larga historia, pues en sus propios términos, los hechos de violencia del presente remiten a crímenes anteriores que no han sido saldados y a deudas históricas encarnadas en el proceso de esclavización, en el despojo de tierras de la Colonia y otros eventos de violencia masiva. Actualmente los grupos étnicos protestan por la implantación de mega proyectos de desarrollo que lesionan sus planes de vida, por la siembra indiscriminada de palma africana en sus territorios, por los incumplimientos del Estado colombiano a sus demandas de verdad y justicia y por la violencia generalizada que afecta a las comunidades producto de las actividades guerrilleras y paramilitares.

Una de las acciones emblemáticas de este tipo de iniciativa fue la marcha indígena Caminando la Palabra. Minga de los indígenas del Cauca, realizada en 2008. En ella participaron varios pueblos indígenas con el fin de protestar y denunciar la grave crisis de derechos humanos que viven estas poblaciones. Una de las razones para marchar fue protestar por el incumplimiento del Estado en cuanto a la reparación por la masacre del Nilo, cometida en 1991 por miembros de la Policía y por la que fue condenado el Estado colombiano por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Memorias que exaltan las identidades borradas por la guerra: en esta tercera familia de iniciativas se encuentran aquellas que tienen lugar en torno a ciertos líderes, a ciertos legados, a ciertos rostros que la violencia desdibujó y que son ahora apropiados de manera comunitaria por un colectivo. Estas iniciativas ponen su acento en la recuperación de las identidades de aquellas personas que la violencia destruyó, como líderes cívicos y sacerdotes asesinados, N.N., etc., y que mediante un proceso profundamente afectivo de apropiación por parte de las comunidades, son reconstruidas como íconos cargados de presente y de futuro. El ejemplo más visible de este tipo de iniciativa está encarnado en los

osarios donde reposan algunos de los restos de las víctimas de Trujillo en el Parque-Monumento. Cada osario cuenta con una placa, algunas de ellas completamente borradas, donde aparece el nombre de la víctima y las circunstancias, lugar y fecha de su muerte. Las tumbas tienen altorrelieves donde están representados los oficios que en vida desempeñaban las víctimas, algunos de los cuales están hechos en cemento y otros en barro. Se trata, en su gran mayoría, de víctimas de desaparición forzada, ejecución extrajudicial y homicidio.

Memorias ancladas en el cuerpo que trabajan la subjetividad: esta última familia incluye a la serie de iniciativas que privilegian la elaboración del duelo y los trabajos sobre el cuerpo que crean energías personales y comunitarias para enfrentar el dolor. Se trata de las iniciativas que gravitan en torno a la "subjetividad" de quienes hacen parte de la comunidad, que tratan de fortalecer a los sujetos y sus identidades, que crean espacios de expresión para el dolor y de liberación del trauma causado por la violencia; se trata de dar a los sujetos un horizonte de vida con dignidad, sin miedo, con confianza, mediante la construcción de lazos comunitarios en el reconocimiento del dolor del otro, de las fuerzas del otro, del calor de sus abrazos y las necesidades mutuas que nos ponen en relación.

Un buen ejemplo de este tipo de iniciativa lo constituyen las Colchas Bordadas por las mujeres de Mampuján, en María La Baja, Bolívar. Mampuján el Viejo era un asentamiento campesino ubicado sobre la ruta que utilizaba el Frente 35 de las FARC para trasladar secuestrados entre las poblaciones costeras y los Montes de María. Esa ubicación llevó a los paramilitares a presumir que sus pobladores eran auxiliadores de la guerrilla. El 10 de Marzo del año 2000 un grupo paramilitar dio la orden de desalojo y al día siguiente 245 familias fueron desplazadas. Éstas se trasladaron temporalmente a la alcaldía de María La Baja cuando el párroco italiano compró un terreno y lo donó titulándolo colectivamente. Actualmente viven en ese terreno denominado Mampuján el Nuevo. Allí han contado con el apoyo de Acción contra el Hambre y de la Comunidad Europea. Una hermana menonita norteamericana de nombre Teresa Geiser les enseñó a las mujeres la técnica del "quilt" que utilizan en Norteamérica para hacer colchas. Las mujeres de Mampuján aprendieron la técnica y terminaron cosiendo grandes telas donde plasman sus vivencias y sus traumas. Los temas de las mantas son el proceso de esclavización desde África, los palenques, el desplazamiento, los crímenes cometidos contra sus habitantes, etc. Las mujeres sostienen que hacer y coser las mantas les ha servido de terapia para superar los traumas, porque mientras las hacen conversan acerca de cada caso y de esta manera socializan los sufrimientos (Grupo de Memoria Histórica, 2009).

Existen dos elementos relevantes a destacar relacionados con el carácter de las iniciativas o procesos de construcción de memoria reseñados, y éstos son su situación geográfica localizada y fragmentaria y su estado actual de elaboración, ya que se trata de procesos muchas veces efímeros o en permanente construcción. Respecto a la naturaleza fragmentaria y dispersa de las iniciativas de memoria existen algunos elementos conexos como la correlación entre las iniciativas y algunas zonas donde se han dado con relativa efectividad y éxito procesos de desmovilización, desarme y reinserción, DDR. Cuando éste ha sido el contexto, las víctimas han podido elaborar y expresar sus memorias con mayor o menor ímpetu y en cualquiera de sus formas, sean estos relatos más o menos estructurados, testimonios, investigaciones o actos performativos. A manera de hipótesis puede decirse que en las regiones donde aún persiste el conflicto armado o donde no se han dado procesos de DDR o se han dado pero no han tenido efectividad y carecen de credibilidad por parte de las víctimas, la elaboración de la memoria está en fase de latencia, a la espera de ser producida.

El Grupo de Memoria Histórica en el año 2009 a través de su informe: "Memorias en Tiempo de Guerra. Repertorio de iniciativas", presenta una aproximación a la cartografía desigual de la memoria en el país. Señala que en los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Huila de la Región Andina, con excepción de Bogotá, no se percibe una decidida vocación por la reconstrucción de las memorias de las víctimas, entendiendo por ello la producción de un conjunto de memorias que configuren una fuerza social, movimientos o acciones colectivas que permitan trascender la indiferencia, el silencio, el olvido y la impunidad. Alude que en Bogotá parece concentrarse la mayor cantidad de iniciativas, gestionadas por organizaciones de derechos humanos, como un efecto propio del centralismo que le otorga el estatus de capital y por ser el centro de las disputas por la diferencia y el consenso político. En cambio la región del Eje Cafetero se destaca por la casi total ausencia de iniciativas de memoria relacionadas con el conflicto. La región Andina central parece ser la más poblada del país y la mejor intercomunicada; sin embargo, resulta paradójico que allí no exista una activación de la memoria con miras a la creación de una conciencia social y política que vaya más allá de los procesos administrativos propiciados por la actual normatividad y orientados a la reparación por vía administrativa. En cambio el trabajo de memoria que se ha desarrollado en el oriente antioqueño por parte de organizaciones como Aproviaci, PROVISAME o AMOR, acompañadas por organizaciones no gubernamentales como CINEP y Conciudadanía, es sólido y de naturaleza expansiva.

En los Llanos Orientales, la Orinoquia y la Amazonía tampoco se registra una presencia significativa de iniciativas de memoria. La poca densidad poblacional y su dispersión pueden ser factores explicativos, así como el aislamiento y la precaria presencia estatal. El repliegue de las FARC hacia estas regiones y la pervivencia del conflicto armado en ellas también contribuyen a explicar el precario desarrollo de las memorias asociadas al conflicto. Sin embargo, a pesar de las condiciones de confrontación abierta que existen en la región, en Putumayo y Caquetá, zonas históricas de influencia de las FARC, se registran varias iniciativas de memoria.

En la Costa Caribe hay una proliferación de memorias asociadas a determinadas regiones culturales y no a grandes núcleos urbanos. Estas regiones se han caracterizado por la magnitud del conflicto y por los intereses económicos que las han circundado. Entre ellas se destacan tres: los Montes de María, corredor estratégico entre la región del Bajo Magdalena y la Costa Caribe; la Sierra Nevada de Santa Marta, región de disputas territoriales entre la guerrilla y los paramilitares donde los grupos indígenas recibieron todo el peso del conflicto; y finalmente Urabá, punto de confluencia de múltiples intereses económicos y bastión de las AUC. En estas tres regiones se concentra la producción de memoria de las víctimas de la región Caribe, donde también hay que destacar el naciente interés de las organizaciones de la Guajira por iniciar sus procesos de memoria y el inquietante silencio que al respecto se evidencia en la sociedad civil cordobesa.

La región del Pacífico colombiano constituye un importante acervo de iniciativas de memoria, gran parte de las cuales se encuentran en el Chocó y en los litorales del Valle, Cauca y Nariño, fruto del trabajo de organizaciones como el Proceso de Comunidades Negras, la Pastoral Social y la Diócesis de Quibdó.

En la región del Suroccidente, especialmente en el Cauca y el Valle, hay una producción considerable de iniciativas de memoria vinculadas al impacto cultural y político que han tenido en estas zonas la guerrilla, los cultivos ilícitos y la defensa de los procesos indígenas. Con excepción de la Guardia Indígena del Cauca y del proceso de memoria liderado por Afavit en Trujillo, las iniciativas de esta región corresponden a procesos incipientes en cuanto a su nivel de elaboración y estructuración. Por último, las mujeres, los

jóvenes y los grupos culturales atraviesan las iniciativas de memoria en todas las regiones del país. Los jóvenes y los procesos de gestión cultural vinculados especialmente a la cultura popular y al arte, se ubican como fuerzas locales y de apoyo creativo de la memoria (GMH, 2009).

Una vez hecho un recorrido por diferentes iniciativas de memoria en Colombia, el siguiente apartado permite abrir la reflexión para lo que fue el foco central de análisis en la investigación: la perspectiva pedagógica de los de procesos de construcción de memoria.

V. NARRATIVAS Y PEDAGOGÍA

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del "giro hermenéutico", producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bruner, 1988, p, 27).

Como estrategia pedagógica, la narrativa marca un giro epistemológico en tanto designa la aparición de un nuevo sujeto, productor de un tipo de conocimiento situado de entrada fuera del espacio formal de la educación (sujeto de la pedagogía social) y del discurso oficial, cuya cadena de generación atraviesa varias etapas: relatar, escuchar, transcribir, volver a relatar, armar el texto, para dar cuenta de la razón de ser y el estado de relaciones de poder, mediatizadas por el lenguaje, en la vida cotidiana de la gente del común que ha vivido en medio de la guerra (Murillo, 2012, p, 216).

Desde esta perspectiva, el acto de narrar en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, aspirando superar el contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. "El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p, 27) – son las vicisitudes de las intenciones humanas".

La generación relatos o narrativas no ocurre exclusivamente al interior de la escuela, no se reduce a un proceso de instrucción, sino que se promueve desde la vida misma, se recrea a través de los procesos culturales e históricos. El enfoque narrativo se constituye como una posibilidad de formación que sin reducirse al hecho de contar, en su expresión superior (autobiografía) permite elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

El "espacio biográfico" se ha ido ampliando considerablemente y se ha multiplicado en voces vivenciales que narran la propia experiencia (Arfuch, 2002). En América Latina, tras las dictaduras y la violencia experimentada en los últimos años, las (auto) biografías y narrativas han adquirido un fértil desarrollo y expansión.

La trasformación contenida en el acto de narrar y sus implicaciones en un proceso de formación son señaladas por Larrosa (1996, p, 28): "Si el sentido de quiénes somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en un gigantesco hervidero de historias que es la

cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propias identidad (el sentido de quiénes somos)".

Un sujeto, al narrar sus vivencias, no sólo expresa lo acontecido como hechos históricos sino la propia experiencia que suscitan. Sus relatos, que parecen un saber individual, "muestran la alteridad del otro" (Melich, 2001) nombrando lo que se ha perdido, "la huella de la ausencia" (Melich, 2001). Quien entra en relación con esos relatos no adquiere un conocimiento técnico sino una reflexión, su escucha exige una respuesta, asumir una posición frente a él porque una vez tuvo lugar la transmisión nace una relación de saber.

Asumir una perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria en los que emergen relatos, testimonios, narrativas, implica valorar los cambios subjetivos relacionados con la incorporación de nuevos saberes y conocimientos, la ampliación o modificación de los marcos interpretativos con que se da sentido a la realidad social y la relación de los sujetos consigo mismos tras experiencias subjetivas de dolor.

VI. Otros apartados: Acerca de la metodología

6.1. Un relato entre relatos: alcanzar la voz con la esperanza

> Una duda nos asalta sobre la posibilidad de contar. No es que la experiencia vivida sea indecible. Ha sido invivible...
> (Semprún, 1997, p, 25).

Será a través de un relato personal como se dé cuenta del desarrollo de la propuesta metodológica de la investigación. A través de mi experiencia, en vínculo con las mujeres que me acompañaron en el proceso, se ilustrará la manera en la que emergieron los relatos, fuentes de conocimiento con relación a la afección de los sujetos tras el conflicto armado y matrices susceptibles de un análisis pedagógico. No debe sorprender que el relato aparezca en primera persona ya que emerge la experiencia del investigador en relación a las vivencias subjetivas de los participantes.

La experiencia que emergió recorre algunas biografías femeninas desde los hechos de violencia que quebraron sus vidas, hasta el presente de mujeres sobrevivientes, además de registrar hechos violentos, se centra en las maneras cómo las mujeres han vivido estos hechos, qué consecuencias tuvieron para ellas, cómo los han afrontado, cómo han rehecho, o no, sus trayectorias, cómo miran e interrogan el futuro. Además, destacan el lugar de la memoria más allá de la reconstrucción del recuerdo.

6.2. Acerca de cómo la palabra encontró un lugar

El día que viajaba por primera vez a Cocorná, pensé que iba a llegar a un escenario de posguerra de esos que se recrean en las películas. Mis prejuicios me llevaron a pensar que me encontraría con hombres vestidos de militar, solicitándome bruscamente que me identificara o que iba a recorrer calles desoladas con casas roídas por el abandono. Mis pensamientos no correspondieron más que superficialmente con la realidad. Llegué a un pueblo habitado por gente cálida aunque con recelo en la mirada; algunas de las 16.155 personas que se habían desplazado del municipio en la época de mayor recrudecimiento del conflicto armado con respecto a un número aproximado de 20.000 habitantes, habían retornado y las casas, aunque en su mayoría humildes, lucían colorida y galantemente zócalos recién pintados.

Recorriendo el municipio, intentaba representarme la magnitud de los actos violentos que hicieron que tantas personas abandonaran su hogar. Me preguntaba cómo transcurrían los días de los campesinos de un municipio con la mayoría de sus veredas abandonadas y qué pudieron haber sentido las personas que fueron despojadas de sus tierras y demás

pertenencias, al tener que salir huyendo en medio de la noche con la única esperanza de sobrevivir a los disparos indiscriminados. De la curiosidad y la compasión, surgió el proyecto de investigación que se fue perfilando, en su sentido más amplio, hacia la generación de un proceso que pudiera dar voz a las miradas prevenidas y a los habitantes que retornaron a combatir con su presencia, el desarraigo y la impunidad.

Inicialmente, consideré desarrollar la investigación a través de una de las asociaciones de víctimas que existen en Cocorná. Me acerqué a una de ellas y al darme cuenta de que atravesaban por dificultades internas con relación a la definición del sentido de su acción, decidí convocar un grupo independiente. Esta situación descrita me permite enunciar lo que acontece con algunas agremiaciones o asociaciones de víctimas en el país particularmente en el ámbito local ya que algunas, debido a la diversidad de sentidos que le adjudican sus integrantes al proceso de memoria, no han podido llegar a acuerdos y no alcanzan a consolidarse tras su conformación. Lo que sí está claro, es que se hace necesario el fortalecimiento de las organizaciones que consecuentes con el momento histórico del país y reconociendo el carácter cambiante del conflicto armado, ofrezcan verdaderos espacios de inclusión y reconciliación para las víctimas, den lugar a su palabra, reconozcan los derechos a la verdad, la justicia y reparación, emprendan acciones de gestión pública y cuenten con garantías de seguridad.

Las mujeres afectadas por el conflicto armado que participaron en el proyecto investigativo, estuvieron vinculadas a agremiaciones de víctimas, pero cada una sin excepción, decidió retirarse tiempo atrás. Entre las razones que argumentaron fueron: "allí no se hace nada", "lo único que querían eran los subsidios y sólo les llegan a los amigos de políticos", "antes éramos muchas pero después nadie fue y no se siguieron los proyectos, no se volvieron a reunir" (Testimonios obtenidos en Cocorná, 2014).

Teniendo en cuenta la opinión de algunas mujeres con las que previamente conversé, y valorando, externamente, la situación de agremiaciones como Asociación de Víctimas de Cocorná –AVICC–, comprendí que era prudente distanciarse de organizaciones sociales con perspectiva de instituirse como Comisiones de la Verdad, que trabajan más desde el testimonio y que persiguen la reivindicación de derechos, no porque se considere esto un despropósito, sino porque el interés de la investigación estaba puesto en generar un espacio para las historias de vida, para hablar de las pérdidas de los afectos, para abrirle camino a la memoria y no estaba centrado en la denuncia o exclusivamente en buscar reparación económica para las víctimas; así, las personas, desde sus memorias, enjuicien las decisiones y estrategias de los actores en disputa y adopten distintas posturas ante el orden, las instituciones, los actores políticos y sociales.

El 14 de mayo de 2014, se dio el primer encuentro. Después de haber hecho una convocatoria individual a mujeres que se habían acercado a mí, en mi función de orientadora, se presentaron 14 personas. En esa reunión, además de compartir la idea del proyecto, cada una expresó por qué se había interesado en asistir emergiendo desde ese inicio experiencias de vida, sentidos y significados que daban cuenta de la afección de la población a causa del conflicto armado y de lo silenciados que aún están algunos de los habitantes del municipio.

Ese día, comprendí más a fondo que hay vivencias que las personas prefieren no evocar confinando sus recuerdos al silencio. Una mujer de aproximadamente 40 años de edad, después de haber escuchado a las demás y de agradecer el haber sido convocada, con lágrimas en sus ojos admitió la tristeza que la habitaba y su resistencia a la participación en un espacio como el nuestro. Nos acusó de no poder comprender lo que ella había sentido y lo que siente tras la violencia y admitió no desear expresarlo. Se nombró como enferma a

causa de la guerra y daba la impresión de que cada palabra que salía de su boca lo hacía forzosamente.

Sus palabras me permitieron ser más consciente de que para muchas víctimas los recuerdos del sufrimiento vivido son llevados como una pena profunda que atormenta su cotidianidad y que se expresan en el cuerpo enfermándolo. Me encontré de frente con la impotencia, pensaba en lo que hemos podido hacer como país gracias a los relatos y testimonios tanto de víctimas como de victimarios que se han atrevido a hablar de los horrores sufridos y cometidos, pero pensé además en qué hemos hecho por los que no se atreven a contar, por los enfermos física y mentalmente a causa de la violencia, pensé en todo lo que nos falta para repararnos simbólica y emocionalmente, pensé en los límites de la investigación, me generó ansiedad imaginarme lo que pasaría si nadie quisiera hablar nunca de lo acontecido.

En el transcurso del proceso de construcción de memoria, mis compañeras me permitieron comprender más a fondo que el sufrimiento traumático puede privar a la víctima del recurso del lenguaje, de su comunicación, y esto puede bloquear la narración, el testimonio. Pero también quienes escuchamos podemos encontrar un límite en la posibilidad de comprensión de aquello que entra en el mundo corporal y subjetivo de quien lo padece.

6.3. "YO VEO TUS OJOS EN LO PROFUNDO DE MIS MANOS"

Después del primer encuentro que significó más incertidumbre que seguridad, comprendí que el investigador, y espero que no sea reconocido únicamente por quienes realizan investigaciones en ciencias sociales o cualitativas, camina a tientas, que es necesario el encuentro con dicha incertidumbre y que aunque sea meritorio perseguir la verdad la primera consideración es que el investigador también transita como sujeto, que su producción es dialógica sin desconocer que el conocimiento deba validarse.

Para generar un proceso de construcción de memoria había leído acerca de diferentes metodologías y herramientas. Me acerqué a los informes del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y decidí compartirle al grupo las estrategias con las que algunos colectivos habían recuperado, construido y recolectado su memoria. Tenía claro que el proceso debía dar lugar a la palabra respetando y reconociendo también el lugar del silencio, pero además sabía que el relato, las historias de vida o las experiencias personales con relación al conflicto desde la subjetividad, no iban a emerger en un único momento sino que debían ser fruto de un proceso. Como la memoria trabaja con analogías, metáforas, exageraciones, supresiones, minimizaciones que no deben ser evaluadas como falsas o verdaderas sino como representaciones simbólicas de expresión de las huellas emocionales que lo vivido ha dejado en las víctimas, se hace necesario que esas representaciones encuentren diferentes lugares de manifestación. Para ello, se privilegiaron dos técnicas: los mapas y los objetos del y para el recuerdo.

En particular la elaboración de mapas como instrumento para construir memoria histórica, explora las maneras en que las memorias individuales y locales están ancladas en los lugares (reminiscencias de muerte, destrucción, resistencia y pertenencia) y cómo a la vez los lugares están hechos de memorias, es decir, cómo la memoria tiene también una cartografía, y la habilidad de las personas de evocar estos cambios y marcas del pasado mediante un mapeo espacial del entorno y de sus recuerdos.

De otro lado, la esfera de los objetos materiales −las fotos, decoraciones, altares, escudos, estampas, recortes de periódicos, los objetos en general de los que nos rodeamos− están ordenados de ciertos modos, con los que contamos para darnos un sentido de continuidad y como marcadores de cambios temporales (Radley, 1990).

Leonor Arfuch, en su texto "Memoria y autobiografía" (2013), define la relación del sujeto con los lugares a través del concepto de "espacio biográfico". Dicho espacio implica la construcción de un "sentido fuerte del morar" a partir de las interrelaciones e interacciones de una persona con un lugar. En el mismo texto, Arfuch, refiere que los objetos nos ponen en relación con "momentos autobiográficos", es decir, desafían la temporalidad al permitir al sujeto anclar sus afectos y recuerdos a lo material. Esta perspectiva, se adopta con el fin de evocar los relatos no como una sucesión de hechos relacionados en este caso con la violencia sino como un repertorio amplio de sentidos y significados que las personas atribuyen a su mundo interior y exterior y que son susceptibles de dar lugar a la subjetividad.

El primer taller "activador" de la memoria, implicó que las participantes hablaran sobre los lugares públicos y privados que consideran significativos y se dejó como opción la posibilidad de representar gráficamente lo conversado. A ese espacio asistieron seis (6) mujeres que permanecieron hasta el final del proceso, sus identidades serán reservadas y sólo se consignarán las iniciales de sus nombres. Por no sentir garantía de protección y aun sabiendo el trato reservado que se le daría a sus relatos y el uso exclusivo para los fines investigativos, solicitaron que no fueran publicadas literalmente sus narraciones relacionando sus nombres completos. Esto me llevó a pensar en el temor y la desconfianza que persisten a pesar de la aparente calma en materia de orden público y en la necesidad de consolidar, a nivel municipal, procesos en pro de la memoria y la verdad como derechos inalienables de las víctimas y de la sociedad. Cabe preguntarse si realmente existen las garantías para ello.

Después de invitarlas a recordar los lugares que considerarán significativos, su relación con ellos, la historia que los habitaba; a medida que decidieron dibujarlos a través de mapas, emergieron los relatos con relación a espacios públicos y privados que para ellas tienen significación común y cuyos usos y significados cotidianos, fueron alterados por acciones violentas entre los que se destacan:

La destrucción de la Casa de la Cultura en el mes de noviembre de 1998, por guerrilleros del frente IX de las FARC quienes pusieron un carro bomba que ocasionó pérdidas humanas y materiales.

> "[…] Ese día a varias embarazadas se les aceleró el parto y no encontraban cómo pasarlas pa'l hospital así fuera que tuvieran que caminar una cuadrita. El parque daba miedo y la gente toda era callada, como muda, como pasmada, yo recuerdo que vi pa'l cielo y dije bendito sea mi Dios acá estamos todos tus hijos esperándote pero acuérdate que a todos junticos no nos puedes llevar […]". (A. Comunicación personal. Cocorná, 20 de mayo de 2014).

La toma del parque principal, durante 18 horas, por guerrilleros de las FARC, que implicó que un grupo de jóvenes que celebraban el día del maestro en un local comercial

amanecieran encerrados llenos de miedo y angustia al escuchar la explosión permanente de "pimpinas" de gas chocando contra las edificaciones. Sin embargo, el mayor costo de esa noche fue la muerte, por aneurisma cerebral, de 2 docentes del pueblo ante el pavor de tener a sus hijos encerrados allí, sin saber si habían sobrevivido o no.

La "frontera invisible" en la que se convirtió la autopista Medellín - Bogotá, en donde guerrilla y paramilitares se "daban bala de frente" y hacían a diario retenes de los autobuses para capturar y asesinar a quienes ellos consideraron a su amaño, colaboradores o informantes de un grupo u otro. Cientos de personas inocentes fueron señaladas injustamente de pertenecer a grupos armados, las personas temían que ellos o algún miembro de su familia aparecieran en listas imaginarias donde se ordenaba su muerte por razones no sólo absurdas sino mentirosas.

El despojo completo de veredas. Tanto guerrilleros como paramilitares, obligaron a familias enteras a abandonar sus casas, sus cultivos, sus medios de subsistencia a través de amenazas o intimidación. Familias y comunidades debieron huir en medio de las balas, presenciar la quema o saqueo de sus viviendas y dejar abandonados a los muertos, las personas heridas y los ancestros. El despojo se constituyó en el medio a través del cual grupos ilegales ejercían control estratégico del territorio, y ordenaban sus relaciones de poder y violencia.

El uso macabro del puente que enmarca la entrada al municipio y que invita a los visitantes a admirar y disfrutar de la riqueza hídrica y del paisaje de Cocorná. Durante un

tiempo este puente se convirtió en un cruento escenario en el que eran colgados habitantes del municipio que habían sido torturados y arrastrados por las calles, hasta que fallecieran y que eran, inhumanamente, exhibidos allí para amedrentar al pueblo.

El refugio en el que se convirtieron las instituciones educativas y las iglesias durante los enfrentamientos para los miembros de los grupos armados sin importarles que estuvieran poniendo en riesgo a la población civil.

La desolación del municipio que a pesar de ser reconocido como atractivo turístico, por muchos años estuvo desolado no sólo porque no podían llegar visitantes, sino porque sus habitantes estaban como presos en sus propios hogares. A partir de las 5:00pm las personas no salían de sus casas así tuvieran una urgencia, las calles eran escenario de combate y las salidas para las veredas estaban cercadas.

Por último, el establecimiento de un nuevo orden de relación que grupos armados impusieron a los pobladores para limitar sus prácticas económicas y su tránsito por diferentes lugares. La población civil no podía transportarse o transportar sus objetos o enseres libremente. Si, por ejemplo, las familias campesinas acostumbradas a abastecerse de lo que no cosechaban con provisiones para un mes o más, llevaban en sus costales lo que paramilitares determinaban como exceso, eran acusados de cargar provisiones para la guerrilla y corrían el riesgo de ser asesinados, como les sucedió a muchos que fueron bajados a la fuerza de los buses o "escaleras" y a quienes mataron delante de sus familiares, vecinos y amigos. Además, las incursiones y tomas armadas paralizaron las actividades comerciales e impidieron que los campesinos sacaran sus cosechas a la venta, afectándolos económica y moralmente.

"[…] Antes de nosotros llegar esto pues recién subido el presidente Álvaro Uribe esto era muy horrible; eran los paracos, la guerrilla, el ejército, imagínese que uno salía de aquí con el mercadito y tan duro se puso esto, eso ya hace por ahí de 8 a 10 u 11 años, nosotros salíamos acá a mercar y vea eso nos esculcaban el mercadito por ahí en 4 o 5 veces antes de llegar a la casa y nosotros siempre el esposo mío le gustaba traer cafecito, pagaba un mercadito como para un mes y se llevaba otro para un mes porque nosotros sacábamos fiado, nosotros gracias a mi Dios donde vamos nos fían porque eso si le enseñamos a la familia hay que pagar mijito para saber qué debe uno, porque la necesidad no es para un solo día y así eso aprendió la familia, ropa o mercado lo que sea. Entonces veníamos y cuando no salía él salía yo, traíamos un poquito de café, pagaba un mercadito y sacaba otro. ¡Ah sí! pero ya no podíamos, teníamos que llevar la factura que qué llevan, que cuántos son en su casa, tienen trabajadores o tal cosa […]". (C. Comunicación personal. Cocorná, 20 de mayo de 2014).

Cuando escuchaba a las mujeres del grupo recordando, en voz alta, los espacios y hechos anteriormente descritos y sus afecciones me preguntaba por todo lo que aún desconocemos de la guerra; me preguntaba dónde estaba yo cuando todo esto estaba pasando y me sentía responsable por desconocerlo. Esto me llevo a pensar en la indolencia que en general hemos mostrado frente a las víctimas desconociendo o no queriendo oír su sufrimiento, la poca visibilidad y reconocimiento que los medios de comunicación les han otorgado y como con ello ignoramos también la vulnerabilidad y la precariedad de nuestra democracia.

Hablar de los espacios no significó referirse sólo a los daños físicos o las destrucciones materiales sino a las alteraciones que produjeron dichos daños en los vínculos, en las relaciones sociales y en los modos de vivir de la comunidad. Aunque no fue mencionado por las mujeres en el taller, yo si recordé algunos de mis recorridos por las veredas y me hacían eco las palabras de un señor de la vereda La Playa a quien, en algún momento, creo yo imprudentemente, le pregunté qué significaba para él tener su casa rayada con mensajes alusivos a las FARC y me dijo que eso era lo de menos, que lo grave había sido que esa gente se había tomado el "rancho" de ruana usándolo como trinchera. La invasión a los hogares, saqueos, quemas y huidas forzadas, como resultado de la orden impartida por los victimarios de abandonar los sitios de manera inmediata, no sólo significó el desprendimiento de un lugar, sino la separación de sus apegos, raíces y apoyos. En consecuencia, se entiende porque el desplazamiento generó rupturas en el desarrollo

identitario de las comunidades, porque el proceso de restitución de tierras es necesario y complejo y porque las iniciativas que se centran en un re-habitar del espacio cotidiano, favorecen la escenificación pública del dolor y la resignificación de los lugares devastados por la guerra.

El taller descrito se realizó el 20 de mayo del año 2014, seguido por el del día 27 del mismo mes que se enuncia a continuación. Para este último taller las mujeres podían participar llevando un objeto que para ellas fuera representativo o hablando sobre él, la idea era que emergieran nuevos relatos a partir de símbolos personales. Este encuentro fue sorpresivo. Cada una llevó un objeto, todos cargados de sentimientos e historias que parecían inabarcables; predominaron las fotos aunque también hubo diplomas, crucifijos y hasta dientes.

Doña G hablo de un crucifijo que le regalaron el día de su boda hace más de 20 años y que la acompaña desde entonces. Ha sido desplazada dos veces. La primera vez tuvo que dejar todo en su finca y salir ella y su familia con lo que llevaban puesto. Una cuñada le recuperó algunas cosas, entre ellas el crucifijo, que estaba en la cabecera de la cama y desde eso no lo desampara porque con él recuerda que Dios tampoco la desampara a ella. También nos compartió una foto en la que aparecía casi la totalidad de su familia para contarnos quiénes de allí habían sido asesinados; quiso reconstruir sus recuerdos de los ausentes y resumió en este relato la experiencia del taller:

> "[…] ¿Sabe de qué me sirvió contarle todo a usté?: mis recuerdos eran como muchachos fugitivos, yo los quería enterrar, darles un lugar y ellos se aparecían en mis sueños como siluetas, como miserables siluetas vacías. Yo sabía que debía recordarlos, darles presencia, porque las siluetas pueden confundirse con fantasmas. Yo sabía que el fin no era olvidarlos, que entre más los ocultara como forma de deshacerme de ellos, más pujaban. La historia del conflicto político, social y armado en Colombia no puede ser la historia de siluetas mal nombradas... no señora esta es una historia llena de retratos y ¿sabe qué es un retrato? un símbolo. ¡Ya usted concluye de qué símbolos estamos hablando! […]". (G. Comunicación personal. Cocorná, 27 de mayo de 2014).

Doña M hizo llorar a sus compañeras. Contó su experiencia como madre y llevo una foto de uno de sus hijos adoptivos y un diploma que le dieron en el año 2008, por mejor acompañamiento en la institución educativa donde lo tenía estudiando. Es una mujer muy valiente y muy pobre económicamente, vive prácticamente de los subsidios del Estado y de algunos alimentos que saca para la venta, tiene dos hijos biológicos y dos hijos que adoptó desde que eran muy pequeños porque una de sus hermanas los abandonó. Cuando la llamaron de Sogamoso a decirle que si no iba por ellos se iban a morir de hambre no lo dudó un instante, consiguió plata prestada y viajó a recibirlos. Su hermana se los puso en las piernas y expresó "niños esa es su mamá y mamá esos son sus hijos". M pareciera que hubiese nacido siendo mamá; recuerda que desde niña cumplía, según ella, todas las funciones, cocinaba, cuidaba a sus hermanos e incluso cuando los bebés de la casa estaban enfermos en riesgo de muerte y sin bautizar, era ella quien salía a las 4:00 de la mañana de la finca para alcanzar a llegar al pueblo a la misa de 9 y pedirle al padre que les diera la "bendición divina". Hablar de la maternidad la hizo traer a su memoria un hecho desgarrador. Cuando recién tuvo a su hija, asesinaron a su madre por ser supuestamente delatora, es decir, fue acusada por la guerrilla de informarle al ejército sus movimientos o acciones. La última vez que la vio iban las dos para la vereda La Piñuela. En el camino las detuvieron hombres armados, empezaron a reclamarles, ofensivamente, por ser "sapas" ya que, según ellos, tenían información de su cercanía con el ejército y de que la niña era hija de un soldado. Su mamá les suplicaba que las dejaran ir, que se compadecieran de su hija que llevaba un bebé. Los hombres le gritaron a doña M que se subiera a un carro y que en el siguiente subían a su mamá, ella se subió y al mirar atrás la vio por última vez arrodillada,

tal vez suplicando, exclama. Escuchó disparos y ya no quiso regresar ni la mirada ni a la vereda así que se tiró del carro y se desplazó de inmediato, caminando por trochas hasta llegar a la autopista a coger un bus para Medellín. Después pidió que le mandaran a su hijo mayor. Supo sobre el velorio y el entierro de su madre porque le contaron, vivió su tristeza a secas, evitando llorar tal vez para que sus hijos que apenas comenzaban a vivir no presintieran el dolor. En Medellín, una de sus hermanas, la única que vivía en la ciudad, la acusó de ser la responsable del asesinato de la madre y la dejó en la calle y a la deriva, así que se fue a vivir a uno de los asentamientos de la ciudad, conocidos como invasiones; allí comenzó lo que ella llama su calvario y sólo años después cuando le dijeron que la gente estaba regresando a Cocorná, sin pensarlo, decidió devolverse a dar el último adiós ya frente a unas cenizas.

Así como doña M, todas las mujeres a partir de su objeto, evocaron muchos recuerdos, cada una escuchó atentamente, compartían pausas, gestos y lágrimas. Doña A quiso terminar enseñando un frasco transparente que contenía todos los dientes que sus hijos mudaron naturalmente. Para cada pieza dental tenía la historia, relacionó los momentos de crecimiento de sus hijos con hechos violentos y con el desplazamiento de toda su familia a la costa. Fue ella quien mientras dibujaba su mapa, recordando el lugar exacto del asesinato de su hermano, inspiró el título de este apartado: "Veo tus ojos en lo profundo de mis manos".

No me había imaginado que este taller diera una apertura tan significativa a las narrativas. Esta y otras modalidades de expresión indican diferentes grados de espontaneidad, marcan distintas relaciones de la persona con su propia historia y diferentes funciones del "tomar la palabra" (Pollak, 1990; Bourdieu, 1985).

A continuación se presentan algunas fotografías tomadas durante los talleres las cuales fueron autorizadas para publicar distorsionando los rostros.

Elaborando los mapas, Cocorná, 2014.

Los dientes que guarda doña A, Cocorná, 2014.

El crucifijo que no desampara a doña G, Cocorná, 2014.

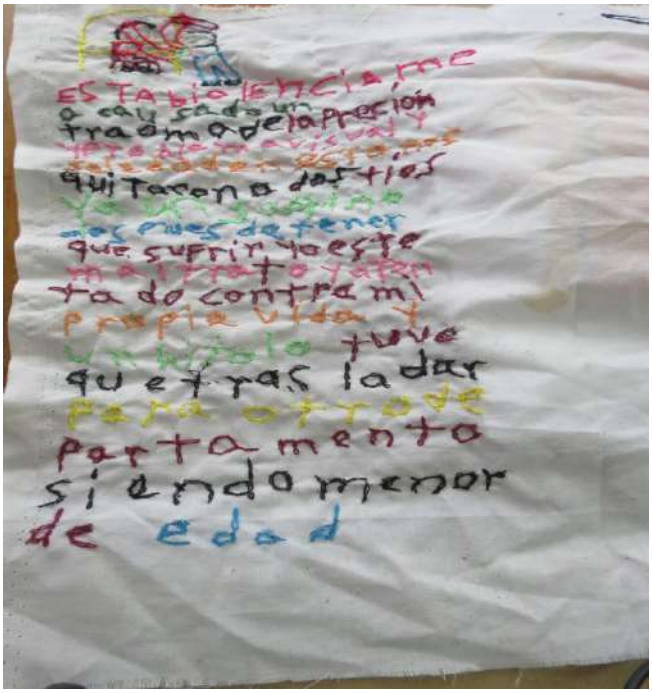
Doña M contemplando a uno de sus hijos, Cocorná, 2014.

VII. NARRATIVAS: BROTABAN LAS PALABRAS PORQUE LA AUSENCIA NO FUE LA ÚNICA SOBREVIVIENTE

Después de habernos encontrado en los talleres grupales, se dio el momento para hablar de las historias de vida. Esos relatos ya se habían configurado desde los lugares y los objetos, pero el proceso necesitaba un cierre y así me lo hacían saber, con diferentes expresiones, las mujeres que pasaron a liderar su propio proyecto.

Cada una solicitó un espacio para compartir su historia personal. En ese momento no supe hacer una lectura adecuada y concentrada en los fines investigativos, temía porque la memoria individual no se hiciera colectiva. Aun habiendo leído sobre el tema, mi ingenuidad y mi afán me limitaron y fue el grupo de mujeres quienes trazaron con serenidad el camino para que yo pudiera comprender que el hecho de relatar de manera grupal no es lo que imprime el carácter colectivo a la memoria, sino que se trata de un proceso en el que se hilan sufrimientos personales como expresiones de afecciones comunes es decir que también otros experimentaron o que acogen a través de la escucha.

Relatando las historias, doña E quien había aprendido a tejer participando en una organización de víctimas, se ofreció a enseñarles a las demás y decidieron entre ellas crear una microempresa de bordados. Cuando me las encuentro es común que vayan juntas todas o algunas, ocupadas de su proyecto y cuando las visito casi siempre las escucho hablando de todo lo que hay por hacer. Este es el camino que reveló unas maneras de afección tras la violencia pero que también reflejó las posibilidades de la des- afección en la reconstrucción del vínculo con el otro.



El primer bordado de doña E, Cocorná, 2014.

En formas comunitarias de socialización, que se proyectan desde, y más allá de los talleres o actividades de memoria, surgen nuevas oportunidades para movilizar los duelos de las personas. En la creación (artística, laboral, académica, personal), es susceptible de germinar la elaboración de las pérdidas, reconociendo que hay afectaciones del orden de lo irreparable.

Elaborar lo traumático implica poner una distancia entre el pasado y el presente, de modo que se pueda recordar que algo ocurrió, pero, al mismo tiempo reconocer la vida presente y los proyectos futuros. En la memoria, a diferencia de la repetición traumática, el pasado no invade el presente sino que lo informa.

La mujer que inicialmente aludió dificultad para narrar sus vivencias personales con relación a la violencia, después se acercó a mí. Me contó la historia de su hijo quien, según ella, enloqueció tras el asesinato del padre. Me autorizó a relatarla ya que ella no quiso escribirla y me regaló preguntas: ¿Qué pasa cuándo narrar es un acto de profundo dolor porque es el horror el que ha quedado fijado? ¿Cómo hacer transitar eso? La memoria tiene tanto de silencio como de olvido.

La exposición a situaciones caracterizadas por altos niveles de terror e indefensión constituyen casi siempre experiencias que rebasan la capacidad de las personas para afrontar los hechos. Esto genera traumas y daños psicológicos, cuyas manifestaciones más frecuentes, referidas por las víctimas, son las graves alteraciones del sueño con insomnios y pesadillas, síntomas depresivos, angustiosos y somatizaciones: "Yo nunca pude volver a saber qué es dormir bien... en los años terribles las noches eran espantosas, uno rezaba para que la noche pasara rápido... Desde entonces no duermo… yo me acuesto y miro para el techo y casi no duermo". Estos síntomas provocan dificultades por momentos casi insuperables para la realización de las actividades habituales y recobrar las relaciones cotidianas. En algunos casos, incluso, se observan alteraciones del juicio de la realidad y cuadros psicóticos.

Este relato de un relato refleja la experiencia de algunas personas que en medio de la guerra no pudieron resistir el dolor y eligieron el camino de la locura.

> […] El día que él se despertó, no presentía que su padre iba a morir, que ese mismo día él sería el encargado de quitarle sus botas sucias para que los pies, que estuvieron en vida atados al campo, pudieran despegar al infinito.
> Yo sé qué es la muerte, le dijo a su madre un día: la muerte es eco y como eco se expande y choca, al final se refleja en ti. -¿En mí? Lo interrogó su madre con la mezcla de curiosidad y temor con la que los católicos acarician la superstición. – Si, la muerte se refleja en ti… amá en ti es en todos, es que vos no fuiste al colegio. Un Bendito sea mi Dios traducido en suspiro fue la respuesta.
> Abrió los ojos y en la mañana como uno por segundos duda de estar vivo, clavó la mirada en lo que era su consciencia: su padre y unas bestias. Supo que sí, que se trataba de él y de su realidad, una mañana más… y se lanzó de la cama para alcanzar al hombre recio que ya subía pa'l cafetal. Su madre le gritó que otra vez se iba a quedar sin los tragos, él nunca le hacía caso y como la gente siempre modifica sus actos cotidianos el día de una tragedia, pues él no fue la excepción, se dio vuelta, vio a su madre y le dijo: déjame el cacaito en la tarima, no pongas esa cara que pareces María Lamentos.
> Desfalleció en ese preciso instante, el eco de los latidos del corazón de su marido se reflejó en ella y después del estruendo se hizo tenue, se fue perdiendo. Se apretó el pecho para custodiar allí el sonido, los latidos, el corazón, la vida, pero el sonido viajó rápidamente a su cerebro y traducido en disparos le dio la razón de que a su marido lo habían matado a tiros […].

Cuando hablé con ella pensé que iba a compartirme una tragedia reciente, su rostro lucía la tristeza. Me habló del asesinato de su esposo hace 15 años, me habló de su hijo el que ella quiere sacar adelante y que sea estudiado pero que permanece en la casa con temor a salir hablándole incansablemente a la memoria de su padre.

Los procesos de elaboración de duelo no dependen necesariamente de que el tiempo transcurra y mucho menos de las reparaciones económicas tras las pérdidas. Es necesario ampliar la perspectiva de los procesos de reparación y garantizar prevalentemente a las víctimas la atención en salud mental que se ha visto reducida a un servicio fragmentado de asesorías psicosociales.

VIII. CONCLUSIONES

El lugar de la afección

La construcción de memorias que se llevó a cabo no sólo tuvo que ver con el hecho de que mujeres afectadas por el conflicto armado en el oriente antioqueño contaran lo sucedido con relación a la violencia sino con el proceso de relación establecido entre esas experiencias subjetivas compartidas y la posición asumida para escuchar. Se destaca el valor de las participantes para recordar y su generosidad para compartir el dolor y sufrimiento pero también sus esperanzas y la forma en la que rehacen su vida cotidiana.

A lo largo de las narraciones se evidenciaron los múltiples impactos que sufrieron los habitantes de Cocorná tras el conflicto armado y que ya se habían enunciado como parte del rastreo de las afectaciones a la población civil a causa de las diferentes modalidades y prácticas de violencia. Sin embargo, la investigación permitió reconocer que más allá de poder contar una historia homogénea de lo sucedido es necesario desentrañar las vivencias particulares de víctimas y victimarios, sus huellas, las maneras en las que han afrontado las ausencias o rupturas forzadas y los procesos de esclarecimiento de la verdad. Las participantes, que antes del proyecto de investigación no habían hecho parte de un proceso de memoria, durante los talleres destacaron la importancia de relatar sus propias historias:

"Uno no cuenta las cosas de la misma manera, en la casa uno se queja o a veces no dice nada para no ponerse uno a llorar pero acá uno puede llorar y se siente acompañado

porque los otros también vivieron cosas como uno o peores que uno". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

En los relatos si bien se habló de las torturas, las masacres, los reclutamientos, los secuestros, los asesinatos, los desplazamientos forzados, el despojo, las amenazas, entre otros, como afectaciones generales, se fueron tejiendo las significaciones subjetivas detrás de esas afectaciones. Lo que emergió fue un relato de las emociones y los significados que produjeron o transformaron los hechos violentos en términos de un menoscabo profundo a las relaciones de los sujetos consigo mismos, a sus vínculos familiares y comunitarios:

> "Vea que por una parte que se llama palmirita de acá de Cocorná mataron a un señor, que era de la familia de mamá también, él si era concejal pero lo iban a relegir otra vez y entonces ya el esposo mío dijo vea como mataron ese muchacho, yo me voy a decidir de eso, yo le voy a decir a la gente que por mí no haya votación. Mi esposo entonces renunció a irse para la política y no volvió a salir a casi nada, no iba a la reuniones de juntas comunales ni quería trabajar por miedo, yo me levantaba a darle los tragos y él me decía ay mija uno ya que alientos coge para vivir si no puede ni voltiar a ver a los vecinos porque lo matan". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

Durante el proceso, las mujeres hablaron de un miedo constante que llego a impedirles adelantar actividades esenciales para desarrollar sus vidas, como salir de sus hogares, caminar por el campo o reunirse con sus amistades. El mundo para ellas se tornó inseguro, y se vieron obligadas a desplegar mecanismos de protección como el silencio, la desconfianza y el aislamiento.

> "Uno no podía salir a una vereda ni a otra. A las 5 de la tarde este era un pueblo fantasma. Las gentes eran poquitas en la misa y casi nadie se saludaba porque decían que uno estaba llevando recados de acá para allá. Había tanta gente armada en la calle que uno andaba derechito sin pararse en las esquinas a conversar. Yo me quedaba en la casa esperando que ya fueran a llegar con una mala noticia. Cuando mataron a mi papá yo ya sabía no porque lo hubiera visto sino porque yo me paré en el balcón y sentí un aire frío que me llegó de repente, yo de primera supe que eso que yo sentí era la muerte que en Cocorná andaba libre. Uno como que esperaba todo el tiempo malas noticias pero un día que uno pasaba bien le hacía dar esperanza. A mí me gustaría saber quiénes y porqué mataron a mi papá, porque entonces ya uno pues de pronto ya uno despejaría muchas dudas pero entonces si este es el momento que uno no sabe quién fue el que hizo las cosas entonces uno a veces siente rabia y uno dice pero ¿yo contra quién siento rabia? Si yo no sé quién fue. Por ejemplo dicen fue la guerrilla la que mató a mi papá pero uno no sabe quién fue ni porqué. Si nadie me puede responder yo me quedo callada". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

Experimentaron emociones de angustia frente a la incertidumbre o la posibilidad de que nuevas agresiones ocurrieran, también por la falta de información sobre el paradero o el destino de familiares y vecinos.

> "Acá mataron una profesora que era buena pero ellos dijeron que ella le colaboraba a la guerrilla porque allá se mantenían en la escuela los guerrilleros. Un día la bajaron de la escalera en la que iba para la escuelita y los paramilitares la mataron delante de otros profes y nadie la pudo recoger ni nada, la chiva siguió y ella ahí agonizando, todo el mundo aunque la quisiera la tenía que dejar ahí. Ya en el pueblo decían: si mataron a esa profe matan a cualesquiera". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

Las emociones de nostalgia provinieron especialmente del desarraigo y la pérdida de lugares amados y significativos; y los sentimientos de tristeza surgieron por la ausencia o la muerte de seres queridos:

"Cuando mataron a mi esposo yo salí de la vereda con lo mero que llevaba puesto, después fue que unos vecinos me mandaron unas cositas. Me vine para una casita que teníamos sin construir en el pueblo y yo no hablaba con nadie. A los dos días de yo estar

en el pueblo, unas primas me llamaron que fuera por una carnita que yo no había comido naitica y yo fui y la traje para la casa porque no quería ni ver a nadie y yo la coloqué así en el pollito del fogón y salí para afuerita a lavar una ropa y cuando entre nada ¡ay qué renegada!, un gato se la llevó y dije yo: vea todo esto por culpa de lo que me hicieron, esos guerrilleros tienen la culpa y quién sabe si tendrán perdón de Dios y ahí como que yo no sé… como le dije yo a los hijos míos, uno donde llegue lleva su dolor y su soledad porque así me dicen los hijos: mamá salga de esa casa y véngase con nosotros a vivir. Y yo digo esta casa la dejo él, esto con oficiales lo hizo él, esto y esto, aquí salía yo a fiestas con él, aquí dormía, aquí comíamos hasta que nos íbamos otra vez para el campo, igual aquí yo me atormento pero en otro lado también porque yo lo tengo es el recuerdo en la mente y yo lo llevo a todas partes, a donde esté uno está el corazón". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

Los relatos de las mujeres también reflejaron la presencia de sentimientos de rabia desatados en algunos casos por la vivencia de la injusticia, en otros por el recuerdo reiterado de las humillaciones que recibieron. Estos sentimientos se ven acrecentados, muy especialmente, por la sensación de impotencia al evidenciar que en muchos casos, los victimarios no solo quedaron libres, sino que incluso, en ocasiones, recibieron beneficios económicos y reconocimientos.

> "Un día, me fui una rato por allá y miré que venían unos guerrilleros y yo me provocaba matarlos porque bien campantes caminaban por el pueblo después de matar las gentes. Yo sentí tanta ira que me fui para la iglesia y esperé que entrara un padre que estuviera desocupadito y le dije yo: padre tengo necesidad de hablar con usted ¿me puede atender? Y me dijo: tranquila y le conté todo y me dijo: tranquila, venga a misa y comulgue usted ya desahogó y todo lo que ha dicho es por su propia razón y por los males que le han hecho, somos seres humanos y a un ser humano le da rabia como nos da rabia a cualesquiera. ¿Yo?, yo recién llegada acá eso era, no es que yo no rezaba, yo iba a misa pero era muerta de la rabia pero si con toda la razón porque si en una situación de esas no tiene la propia razón ¿quién la tiene? Uno saber todo lo que hicieron". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).
>
> "Yo conozco un niño que estudia acá que vive lleno de rabia, ese niño es como enfermo y uno no le puede hablar porque es grosero pero vea usted que él no tiene la culpa. A ese niño chiquitico le toco ver que al papá lo arrastraron vivo del parque a la guayabal a donde están los charcos, ese señor botaba sangre y ese niño detrás llorando. Nadie podía hacer nada, lo intentaban coger y eso se le soltaba al que fuera. Cuando llegaron al puente al señor lo colgaron todavía vivo y lo dejaron morir ahorcado ya. El niño vio todo eso y se quedó ahí viendo morir al papá. ¡Qué pesar! ¿Usted si puede creer? Lo que tiene ese niño es que está enfermo de rabia". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

La culpa y la vergüenza también aparecieron en los relatos. Durante el proceso las mujeres aludieron la manera en que los hombres se sintieron "incapaces" de proteger a sus familias ante la presencia de los actores armados y los sentimientos de impotencia que experimentaron teniendo que abandonar sus lugares de trabajo y desplazarse. Algunas se reprochan a sí mismas continuar con sus vidas, y la recuperación de la cotidianidad se entiende como una deslealtad con la persona amada que está ausente, sea la pareja, el padre o la madre, sus hijos e hijas.

> "Yo ahora es que me puedo reír acá. Yo ya me rio tranquila pero yo antes veía gente reírse y era como si me insultaran porque yo tengo un dolor que el otro no sabe pero yo quería que no estuvieran felices. Ya luego conocí un señor que me empezó a decir que yo era muy linda pero que no me sonreía y yo pensaba: este si es bobo, cómo voy a sonreír si me mataron mis dos hijos.
>
> Acá en el pueblo los que nos quedamos resistiendo la violencia nos volvimos que no podíamos ni soportar una bullita porque todo el pueblo estaba de luto, si casi todos

> habíamos perdido a alguien o se nos había ido la familia. Un día por la calle de abajo por la cancha, una gente celebró la navidad y puso adornos en la calle y al otro día quitaron todo porque una viejita no aguantó y salió a gritar y a llorar". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).
>
> También manifestaron como han sido acusadas y señaladas por distintas partes que consideran que su condición de víctimas se produjo porque ellas mismas la buscaron. Sus esposos fueron calificados de "militantes guerrilleros" y sus vecinos, líderes comunales apreciados por la comunidad, fueron acusados de "terroristas".
>
> "¿Cuándo nos van a pagar los muertos o los desaparecidos? Nunca. Yo creo que lo que usted dice de la superación es que uno ya salga y pueda hablar, que uno no se ponga a llorar tan facilito. Toda la gente que se fue es gente que era buena igual tampoco uno es Dios para quitarle la vida a los malos pero la gente trabajadora del campo ya no va a regresar entonces los jóvenes no se van a ir a sembrar y el campo ya no va a existir. La gente si se devolvió para Cocorná pero a las veredas todavía no mucho, porque hay minas y porque la gente que más quería al campo la mataron, los hombres de azadón ya muy poquitos". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).
>
> "Vea que acá hasta los niños eran dizque guerrilleros. Acá mataron a un niño en la esquina del colegio los paracos que porque era campanero de la guerrilla pues que les avisaba las cosas. Lo mataron por la nochecita, a eso de las 6 y se sentaron a verlo morir y a burlarse de él porque el niño quedo en una cera con el cuerpo de la cintura para abajo en la calle y con los pies montados en el murito y ¿sabe qué le decían los paracos? Que si hacía diez abdominales lo bajaban para el hospital a que lo salvaran, un pobre niñito agonizando porque le habían dado varios tiros. La familia de ese niñito no volvió, por ahí dicen que los hermanos viven en Medellín. ¿Uno cómo se recupera de eso? Con fe en Dios que esas cosas no vuelvan a pasar y pues recordando el niño como inocente, también diciendo las cosas y sintiendo que el otro también lo apoya a uno y se preocupa porque uno salga adelante así haya perdido todo". (Comunicación personal, Cocorná, 2014).

Este tipo de situaciones generaron afecciones emocionales y morales para las víctimas en varios sentidos: produciendo un gran sufrimiento e indignación; destituyéndolas del lugar social que habían construido dentro de su comunidad cocornense y dejándolas desprovistas de recursos y relaciones fundamentales para asumir sus vidas y afrontar la adversidad. La violencia desestructuró los tejidos sociales y alteró la transmisión de saberes y prácticas de gran significado para las personas y las familias por ejemplo, por muchos años, no pudieron hacer juntas de acción comunal, encuentros deportivos y culturales, ni las moliendas de caña de azúcar para la extracción de la panela. Los actores armados ejercieron una represión en todos los sentidos que recayó sobre las manifestaciones colectivas de solidaridad, así como sobre las posibilidades de manifestación del dolor. Muchas personas no pudieron asistir al entierro de sus seres queridos, de sus vecinos o allegados por temor a la presencia de actores armados o a las tomas de la plaza que se daban particularmente cuando la gente se reunía. De esta manera, se obligó a vivir la violencia como una experiencia privada, y se impidió asimismo que las personas contaran con valiosos recursos culturales y comunitarios para afrontar el duelo.

Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de la subregión del oriente antioqueño, Cocorná es el municipio con más población desplazada. Este fenómeno que comenzó en el municipio alrededor de 1.998 a la fecha registra un total de 24.364 personas expulsadas. De igual manera la población recibida al 31 de diciembre de 2011 fue de 2.645 familias y 10.862 personas (Plan de Desarrollo del Municipio de Cocorná, 2012, p, 80). Se retoman las cifras para dar cuenta de una experiencia de desplazamiento y de retorno que ha marcado unas dinámicas particulares de socialización y de reconfiguración del tejido social. Muchas familias regresaron al municipio teniendo que rehacer sus vínculos en medio de la fragmentación de su comunidad. La función de las mujeres como principales

sobrevivientes y como sostén afectivo del hogar supuso además la represión de sus sentimientos, la negación de espacios y tiempos para tramitar sus duelos y demandar los cuidados y apoyos requeridos. Varias mujeres mencionaron que ante sus hijos tuvieron que mantenerse fuertes, contener sus lágrimas, ocultar hechos e inventar historias a fin de protegerlos del sufrimiento y hacerles menos dura la experiencia y las pérdidas.

Un amplio porcentaje de esos desarraigados que decidieron regresar son de origen campesino, lo que significa que sus intenciones de retorno están ligadas al campo y a las posibilidades de reactivar sus labores productivas. Algunos ya han regresado estimulados por programas estatales como Familias en su Tierra y Retornar es Vivir, liderado por la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional y que reporta un retorno de por lo menos 68.000 personas al Oriente Antioqueño. Pese a las buenas intenciones que tienen este tipo de programas institucionales, los campesinos siguen teniendo miedo, ya no tanto por la presencia de grupos armados, sino por el futuro de sus parcelas y sus actividades productivas, pues hay problemas que aún no se resuelven, entre ellos las deudas generadas por el no pago de los servicios públicos y el impuesto predial durante los años de su ausencia forzada.

Queda aún un panorama muy amplio por explorar, muchos hechos por reconstruir en materia de denuncia, muchos apoyos por gestionar, voces por recobrar y silencios por acoger. El proceso emprendido apenas fue un acercamiento que en términos generales suscitó:

Que las mujeres participantes compartieran sus historias de vida, relatando los momentos dolorosos que trajo consigo la guerra, sus afecciones particulares pero también las maneras en que afrontaron las pérdidas a través del apoyo de sus familias, de la generación de espacios culturales y artísticos, de las reparaciones económicas, de manifestaciones públicas, de marchas, caminatas, festivales por la paz y de la conformación de agremiaciones en el municipio que buscan retornar la palabra a quienes han sufrido los impactos del conflicto armado. Hubo tiempo para el recuerdo, para la catarsis, para el llanto, para la expresión de emociones en las conversaciones durante los talleres. También se hicieron evidentes los momentos de silencio reconociendo el límite de la palabra a la hora de nombrar el dolor.

Otro aspecto relevante que facilitó el proceso fue tejer un panorama amplio de las afecciones de la comunidad a causa del conflicto pero especialmente reconocer cómo la memoria es dialógica. Particularmente fueron los talleres de elaboración de mapas y de los objetos para la memoria, los que permitieron dilucidar la manera en que las representaciones personales de un espacio, de un suceso o de un objeto se enlazan o vinculan con las representaciones de los demás. Cuando se dio la construcción colectiva de los mapas, cada una narraba y dibujaba su lugar significativo o el que habita su recuerdo que a veces resultaba ser el mismo para la otra persona; cada una apoyaba desde sus recuerdos la mano de las demás al dibujar pero sobre todo se encontraba con que sus percepciones y sentimientos eran compartidos y/o susceptibles de ser comprendidos por otros. Emergieron así las geografías del sufrimiento entendidas no como las transformaciones físicas de los lugares, los espacios o el territorio tras la guerra sino como las significaciones que los sujetos le confieren a los espacios y al territorio en los que habitan o habitaron sus experiencias de dolor. Del mismo modo los objetos personales cargados de recuerdos dieron cuenta de la manera en estos se instituyen en símbolos al representar la relación con un suceso, una persona o un momento histórico; dicha relación está ciertamente mediada por el afecto.

Por último, el proceso que se llevó a cabo través de los talleres, la generación de los relatos y la manera en que las mujeres finalmente gestaron una iniciativa colectiva que las

vincula al trabajo del bordado, permitió una apertura reflexiva hacia la posibilidad de formación a través de un proceso de construcción de memoria.

A continuación se presentan consideraciones puntuales con respecto a la voz particular de las participantes en la investigación cuyos relatos están cargados de sus representaciones del ser mujer y desde ahí de su relación con los otros. Por último, se reconoce en los procesos de construcción de memoria una potencia formativa en la medida en la que establecen las posibilidades de reconfiguración de la vida de las víctimas, testigos y sobrevivientes, así como la construcción de sujetos colectivos a partir de la reconstrucción de vínculos sociales solidarios.

8.1. SOBRE EL SER DE MUJERES Y HOMBRES EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO

Es necesario aclarar que la investigación no se orientó hacia el análisis del impacto diferencial de la guerra contra las mujeres. Sin desconocer la necesidad de documentar y hacer visible el impacto del conflicto armado desde una perspectiva de género, lo que se quiere en este apartado más que asumir una postura feminista es reconstruir lo que las participantes destacaron como afecciones particulares desde su ser de mujeres.

Por lo general, se nombran como las encargadas de la crianza de los hijos e hijas y del funcionamiento de la cotidianidad hogareña, pero ante las dinámicas que impuso el conflicto, a las labores domésticas se les sumaron responsabilidades económicas para sostener sus hogares. La función de las mujeres como sostén afectivo del hogar supuso además para algunas la represión de sus sentimientos, la negación de espacios y tiempos para tramitar sus duelos y demandar los cuidados y apoyos requeridos.

En algunos casos tras el desplazamiento sus parejas no encontraron posibilidades de trabajo debido a la falta de estudios, mientras que para ellas podían ser más las opciones aunque precarias y a veces en condiciones denigrantes. La imagen de los hombres construida socialmente se vio muy afectada como protectores de sus hogares, no solo por los aspectos relacionados con el trabajo y la capacidad de proveer los medios de subsistencia de las familias, sino también porque muchos de ellos no pudieran protegerlas o evitar las acciones armadas de los perpetradores. Tanto la partida como el regreso al territorio han sido una constante fuente de tensión dentro de los hogares y han significado el desgaste de las relaciones de pareja. Según las mujeres, algunos hombres se mostraron obstinados y tercos en el intento por permanecer y no tener que desplazarse, otros emprendieron solos la tarea de salir a buscar la manera de subsistir y otros optaron por aislarse ante sus sentimientos de impotencia.

Pasar del campo a entornos urbanos acentuó condiciones de pobreza y trajo consigo fracturas en sus procesos identitarios y de socialización debido a la ausencia de redes comunitarias y familiares que pudieran proveer las relaciones afectivas y la solidaridad necesarias para afrontar la adversidad. Como en Cocorná históricamente las mujeres accedieron a la tierra a través de sus compañeros, con el desplazamiento, generalmente acompañado de la pérdida de su pareja, han tenido dificultades para acreditar la posesión de sus propiedades. Sin embargo, el retorno al municipio también ha significado la posibilidad de reencontrarse con seres queridos y el empoderamiento para la reconstrucción de sus proyectos familiares y comunitarios lo que muestra que la violencia si bien se acentuó en las interpretaciones estereotípicas de lo que hombres y mujeres deben hacer, el ánimo de superación de la adversidad y los retos que han afrontado demuestran que los roles que se les asignan a hombres y mujeres son construidos históricamente y por ende modificables en relación a las dinámicas socioculturales.

El sentido y los valores atribuidos a las relaciones con los hombres transformaron la manera en que las mujeres asumieron en adelante dichas relaciones. Algunas fueron

obligadas a vestirse de una u otra manera por paramilitares u hostigadas y amenazadas, permanentemente, como susceptibles de ser violadas. El temor a que la experiencia se diera llevó a que estas mujeres considerasen a los hombres como potenciales agresores y, por ende, a que las relaciones se basaran en el temor, la prevención y la desconfianza. Aunque también ocurrió el fenómeno contrario y fue el verse seducidas por ideales trastocados que hicieron ver a los actores armados como figuras de protección y respaldo.

Las mujeres también refieren daños morales ante la justificación por parte de victimarios e incluso de parte de la sociedad cuando han perdido a hijos, hijas o esposos, hermanos, hermanas u otros familiares cercanos. De ello dan cuenta las comunes expresiones de: 'algo debía', 'seguro era guerrillero', 'por sapo', 'ése era paraco', 'por algo será', etc. A esos discursos construidos por los actores armados para justificar sus guerras y sus actuaciones, les corresponden discursos sociales que, como ecos de los primeros, refractan en los refranes que la comunidad construye para dar cuenta de lo que ha ocurrido, y es en esa resonancia en donde la violencia encuentra asidero para seguir su marcha y reproducirse. En estas justificaciones, no son los armados los que hablan, son los vecinos, el amigo, la novia, el hermano. Y es en esos refranes repetidos cotidianamente por vecinos, amigos y víctimas que se naturaliza y justifica la violencia, impidiendo la indignación frente a los hechos y su condena radical. Madres, hermanas, esposas, se imponen entonces la misión de limpiar el nombre de sus seres queridos, de resarcir y de despejar el camino para sus hijos y hermanos: para que más adelante no tengan de qué avergonzarse (Grupo de Memoria Histórica, 2011).

Han sido las mujeres en su mayoría como sobrevivientes las encargadas de poner en palabra la ausencia, de permitirnos dimensionar el significado de las pérdidas. Se considera también necesario visibilizar en mayor medida la voz de los hombres con relación a sus vivencias personales, a sus sentimientos, temores, anhelos, luchas, liderazgos, aspiraciones futuras. Se debe ampliar y visibilizar la inequidad, la exclusión y la injusticia social entre géneros que se incrementa por el conflicto debido a las opciones diferenciales de acceso a las condiciones de desarrollo humano y social y a las asimetrías en la construcción identitaria; éstas se relacionan con atribuciones tradicionales de los roles de género, con opciones de desarrollar competencias laborales, productivas, políticas y relacionales y con las transformaciones que se exijan de la población, las cuales guardan estrecha dependencia de las relaciones de género y del tipo de situación que hay que superar: viudez, cambio de contexto por desplazamiento (dentro del mismo territorio o fuera de él, en condiciones similares o abiertamente diferentes), secuestro, pérdida de pertenencias y de cosechas, estrés derivado de las amenazas o de las condiciones de riesgo del sector, vinculación directa o indirecta a uno de los grupos en confrontación, entre otras; ello se exacerba por la fuerza de las armas, por las estrategias bélicas y por las tácticas de control social a través de las cuales se busca instaurar poderes hegemónicos por parte de los grupos armados, cuyos intereses de control traspasan lo militar y lo público, para llegar hasta los espacios más íntimos de la vida privada de quienes habitan los territorios de conflicto.

8.2. EPISTEMOLOGÍA DE LA MEMORIA

En términos generales, la palabra epistemología se entiende como la disciplina científica encargada de la teoría del conocimiento. Algunos autores la entienden como una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento y de investigar los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo (Ceberio & Watzlawick, 1998).

Para los fines de esta reflexión, se concibe la epistemología como la encargada de estudiar la construcción del conocimiento; la forma cómo éste ha objetivado, especializado

y otorgado un status de cientificidad a la producción del saber, teniendo en cuenta que la explicación de fenómenos en sus causas ha sido dinámica con relación a los saberes ideológicos de una época, a las circunstancias económicas, sociales, políticas, culturales e incluso de acuerdo a las condiciones individuales del sujeto investigador, que construye un saber compartido en el ser de la comunidad académica.

Hablar de epistemología de la memoria implica, según lo anterior, dos cuestiones fundamentales: una tiene que ver con desentrañar el conocimiento que involucra las memorias, su legitimidad social y su pretensión de "verdad" (Jelin, 2001) y otra con definir el sujeto que rememora pero que también olvida ¿quién es?, ¿Es siempre un individuo o es posible en un proceso de memoria hablar de agentes colectivos? Para dar respuesta se partió del recorrido que hace Elizabeth Jelin en el texto "¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?" y del análisis de los relatos que emergieron en la investigación, relatos concebidos como portadores de un saber.

Cuando se trata de la memoria, suele pensarse en vivencias individuales que pertenecen al ámbito privado o íntimo, y que nada tienen que ver con la producción del conocimiento visto en el ánimo de la cientificidad como objetivo. Sin embargo, los recuerdos son susceptibles de instituirse como saberes en la medida en que pertenecen a personas inmersas en un contexto histórico, social, político, económico y natural que media y configura los conocimientos, creencias, patrones de comportamiento y hasta los sentimientos permanentemente transmitidos y recibidos en la interacción social. En este sentido, la memoria refiere las condiciones de un contexto y no sólo se enmarca allí sino que entra en una relación con las dinámicas sociales que definen muchas veces qué se recuerda y qué se olvida.

Es necesario en este punto diferenciar las memorias habituales y las narrativas. Las habituales tienen que ver con rutinas, comportamientos cotidianos, no reflexivos, aprendidos y repetidos. Son parte de la vida "normal". No hay nada "memorable" en el ejercicio cotidiano de estas memorias. Las memorias narrativas son las que interesaron a la investigación ya que aluden a la construcción de un sentido del pasado, a la expresión en un relato comunicable. Sin embargo, tratándose de experiencias propias de sujetos afectados por la violencia, se manifestaron vivencias que claramente no alcanzan a ser integradas narrativamente, a las que no se les puede dar sentido, esas ante las cuales las mujeres expresaron "no tengo palabras para decirlo" o "no me alcanza mi voz para hablar de mi dolor". En palabras de Jelin: "Los acontecimientos traumáticos conllevan grietas en la capacidad narrativa, huecos en la memoria. Es la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntomas, lo que indica la presencia de lo traumático. En este nivel, el olvido no es ausencia o vacío. Es la presencia de esa ausencia, la representación de algo que estaba y ya no está, borrada, silenciada o negada" (2001, p, 9-10).

En todo esto, el olvido y el silencio ocupan un lugar central. Toda narrativa del pasado implica una selección. La memoria es selectiva; la memoria total es imposible. Esto implica un primer tipo de olvido liberador "necesario" para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto individual y de los grupos y comunidades. Pero no hay un único tipo de olvido, sino una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos «usos» y sentidos (Jelin, 2011). Las narrativas y los procesos de construcción de memoria implican, necesariamente, procesos de olvido intencionados o no. Esto quiere decir que generan un saber sobre hechos que pueden configurarse como memoria histórica pero que también nos ponen en relación con lo no sabido, es decir, con lo que siempre está a la espera de descubrirse o reconstruirse.

Al seleccionar qué preservar o conmemorar estamos olvidando parte de la historia; esto no sólo ocurre como proceso neurológico, sino también psicológico y simbólico. ¿Cómo superar el olvido cuando éste es impuesto a través de mecanismos de represión? Como los recuerdos no constituyen en sí mismos memoria, como es necesario emprender la evocación y situarla en un marco de interpretación, si se quiere en un contexto social, histórico, político y cultural, revelar los impedimentos para acceder a ella, las distorsiones, las transformaciones, las evasiones y sus manifestaciones, permitirá superar en parte la condición inherente al recordar: el olvidar.

Pensar los procesos sociales incidiendo en las memorias personales, pone de manifiesto la necesidad de valorar los procesos a partir de los cuales se censura la memoria.

En el contexto local en el que se produjo la investigación se reflejó, claramente, cuando los sujetos afectados por el conflicto político armado hacían referencia a los momentos en los que la violencia sólo dio lugar al silencio y cómo, posteriormente, se empezó a reconocer de manera pública la necesidad íntima que sintieron las víctimas de hablar de lo ocurrido. La memoria se impuso como mecanismo de producción de saber, pero sólo en un momento determinado, es decir, ese saber estuvo mediado por unas condiciones sociales, su emergencia no ha sido gratuita, sino que, ligada en un momento a los procesos de justicia y reparación, terminó sujeta a intereses políticos y económicos. Las historias personales fueron traducidas en un saber sobre la guerra que ha estado mediado por intereses políticos pero que también se ha visto interpelado por otras formas de comprensión que buscan reivindicarlo no como un conocimiento de los actos violentos sino como el entramado de representaciones, sentidos y significados que dan cuenta de los sujetos implicados en su generación.

Construir un discurso que contenga esos sentidos y significados desde una perspectiva de memoria implica la elaboración de un marco teórico que defina y explicite una determinada mirada y fundamente una estrategia teórico-metodológica y valorativa desde la cual pensar el conflicto y las maneras de superarlo; además implica también la generación de espacios de divulgación más amplios e incluyentes que permitan mayor participación de las víctimas en procesos de recuperación, construcción y divulgación de las memorias y la generación de explicaciones históricas de los distintos problemas sociales donde las víctimas puedan reconocerse e identificarse. La academia aún está en deuda con esta tarea. La vigilancia epistemológica de los hacedores de memoria debe estar articulada a una ética de la vida.

En consecuencia, el conocimiento que contiene la memoria y que se invoca en contextos de guerra no implica exclusivamente el acto de recordar sino la elaboración, es decir, la construcción de significados agenciados por sujetos que orientan la reflexión y la acción para la superación de la violencia. Este proceso adquiere un carácter pedagógico a partir de sus condiciones dialógicas e intersubjetivas de emergencia, que sitúan el conocimiento en una perspectiva socio-histórica e interpretativa pero que a su vez se encarnan en sujetos agentes de la transformación.

Perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria

Asumir que los procesos de construcción de memoria son potencialmente formativos y que desde allí son susceptibles de ser considerados pedagógicos, implica primero delimitar la concepción de pedagogía y segundo no dejar a un lado la perspectiva social de la misma ya que estamos hablando de procesos que emergen en condiciones particulares de vulnerabilidad y exclusión.

Rafael Flórez, en su obra "Pedagogía del conocimiento" define la educación como: "El proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la

humanidad, en su producción material y espiritual. La educación es aquel proceso de interacción cultural y social en la que una sociedad determinada incorpora a sus nuevos miembros a valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan; cumpliendo así no sólo la función de adaptación social de los individuos, sino también actuando en ellos de manera insinuante y permisiva, cultivando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad, rescatando lo más valioso de sí mismos, sus talentos y capacidades, desarrollando sus potencialidades como personas, su compasión y solidaridad". En este mismo sentido, el autor afirma "la educación es el proceso mediante el cual una sociedad particular inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura" (2005).

Con Flórez, tanto la educación como la enseñanza deben estar al servicio de la formación humana, de allí que la pedagogía sea entendida como la disciplina que tiene por objeto fundamental la formación. "La formación es el proceso de humanización que van ganando los individuos concretos y situados a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y avance que van logrando las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad" (Flórez, 1998); es lo que queda después de olvidar la información; es lo contrario a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir o reducir al aprendizaje.

Desde esta perspectiva, si bien los procesos de memoria en contextos de conflicto armado no se llevan a cabo con una intención inherentemente educativa, si corresponden a procesos formativos en la medida en que:

Se constituyen en una forma de construir realidad, es decir, genera un saber sobre las dinámicas particulares, motivos, lógicas y consecuencias de la guerra, trazando las perspectivas para la comprensión de lo sucedido y a la vez las posibilidades de superación de una realidad ante la cual el ser humano debe incluso superarse a sí mismo para afrontar la adversidad. No se trata de que los procesos de construcción de memoria ofrezcan por ejemplo información sobre el conflicto armado sino de cómo las memorias captan los significados de los asuntos humanos. Son significados en plural que suponen rechazar cualquier intento por ser condensados bajo un solo marco explicativo, o atribuirles un sentido cerrado, fijo e inmutable. La perspectiva formativa en un proceso de construcción de memoria no tiene que ver con borrar los hechos o con olvidarlos sino con la posibilidad de una nueva interpretación de los acontecimientos del pasado. "Lo que puede cambiar es el sentido del pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia el futuro" (Ricoeur, 2009).

Configuran un universo de relaciones en el que las memorias son compartidas. Los sujetos que participan en un proceso de construcción de memoria intentan reconciliar el sufrimiento y sobrevivencia personal con un tejido de relaciones colectivas que también ha sido duramente afectado. Compartir con otros facilita la recuperación de la confianza y la resignificación de los vínculos, puede constituirse en un espacio de recuperación y reparación que permite continuar con la vida diaria o representan actos de resistencia que generan solidaridad en medio de las fracturas en las relaciones sociales que impone la violencia. Muchas víctimas y victimarios se han empoderado de sus proyectos de vida individuales y comunitarios por medio de procesos organizativos.

Se dan a partir de una relación entre quienes se atreven a recordar y quienes están dispuestos a escuchar. Como en la guerra la voz es silenciada, es preciso que la persona que narra sus experiencias de dolor encuentre una escucha atenta y comprensiva. Si bien el silencio es polisémico, es decir, puede ser una manera de procesar el duelo o una estrategia de sobrevivencia a sabiendas de los riesgos que conlleva la palabra, también puede expresar la carencia de alguien dispuesto a escuchar, lo que conduce a sentimientos de soledad

profunda y a pérdidas testimoniales irreparables para el esclarecimiento social y político de las atrocidades. La perspectiva formativa no se asienta exclusivamente en el trabajo de incorporación de las experiencias particulares y las diferentes interpretaciones de los hechos violentos, a la memoria colectiva. Este es un hecho de rememoración que debe transformar no sólo a quien narra sino también a quien escucha, haciéndolo consciente de una realidad que también le pertenece.

"Una ética de la memoria es una ética que acoge la palabra del otro, la palabra silenciada, porque la ética es, al mismo tiempo, memoria y acogida. Una ética de la memoria es una ética de la palabra múltiple y, por lo tanto, del silencio, un silencio que no siempre es el fracaso o el fin de la palabra, sino una de las formas más intensas por las que la palabra puede expresarse" (Melich, 2001, p, 30) por eso para escuchar la palabra del otro es necesario olvidarse de uno mismo, no hay uno que se encarga de ilustrar a los demás, es un proceso abierto en el que el sujeto se ausenta de lo que es para acoger al otro (Melich, 2001, p,79).

¿Qué sentidos marca la construcción de la memoria? Es necesario establecer una distinción entre recuperar un pasado o sus huellas frente a los intentos de borrarlo, y el uso que se hace de ese pasado recuperado, es decir, el rol que el pasado tiene y debe tener en el presente (Todorov, 1998). Lo que se hace a partir del reconocimiento de lo pasado es formativo sólo en la medida en la que el sujeto logre resignificar lo que menoscabo su dignidad humana.

Todorov propone la distinción entre memoria "literal" y memoria "ejemplar" como punto de arranque para avanzar en el tema. La memoria literal es la que sirve para identificar a todas las personas que causaron y experimentaron el sufrimiento, es la que revela a detalle lo acontecido para entender las causas y consecuencias de los acontecimientos pero no necesariamente guia los comportamientos futuros. Esto pone el problema de que hay que pasar del recuerdo hacia la acción porque el uso literal de recuerdo dirá Todorov, "hace del acontecimiento pasado algo insuperable, y al fin de cuentas somete el presente al pasado" (1998). La memoria ejemplar implica una doble tarea: superar el dolor causado por el recuerdo y que dicho dolor no invada la vida (ámbito privado) y aprender de él, derivar del pasado las lecciones que pueden converirse en principios de acción para el presente.

¿Quiénes intervienen en el trabajo de construcción y socialización de memorias? Como los procesos de memoria son diversos es necesario diferenciar los diferentes actores que se vinculan con la experiencia pasada, quienes la vivieron, quienes la heredaron, quienes la estudiaron. Hay actores que luchan por el poder, que legitiman su posición en vínculos con el pasado, afirmando su continuidad o su ruptura. En este sentido la pedagogía social se ocuparía de centrar la mirada en las disputas en la interpretación y sentido del pasado, y en el proceso por el cual algunos relatos desplazan a otros para convertirse en hegemónicos.

Es indudable que los procesos de memoria son selectivos, resaltan ciertos acontecimientos históricos, ciertos actores, lo implica silenciar otros. Por eso en el establecimiento de memorias oficiales, hay que cuidarse de las narrativas hegemónicas, y dar paso a la diversidad de relatos, a los sentidos diferentes del pasado, con su pluralidad de actores y agentes y con demandas y reinvidnicaciones múltiples.

En las condiciones en las que prevalecen el silencio y la ausencia de espacios sociales de circulación de la memoria, las víctimas pueden verse aisladas y encerradas en una repetición ritualizada de su dolor sin elaboración. Esto puede llegar a obstruir el compromiso social con la memoria, al no dejar lugar para la reintepretación y

resignificación del sentido de las experiencias transmitidas en la voz de cada uno de los sujetos afectados.

La perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria no tiene que ver con la historización. Reconocer el relato del otro implica que no todo está dicho o sabido, que siempre hay algo por decir y sobre todo algo imposible de nombrar. Su potencia formativa radica en emprender acciones que implican saber del otro y asumir una posición frente a él de cuidado y acogida no recordando el pasado nostálgicamente sino críticamente (Melich, 2001). Esto supone que la perpsectiva pedagógica en los procesos de construcción de memoria no puede tratarse de la aplicación de una serie de instrumentos para que las personas recuerden, no es un proceso técnico sino que exige una evaluación crítica de la realidad, encontrarse con la posibilidad de saber que surge en relación.

Si bien los procesos de construcción de memoria en general han asumido una misión en el orden de la reparación simbólica o económica absolutamente necesaria ante los efectos devastadores que ha tenido el conflicto armado en el país y ante el riesgo de que impere la impunidad, es necesario que no sólo las víctimas se comprometan con su palabra sino que la academia asuma este discurso como un saber que da cuenta de lo sucedido pero que particularmente es fuente de comprensión para las urgentes transformaciones que deben emprenderse a nivel económico, social, cultural y educativo. No se trata de otorgar un carácter de cientificidad a las experiencias vividas ni de que su sistematización les dé el carácter de formalidad esto apenas es un debate que merece ser revisado y que puede convertirse en una experiencia enriquecedora en la medida en que se logre identificar cómo configuran la realidad una a una las narrativas sobre la guerra, cómo adquieren su estatuto de verdad, cómo se elevan a la idea de una memoria histórica o colectiva cuando aún en el país no las reconocemos a cabalidad o si las escuchamos no las asumimos como propias.

La verdad de lo acontecido en el país aún es legitimada desde los funcionarios públicos (personeros, abogados, representantes de víctimas) que en muchos casos acogen desde la sospecha el testimonio. También lo ha sido a partir de las declaraciones públicas de desmovilizados de los diferentes grupos armados que lo que han revelado es la complejidad de la dinámica del conflicto y por ende la dificultad para el acercamiento a las verdaderas causas, lógicas e impactos. Los esfuerzos que se han hecho desde diferentes entidades públicas y privadas como las casas de la memoria y las diferentes iniciativas que la agencian, son valiosos y necesarios en la medida que logran configurar caminos de construcción de una historia que nos nombra y de una realidad que debe ser transformada. Sin embargo, este esfuerzo no debe ser particular sino un proyecto amplio al que es necesario que se integren los sujetos de la educación, es decir, todos.

Además, desde la perspectiva social de la pedagogía, la pregunta no tiene que ver con la verdad del saber sobre el conflicto armado, lo que interroga una perspectiva pedagógica son las dinámicas en las que ese saber produce efectos de realidad (subjetivación). El acento está en las reglas y circunstancias bajo las cuales el saber se pone en juego, sus procedimientos de inclusión y de exclusión y sobre todo en las maneras en las que un sujeto es susceptible de transformarse a partir de su memoria, de lo que recuerda, de lo que calla, de lo que olvida. El saber sobre el conflicto armado desde la construcción de la memoria se constituye en una práctica, es la manera como los conocimientos y los sufrimientos padecidos entran en acción en la sociedad.

Aún falta una integración de esfuerzos para comprender cómo una memoria individual expresada en una experiencia subjetiva alcanza su estatuto colectivo. Nombrar a las víctimas es más que necesario en términos de reconocer su lugar de afección de manera diferenciada pero se ha convertido en una categoría para la exclusión y la enajenación de una realidad que muchos al nombrarse como no víctimas, desconocen como propia. El

hecho de que el gobierno nacional las haya reconocido de manera tardía o que cada vez tenga que ajustar el concepto da cuenta del riesgo de la segregación. La pedagogía como campo disciplinar y profesional amplio puede aportar a que el saber sea dialéctico y no enquistado o confinado a los recuerdos de un sujeto afectado, puede apropiarse de pensar el camino para valorar qué saberes nos deja la guerra no necesariamente como conocimiento en términos de ciencia positiva o de constructos sistemáticos, sino desde la reconstrucción de sus sentidos.

Se hace necesario valorar críticamente lo que estamos nombrando como pedagogía para la paz porque siendo consecuentes no se trata de impartir una serie de reglas o de instrucciones para relacionarnos pacíficamente. Los procesos de construcción de memoria evidencian que se trata de un proceso más complejo que requiere entrar en relación y que si bien emerge un saber a través de ellos, lo que logran es consolidar una práctica en la que recordar permite la resignificación de quien recuerda y de quien acompaña la tarea del recuerdo.

IX. CONCLUSIONES

Comprender los efectos del conflicto armado en Colombia implica ir más allá de enumerar las afectaciones físicas, económicas, emocionales o psicológicas de las víctimas y se constituye en una experiencia de construcción de memoria en la medida en que a través de historias de vida se significan los lugares de afección íntimos y comunes a causa de la violencia, se esclarecen las condiciones que propiciaron y que sostienen el conflicto, sus actores, se combate la impunidad y se tejen las perspectivas de reconstrucción tras la devastación.

La memoria genera mecanismos para acceder a la verdad, la justicia y la reparación, permite la emergencia de saberes sobre la guerra y sobre la afectación de las dinámicas sociales a la vez que puede transformar experiencias subjetivas de sufrimiento; por ende la construcción de memoria es de carácter fundamentalmente formativo.

Asumir una perspectiva pedagógica de los procesos de construcción de memoria, implica centrar la mirada en las disputas en la interpretación y sentido del pasado, y en el proceso por el cual algunos relatos desplazan a otros para convertirse en hegemónicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

BLAIR, E. (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia: Cultos, símbolos e imaginarios.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, CINEP.

BOURDIEU, P. (2002). *El oficio de sociólogo.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1999). "El espacio para los puntos de vista", Revista Proposiciones, núm. 29: *Historias y relatos de vida. Investigación y práctica en las Ciencias sociales,* Santiago de Chile, Ediciones Sur, pp. 12-14.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa [ed. port.: Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997].

COMISIÓN DE NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. (2009). *Memorias en tiempo de guerra: repertorio de iniciativas*. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/memoria-historica-cnrr/memoriaeiniciativas.html

FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá, Colombia: Me Graw Hill.

FLÓREZ, R. (2007). "La formación como principio y fin de la acción pedagógica". En: Colombia *Revista Educación Y Pedagogía* ISSN: 0121-7593 Ed: Facultad De Educación Universidad De Antioquia v.19 fasc.47 p.165 - 173, 2007.

GARCÍA, C. Y ARAMBURO, C. (2011). *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia. Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008*, Bogotá, Colombia: Pontifica Universidad Javeriana.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA. (2013) *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

MELICH, J. (2001). *La ausencia del testimonio*, Barcelona, España: Anthropos.

NIETO, P. (2010). *Donde pisé aún crece la hierba*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

NIETO, P. (2007). *El cielo no me abandona.* Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

NIETO, P. (2006). *Jamás olvidaré tu nombre.* Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

NIETO, P. (2008). *Llanto en el Paraíso. Crónicas de la guerra en Colombia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

NIETO, P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de estudios sociales,* 36, 76-85.

OBSERVATORIO DE PAZ Y RECONCILIACIÓN DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO. (2007*). Línea de Base,* 5-144.

OBSERVATORIO DE PAZ Y RECONCILIACIÓN DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO. (2007). *Mesa de derechos humanos y protección del Oriente Antioqueño*, 4, 1-44.

OBSERVATORIO DE PAZ Y RECONCILIACIÓN DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO. (2007). *Segundo laboratorio de paz de Oriente Antioqueño*, 2, 2-52.

OBSERVATORIO DE PAZ Y RECONCILIACIÓN DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO. (2006). *Segundo laboratorio de paz de Oriente Antioqueño*, 1, 2-28.

ORTEGA, F. (2008). *Sujetos de Dolor, Agentes de Dignidad. Bogotá*, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Instituto CES, Universidad Javeriana e Instituto Pensar.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). (NOVIEMBRE 2007). *Hechos del Callejón*, núm. 30. Colombia: PNUD

---------- (marzo 2008). *Hechos del Callejón*, núm. 33. Colombia: PNUD.

---------- (abril 2008). *Hechos del Callejón*, núm. 34. Colombia: PNUD.

---------- (mayo 2008). *Hechos del Callejón*, núm. 35. Colombia: PNUD.

---------- (junio 2008). *Hechos del Callejón*, núm. 36. Colombia: PNUD.

---------- (enero 2009). *Hechos del Callejón,* núm. 42. Colombia: PNUD.

---------- (marzo 2009). *Hechos del Callejón*, núm. 44. Colombia: PNUD.

RIAÑO, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido. Medellín*, Colombia: Icanh - Editorial Universidad de Antioquia.

RICOEUR, P. (1999). *La memoria, la historia y el olvido.* Madrid, España: Trotta.

RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.

SAUTU, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.* Argentina: Ediciones Lumiere.

SCHUTZ, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

SEMPRÚN, J. (1997). *La escritura o la vida.* Barcelona, España: Tusquets.

SEREMETAKIS, N. (1994). *The memory of the senses, Part I: Marks of the transitory. The Senses Still. Perceptions and memory as material culture in Modernity*. Chicago, United States: The University of Chicago Press.

TAYLOR, D. (2003). *The archive and the Repertoire, Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham, United States: Duke University Press.

TODOROV, T. (1993). *Frente al límite*, Madrid, España: Siglo XXI.

TODOROV, T. (2008). *Los abusos de la memoria*, Barcelona, España: Paidós.

URIBE, M. (2005). *Pertinencia de la verdad en un escenario de guerra como el colombiano*, Bogotá, Colombia: Fundación Social.

VÁSQUEZ, SOCORRO. (ENERO-JUNIO 2005). "Historias o relatos de vida. De lo individual a lo colectivo en la investigación social", en *Revista Universitas Humanística*, vol. 31, núm. 59. Pp.53-63.

VILLABRADO, L. (2011). *De cruces al Magdalena. Una crónica de la memoria viva de Cocorná*. Medellín, Colombia: Odin Publicidad.

[i] Contacto con autora:
Eliana María Gil Builes. e-mail: elianagilbuiles@gmail.com
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

CAPACITACIÓN LABORAL DE ADULTOS CON NECESIDADES ESPECIALES EN PUEBLA

ALEJANDRA FABIOLA FLORES ZAMORA
VALERIA ROMERO PORRAS
LILIANA VÁZQUEZ PINTO[i]

RESUMEN:

"La empresa CINIA, no sólo capacita laboralmente, más bien capacita para la vida"

La capacitación de adultos para lograr su correcta inserción al campo laboral ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, sin embargo, pocas se han detenido a analizar, como es el caso de la pedagogía social, si las capacitaciones propuestas permiten la correcta inserción laboral de personas con necesidades especiales.

Por tal motivo, como parte de un estudio sobre las estrategias utilizadas que permiten la correcta inserción laboral de esta población en la empresa CINIA del Estado de Puebla, el trabajo que a continuación se presenta aborda desde una perspectiva racional y social el análisis de dichas estrategias y la aplicación de estas.

Para poder realizar este análisis se aplicaron entrevistas a directivos y trabajadores de la empresa CINIA con antigüedad mayor a dos años, con el fin de valorar lo ya antes mencionado, además de conocer la efectividad de las estrategias implementadas tanto en ambientes ordinarios como en ambientes diseñados exclusivamente para este sector de la población.

Posteriormente, para analizar las respuestas de cada uno de los entrevistados, se utilizó un programa llamado Atlas. Ti, donde se obtuvo como resultado que las estrategias de capacitación implementadas por la empresa CINIA permiten la inserción adecuada de las personas que ahí laboran.

Lo anterior confirma que dentro de la empresa CINIA se capacita de manera adecuada a las personas con necesidades especiales, no solo para desempeñarse en el ámbito laboral, sino que además permiten la superación y realización personal, la cual va más allá de la laboral.

PALABRAS CLAVE: Necesidades especiales, CINIA, pedagogía social, capacitación laboral.

*****

INTRODUCCIÓN

La pedagogía social, concebida como una disciplina encargada de llevar la educación a las personas más vulnerables también se encarga de implementar la educación no formal, que para fines de este trabajo se trata de capacitación laboral para personas con necesidades especiales.

A lo largo de la historia la preocupación por los niños con necesidades especiales ha sido un tema que se trata regularmente y que ha sido abordado desde diferentes perspectivas por los pedagogos sociales y diferentes disciplinas, no obstante, en cuanto a los adultos con necesidades especiales esto no ocurre. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es ahondar en las estrategias que utiliza la empresa CINIA, tomada como referencia debido a que trabaja con adultos con necesidades especiales, para valorar si es que estas les permiten tener una correcta inserción, que en el caso de esta investigación es, laboral.

Este objetivo surge debido al interés por conocer si en la ciudad de Puebla existen instituciones encargadas o preocupadas por la inserción de adultos con necesidades especiales, ya que, por lo menos en los ambientes laborales más comunes, no se tiene interés para insertar a esta población. Por otro lado, también nos interesó debido al poco conocimiento sobre pedagogía social que se tiene en nuestro contexto, pues consideramos que CINIA es un ejemplo claro de esta.

Para valorar si las estrategias ahí empleadas son las adecuadas realizamos entrevistas a los trabajadores de la empresa y una visita guiada a esta, además investigamos acerca de cuáles serían las más adecuadas para capacitar a personas con necesidades especiales para así poder compararlas e identificar las necesarias. Por otro lado, investigamos la historia que han tenido estas personas, desde la época en la que eran rechazados por completo hasta la época actual, en la que ya empiezan a ser considerados por la sociedad, y en específico, por los pedagogos sociales. Finalmente investigamos acerca de la pedagogía social, que es otro de los temas que más nos interesan para así poder establecer la relación entre las estrategias empleadas en CINIA y esta.

I. ANTECEDENTES

"10 de cada 100 jóvenes de 15 a 29 años sufren alguna discapacidad"
(INEGI, 2010)

En México, las personas con necesidades especiales tienen dificultades para insertarse a la sociedad, y esto no se debe a los valores ni al sistema de libertades fundamentales de las que todos los ciudadanos gozamos, más bien se trata de la marginación y exclusión que la misma sociedad ha generado.

> Para hacer un análisis de la situación debemos estar conscientes de […] que como país tenemos […] la impostergable necesidad de lograr una adecuada inserción en las sociedades del conocimiento y hacer de la educación […] una política de estado con la participación corresponsable de todos (SNTE, 2013, 3).

Afortunadamente a través de los años se han ido estableciendo propuestas a favor de la inclusión de personas con necesidades especiales, como la pedagogía social, teniendo como mensaje principal que éstas poseen los mismos derechos y obligaciones que los demás.

El año 1981 fue proclamado el Año Internacional de los Impedidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas con el lema 'Participación e igualdad plena'. Un año más tarde se crearía el Programa de Acción Mundial, el cual menciona, entre sus principios, la necesidad de promover una equiparación de oportunidades en todos los aspectos de la vida de las personas con necesidades especiales haciendo énfasis en la educación y el trabajo.

A raíz del Programa de Acción Mundial y de otras asambleas celebradas a nivel internacional, encontramos que se han llevado a cabo prácticas innovadoras que enfatizan la importancia de la inclusión educativa y social para personas con necesidades especiales. Por ejemplo, en algunos países se ha promovido la escolarización completa de estas personas además, en otros lugares han surgido asociaciones y proyectos que buscan la inclusión de éstas en los ámbitos político, económico, social, cultural, laboral, entre otros.

En materia de políticas educativas, a partir de la "I Jornada de Cooperación Educativa", celebrada en Madrid en 2004 se conformó una red de ministerios iberoamericanos cuyo propósito sería contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades especiales. A través de este objetivo, se pretende lograr la integración educativa, laboral y la mejora de la calidad de vida de este sector de la sociedad. Anteriormente la Declaración de Salamanca de 1994 surgida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, había establecido la necesidad de crear un sistema educativo inclusivo.

En cuanto a la inserción laboral, que también ha sido tema de interés en las asambleas mencionadas anteriormente, un buen ejemplo es el grupo GUREAK, fundado en 1975 en el País Vasco, España. El objetivo de esta organización es lograr la inserción laboral de personas con necesidades especiales a través de capacitaciones y una educación adecuada. Se caracteriza por ser un grupo innovador, trabajador, responsable, evolutivo, transformador e idealista, pues su crecimiento ha generado la creación de otras empresas con personalidad jurídica propia.

Otro grupo interesado en la inclusión laboral de personas con necesidades especiales es el grupo AFANIAS de Madrid, quien desde hace 10 años ha desarrollado una propuesta de trabajo para las personas con discapacidad intelectual. Este colectivo organiza eventos para exponer las obras que realizan los miembros de la institución, difundiendo así su labor y promoviendo su éxito.

En el caso específico de Puebla hemos identificado al grupo "Capacitación, Industria y Artesanía" (CINIA). Este organismo tiene como objetivo lograr la inserción de personas con necesidades especiales al contexto laboral por medio de una educación que les permita alcanzar su autonomía. Esta asociación fue fundada por Antonio Fernández y su esposa Ocicinia González Diez en 2005, y aunque es relativamente joven y se ubica en un contexto completamente diferente al español pretende llegar a "ser una empresa ejemplo para el mundo".

Por otro lado, y retomando la pedagogía social, ha tenido mayor auge en España, siendo esta una de las naciones más preocupadas por la educación de toda la comunidad y encargada de la formación de pedagogos sociales que pueden laborar en tres ámbitos distintos, la educación de adultos, la educación de personas con necesidades especiales y la educación para niños sin escuela, siendo retomadas en este trabajo las dos primeras, pues recordemos que se tiene como principal objetivo valorar las estrategias de capacitación que se brindan en CINIA a adultos con necesidades especiales.

No obstante que el mayor auge de la pedagogía social se ha dado en España, esta disciplina se originó Alemania durante los siglos XVIII y XIX, y durante este periodo también se desarrollaron las dos corrientes más representativas de esta, la tradición Kantiana de Natorp y la tradición historicista-hermenéutica de Nohl. Esta pedagogía social nació en un momento concreto de tonos idealistas, mesiánicos y utópicos, pues educadores como Pestalozzi y Fitche consideraban que solo la educación podía acabar con la decrepitud de los pueblos, por tal motivo, la educación paso de ser un privilegio para los ricos a ser un derecho y deber social.

Esta pedagogía surge como una reacción ante la visión capitalista, pues ésta institucionalizo la escuela reduciéndola solo a las aulas dentro de las instituciones educativas y dejando de lado la educación social. Cabe mencionar que esta pedagogía surge permeada por varios factores, entre los que destacan económicos, políticos y sociales. Por tal motivo, la pedagogía social es una práctica social y educativa que no solo se remite a fundamentar, justificar y atender los procesos educativos que se generan en ámbitos de educación formal sino también una pedagogía que se encargue de atender los problemas que se generan en la vida diaria, que ocurran en contexto donde se forma al ser humano y debido a que se ocupa de diversas cuestiones que se originan fuera del alcance del sistema formal de educación es considerada como un trabajo multidisciplinar.

Finalmente es importante destacar que esta pedagogía se basa en un trabajo comunitario, pues da importancia a la dimensión social de la educación y confianza a la comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo, pues comprende en su totalidad la trayectoria vital, debido a que se interesa por los problemas sociales que se generan durante toda la vida del ser humano, ya que atiende desde niños hasta adultos mayores.

II. JUSTIFICACIÓN

Sin duda alguna, el hablar de educación inclusiva para niños con capacidades especiales es un tema que se ha tratado con demasiada frecuencia de unos años a la fecha, pero, ¿qué ocurre con los adultos que tienen necesidades especiales y que a lo largo de su vida no han recibido una educación o capacitación formal?

Esta inquietud surgió al dialogar con un trabajador del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), quien nos comentó sobre los conflictos que se presentan en la institución debido a la desinformación de las técnicas que pueden utilizar para alfabetizar a adultos con necesidades especiales, y mucho menos se encuentran capacitados para utilizarlas, pues en sus propias palabras mencionó "no sé cómo lograr que esas personas aprendan, mucho menos como utilizar el material que nos mandan en sistema Braille para las personas invidentes".

Por otro lado, consideramos que estas personas llegan a tener un mejor nivel de vida al recibir una educación formal, permitiéndoles, de esta manera ser independientes en muchos aspectos de su vida social y personal, pues lograrían tener autonomía y podrían valerse por sí mismos en todos los aspectos de su vida, por ejemplo, conseguir un trabajo e incluso crear sus propios negocios.

Como lo propone el grupo CINIA, "no vamos buscando clientes con la bandera de que nuestros trabajadores son personas con discapacidad, porque eso sería no creer en ellos, simplemente ofrecemos nuestro servicio, y cuando el cliente viene y descubre que la mayoría tiene alguna discapacidad esto se convierte en un plus".

Además, consideramos que al lograr la inclusión de personas con necesidades especiales en diferentes ámbitos traería consigo múltiples ventajas, tanto individuales como sociales, pues permitirían un mayor progreso en todos los ámbitos que conforman a una misma sociedad, ya que en Puebla, de cada 10 mil habitantes el 5% presenta alguna discapacidad (INEGI, 2010).

Como puede verse, la investigación planteada contribuirá a comprender cuales son las mejores estrategias que utiliza CINIA para capacitar a las personas con necesidades especiales para tener una vida laboral activa en el contexto específico de Puebla. Asimismo, los resultados del estudio nos permitirán crear mayor conciencia en la problemática actual, y despertar el interés por conocer los medios y las técnicas para llevar a cabo este proyecto.

Por otro lado, consideramos necesario destacar la labor que realiza la pedagogía social en este ámbito, pues esta disciplina no solo se remite a atender los procesos educativos formales, sino que acude a entender los problemas que se generan en la vida cotidiana de las personas, como la necesidad de tener un trabajo fijo que les de remuneraciones económicas y satisfacciones personales para poder superarse y realizarse en todos los aspectos de su vida.

Además, Paciano Fermoso considera que la pedagogía social atraviesa distintos momentos, entre los cuales destaca aquel en el que se cumplen las funciones básicas de esta disciplina: prevención, ayuda, reinserción o resocialización de las personas que se encuentren excluidas, ya sea por su condición física, social, económica, u alguna otra, por lo que esta pedagogía incluye la Pedagogía del Ocio, la Pedagogía de adultos y mayores, la Pedagogía Social especializada, entre otras. Por tal motivo, consideramos que la pedagogía social puede ser la disciplina que defina la labor que realiza CINIA al capacitar a adultos con necesidades especiales para lograr su adecuada inserción al campo laboral.

III. PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES

El termino personas con necesidades especiales surge desde el inicio de los tiempos, sin embargo, no siempre se ha abordado desde la misma perspectiva y tampoco ha sido un tema de interés desde su origen.

Las necesidades especiales se conciben como aquellas potencialidades, excepcionalidades y/o capacidades diversas que presentan niños, jóvenes o adultos. Ahora bien, como anteriormente se mencionó la concepción de estas y las actividades desarrolladas para apoyar a personas con necesidades especiales no han sido siempre las mismas, por tal motivo, a continuación se presentan las cuatro etapas por las que han tenido que pasar las personas con necesidades especiales (Cuadro 1).

Además, y debido a que las personas con necesidades especiales no pueden utilizar las mismas estrategias que cualquier otra persona, ha surgido la necesidad de que otras disciplinas aporten estrategias que pueden utilizar, tanto para una educación formal como para una educación no formal como lo es la capacitación laboral. (Cuadro 2)

Etapas	Principales características
1) **Etapa del rechazo total y la eliminación.**	Existe desde las primeras civilizaciones ya que siempre han existido personas con necesidades especiales. Esta etapa se caracterizo por el trato inhumano que se tenia hacia las personas con necesidades especiales ya que no eran aceptadas en las sociedades, además de que se les maltrataba, rechazaba y eliminaba.
2) **Etapa de la caridad y la compasión. (1500-1600)**	Se origina en España y surge debido a que los religiosos comienzan a preocuparse por el maltrato y el rechazo que recibían las personas con necesidades especiales. En esta etapa empiezan a desarrollarse estrategias para trabajar con estas personas, por ejemplo, Pedro Ponce empieza a desarrollar estrategias para trabajar con personas sordas; Juan Pablo Bonet un método para enseñar a personas sordas y Charles Michael Abbe estableció la primer escuela para esta población. Sin duda, esta etapa empezó a marcar un antes y un después acerca de la concepción que se tenía sobre las personas con necesidades especiales.
3) **Etapa del progreso y la asistencia. (1700-1900)**	Al igual que en la etapa anterior, en esta surge investigadores interesados en las personas con necesidades especiales y en las estrategias que podrían utilizar para trabajar con ellos, por ejemplo, Jean Itard fue de los primeros en trabajar exitosamente con personas con necesidades especiales, posteriormente Thomas Hopkins quien creó el lenguaje de señas y fundo la Universidad de Gallaudet, después aparece Samuel Gridley, quien empezó a traber con personas ciegas y estableció las escuela de Perkins, finalmente, y dentro de la misma línea que el investigador anterior, surge el sistema Braille creado por Louis Braille. Posterior a 1900 también surgieron nuevas estrategias, entre las que destacan la propuesta por Edward Seguin quien creo un método para trabajar con personas con retardación mental, al igual que Montessori. En conclusión, durante esta etapa se dio el mayor avance en cuanto a investigación sobre necesidades especiales y las estrategias que se pudieran utilizar con estas personas.
4) **Etapa de participación e inclusión total. (1900-)**	Se caracteriza por los grandes avances en investigaciones, legislaciones, programas y desarrollo de alternativas para las personas con necesidades especiales.

Cuadro 1: Fundamentos históricos. Fuente: Maldonado Rodríguez, Jorge. (2012). El ABC de la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva.

Disciplina	Principales aportes
• **Psiquiatría, neurología, entre otras.**	Se caracteriza por el estudio de las posibles causas de las necesidades especiales, además propone alternativas para solucionar, si es posible, esta condición.
• **Educación general y especial.**	Desarrollo de programas y estrategias para atender a las personas con necesidades especiales, tanto en la escuela especial como en condiciones generales.
• **Psicológica clínica, educativa y neuropsicología.**	Estudia el comportamiento humano, sus procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones de las personas con necesidades especiales.
• **Sociología, orientación y consejería y trabajo social.**	Estudia los patrones de vida y la integración de las personas con necesidades especiales en su comunidad, además los procesos sociales que afectan a estas personas y la manera de poder intervenir en estos.

Cuadro 2: Disciplinas que han aportado al desarrollo de estrategias para trabajar con personas con necesidades especiales. Fuente: Maldonado Rodríguez, Jorge. (2012). El ABC de la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva

IV. ESTRATEGIAS PARA LOGRAR UNA ADECUADA INSERCIÓN LABORAL

Existen diversas estrategias que pueden ser utilizadas, sin embargo, no todas se enfocan al ámbito de personas con necesidades especiales, por tal motivo, a continuación se presentan algunas:

El marketing, o la manera de presentar a la persona con discapacidad como válida y eficaz, planificando cada contacto con las empresas, previendo las posibles alternativas, clarificando los compromisos del empresario, del profesional y del trabajador y evaluando y modificando en función de los resultados.

El análisis del trabajo permite, mediante la recopilación de información y una observación continuada y estructurada, determinar cuáles son los elementos fundamentales del empleo que se está analizando, los procedimientos de la empresa, sus políticas de personal, los servicios disponibles en el lugar de trabajo y su configuración física. Esta tarea debe ser desarrollada con la colaboración de algún trabajador de la empresa que sin duda conocerá y dominará mucho mejor que el profesional que evalúa todo lo mencionado. La responsabilidad del profesional será la de saber solicitar la información necesaria e indicar al trabajador que va a obtenerla la manera de recopilarla.

El diseño y análisis de tareas permite descomponer aquellas tareas en las que el trabajador encuentre especial dificultad, en pequeños elementos, que faciliten la estructuración de un entrenamiento específico para la realización de las mismas. En su caso, si se considera conveniente y es factible, se puede incluso rediseñar aquellas tareas cuyo diseño original no sea lo suficientemente funcional o parezca inadecuado para el trabajador concreto. Hay que ser, sin embargo, especialmente cuidadosos en este aspecto para no remarcar las diferencias sobre el resto de trabajadores y compañeros, ya que el objetivo es que el empleo sea lo más normalizado posible en todos los sentidos.

El entrenamiento de precisión y de autonomía utilizando técnicas conductuales que faciliten al trabajador la distinción de señales naturales que le indique el avance o el cambio en una determinada tarea y que le proporcionen el mayor grado de autonomía posible. En este sentido, se debe de proporcionar solo la asistencia necesaria para que el trabajador se centre en la tarea y aprenda la ejecución adecuada, teniendo en cuenta sus habilidades y la variación de asistencia necesaria a lo largo del tiempo. La presencia del profesional será siempre lo menos intrusiva posible, contando siempre que sea factible, con la colaboración de los compañeros de trabajo, de otros órganos de la empresa y cualquier procedimiento o técnica de uso común en ese lugar de trabajo concreto. Se trata de facilitar la autonomía del trabajador mediante técnicas que faciliten el control de la ejecución de la tarea por la propia persona y que generen el distanciamiento progresivo de la figura del profesional.

Finalmente el afrontamiento de conductas problemáticas dentro del lugar de trabajo, ya sea por su peligrosidad para la persona, para los compañeros, o simplemente porque sean culturalmente inapropiadas en un determinado lugar de trabajo. Estos comportamientos habrán de ser afrontados teniendo en cuenta su funcionalidad (normalmente comunicativa o instrumental), teniendo en cuenta la dignidad del propio trabajador, utilizando adecuadamente el análisis de su comportamiento o funcionamiento, y aplicando estrategias de modificación de conducta que nos lleven a conseguir los estándares de la comunidad o del lugar de trabajo concreto.

V. PEDAGOGÍA SOCIAL: OBJETIVOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN

La pedagogía social, al igual que otras corrientes pedagógicas, surge en un momento de crisis como reacción ante una visión totalmente capitalista, que buscaba brindar en todos los contextos una educación que permitiera continuar con las clases sociales y la dominación existente hasta ese momento, por lo que su creación se ve enmarcada en diversos intereses y contextos, como sucede en cada proceso histórico.

Esta pedagogía centra su interés en procesos y problemas de carácter social, es decir, problemas que se dan en un contexto diferente a la escuela, ya que hasta ese momento la practica educativa se había reducido solo a las aulas escolares dentro de una institución educativa, por lo que la pedagogía social pretendía llegar a los ámbitos en los cuales el ser humano se desenvuelve cotidianamente. Por tal motivo, se empezó a considerar a la pedagogía social como la encargada de formar al ser humano para poder integrarlo a la sociedad, ya que esta pedagogía se enfoca en los grupos que por determinadas circunstancias han sido excluidos de esta.

Debido a esto, la pedagogía social ha sido entendida como una práctica social que no solo atiende los procesos educativos formales, sino que va más allá, pues se encarga de atender los problemas que se generan en la cotidianidad, en contextos donde el ser humano se forma. Por lo tanto, esta pedagogía interviene en los contextos no formales de la educación, aludiendo a un trabajo multidisciplinar, pues al trabajar con los sectores de la población más desfavorecidos se vuelve necesaria la intervención de otras ciencias, como lo pueden ser la psicología o sociología.

De este modo, la pedagogía social atiende a los sectores de la población más desfavorecidos, como los son personas con necesidades especiales, ayudándolos a ser reinsertados en la sociedad en la cual se desenvuelven. Así, esta disciplina se encarga de cubrir las necesidades básicas de la población, basando su actuar en los derechos humanos.

Entonces, la pedagogía social es entendida "como una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social. Siendo así, la pedagogía social englobaría la pedagogía del ocio, la pedagogía social especializada, atención a la tercera edad, atención a discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, educación para adultos.

De manera general, se puede decir que la pedagogía social está orientada a atender problemas sociales de las personas o sectores de la población que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, con el fin de permitir la integración social y el bienestar social de estas.

VI. RESULTADOS

"CINIA no anda por ahí contando con la bandera de nosotros damos un servicio con personas con discapacidad"
(CINIA, 2014)

Este estudio cualitativo tuvo como principal objetivo valorar si las estrategias llevadas a cabo por el grupo CINIA permiten la correcta inserción laboral de personas con necesidades especiales.

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos entrevistas semi- estructuradas a cinco miembros de la empresa, de los cuales tres fueron empleados y dos directivos, además de una visita guiada que nos permitió conocer todas las áreas de la empresa y a los empleados que laboran en ella.

Dichas entrevistas fueron codificadas y analizadas mediante el programa Atlas. Ti V.7.

A partir del marco teórico, construimos siete categorías gracias a las cuales pudimos comprender mejor las estrategias que utiliza CINIA y su relación con el desempeño y la satisfacción laboral y personal. Las categorías fueron las siguientes:

- Capacitación exitosa: estrategias y cursos que permiten a los trabajadores obtener un desempeño laboral satisfactorio y el cumplimiento de metas que llevan a la capacitación exitosa.
- Realización personal: cursos y pláticas motivacionales con la intención de aumentar o mejorar la autoestima de los trabajadores para mejorar el desempeño laboral.
- Superación laboral: mejoras en el desempeño laboral y obtención de ganancias por el trabajo autónomo y eficaz de los trabajadores.
- Desempeño laboral: cumplimiento de metas y objetivos de producción.
- Satisfacción laboral: cumplimiento individual de metas y objetivos de producción.
- Capacitación continua: preparación constante en la que participan los empleados y directivos de la empresa con la finalidad de mejorar el desempeño laboral.
- Estrategias de capacitación: conjunto de actividades que permiten preparar a las personas con necesidades especiales para el trabajo que realizarán dependiendo su área.

La siguiente figura resume la relación entre las categorías construidas.

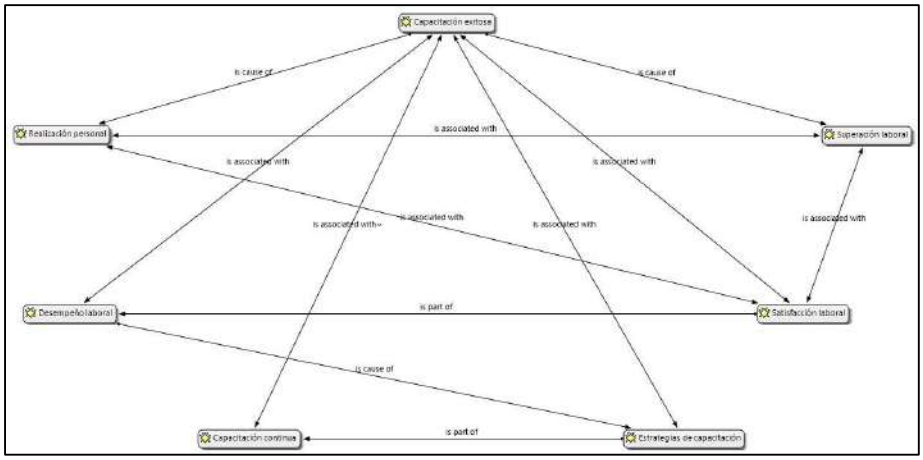


Figura 1. Relación de las estrategias de capacitación con el desempeño y la satisfacción laboral y personal

Tal como se puede observar en la figura se habla de una capacitación exitosa cuando realmente se tiene evidencia del desempeño y satisfacción laboral, pues los trabajadores poseen los conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que ayudan a alcanzar los fines empresariales y que además les permite sentirse útiles; con esto viene la satisfacción que forma parte de las condiciones de trabajo, la pertenencia, la organización y las relaciones sociales y culturales. Sin embargo, la realización personal y la superación laboral se encuentran implícitas en las aspiraciones de las personas y la forma en las que se cumplen, donde influyen variables del ámbito laboral como son la buena relación con los administrativos, la comunicación constante, el tiempo que trabajan y la remuneración económica.

Además, para considerar que el desempeño laboral es el adecuado se deben considerar aspectos como: eficiencia, calidad y productividad al momento de realizar el trabajo; la experiencia y conocimientos; valores, conducta y normas; habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes, los cuales están presentes en todo momento en la empresa, pues no por ser personas con necesidades especiales reciben un trato diferente, ya que tienen metas y objetivos diarios que deben cumplir para poder recibir un salario e incluso ascender. Además, podemos decir que en CINIA, la satisfacción laboral se analiza por medio de tres niveles: el primero que es el ámbito de trabajo, es decir la organización, las condiciones de trabajo, etc.; el siguiente es el sistema de relaciones sociales que se estructuran en base a la actividad laboral, hablando de grupos de preferencia y pertenencia, la organización de la empresa, entre otros, y por último son las relaciones sociales y culturales que se dan en el trabajo, por ejemplo las clases y las ideologías (Pérez, 1997), logrando así una inclusión dentro de la empresa y que el empleado se sienta motivado mientras realiza sus actividades.

Por otro lado, también pudimos constatar que una de las principales fortalezas del grupo es que está en constante capacitación, y no solo en habilidades para el área laboral, sino que también se les brindan pláticas y actividades motivacionales, ya que una de las trabajadoras, nos dijo

> "A veces nos vienen a dar platicas, vino Thompson Fri, […] un señor que tuvo un accidente, quedó cuadripléjico. Nos invitaron a la conferencia que dio Nick, […]. Tenemos capacitación acá […] de relajación". (1:60)

De igual forma después de hablar con tres trabajadores de la empresa y haber realizado una visita guiada para ver cómo se desenvuelven los empleados en su área, consideramos que están completamente satisfechos en el ámbito laboral y personal, pues

cuando les preguntábamos como se sentían, qué les parecía la empresa o si le harían alguna crítica constructiva para mejorar, coincidían en que todos los aspectos eran excelentes y que jamás habían estado en una empresa como CINIA que les brindara las oportunidades que ahí se les dieron y mucho menos que les dieran un buen trato. Por tal motivo, los empleados nos comentaron que se sienten realizados y útiles, pues realizan sus actividades de manera autónoma y se les brinda la confianza que en otros lados no se les daba, y uno de ellos nos comentó,

> "me siento muy plena acá, estoy contenta y aparte si he tenido logros, sí he ido avanzando poco a poco". (1:50)

Respecto al área laboral, la empresa, según directivos, considera dos aspectos al momento de aceptar y asignar a los trabajadores al área correspondiente, "necesitan tener discapacidad y habilidades socio-laborales", la primera debido a que es una empresa preocupada por la inserción e inclusión de esta población, y la segunda porque consideran necesario que las personas tengan la capacidad de tratar con los demás o por lo menos la apertura de hacerlo, de lo contrario será bastante difícil capacitarlo. En relación al primer punto uno de los empleados, comentó que

> "si está abierta una vacante y hay dos personas, una con discapacidad y una sin discapacidad, se trata de contratar a la persona con discapacidad" (1:52)

y por otro lado para asignar a alguien al área de trabajo, un directivo nos comentó que existen 5 niveles operativos, que van desde la letra A hasta la letra E, siendo la letra A el nivel más alto (el trabajador sabe realizar todo lo que se le pide) y la letra E el nivel más bajo (el trabajador no sabe realizar lo que se le pide, por lo que necesita una mayor capacitación), el nivel operativo se determina desde el inicio con una pequeña entrevista (Plan Personal de Apoyos) que les realizan para conocer más sobre ellos: si han tenido experiencia laboral, cuál es su discapacidad, que les gusta hacer, a que área les gustaría ser asignados, entre otras cosas.

Una evidencia de la motivación y del desempeño de los trabajadores es que conforme se van identificando avances en su trabajo, su sueldo aumenta. Esto les permite proponerse metas en las que ellos se sienten capaces de valerse por sí mismos aumentando su autoestima, pues el fin de la empresa es hacer de la persona la mejor en su área aunque esto en algunas ocasiones no se logra por la discapacidad que esta presenta. Sin embargo existen monitores y encargados de área para la supervisión del trabajo. Además, la empresa se preocupa por los trabajadores en relación a sus emociones y los motivan con algunas actividades recreativas que les permiten continuar mejor su día para contrarrestar el estrés y los disturbios que se puedan presentar en su labor. No obstante, el área administrativa siempre está al pendiente de las necesidades de cada uno de los trabajadores, generando espacios de diálogo e interacción.

Además pudimos notar que entre todos los empleados de la empresa, desde los directivos hasta los de reciente ingreso, existe una comunicación respetuosa y una inserción adecuada, pues no se les trata diferente por ser personas con discapacidad, como nos dijo un directivo,

> "Aquí tratamos de ser equitativos, dependiendo lo que haces es la paga que recibes", (1:71)

Con lo que les permiten ser conscientes de todo lo que deben realizar y cómo. Eso no significa que el trato sea como en cualquier otra empresa, debido a que algunos trabajadores tienen problemas intelectuales y por ende debe existir una constante explicación de lo que deben hacer con un mayor grado de paciencia y buscando los recursos necesarios para hacer más sencilla la comprensión.

Por todo lo mencionado, consideramos que las estrategias empleadas en CINIA son adecuadas, pues permiten que los empleados lleguen a tener satisfacción laboral y personal

que permite una capacitación exitosa en todos los sentidos. Además, como pudimos notar, la empresa retoma indirectamente los fundamentos de la pedagogía social, pues basándose en los derechos humanos de toda persona logran la reinserción, tanto social como laboral, de adultos con necesidades especiales, permitiéndoles mejorar en todos los sentidos.

VII. CONCLUSIONES

Después de haber realizado las entrevistas y observaciones pertinentes consideramos que las estrategias llevadas a cabo en el grupo CINIA son adecuadas y permiten una correcta inserción laboral de las personas con necesidades especiales. Esto se debe a que los trabajadores cumplen sus metas tanto personales como laborales y los productos que elaboran dentro de la empresa tienen un alto nivel de calidad. Aunque no tuvimos la oportunidad de conocer realmente las estrategias que se llevan a cabo, los hechos y las declaraciones de los trabajadores muestran la eficacia y la calidad de éstas.

Además, pudimos concientizarnos acerca de la importancia de la inclusión de personas con necesidades especiales al ámbito laboral, pues hasta antes de asistir a esta empresa considerábamos que no existían en México empresas preocupadas por la inclusión de esta población, ya que al estar investigando descubrimos que en España existen varias que incluyen a la comunidad que tiene necesidades especiales, como el Grupo Gureak, que fundamenta las estrategias y prácticas llevadas a cabo en CINIA.

Por otro lado, también tomamos conciencia de que las personas con necesidades especiales deben recibir un trato como cualquier otra, es decir, no deben recibir un trato especial o diferente por su condición, pues como todos, tienen habilidades y capacidades que les permiten desenvolverse en todos los ámbitos de una misma sociedad.

Para concluir, nos es muy grato identificar las relaciones sociales que se generan dentro de la empresa, pues dan señal de buena comunicación, de compañerismo, de cooperación, de ayuda, etc., como ya se había mencionado, pues no existe discriminación alguna, por lo que el ambiente laboral es excelente y por consecuencia les produce alegría y ánimo para seguir adelante, cumplir sus metas y aplaudir sus logros dentro de la empresa.

VIII. PROPUESTAS Y LIMITACIONES

Esta investigación tuvo una duración aproximada de cuatro meses, tiempo que consideramos insuficiente para poder ahondar en esta. Además, no se nos permitió establecer contacto directo con los trabajadores para conocer en qué medida se sienten satisfechos trabajando en el área en la que se encuentran, sin embargo, al observarlos en acción, pudimos notar que su trabajo lo realizan con entusiasmo y siempre cubriendo la producción que la empresa les demanda.

La propuesta que hacemos a partir de esta investigación es que más empresas comiencen a involucrarse en la inclusión de personas con necesidades especiales en el área laboral, ya que pudimos comprobar que con una capacitación exitosa estas personas son capaces de realizar distintas actividades que generalmente se cree, no pueden hacer. Además consideramos necesario que se realicen más investigaciones respecto a este tema, pues creemos que esta investigación es solo el inicio de muchas que pueden servir a otras empresas para lograr la inclusión laboral de personas con necesidades especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMEN ALBA PASTOR, M. D. (2005). *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Universidad Complutense de Madrid.

CHÁVEZ SANTIAGO, DIANA CRISTINA. (2011). *Un caso de pedagogía hospitalaria en México: El Programa "Sigamos aprendiendo… en el hospital*". México: UPN

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL. (2007). *Resolución*, 21-25.

GERARD GUINN, T. D. (2002). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

HERNÁNDEZ, L. Y MENDOZA, K. (21 DE JULIO DE 2011). *CINIA: una empresa que se toma en serio la inclusión laboral. Dis-capacidad.com*. Obtenido el 9 de abril de 2014 en: http://www.dis-capacidad.com/nota.php?id=1557#. U0YMGsdqa2y

LOPEZ, D., CALVO, I., MARTÍNEZ, A., NORIEGA, J., CAVA, L., QUINTANA, P., MORÓN, L., PALACIOS, A. Y RIVAS, M.A. (2009). Proyecto inclured: inclusión en la escuela de adultos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 40 (230), 22-37.

LÓPEZ, R. (1986). *Sociología Industrial.* Madrid: Alianza Universidad

MALDONADO RODRÍGUEZ, J. (2012). *El ABC de la Educación Especial, Diferenciada e Inclusiva*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico

MASCAYANO TAPIA, F., LIPS CASTRO, W., MORENO AGUILERA, J.M. (2013). *Estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental: una revisión.* Chile: Salud mental.

MEZA, J. (SEPTIEMBRE 2009). *La discapacidad termina cuando las capacidades se aprovechan.* Hora Cero, 278.

MORSE, N. (1953). *Satisfaction in the white collar job*. Michigan: University of Michigan.

PELAYO PÉREZ, M. B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Nayarit: Edición electrónica.

PÉREZ, J.A. (1997). *Motivación y satisfacción laboral: retrospectiva sobre sus formas de análisis.* Centro de investigaciones sociológicas.

SNTE. (2013). *El SNTE: los maestros que si queremos cambiar a México*. México DF: Editorial del Magisterio 'Benito Juárez'

[i] Contacto con autoras:
Alejandra Fabiola Flores Zamora. e-mail: faby_foza-95@hotmail.com
Valeria Romero Porras. e-mail: porras.1709@hotmail.com
Liliana Vázquez Pinto.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

LECTURA EN ENTORNOS DIFÍCILES. EXPERIENCIAS DE MEDIACIÓN CULTURAL EN DOS BARRIOS LATINOAMERICANOS

VERÓNICA MACÍAS ANDERE
NARAI MARÍN SORIANO[i]

RESUMEN:

Esta ponencia busca compartir experiencias de mediación de lectura en dos barrios: uno mexicano y otro argentino. En ambos casos, los espacios donde desarrollamos nuestra práctica son de educación no formal: la calle y el pasillo de una vecindad.

Concebimos la lectura como un derecho y argumentamos por qué creemos necesario promoverla, dentro de un entramado de recursos culturales y simbólicos. Es preciso que todas las personas tengan el derecho a ella, lo cual implica, en principio, contar con el código para poder descifrar la palabra escrita; la disponibilidad y el acceso a textos diversos y de calidad; la presencia de mediadores que los pongan al alcance cuando sea necesario; la apertura y el sostenimiento de espacios de lectura y momentos libres para poder leer. Habiendo cumplido lo anterior, cada persona podrá elegir si la adopta como parte de su vida o no.

Hacemos énfasis en la labor de los mediadores de lectura, porque es justamente lo que nosotras hacemos: mediar entre las personas y los libros. Estamos en este campo por una cuestión de conciencia y no por un afán asistencialista. Creemos que la lectura, no sólo la decodificación, sino la lectura como práctica auténtica, es capaz de ampliar los horizontes, para abrir nuevas puertas y pensar otras posibilidades de vida, en pocas palabras, es capaz de transformar.

Y al hacer foco en los mediadores, nos detenemos en los vínculos que se generan entre el mediador y el lector, ponemos el acento en ello, pues estamos convencidas de que en la promoción de lectura lo vincular posibilita que el puente entre el lector y la lectura sea mucho más sólido; si la vía de acceso al libro y a ese mundo más ancho está acompañada del afecto, la apropiación será más fluida y más significativa.

Escribimos esta ponencia con la finalidad de compartir nuestras experiencias en mediación de lectura, en este caso en entornos complejos, para enriquecerlas con otras miradas, para crear redes, para multiplicar posibilidades y para hilar juntos este gran tejido, que es la mediación de lectura.

PALABRAS CLAVE: Lectura, mediadores, experiencia de lectura, derecho a la lectura.

*****

I. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE LEER?

> La idea de que la lectura puede ayudar al bienestar de la gente es muy antigua, sin duda tanto como la creencia de que puede ser peligrosa o dañina.
> Michèle Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis

La lectura es capaz de despertar reacciones opuestas. Se ha quemado bibliotecas, se ha prohibido libros, se ha desaparecido y asesinado escritores; pero también se ha utilizado formas menos directas, más soterradas: se ha debilitado la escuela pública y con ello el proceso de la adquisición de la lengua escrita, se ha desprestigiado las bibliotecas, se ha recortado presupuestos destinados a la cultura y la educación… Contrariamente, está el discurso de que la escuela es el pasaporte hacia el bienestar, y los libros y la lectura son un medio para conseguirlo. Las dos caras de las políticas de lectura. Y esas dos caras también las tienen los libros y las bibliotecas en las representaciones sociales: algo aburrido e inútil o una ventana hacia otras realidades; una actividad para unos pocos o un espacio convocante; un medio de adquirir información exclusivo de la etapa escolar, un hábito de vida; es capaz de ejercer amor-odio, atracción-repulsión. La lectura es capaz de polarizar…

No se trata aquí de hacer una loa a la lectura y decir que es la garantía de una vida mejor o de creer que quien es lector es forzosamente buena persona, buen estudiante, buen trabajador… Se trata de argumentar por qué creemos que es necesario promoverla, como parte de otros recursos culturales y simbólicos. Es preciso que todas las personas tengan el derecho a ella, lo cual implica, en principio, contar con el código para poder descifrar la palabra escrita; la disponibilidad y el acceso a textos diversos y de calidad; la presencia de mediadores que los pongan al alcance cuando sea necesario; la apertura y el sostenimiento de espacios de lectura y momentos libres para poder leer. Habiendo cumplido lo anterior, cada persona podrá elegir si la adopta como parte de su vida o no.

Antes de seguir, quisiéramos aclarar cuál es nuestra concepción de lectura. En primer lugar, es una práctica social, es decir, se ubica en un lugar y un momento histórico determinado, no podemos concebirla de manera aislada, sino anclada en una red de relaciones y de prácticas situadas histórica y espacialmente.

Si hablamos de promover el derecho a la alfabetización y a la lectura, nos remitimos al término ciudadanía. Gregorio Hernández (2010) habla de la cercana relación entre ciudadanía y alfabetización, cuestiones que requieren de un aprendizaje, pues no se nace alfabetizado y tampoco se nace ciudadano, y Jorge Vaca (2010) agrega que tampoco se nace analfabeto. "Ciudadanía y alfabetización exigen educación y aprendizaje" (Hernández, 2010, p.52).

Siguiendo con Hernández, afirma que "el aprendizaje exige, a su vez, acceso a determinados saberes y prácticas orientadas a la constitución de individuos que se vean y se nombren a sí mismos como miembros con derechos, intereses y responsabilidades dentro de una comunidad de iguales." (Hernández, en Vaca, 2010: 52). Nos detenemos en este punto: la importancia de verse a sí mismos como sujetos de derechos. Es una cuestión de identidad que marcará la manera en la que una persona que es consciente de ser portadora de derechos se coloca en el mundo, la seguridad que esto implica, las posibilidades que abre, las exigencias que permite. Quienes nos consideramos mediadores culturales debemos estar alerta de que las personas con quien trabajamos sean conscientes de que son sujetos de derechos y que hay un Estado que debe garantizarlos, y para ello se requiere de escuelas públicas y bibliotecas de calidad, con docentes y bibliotecarios formados, con materiales dirigidos a ellos. Asimismo, debe existir una familia y una sociedad civil que vigilen su cabal cumplimiento.

Como dijimos anteriormente, la lectura es una práctica cultural que se relaciona con otras. Vaca (2010) considera que si promovemos una, debemos promover también otras,

que son parte de la "buena vida", y que para conseguirlo, hay que apropiarse de ellas, "lo que significa que habrán logrado darles significado, entramarlas en sus vidas" (Vaca, 2010:154). Como mediadores culturales, entonces también buscamos fomentar esa "buena vida". El ampliar los horizontes, el mostrar otras posibilidades de relacionarse con la palabra, con la imagen, con el cuerpo. Habilitar otros espacios, la biblioteca por supuesto, pero también los museos, las salas de concierto, la calle como escenario de actividades culturales, etc.

En esta misma tónica, Hernández (2006: 3) plantea que pensar la lectura como un "hábito individual es un reduccionismo" y considera que "Leer y escribir son prácticas sociales inseparables del acceso a la escolarización, la participación social y económica". Afirma que la adquisición de lengua escrita y la forma de apropiarse de ella están relacionadas con cuestiones económicas y sociales.

Por tanto, no la pensamos como la capacidad de decodificación, es decir, no como una habilidad cognitiva que ocurre en la cabeza de una persona, sino como parte de un proceso social y cultural. Aunque tiene como condición la alfabetización, va mucho más allá de ésta. No sólo requiere de un saber técnico aprendido, sino también de formar parte de una comunidad donde este saber tenga un valor, donde se cuente con material para leer, etc.

En nuestro trabajo como mediadoras de lectura, es decir, como miembros activos de la cadena de transmisión cultural –concepto en el que nos detendremos más adelante-, buscamos generar experiencias de lectura, que, según Jorge Larrosa, ocurren en el ámbito de lo subjetivo, es decir, de lo que le pasa a las personas. Según este autor, debemos distinguir entre la idea de experiencia utilizada por la ciencia moderna, más cerca del experimento –conjunto de pasos para lograr un resultado–, y la idea de experiencia manejada antiguamente. Él coincide con esta segunda acepción, que se relaciona con lo que le pasa a una persona determinada, es decir, lo que la conmueve. Siguiendo con Larrosa, se pregunta sobre las prácticas de lectura y busca que éstas nos toquen. Reflexiona sobre qué le pasa a nuestros niños, si ellos realmente viven la lectura como una experiencia que los mueve y los toca. Lo anterior se vincula con lo que dice Lavín, en su libro Leo, luego escribo: "Debemos llenarnos de cicatrices lectoras que nos enriquezcan y vuelvan más intenso nuestro paso por la vida. Si un libro no nos rasguña el ánimo, el intelecto, las emociones, la imaginación, es un libro olvidable, desechable". (Lavín, 2001: 141)

Acudiendo a las palabras literales de Larrosa:

> La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa… Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles (Larrosa, 2003: 28).

Para que ocurran experiencias de lectura se requiere, entre otras condiciones que dijimos anteriormente, de textos. Parafraseando a Patte, las lecturas que hagan los niños y la calidad de éstas dependerán esencialmente de los libros con los que se encuentren. Y tales libros están condicionados por la concepción que los adultos encargados tenemos del libro, de la lectura y del niño (Patte, 2008).

El tener acceso a los textos y el código para descifrarlos es una obligación del Estado, quien debe garantizar que todas las personas tengan acceso a los derechos culturales –derecho a saber, a la información en todas sus formas, acceso a la propia historia, y a descubrirse o construirse–, con la ayuda de textos que satisfagan las necesidades de cada sujeto.

El mediador de lectura es un puente y un habilitador de la cultura escrita, pero no únicamente de ella, sino también es un canal para la transmisión cultural, por tanto es un mediador de lectura y un mediador cultural, como veremos a lo largo de esta ponencia.

Quisiéramos cerrar esta sección con las palabras de la autora argentina Laura Escudero, que pronunció en una mesa sobre Literatura y Justicia en la ciudad de Córdoba en el año 2014:

> Que el acceso a los libros como bienes culturales es un derecho que hay que garantizar. Que todas las personas de nuestro país debieran poder elegir ser lectores. Y nadie elige lo que no conoce. Que la cultura es un derecho cívico. Que todo ciudadano lo será de manera efectiva si puede realmente ejercer su ciudadanía con capacidad de lectura. Es decir, si puede leer el mundo que lo rodea, sus circunstancias y puede elegir conociendo el argumento de sus deseos.

II. La transmisión dentro de la familia: el modelo de los padres

> Disponemos de algo que posibilitó a cada uno de nosotros no tener que reinventar y redescubrir, ante cada obstáculo, todo lo que nuestros semejantes ya habían inventado. Así podemos aprovechar el conocimiento adquirido por los errores y aciertos ajenos y, a partir de ahí, dar un paso adelante.
>
> Ana María Machado, Derecho de ellos y deber nuestro

En la naturaleza, los seres vivos tienen distinto nivel de autonomía al nacer. El ser humano es absolutamente dependiente, un bebé tiene nulas posibilidades de sobrevivir solo, sin el cuidado y la alimentación de un mayor. No es suficiente su ser biológico, requiere del otro, de sus cuidados y también de sus enseñanzas. Siguiendo con Machado, "transmitir experiencias a la generación siguiente es, por lo tanto, una marca y una necesidad inevitable de la especie humana. Nuestra supervivencia depende de eso" (Machado, 2007: 49). La transmisión entonces juega un papel indispensable en la constitución de cada individuo, como ser humano, como miembro de una sociedad.

La transmisión, en pocas palabras, tiene que ver con la presentación del mundo que los adultos hacen a los niños. El contexto social e histórico influyen en las prácticas de las personas: el lugar donde se nace, la familia de la que se es miembro, la escuela donde se estudia, la ocupación de los padres, las relaciones que se crean, todo ello va conformando gustos, intereses, posturas (Macías Andere, 2013). Sin embargo, no son determinantes. El hecho de contar con nuevas experiencias puede modificar esta tendencia y dar otra ruta a la trayectoria personal.

Es indispensable aclarar que transmisión y reproducción no son sinónimos; no es una repetición de pautas culturales que realiza un sujeto pasivo, es la reapropiación y transformación que realiza un sujeto activo. Como plantea Petit: "A un niño, cada uno le da lo que tiene más sentido para uno. Le abre esas puertas. Más adelante, el niño lo hará suyo o no. Abrirá otras puertas" (Petit, 2015: 16). Pero detengámonos en el punto de partida: la familia, mejor dicho las familias.

En algunas familias la transmisión está muy presente a través de distintas formas: la palabra oral de los padres y la importancia que ponen en contar historias a sus hijos, propias o inventadas; el instalar el ritual de lectura de cuentos cada noche antes de dormir; el contar con libros en casa; el tener acceso a la música; la posibilidad de ver teatro, asistir a exposiciones plásticas, etc. Pero desafortunadamente todo este capital cultural no es la condición general. Hay familias donde la transmisión está en problemas, cuando prima lo urgente, cuando se lucha por sobrevivir, cuando el trabajo –o la falta de éste- consumen las horas del día, cuando se vive en entornos de violencia e inseguridad, cuando el lenguaje está vinculado únicamente con nombrar lo inmediato y lo concreto, cuando es la televisión

la principal fuente de transmisión de modelos. En esos entornos es donde más se requiere de los mediadores culturales. Y la transmisión cultural, como plantea Petit (2015), requiere de muchos lugares y muchos actores.

Emilia Ferreiro, atinadamente menciona que "Si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores" (Ferreiro, 2001: 26) y agrega un punto muy importante:

> Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto. (Ferreiro, 2001: 27).

Sabemos de sobra entonces que el punto de partida es muy importante, pero si fuera determinante ya no habría esperanzas. Afortunadamente no es así, se puede torcer el destino, se puede tomar otras rutas, especialmente, a través de encuentros con personas que muestren otros caminos y amplíen el horizonte.

III. NO ES CARIDAD, ES CONCIENCIA

> La mayoría [de los mediadores], ya lo he dicho, se sitúan en el extremo opuesto de la caridad y de las buenas obras: simplemente están convencidos de que todo el mundo tiene derecho a apropiarse de la cultura escrita, y que verse privado de ella expone una marginación todavía mayor. Sin afectación, sienten sin embargo que lo que hacen es en buena medida una historia de amor: con aquellos a los que acompañan y con los objetos que proponen.
>
> Michèle Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis.

Como se dijo anteriormente, cuando los estímulos en la casa son pocos, cuando la escuela no funge como un puente sólido hacia la lectura como una práctica de vida –más allá de una práctica escolar–, se requiere de otros, de los mediadores, que tiendan puentes, que amplíen horizontes, que muestren otras posibilidades de mirar y vivir el mundo.

Estamos convencidas de que los recursos culturales son indispensables a lo largo de la vida de las personas y que son un derecho de todos, por eso trabajamos en estos espacios.

La labor del mediador es muy amplia y muy importante. Es puente que conduce a los libros y a un universo simbólico ancho, que ayuda a apropiarse de otras formas de lenguaje y a utilizarlas, que promueve la generación de nuevos caminos y las herramientas para construirlos. Para lograr todo ello se requiere tiempo de calidad y regularidad. Y un aspecto clave en la labor del mediador es el vínculo, si existe un vínculo afectivo ese puente será mucho más sólido; si la vía de acceso al libro y a ese mundo más ancho está acompañada del afecto, la apropiación será más fluida y más significativa (Macías Andere, 2013).

En nuestro trabajo cotidiano, de presentar los libros y la lectura, es importante saber el nombre de las personas, conocer sus gustos, sus intereses y hasta sus miedos. La confianza y la hospitalidad son aspectos fundamentales en nuestra labor diaria. Ofrecer espacios donde las personas se sientan reconocidas y bien recibidas. Buscamos brindar encuentros significativos a través de adultos referentes.

> El mediador debe ser sensible a las necesidades y gustos del lector, saber cuándo debe estar presente y cuándo ausentarse, cuándo es momento de la palabra y cuándo del silencio; el mediador puede contribuir a ampliar horizontes, a generar conversaciones, preguntas sobre uno mismo y sobre las relaciones con los otros; puede brindar posibilidades de encuentro con la lectura y con otros lectores, además de afianzar y/o promover un interés genuino por los libros y crear en el potencial lector valor y sentido en la lectura. (Macías Andere, 2013: 36)

Además de todo lo anterior, como mediadoras cuidamos la selección de libros. Es importante ofrecer materiales de calidad, prestar atención, como dijimos más arriba, a los gustos y los intereses de los lectores, saber cuándo y cómo meter la cuchara, ofrecer nuevas posibilidades de lectura, con distintas estéticas y diferentes temáticas, que no promuevan estereotipos, ni que sean artificialmente moralizantes, que ofrezcan algo distinto a lo que ofrece la televisión o el cine comercial.

Como plantea Silvia Seoane (2004), no pensamos en un lector ideal, que lee en solitario, en su casa, bajo la luz de una lámpara, esta imagen "de clase media" restringe el acceso de grupos que no cuentan con privacidad. Por lo tanto, como la misma autora sugiere, hay que concebir diversas escenas que permitan crear escenarios más democráticos, inclusivos y heterogéneos.

IV. Dos experiencias de promoción de lectura en contextos difíciles. Lo común y lo necesario para ambos casos

> Yo hablo aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios, de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido, de no dejarse domesticar, de volver a aprender a hacer gestos, a dejar marcas.
> Graciela Montes, La frontera indómita.

En América Latina "muchas de las 'crisis' son producto de una explotación económica salvaje, de procesos de segregación agudizados, de una dominación social feroz o una territorialización de la pobreza" (Petit, 2009: 22 y 23). En estos contextos es donde trabajamos.

Según distintas encuestas que analizan la formación del gusto por leer, un punto importante es contar con libros en la habitación del niño. Bien sabemos que muchas familias de los países latinoamericanos no cuentan con un espacio propio para los menores. Con un contexto desfavorable es complicado encontrar un espacio propio, no sólo físico, sino también un espacio libre para poder sentarse a leer un libro, para leerle a un niño, para leer con otros, un momento para elegir qué leer y también un momento para elegir leer.

Buscamos, como mediadoras, generar con los libros una relación afectiva y sensible y no sólo cognitiva. Compartir algo que nos gusta y que consideramos importante, no sólo útil. Con esto no podemos asegurar el formar lectores, pero sí creemos que podemos modificar la relación que tienen las personas con las que trabajamos con la palabra escrita.

¿Qué hacemos? Leer en voz alta, ofrecer posibilidades de encuentro con libros diversos y de calidad, dar libertad de elección, lo anterior en un ambiente de hospitalidad y reconocimiento del otro, a través de vínculos afectivos y sensibles, en pocas palabras, ponemos al lector en el centro. ¿Por qué? Porque estamos convencidas de que todas las personas tienen derecho a los recursos culturales, en nuestro caso, específicamente la lectura; por lo tanto deben ser conscientes de que son sujetos de esos derechos y que será decisión de cada uno el ser o no lector, pero para decidirlo habrá que conocer ese camino. Además, bien sabemos que no ser hábil en la escritura implica una desventaja en la mayoría de los campos, asimismo, sin hacer un hábil uso de la cultura escrita es más difícil tener voz y voto en el espacio público, aunque serlo no lo garantiza, pero carecer de esta habilidad será un motivo de marginación. Otra razón, no menos importante, es que "permite no sólo acceder al campo del saber y la información, sino también abrevar en las inmensas reservas de la literatura en todas sus formas" (Petit, 2009: 299).

V. Dos experiencias concretas

5.1. El Consejo Puebla de Lectura en el Barrio San Antonio

La ciudad de Puebla cuenta con 1.539.819 personas y con 45 bibliotecas públicas registradas[1]. ¿Dónde están esas bibliotecas? ¿Existen realmente? ¿Están abiertas? Pensamos, sin temor a equivocarnos, que si preguntamos a los poblanos cuántas bibliotecas conocen en la ciudad –al menos por fuera-, no llegaría ni a la mitad de la cifra oficial. Sin embargo esta ponencia no busca hablar de las bibliotecas de Puebla, eso dejémoslo a otros.

Ahora concentrémonos en la experiencia concreta en uno de los barrios más antiguos de Puebla: San Antonio, ubicado unas cuadras hacia el norte del centro de la ciudad. Durante el siglo XIX y parte del XX fue zona roja, donde se permitía la prostitución, el paso de alcohol, drogas y vandalismo. Durante el siglo XX fue un barrio en el que la delincuencia y las adicciones parecían el único modelo a seguir para muchos jóvenes.

Actualmente, en San Antonio hay un sinnúmero de casonas en muy mal estado, que fungen como vecindades, pero que no cuentan con los servicios básicos y que, en su mayoría, están habitadas por familias numerosas con escasos recursos económicos que viven en condiciones de hacinamiento.

Es un barrio habitado por muchos niños y jóvenes que nunca han ido a la escuela, que no están alfabetizados, que aun perteneciendo al primer cuadro de la ciudad tienen escaso acceso a bienes culturales y que, junto con generaciones previas, no han tenido un acercamiento auténtico a la cultura escrita.

En estas situaciones desfavorables surgen iniciativas de personas concretas. Miguel, un habitante del barrio y fundador del colectivo Banda Urbana decidió armar una biblioteca en una caseta de vigilancia abandonada, una idea que al principio no fue bien recibida por los propios vecinos del barrio, quienes argumentaban que no necesitaban una biblioteca, ¿Para qué, si casi nadie sabe leer?

Cuando Miguel comenzó el proyecto invitó a un grupo de jóvenes con problemas de delincuencia y adicción a las drogas, sin embargo no tuvo éxito. Para muchos miembros del barrio el ser lector no tiene un valor y formar parte de un movimiento cuyo eje fuera la lectura no despertó interés. Hubo resistencia también por parte de niños y adolescentes, no se sentían convocados.

El proyecto no únicamente buscaba tener un espacio con libros, sino encontrar la forma de habitarlo. Miguel tenía claro que no sería fácil, pues las aspiraciones de los niños y jóvenes del barrio pasaban por otro lado (convertirse en padrotes, ladrones o prostitutas). Con la conciencia de que se precisaba hacer algo para combatir el riesgo en el que se hallaban los miembros de su barrio, buscó por distintos frentes. Habilitó la cancha de futbol y creó una liga, comenzó una campaña contra las adicciones y convocó a diversas instituciones, colectivos y personas para alfabetizar a los niños y darles talleres diversos: fotografía, reparación de bicicletas, divulgación científica, rap, círculos de lectura.

En esa búsqueda de talleres para el barrio es donde el Consejo Puebla de Lectura (CPL) entra a través de una de sus integrantes, que ya había estado en contacto con Banda Urbana. Juntos planeamos un proyecto donde hacemos una sesión de lectura por semana en una vecindad y otra, también con frecuencia semanal, en la que leemos en el espacio que se habilitó como biblioteca.

Cabe destacar que en el CPL estamos en constante búsqueda para crear más espacios con el objetivo de que muchas personas tengan encuentros con libros. Nos dice Michèle Petit que el iniciar un espacio de lectura:

[1] Cifra obtenida del Censo Nacional de Población, 2010, realizado por el INEGI.

> Es también crear espacios de libertad donde los lectores podrán trazar caminos recónditos y donde habrá disponibilidad para discutir con ellos acerca de esas lecturas, si así lo desean, sin que se produzcan intromisiones si esos lectores quieren conservar sus descubrimientos para sí (Petit, 2001: 37)

Y es lo que ocurre en espacios como San Antonio, donde se hacen lecturas en voz alta, lecturas individuales y talleres con el propósito de fomentar la palabra entre niños, jóvenes y algunas madres, para hablar entre ellos, para soñar, para pensar, para reflexionar sobre sí mismos, para formar comunidad, para encontrar un camino diferente.

Esto no quiere decir que buscamos que éste sea un solo camino, sino uno más que puede ser tomado o no por ellos, en palabras de Érika Burgos, integrante del Consejo Puebla de Lectura: "Para quienes formamos parte de este programa está claro que promover los libros y la lectura no es un fin en sí mismo, sino un recurso (uno muy valioso) que abre puertas y ventanas a muchas otras posibilidades." (2014, s/p)

Por ello comenzamos nuestras visitas a varias vecindades acompañados de La Tamalera, un triciclo que transporta libros y que, a modo de estandarte anuncia que ya llegó la lectura. Así, sin más, nos instalamos en patios, pasillos o sobre la calle a leer con los niños que se acerquen. Al finalizar las lecturas nos piden más visitas y más libros.

Pero a pesar de que al final nos piden más, no todos los inicios son cálidos. Algunas veces nos han recibido con indiferencia o con muy poca disposición. Pero sabemos que la labor de mediación, como tantas otras, requiere de un trabajo sostenido. Seguimos confiando en las buenas historias y las buenas ilustraciones, de la mano de un mediador sensible y paciente.

Otros comienzos implicaron el primer encuentro con los libros, como ocurrió en una de nuestras visitas, a la cual llegaron sólo un par de niños de aproximadamente 10 y 11 años. Colocamos los libros, los tapetes y los invitamos a explorar. Empezaron a ver los libros de forma apresurada, veían las imágenes de un libro rápidamente y buscaban otro más, compartían entre ellos algún hallazgo y tomaban otro libro. Les dijimos que podíamos leerles lo que quisieran, pero comprendimos, estaban en una primera etapa en la que sólo buscaban ver y ver hasta satisfacerse de eso nuevo que acababan de descubrir. Compartimos con ellos ese momento de iniciación, hasta que estuvieron satisfechos y, entonces para cerrar, hicimos una lectura en voz alta. Entendimos que éste era el comienzo de sus lecturas y respetamos sus ritmos.

También entramos a vecindades donde desde el inicio existía gran disposición, así que formamos en una de ellas un círculo de lectura con los niños que viven allí; Nataly, Santos, Axel, Valeria, Paola, Alison, Andrés, Zully, Chico, Diego son parte de un grupo de niños que además de ser lectores, promueven la lectura con sus familias, ya que en cada sesión descubrimos que los chicos relacionan experiencias, temas, ideas que surgen de las lecturas que hablan con sus hermanos, padres y abuelos, se fue creado una comunidad lectora, donde los iniciadores fueron los niños.

Actualmente, nos piden temas específicos, solicitan leernos, crean nuevas historias, llevan libros prestados a sus casas y nos acompañan a otros lugares, para cazar nuevos lectores. Están explorando este otro camino que les dejará nuevas experiencias, el camino de la lectura.

5.2. UNA EXPERIENCIA DE MEDIACIÓN DE LECTURA EN UN BARRIO MARGINAL DE LA CIUDAD DE ROSARIO

Rosario es una ciudad argentina que cuenta con 1'193,605[2] habitantes. Está ubicada en la provincia de Santa Fe, en el centro-oriente del país. Cuenta con 49 bibliotecas populares registradas.

La ciudad se divide en distritos. El distrito oeste es -según datos de la Municipalidad de Rosario en 2007- el que cuenta con los niveles más altos de marginación social y pobreza. Tiene un alto índice de subocupación y desocupación y muchos excluidos de la economía formal a partir de reiteradas crisis económicas. Las bibliotecas con las que cuenta representan el 5.41% del total de la ciudad.

En dicho distrito se encuentra ubicado el barrio Villa Urquiza, barrio con un escaso acceso a bienes culturales, a espacios de socialización y creación. Es un barrio fragmentado, en su origen conformado por ferroviarios y ahora por una población diversa y, en palabras de habitantes del barrio, un lugar "donde nadie quiere venir a vivir". Sin una fuente de trabajo que concentre a un número importante de sus habitantes (como era la fábrica que empleaba a 500 personas y que cerró sus puertas en 2009); con dos villas miseria a unas cuantas cuadras; con unidades habitacionales de interés social, caracterizadas por la violencia y el hacinamiento; y con casas de trabajadores de distintos rubros. La mayoría de los niños de este barrio están escolarizados, sin embargo, tienen serias desventajas en cuanto a sus horizontes, que son estrechos.

Estas características tiene el barrio, que en realidad son varios barrios juntos, sin una identidad propia, sin un espacio que aglutine… En los últimos años se ha particularizado por contar con múltiples expendios de narcomenudeo (bunkers) y es muy común que se lleven a cabo delitos, principalmente asaltos a mano armada en la vía pública, pero también asesinatos por robo y por "ajuste de cuentas". En este panorama poco alentador está inmersa la biblioteca Popular Cachilo, desde el año 2000.

5.2.1. LA BIBLIOTECA POPULAR CACHILO

En una esquina de la zona oeste de la ciudad de Rosario hay una mujer sentada leyendo un libro bajo un árbol cuyos frutos son pizzas, juguetes y libros, es una escultura hecha en un taller de artes plásticas de la biblioteca, donde los niños eligieron los frutos que tendría que brindar el árbol que ahí construyeran, basándose en el cuento "La planta de Bartolo"[3]

Las paredes de la biblioteca están cubiertas por murales, uno de ellos hecho con trocitos de cosas (ropa, mosaicos, corcholatas, barajas, billetes, fotos, herramientas, llaves); en pocas palabras, está formado de recuerdos, de objetos que la gente del barrio llevó para construirlo colectivamente[4].

En ese barrio, la biblioteca ofrece servicio regular de préstamo de libros y lectura en sala, cuenta con aproximadamente 21,000 libros, con un acervo muy cuidado de literatura infantil y juvenil que abarca alrededor de 2,500 ejemplares. Ofrece talleres artísticos a lo largo de la semana, tanto para niños como para adultos, cuenta con una bebeteca que funciona una vez por semana; hace actividades de lectura en el área de pediatría de un hospital público semanalmente; cuenta con un vagón que es arrastrado por un auto y en él se transportan libros y materiales para circular por otros barrios una vez por mes, entre otras actividades.

---

[2] Cifra obtenida del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Disponible en: http://www.censo2010.indec.gov.ar/

[3] Cuento de Laura Devetach donde el protagonista regala los cuadernos que su árbol produce. Estuvo prohibido durante la última dictadura cívico militar argentina.

[4] En 2009, como producto final del taller de plástica trabajaron con la lectura de Guillermo Jorge Manuel José, de Mem Fox, donde un niño hace que una anciana recupere la memoria a partir de mostrarle objetos.

La Cachilo tiene, desde 2009 un programa de lectura en la calle. ¿Por qué en la calle? Porque es necesario recuperar el espacio público, volver a jugar en las banquetas, con los vecinos o con niños de otras manzanas. Y también porque muchos niños no se sentían convocados por la biblioteca. Si la montaña no va a Mahoma… Es así como la banqueta de una casa, de un club barrial o de una vecinal[5] es un bracito de la biblioteca, una vez por semana, durante dos horas, con un taller de promoción de lectura y arte.

5.2.2. EL BOLSILLERO

Un carrito –que originalmente era arrastrado por una bicicleta para vender huevo- es cargado con libros. Sale de la biblioteca cada semana y se mueve por el barrio, lo llevamos mediadores de lectura acompañados de niños que, como con el flautista de Hamelin, se unen a la comitiva. Llegamos al lugar donde, por unos meses estará instalado el bolsillero[6]. Colgamos los banderines de colores de árbol a árbol. Ponemos tapetes en el piso, donde colocamos los libros que previamente fueron elegidos del acervo de la biblioteca y que están relacionados con la temática del día: poesía, historias de viajes, libros con personajes extraños… colgamos el bolsillero con los libros en el marco de una ventana o donde pueda quedar al alcance de los niños, para que exploren cómodamente y puedan elegir el libro que, al final de la jornada, se llevarán prestado a su casa.

Pero no vayamos tan rápido, ya que instalamos todo lo anterior, comienza la lectura libre, donde cada niño puede leer solo, acompañado de otro u otros niños, puede leer con un mediador o con algún familiar –esto último es poco frecuente-. Pasando 30 o 40 minutos hacemos algún juego, normalmente en círculo, para calentar motores. Después, uno de los mediadores se encarga de leer en voz alta el libro que se eligió en la planeación del taller. Al terminar, la conversación es libre, buscamos que sea lo menos escolarizado posible. Después realizamos una actividad artística, que puede estar relacionada con la plástica, con el teatro o con la expresión corporal. Siempre la actividad artística está estrechamente relacionada con la temática del día y cuidamos que no sea avasallante, para no dar un doble mensaje (la lectura es importante por sí misma, y no un pretexto para la actividad artística).

Se fomenta el trabajo colectivo, la creatividad y la apertura. Se rehúye a las prácticas comunes en el establecimiento escolar, como el clásico dibujo después de leer, el cambiar el final de la historia o realizar una obra basada en el libro.

Al finalizar, cada uno elige si quiere llevar un libro para devolverlo la siguiente semana.

Vamos buscando nuevas banquetas, nuevos niños que tengan la experiencia de lectura. Quizá no vuelven la siguiente semana, pero quizá –como ha pasado muchas veces- aparecen de pronto en la biblioteca, cuando crecieron un poco y pudieron ir solos, o cuando sintieron la necesidad de hacerlo. Vamos sembrando, no tenemos la certeza de cuándo llegará el fruto y tampoco sabemos si lo veremos, pero sí sabemos que se dará.

[5] Espacios de convivencia barrial, cuyos encargados son parte de una comisión directiva. Ofrecen talleres y un espacio de reunión.

[6] Contenedor de libros hecho de tela, con bolsillos transparentes que permiten ver sus portadas. Guarda aproximadamente 60 libros.

VI. REFLEXIONES FINALES

> Mientras que antes desviaban la vista, esquivaban la mirada, lanzaban ojeadas rabiosas o se escondían tras alguna capucha o bufanda, ahora se muestran curiosos y hacen preguntas.
>
> Michèle Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis

El trabajo de mediación es necesario en distintos entornos, no únicamente en los barrios peligrosos de las ciudades, se requiere de mediadores de lectura y mediadores culturales conscientes de la importancia de su labor, más allá de motivos asistencialistas y de caridad.

Estas experiencias deben documentarse y compartirse, para que puedan multiplicarse y adaptarse a distintos entornos con distintos grupos etarios. Es importante tejer redes que permitan crear mundos más amplios.

Con ruedas o con nuestras propias piernas seguimos en movimiento, circulamos nuestros libros y nuestras lecturas, para encontrarnos con otros, para mostrarles que hay muchos modos de leer y muchos textos, que la lectura no es más un asunto serio, donde se habla de usted y se guarda silencio, al menos no para nosotras, la lectura es una cuestión de vínculos, de palabras, de afecto, de risas, de historias que nos tocan, de puertas que se abren…

Para concluir quisiéramos hacerlo con las palabras de Beatriz Robledo:

> Para ciudadanos en condiciones medianamente normales de desarrollo, un libro puede ser una puerta más que se abre, en cambio, para aquellos que por circunstancias de la vida han sido despojados de sus derechos fundamentales, o de sus mínimas condiciones humanas, un libro es quizás la única puerta que puede permitirles atravesar el umbral y saltar al otro lado (Robledo, 2002, s/p).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGOS, E. (2014). Leer y hacer comunidad en las Salas de Lectura. *Revista Saberes y ciencia*, número 27. Disponible en: http://saberesyciencias.com.mx/2014/05/04/2201/

ESCUDERO, L. (2014*). Ponencia en el panel Literatura y justicia.* Córdoba, Argentina. Disponible en: http://www.profprocesalpenal.com.ar/nota.php?idnot=47

HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2010). "Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización". En Vaca, J. (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad,* Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 51-87.

_____ (2006). Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores? en Goldin, D. (Ed.) *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: CONACULTA.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

LAVÍN, M. (2001). *Leo, luego escribo*. México: Lectorum.

MACHADO, A.M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro, en *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. Número 140.

MACÍAS ANDERE, V. (2013) *Experiencias de mediadores de lectura en dos países latinoamericanos*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

MONTES, G. (2000A). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* México: Océano travesía.

_____ (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROBLEDO, B. (2002). *Bibliotecas públicas en poblaciones marginales*. Disponible en: http://www.lecturaviva.cl/lecturav_wp/?p=318

SEOANE, (S. 2004). Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura. *Conferencia en el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil,* CePA, Buenos Aires, 18 sep. 2004

VACA, J. (2010). El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina. En Vaca, Jorge (coord.). *Prácticas de lengua escrita. Vida, escuela, cultura y sociedad*, Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 51-87

[i] Contacto con autores:
Verónica Macías Andere. e-mail: cplnarai@gmail.com
Biblioteca popular "Cachilo", Argentina
Narai Marin Soriano.
Consejo Puebla de Lectura, México

DE LECTORES, MEDIADORES Y LIBROS. CATORCE AÑOS DEL CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A. C.

GUADALUPE LÓPEZ HERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

En un tiempo y lugar donde impera la desigualdad de oportunidades, el exceso de información, la rapidez, el aislamiento, donde la principal preocupación de la mayoría es la supervivencia; una asociación civil brinda espacios para que la población en general pueda ejercer su derecho a la cultura escrita a un legado cultural al que todos tenemos derecho, pues a través de éste accedemos a conocimientos, ideas, culturas, lugares y tiempos que amplían nuestra perspectiva del mundo. Derecho que marca grandes diferencias que se ven reflejadas en aspectos educativos, sociales, pero sobre todo emocionales, ya que la lectura es una actividad social que implica estar con otros, ya sea en una sesión de lectura en voz alta, en un círculo de lectura, o solamente con el autor del libro; y es a través de otros que nos podemos reconocer.

Para que las personas puedan ejercer ese derecho, el Consejo Puebla de Lectura, A. C. ha actuado de diversas formas: desde instalar una bebeteca que atiende a la primera infancia y que busca promover la lectura en los hogares, hasta llevar a cabo congresos o seminarios especializados en lectura que intentan profesionalizar a quienes se encargan de los espacios de fomento a la lectura, como escuelas, personas de la sociedad civil o bibliotecas. Para ello, a través de personas que fungen como pasadores de lectura, propicia la construcción de ambientes de lectura incluyentes que proveen de acervos, herramientas de la cultura escrita, diversos y de calidad. Los ejes que guían las acciones de esta asociación son la disponibilidad y acceso de materiales y espacios donde se generen experiencias de lectura. Lo anterior es posible gracias a la comunidad que se ha conformado a lo largo de catorce años alrededor de esta asociación.

Esta ponencia cuenta brevemente el camino andado de esta asociación, el contexto en el que se mueve, las razones de su labor, los objetivos de sus prácticas, sus alcances, sus logros y lo que la motiva.

PALABRAS CLAVE: Lectura, lectores, mediadores, bibliotecas.

*****

INTRODUCCIÓN. ¿PARA QUÉ UNA ASOCIACIÓN QUE PROMUEVE LA LECTURA?

Las letras y las palabras no acuden a las personas -suspiraba-.
Es la persona la que ha de buscar las palabras.
Pese a todo, adquirí finalmente ese conocimiento.
Aprendí a relacionarme con las palabras, aunque
guardando la distancia y con la sensación constante
de no ser del todo digno de ellas.
Mankell, Comedia infantil.

> ¿Una asociación que trabaja con libros y lectores? ¿Cómo es eso posible si en México no se lee? ¿Para qué si existen programas de fomento a la lectura? ¿Para qué si en la escuela se aborda la lectura y existen bibliotecas? ¿Para qué si lo importante es que las personas sólo tengan techo y comida? ¿Para qué si la lectura no sirve de nada? ¿Para qué si los libros ya van a dejar de existir?

Ante este panorama parecería imposible que desde el año 2001 exista y se mantenga una asociación que puede contar diversas historias donde los principales personajes son personas y libros. Y es precisamente lo anterior lo que ha permitido la existencia del Consejo Puebla de Lectura (CPL). Sin el discurso "México es un país de no lectores"; sin programas o proyectos que sólo se van diluyendo a lo largo del tiempo; sin prácticas escolares que intentan acercar a la lectura de la misma manera que se enseña alguna asignatura; sin libros que sólo buscan aleccionar; sin bibliotecas donde la prioridad es el libro y no el lector; sin espacios que fomenten la convivencia, la palabra narrada, la escucha, la opinión, la imaginación; sin todos estos aspectos negativos alrededor de la lectura, esta asociación no sería necesaria.

Necesaria para demostrar que lo que no hay son oportunidades de acceso a la cultura escrita, que en materia de lectura la constancia es fundamental, que la lectura no es sólo decodificar grafías o extraer información, que sin el lector las bibliotecas y los libros no tienen razón de ser, que es preciso ofrecer textos de calidad y que no existe una sola forma de leer o un tipo de lector.

Es importante aclarar que el objetivo de esta asociación no es alfabetizar, mejorar vidas, aumentar índices lectores, mejorar prácticas lectoras, desarrollar habilidades cognitivas o motoras, nada de lo anterior, aunque algunas veces suceden involuntariamente, lo que esta asociación intenta es ofrecer oportunidades de convivencia con la palabra escrita, oportunidades a las que todos deberían tener acceso, porque "nadie nace sabiendo hablar, conversar, leer, escribir. Ni tampoco aprende solo. Son habilidades y conocimientos que necesitan ser transmitidos y enseñados" (Machado, 2007). De la misma manera que se aprende a hablar rodeado de la palabra oral, se aprender a leer rodeado de la palabra escrita.

> La palabra propia surge de la interacción con otros, (…) la actividad que ocurre en nuestro espacio íntimo proviene de contextos sociales; aprendemos a reaccionar ante los textos, a usar, apreciar, criticar y significarlos mediante la convivencia con otros lectores, la aproximación a discursos sociales y el acercamiento a comportamientos lectores competentes. (Kalman, 2005: 13)

Sin embargo, como ya se mencionó al inicio, no existen las condiciones para que esto sea posible, y las letras y los libros terminan siendo sólo para unos cuantos, a pesar de que el acceso a la cultura escrita es un derecho de todos.

Insistimos, no intentamos formar consumidores de libros al servicio de las editoriales, lo que intentamos es acercar libros al servicio de las personas y ello requiere explorarlos, palparlos, manipularlos, desmenuzarlos, criticarlos, cuestionarlos, conocer sus diversas presentaciones, hablar sobre ellos y a partir de ellos.

> Según la definición más común y superficial, un lector es alguien que lee libros: muchos, buenos, y por placer. Yo les propongo otra definición: un lector es alguien

> que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo. "Apropiarse del lenguaje implica aprender a manipularlo en forma deliberada" (Kalman, 2004). […] Así como un pintor no se forma mirando cuadros sino pintando los suyos, un lector no se forma leyendo los textos de otro, sino escribiendo los suyos. (Hernández, 2005: 40)

Apropiarse del lenguaje del que se está rodeado no tendría que ser un privilegio, sino algo imprescindible para cualquier ser humano.

> Leer permite al lector, en ocasiones, descubrir su propia experiencia. Es el texto el que "lee" al lector, en cierta forma, el que lo revela (…)...que tal vez no haya nada peor que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que uno vive. Y nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito. (Petit, 1999: 36 y 41)

Los libros son para nuestros pensamientos, deseos, sueños, vivencias, sentires, dudas; lo que un espejo es para nuestro cuerpo.

I. HABÍA UNA VEZ…

Las cosas que no se nombran
se olvidan o desaparecen.
Maite Carranza, Palabras envenenadas

El Consejo Puebla de Lectura inició con un tinte académico, con un pequeño grupo de personas interesadas en la investigación de la lectura y la escritura, para ello decidieron organizar en 2002 un congreso donde se abordaron dichos temas y el cual convocó a más de tres mil asistentes.

Posteriormente, tuvo la oportunidad de participar en los procesos de preselección nacional de libros para bibliotecas de aula y escolares de 2002 a 2006 y de 2013 a 2014. Proceso que implicó reunir a decenas de lectores para leer y discutir sobre los acervos, y decidir qué libros debían llegar a las escuelas públicas, teniendo como eje la diversidad y la calidad.

Con todos los libros que llegaron con el proceso de selección, el CPL abrió en 2005 una biblioteca pública en el Barrio del Alto, el barrio más antiguo de la ciudad de Puebla. Sin embargo este acervo no fue suficiente, la biblioteca tuvo que ir creciendo debido a las demandas de los lectores, creció no sólo en acervo sino en espacios. Llegó a contar con más de 20 mil libros y con cuatro espacios, la sala literaria, la sala informativa, la sala infantil y la bebeteca (que fue la primera en todo el estado de Puebla), el espacio para los menores de seis años y sus familias, aunque cabe decir que no excluía al resto, pues muchos de sus usuarios rebasaban esta edad.

En esta biblioteca se realizaron por casi diez años: préstamos de acervo en sala y a domicilio, círculos de lectura, talleres de animación a la lectura, de divulgación científica para niños, talleres de escritura y de formación para mediadores de lectura, sesiones de lectura para bebés y sus familias, ciclos de cine, maratones de lectura, entre otras actividades.

Desafortunadamente en diciembre de 2014 la biblioteca se vio obligada a cerrar, debido al vencimiento del comodato de la casa que la albergaba. Este espacio también fue matriz de pequeñas bibliotecas y bebetecas que se abrieron, gracias a voluntarios y prestadores de servicio social, en casas particulares, calles, vecindades y escuelas. Pero fungió también como centro de operaciones para organizar la Feria Internacional de Lectura (FILEC) que se lleva a cabo desde hace ocho años en Tonantzintla, en el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica, uno de sus grandes aliados, donde se llevan a cabo diversas actividades artísticas, científicas y culturales sin costo alguno.

Sin embargo, a pesar del cierre de la biblioteca y la entrega de las instalaciones al Gobierno estatal, que significó guardar más de 20,000 libros en cajas, privar a más de 600 usuarios regulares de la biblioteca de préstamos de libros y sesiones de lectura, suspender el préstamos de paquetes de libros a pequeñas bibliotecas comunitarias y escolares; esto no representó el fin del CPL pues está claro que esta asociación no es solo una casa sino la voluntad de muchas personas de ejercer los derechos culturales

Actualmente el CPL sigue promoviendo la lectura, ahora en distintos puntos de lectura y de manera itinerante. Y lo conforman voluntarios, prestadores de servicio social, investigadores, científicos, promotores, escritores, pero sobre todo usuarios que siguen necesitados de la palabra escrita, de los libros, de momentos para imaginar, de espacios para estar con otros, de una comunidad de la cual ser parte.

II. LA BIBLIOTECA: UN ESPACIO HABITABLE

Ya hemos enumerado brevemente lo que esta asociación ha hecho a lo largo de 14 años, ahora hablaremos del "cómo", decisivo para lograr los fines deseados de cualquier actividad. Porque la promoción de la lectura no consiste sólo en contar con espacios llenos de libros. De poco sirve contar con un espacio de lectura si éste no se abre de manera regular, si se restringe su uso para un solo tipo de prácticas lectoras, si exige un comportamiento rígido; de poco sirve tener una gran cantidad de libros si éstos no son diversos, actualizados y no se permite su libre manejo; y de poco sirve contar con alguien que atienda el espacio de lectura si éste no conoce el acervo, si no sabe orientar al lector, si no respeta las diversas formas de leer, si no es un escucha dispuesto a la conversación y el intercambio, si no sabe que los lectores son distintos y si no gusta de leer y compartir lecturas con otros.

> El país requiere bibliotecas (…) que se conviertan en medios contra la exclusión social, es decir, se constituyan en espacios para el encuentro, para el debate sobre los temas que conciernen a mayorías y minorías; bibliotecas en donde niños, jóvenes y adultos de todas las condiciones, lectores y no lectores, escolares y no escolares, encuentren respuesta a sus problemas e intereses y se les abra nuevas perspectivas. (Castrillón, 2005: 23)

Esta idea de Catrillón se evidencia muy bien en el trabajo del CPL que también es una biblioteca, pero no escolarizada, sino comunitaria, ciudadana. En este espacio se trata de crear o propiciar espacios de lectura funcionales, es decir que cumplan con su objetivo, si éste es el de resguardar libros, muchos lo hacen a la perfección. Pero si el objetivo es favorecer la apropiación de un bien que a todos pertenece, el espacio debe ser incluyente no sólo en el acceso a éste, sino también en las opiniones que allí se generen. Y el cumplimiento de ese objetivo tendría que verse reflejado no sólo dentro del espacio, sino traspasar éste, es decir, que las experiencias vividas ahí tengan un impacto en la vida de las personas.

> La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa… Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles (Larrosa, 2008: 23).

El lema que ha guiado las acciones del CPL es "compartir", palabra que se define como dar parte de lo que se tiene para que otra lo pueda disfrutar conjuntamente con ella. Esta asociación tiene un acervo diverso, cuenta con personas que gustan de los libros y brindan espacios habitables.

Lo que hace que una casa sea habitable es encontrar en ella protección, una agradable convivencia y también para cada uno, un poco de intimidad, momentos propios para la ensoñación, lo que Virgnia Woolf llamaba "una habitación propia". Es poder abrir puertas y ventanas, salir, ir y venir, entre la casa y el mundo, hacer que este mundo entre en la casa de manera distinta que bajo la forma de informaciones violentas o de las realidades sórdidas, es incluso llegar a conformar un espacio distinto en el que cada persona pueda reconciliarse, armonizar o volver a armonizar con el mundo, gracias al juego, a la ensoñación, a la conversación, a los conocimientos, a momentos para pensar, a la poesía cotidiana, armonizarnos, no adaptarnos. (Petit, 2013)

Nos atrevemos a decir que nuestros espacios son habitables porque en ellos prevalece la libertad, el respeto, la escucha, el diálogo. Porque en éstos pueden convivir diversos gustos y niveles lectores, diversas edades, clases y géneros. Porque hay momentos de lectura en voz alta que permiten crear referentes comunes, pero también lectura entre pares que permiten crear lazos; y también lecturas silenciosas, más íntimas, para estar con uno mismo. Porque en estos espacios se convive con los libros de diversas formas, algunos los usan para hacer torres, otros para observar, otros para saborear, otros para extraer información, otros para hojear, otros para llorar, otros para reír, otros para recordar, otros para socializar, otros… Porque existen libros a la medida de cada lector, pero también libros que ayudan a crecer, libros donde el lector puede mirarse; pero también libros donde el lector puede mirar a otros; libros que caben en un bolsillo y libros en los que podemos ocultarnos; libros escritos por muchos autores y libros escritos por un mismo autor; libros que se leen del inicio al final y libros que se leen del final al inicio; libros… Pero todo esto no sería posible sin la presencia e intervención de mediadores de lectura, de esos pasadores de lectura de los que habla Petit (1999), personas cuya principal tarea es leer para conocer diversos acervos y poder sugerirlos o compartirlos.

Ser mediador de lectura no es tarea fácil, requiere de apertura y flexibilidad; de una actitud horizontal y de un gran aprecio por la diversidad para aceptar los gustos lectores de otros; de una gran paciencia para escuchar las lecturas y opiniones de los demás, y repetir una y otra vez la misma lectura; de constancia para cumplir con los horarios establecidos para las sesiones de lectura; y requiere de crear una atmósfera de interés por los libros que invite a las personas a querer tomarlos o escuchar su lectura, crear ambientes lectores, dice Chambers.

> Porque los recorridos de los lectores son discontinuos, marcados por momentos de interrupción breves o largos. (…) no se entra a la lectura o a la literatura como se abraza una religión. Pero existen también suspensiones debidas a que un joven -o no tan joven-no pudo traspasar un umbral, no pudo pasar a otra cosa, porque se sintió perdido, porque la novedad lo asustó, o bien porque le faltó algo, porque sintió que ya agotó el tema. Y el mediador, el bibliotecario en particular puede ser quien le dé precisamente la oportunidad de pasar a otra etapa (Petit, 1999: 173).

Pero todo lo anterior no se inserta como un chip en los mediadores de lectura, todo lo anterior se desarrolla con experiencias de lectura, un mediador se forma de la misma manera que un lector.

En esta casa habitable, los alimentos, el cobijo y la protección para los sentires, los pensamientos, los recuerdos de cada persona son las palabras, las historias y los libros. Como en el cuento de Leo Lionni, Frederick, donde un grupo de ratones recolecta comida para el invierno, excepto Frederick, que se la pasa sentado observando el paisaje, recolectando palabras, colores y rayos de sol para los días fríos del invierno. De similar forma, un mediador de lectura recolecta libros para los tiempos carentes de palabras e historias.

III. Y SI LOS LIBROS HABLARAN…

Siempre se habla de las experiencias en los espacios de lectura del CPL desde la perspectiva de los mediadores y los lectores, pero, ¿y si pudiéramos hacerlo desde la perspectiva de los libros?

Si los libros del CPL hablaran y no sólo contaran las historias que contienen y pudieran decirnos lo que han observado y escuchado a lo largo de estos 14, ¿qué dirían? Quizás nos contarían de los días, semanas y meses que pasan sin ser abiertos, de las disputas que se han armado porque más de uno quiere leerlos al mismo tiempo, de la primera vez que un bebé los saboreó, de las veces que han perdido alguna de sus extremidades por el uso o un descuido, de lo que sienten cuando un grupo de personas habla de ellos, de las marcas o palabras que agregan los lectores en sus hojas, de las veces que han escuchado leer por primera vez a niños y adultos, de todos los lectores que los han leído, de lectores asiduos a la biblioteca, de lectores intermitentes, del largo tiempo que pasaron en casa de un lector antes de ser devueltos a la biblioteca, de todos los lugares donde han ido en la mochila de su lector, de dónde están ahora que ya no han vuelto a la biblioteca. El paquete de libros itinerantes nos hablaría de las calles, parques, escuelas, hospitales y vecindades que han visitado. Los libros de la colonia Constitución Mexicana nos contarían de las veces que han cambiado de morada para que las sesiones de lectura pudieran continuar, de la mediadora de lectura que asiste cada sábado y que pasa por dos pequeñas usuarias a su casa porque su mamá no permite que se trasladen solas al punto de lectura. Los libros que visitaron la comunidad de San José Xacxamayo nos hablarían de los niños que no se atrevían a tocarlos y que poco a poco se animaron a hacerlo. Los libros que ahora forman parte del Barrio de San Antonio nos contarían de sus primeras visitas a este lugar, de cómo eran observados con interés, pero también de las veces que fueron botados al piso, o de la vez que entre Alex y Fer partieron en dos un libro por no ponerse de acuerdo sobre qué libro leer. Nos contarían de Diana que gusta de elaborar sus propios libros, de Estaban que lee rapeando, de Carlos que ya cuida los libros por iniciativa propia, de Gabriel que sólo los hojea, de Manuel que observa con gran atención cada detalle de las ilustraciones, de Paola que aunque es mayor siempre quiere que le lean en voz alta, de Ale que solicitó por primera vez el préstamo de un libro en una sesión que se realiza en una vecindad y a partir de esto el resto del grupo también lo hizo.

IV. ¿HAN SERVIDO DE ALGO LAS ACCIONES DE ESTA ASOCIACIÓN?

> Las personas inteligentes te dicen "lee la carta a ver qué dice"
> y las estúpidas "lee la carta a ver qué pone".
> La verdadera habilidad está en leer la carta por entero
> y no sólo lo que dicen las letras.
> Orhan Pamuk, Me llamo Rojo

Si el objetivo de esta asociación es favorecer encuentros entre personas y libros para que éstas puedan hacer uso de ese legado cultural que de algún modo les ha sido negado, hablar de logros es, por un lado, hablar de detalles que para la mayoría pasarían inadvertidos: tomar un libro, observar su portada, leer el título, hojearlo, revisar el índice, detenerse en algunas frases o imágenes, comentarlo con alguien, compartirlo con otro, no concluirlo; detalles mínimos pero necesarios para la apropiación de la palabra escrita, detalles que sólo se logran cuando hay ambientes de lectura (Chambers, 2007) donde predomina la disponibilidad de materiales diversos y el acceso a éstos (Kalman, 2005).

Pero también podemos hablar de los logros que remiten a las condiciones sociales en las que esta asociación se mueve. En un país donde la prioridad son gigantescas construcciones, contar con pequeños espacios de lectura, es un logro. En una sociedad donde la primera infancia es privada de la palabra narrada por pensarse que es algo inútil,

ofrecer espacios diseñados exprofeso para la convivencia de éstos con los libros y sus familias, es un logro. En un país donde la lectura es sinónimo de aburrimiento o dificultad, que personas de todas las edades asistan a un espacio de lectura, es un logro. En familias donde la principal preocupación son los ingresos económicos, que al menos un integrante de la familia acompañe a un menor a una sesión de lectura, es un logro. En hogares donde prevalece la palabra fáctica, la palabra de los hechos, que un papá lea libros o cante a sus hijos, es un logro. En una sociedad donde la participación ciudadana es escasa, que la mayoría de los integrantes de esta asociación sean voluntarios, es un logro. En un país que dice que la lectura es importante pero cierra bibliotecas, que existan entornos para la lectura no limitados por un espacio físico es un gran logro.

> Muchísimo más que brindar información o apoyar la educación formal. Para ciudadanos en condiciones medianamente normales de desarrollo, un libro puede ser una puerta más que se abre, en cambio para aquellos que por circunstancias de la vida han sido despojados de sus derechos fundamentales, o de sus mínimas condiciones humanas, un libro es quizás la única puerta que les permita atravesar el umbral y saltar al otro lado. (Robledo, 2002: s/p)

En realidad, aún no sabemos si han servido para algo las acciones que esta asociación ha llevado a cabo durante catorce años, lo que sí podemos decir es que el número de credencializados de nuestra biblioteca iba en aumento antes del cierre de ésta; que la mayoría de niños que llega a un espacio de lectura lo hace para leer; que la mayoría de personas que llegaba sola a la biblioteca, después lo hacía acompañada de alguien más; que la mayoría de los niños que eran enviados por sus escuelas a la biblioteca de manera obligada, terminaban siendo usuarios frecuentes; que la mayoría de adultos que llevaba niños a alguna actividad de la biblioteca terminaba tomando un libro; y que los asistentes encontraron un lugar para expresar libremente sus ideas, emociones y pensamiento, un lugar para la imaginación, para la interacción, la convivencia pacífica, la alegría y el diálogo.

V. SE ABRE UN NUEVO LIBRO…

Este nuevo libro se titula: Nos quedamos sin biblioteca. Sí, con gran tristeza e impotencia empaquetamos los libros, experiencias y recuerdos que habitaban ese espacio. Sin embargo las reacciones de los usuarios, los voluntarios y personas allegadas al CPL inyectaron nuevos ánimos para continuar y ampliar las acciones que ya se hacían en ese espacio.

Y esta asociación continuará, aún sin un espacio fijo, porque los ambientes de lectura no requieren de espacios inmóviles, al contrario, requieren de espacios que se muevan por diversos senderos que permitan encontrarnos con más personas e historias; pero sobre todo para llegar a aquellos a quienes se les ha negado la posibilidad de imaginar y crear mejores realidades, como la del siguiente fragmento de un cuento donde el personaje puede crear a su antojo personajes y artefactos que usa para sí mismo, para mejorar su entorno, para no estar solo y para estar mejor:

Aquel niño era el único niño en la aldea. No había ningún otro niño con quien jugar, así que aquel niño se creó un amigo imaginario. Como aquel niño y su amigo imaginario no tenían juguetes, aquel niño se creó una bicicleta imaginaria, y una pelota imaginaria, y un imaginario caballo de cartón. (Pinto y Chinto, 2013)

A diferencia de ese niño de la aldea, nosotros sí tenemos muchas personas con las cuales jugar y seguir construyendo encuentros a partir de los libros y la lectura. Pero igual que él, seguiremos imaginando, imaginando que son muchas las personas que tendrán acceso a la lectura, que encontrarán en los libros otras posibilidades que les permitan ser dueños de su propia vida, que en este país, las personas son libres y tienen capacidad para pensar por sí mismas y hacerse oír, también, para contribuir, con imaginación, en la

construcción de otro mundo posible, uno en el que las palabras también nos llenen de anhelos y esperanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRANZA, M. (2010). *Palabras envenenadas*. Barcelona: Edebe.

CASTRILLÓN, S. (2005). *El derecho a leer y a escribir*. Bogotá: CONACULTA y ASOLECTURA.

CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

HENNING, M. (1995). *Comedia infantil*. México: Tusquets.

HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA. Lecturas sobre lecturas /14

KALMAN, J. (2005). *El origen social de la palabra propia*. México: CONACULTA. Lecturas sobre lecturas /14

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

LIONNI, L. (2008). *Frederick*. España: Kalandraka.

MACHADO, A. M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro, en *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. Número 140.

PAMUK, O. (2010). *Me llamo rojo*. México: Debolsillo.

PATTE, G. (2008). *Déjenlos leer: los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Espacios para la Lectura)

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a la lectura y los jóvenes*, México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Espacios para la lectura)

PETIT, M. (2013). Conferencia dictada en el II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Bogotá.

PINTO Y CHINTO (2013). *Cuentos para niños que se duermen en seguida*. Sevilla: Kalandraka.

ROBLEDO, B. (2002). *Bibliotecas públicas en poblaciones marginales*. Disponible en http://www.lecturaviva.cl/lecturav_wp/?p=480

[i] Contacto con autora:
Guadalupe López Hernández. e-mail: consejopuebla@gmail.com
Consejo Puebla de Lectura, A. C., México.

SIEMBRA URBANA EN LA ESCUELA COMUNITARIA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL: UNA NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA

FERNANDO GONZÁLEZ OREA[i]

RESUMEN:

El Centro universitario de Participación Social CUPS, es una dependencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que tiene como objetivo realizar proyectos de impacto social. Uno de sus programas es el de Escuelas Comunitarias el cual atiende a niños en situación de vulnerabilidad no escolarizados. De este programa se desprenden las actividades realizadas de siembra urbana, como un eje metodológico, resultado de la situación alimentaria de los niños que estudian en estas Escuelas Comunitarias.

Esta ponencia hace una narración de la experiencia sobre siembra urbana con niños en la Escuela Comunitaria de la colonia Cerro del Marqués en el municipio de Puebla, el contexto en el que se desarrolla, las principales problemáticas sociales que llevaron al pilotaje del proyecto, la propuesta que hace el centro, desarrollo de la experiencia y las técnicas que se utilizaron en una primera fase.

Describe una problemática de alimentación en niños y jóvenes de entre 4 y 16 años que viven en condiciones de pobreza y que los mismos candados del sistema no les permite recibir una educación formal, una calidad de vida adecuada y una infancia digna, convirtiéndolos en "olvidados".

También realiza un pequeño análisis de las Unidades Móviles Alimentarias (UMA) una estrategia gubernamental en relación a la "Cruzada Nacional Contra el Hambre" al mismo tiempo que plantea el proyecto de siembra urbana del CUPS como parte de una propuesta educativa apostando por la autosuficiencia alimentaria y la autonomía de los niños y jóvenes como alternativa al asistencialismo gubernamental.

Habla de cómo una actividad de siembra urbana, puede influir en la vida de los niños, sus valores, aptitudes, su educación y los resultados obtenidos en año y medio de esta experiencia, además de hacer una descripción brevemente de una segunda etapa para cerrar el ciclo: siembra, cosecha y preparación, nutrición y consumo.

PALABRAS CLAVE: Siembra urbana, niños, escuelas comunitarias.

*****

INTRODUCCIÓN

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS), fue creado desde el 2001 como una dependencia encargada de realizar proyectos en beneficio de la comunidad, centrándose en grupos vulnerables, considerando la educación como medio para integrar a la sociedad y poder solucionar problemáticas que el estado no ha resuelto.

Uno de los programas que desarrolla el CUPS es "Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida" y tiene como objetivo potenciar y fortalecer el desarrollo integral de niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del Municipio de Puebla a través de un programa educativo que impacte en su calidad de vida y, de este modo, contribuir a la conformación de una nueva ciudadanía.

La formación de estas escuelas se lleva a cabo en espacios comunitarios que nos prestan los colonos y que acondicionamos con todo lo necesario para poder impartir clases: pizarrones, sillas, mesas, computadoras, materiales, libros etc.

En cada escuela comunitaria se trabajan ejes como lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y desarrollo personal y social; actualmente estamos incorporando ejes relacionados al desarrollo físico y salud, exploración y conocimiento del mundo y, expresión y apreciación artística.

Atendemos alrededor de 90 niños entre 4 y 16 años, en cada escuela comunitaria hay grupos de preescolar, alfabetización (inicial), post- alfabetización (intermedio) y nivel primaria (avanzado). Las clases se imparten 2 horas cada día de lunes a viernes y no tiene costo alguno para los niños y jóvenes.

Aquellos que imparten las clases les llamamos "educadores sociales" y pueden ser voluntarios o estudiantes de la universidad que realizan servicio social y/o prácticas profesionales, los cuales tienen que cubrir con una serie de capacitaciones relacionadas con nuestra metodología de enseñanza y experiencias.

Los principales motivos por la que la mayor parte de los niños no asisten a escuelas oficiales son por los siguientes motivos:

- Económicos: No cuentan con recursos para uniformes, útiles escolares etc.
- Legales: no cuentan con actas de nacimiento y no hacen valido el alumbramiento con parteras para registrarlos.
- Migración: vienen de comunidades o estados cercanos como Puebla, Veracruz y Oaxaca, no encontrando lugares en las escuelas, otros más son parte de familias disfuncionales que obligan a uno de los padres a mudarse a otros lugares.

I. PROBLEMÁTICA

Conforme se ha realizado el trabajo diario en las escuelas comunitarias, estamos conociendo de mejor manera las situaciones en las que viven las familias de los niños y jóvenes que participan con nosotros, cada día es una experiencia nueva.

Una problemática general en las escuelas comunitarias es que no solamente basta con las ganas que tienen los niños para aprender, sus condiciones no ayudan a su desarrollo. La mayoría de ellos no tienen el peso y talla por parte de la que deberían tener de acuerdo a su edad (ambos indicadores de la FAO para determinar el grado de seguridad alimentaria), esta situación indica una situación de desnutrición, complicando el aprendizaje diario. Aquellos hogares que no pueden adquirir alimentos nutritivos a causa de la pobreza cuentan con dietas inadecuadas que impactan en la salud de los niños aumentando el riesgo de enfermedades infecciosas y crónicas. Somos un país de desigualdad, entre obesidad y desnutrición, diabetes e hipertensión.

Ante esta problemática el gobierno federal decidió establecer "El Programa Nacional México Sin Hambre" o mejor conocida como "Cruzada contra el hambre", el cual

pretende a través de distintos componentes establecer y realizar acciones y programas que persigan el cumplimiento de 6 objetivos relacionados con el tema.

La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), es la encargada de llevar estos programas e integrarlos con otras dependencias gubernamentales. En el marco de "La cruzada contra el hambre", la Auditoria Superior de la Federación descubrió un fraude por 845 millones por proyectos mal realizados y no realizados. Entre los 396 millones de pesos que costó el abastecimiento de los promotores de la Cruzada destacan las compras por 57 millones de pesos de "vasos de plástico duro color", 10 millones en "gorras brigadistas", 13 millones en "porta-credenciales", 96 millones de "tornilleros / de color impreso" y 79 millones "en paliacates". Estos artículos no corresponden a los objetivos de la cruzada: "cero hambre a partir de una alimentación y nutrición adecuadas de las personas en pobreza multidimensional". (SEDESOL, 2014)

Prospera (antes Oportunidades): Entrega despensas a madres solteras y adultos mayores de 65 y más. También trabaja con un esquema monetario mensual o bimestral. Esta secretaría también se encarga del establecimiento de unidades móviles alimentarias en las colonias que lo requieran. Dentro de sus requisitos para recibir el apoyo con actas de nacimiento de los niños y padres de familia o pertenecer a una escuela oficial, requisitos que no cubren las familias, obstaculizando la asistencia de apoyos de este tipo.

II. UNIDADES MÓVILES ALIMENTARIAS UMA

Son unidades del tamaño de un contenedor para tráiler, equipadas con lo necesario para cocinar. El gobierno federal provee los insumos alimentarios y supervisa la instrumentación de esta iniciativa, mientras el Estado adquirió los comedores móviles y coordina la operación del programa. Los gobiernos municipales colaboran con la provisión de servicios de agua, luz, seguridad, y el otorgamiento de los permisos correspondientes. Un desayuno cuesta $5 pesos y una comida $10.

Este programa tiene una inversión de 136.2 millones de pesos, de los cuales, intervienen los 3 órdenes de gobierno. De las 150 unidades planeadas para el estado, 128 operarán en el municipio de Puebla, 21 en Tehuacán y una en Cuautlancingo, atendiendo zonas donde viven personas con carencia alimentaria. (Alcantara, 2014)

Con esa inversión podríamos formar aproximadamente 1360 huertos urbanos de 2 metros por 1, contando mano de obra, capacitación a las familias y seguimiento al proceso.

La nota periodística realizada del 2014 del renombrado portal digital animal político sobre desarrollo de los programas asistencialistas contra la pobreza, menciona:

Pese a los diferentes programas sociales que los gobiernos de México han implementado para erradicar la pobreza, no han logrado disminuirla de manera significativa desde hace 30 años. Desde 1988, Solidaridad, Progresa, Oportunidades y Prospera han sido la base de los gobiernos para intentar sacar a los mexicanos de la pobreza. Además de que esta práctica es señalada como una herramienta del partido en el poder para tener el control electoral.

En números absolutos, de 1990 hasta la fehca el número de pobres en México ha aumentado 16% de 46 millones a 53. 3 millones. (Montalvo, 2014)

Ustedes pensarán, entonces cuál es la problemática si hay programas atendiendo el problema.

De los 5 escuelas comunitarias que tenemos, cerca de 2 de ellas se encuentran una unidad móvil alimentaria, una a menos de 10 metros en el caso de la escuela comunitaria de la colonia Barranca Honda y la otra aproximadamente a 150 metros de la escuela del Cerro del Marqués, las personas que las dirigen se acercaron a invitarnos a participar en ellas con nuestros niños; el único requisito: entregar CURP y acta de nacimiento; gran problema,

algunos no tienen acta de nacimiento y no hemos podido registrarlos porque nacieron en casa a través de una partera. Los niños que tengan documentos podríamos inscribirlos pero el otro gran problema, el costo.

III. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO RESPUESTA

Según se recoge en la definición adoptada por los máximos órganos de representación de la profesión (Asedes, 2004) entendemos la educación social como un "derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación sujeto a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social".

En el marco de las diferentes formas de enfocar y conceptualizar la educación social podemos presentar las ideas aportadas por el profesor Petrus (1998) en su libro Pedagogía Social en referencia "a la intervención educativa con menores con dificultad o conflicto con la sociedad que pueden resultar vitales para estructurar y orientar las diversas prácticas educativas que se den en este ámbito en general y, especialmente, en los procesos de ejecución de las medidas judiciales en medio abierto con menores infractores".

En Petrus (1998) podremos entender "los procesos educativos en el marco de la educación social como la adquisición de competencias sociales, la acción educativa que tiene como objeto el aprendizaje y desarrollo de capacidades sociales que un grupo o una sociedad considera correctas y necesarias para su integración".

También como proceso de socialización. Proceso que permite a los individuos incorporarse de forma normalizada en la sociedad, asumiendo normas, valores y actitudes para la convivencia y paz social.

Como funciones intrínsecas a la práctica educativa el educador tiene dos tareas centrales en su trabajo. Por un lado la capacidad de diseñar, planificar, llevar a cabo y evaluar proyectos educativos, y por otro lado, la función de la mediación con respecto a las instituciones, el contexto, los contenidos y el sujeto.

Realicemos un cálculo aproximado a través de un ejemplo:

Gabriel de 13 años asiste a la escuela comunitaria ubicada en la colonia Cerro del Marqués, asiste con 3 hermanas más desde el 2011, todo el día están solos pues ambos padres trabajan. Él y su hermana Marisol de 12 se encargan de cuidar a Lupita de 7 y Alejandra de 8, además de Jeny que apenas tiene 2 años; todos ellos más sus padres viven en un solo cuarto que no es muy grande. ¿Cuánto tendrían que pagar sus padres para que desayunen y coman una semana en una unidad móvil alimentaria? $5 por desayuno y $10 por comida. Desayunando por 7 días pagando por 5 niños el gasto sería de $275 y de comida $350, dando un total de $625 por semana, un gasto impagable para esta familia.

Las unidades móviles alimentarias sin duda funcionan, la gente asiste y es un apoyo a la economía de los que la usan, desde miembros de la colonia, hasta repartidores de productos para las tenditas, vendedores, "microbuseros" entre otros. Entonces me pregunto ¿Por qué de esa manera enfrentar la problemática? ¿Creando una dependencia a los programas gubernamentales, a la existencia de UMA y no brindar alternativas sustentables, educar al pueblo?

IV. LA PROPUESTA

Realizar talleres con los niños y jóvenes sobre siembra urbana y construir camas bio intensivas de siembra para plantar hortalizas en las escuelas comunitarias, capacitar a los niños a través de talleres sobre siembra urbana, replicar las técnicas en sus casas y capacitar a ellos y a sus familias sobre nutrición y preparación de alimentos buscando la autosustentabiliad

V. EL DESARROLLO

Desde marzo del 2014, se tuvo la iniciativa de incorporar un eje más a las escuelas comunitarias, pero cuál sería el indicado y cómo desarrollarlo. Con la asesoría de un profesor de ingeniería química de la universidad con la experiencia de algunos años experimentando técnicas de siembra y composta, comenzamos esta gran enseñanza. Sabíamos de siembra urbana lo que sabemos sobre la teoría de la partícula de dios, nada y apostamos por intentar resolver las problemáticas concretas con los recursos limitados y carencias.

Posteriormente recibimos asesoría y capacitación de Sembrarte A.C. una asociación que se preocupa y especializa en siembra urbana.

Comenzamos a capacitarnos y a experimentar una tercia de métodos de siembra, después de seleccionar los métodos más adecuados a nuestras necesidades. Sembramos a menor escala para comprender el comportamiento de algunas hortalizas como el apio y lechuga. Al mismo tiempo, se diseñaron 4 talleres para trabajar con los niños conceptos básicos y necesarios sobre el tema.

La escuela comunitaria que reunía las características necesarias para pilotear el programa era la de la colonia Cerro del Marqués, contamos con un terreno amplio y un espacio sin utilizar. Hay que destacar que las escuelas comunitarias aún no cuentan con recursos para su desarrollo, mucho menos para la siembra. Por ese motivo la adquisición del material necesario se realizó a través de donaciones, reutilización de recursos y la participación de estudiantes de la universidad.

El primer taller práctico de siembra con los niños se llevó a cabo una vez teniendo los materiales que se requerían. Este taller fue impartido por el Ingeniero Químico Miguel Alvarado, el cual tuvo complicaciones en su ejecución pues a pesar de ser docente y contar con el conocimiento necesario, no había impartido talleres a niños, complicándose la comprensión de algunos conceptos, la solución: impartir el taller en conjunto, él con la experiencia de la siembra y nosotros con la experiencia en el trabajo con niños. El resultado fue la siembra en distintos módulos como cubetas, costales y botes. Sembramos apio, lechuga, calabaza y nopales.

Después de algunos meses, los niños comenzaban a tener un sentido de pertenencia a la siembra urbana, les llamaba la atención el resto del proceso. También observamos algunas problemáticas que no consideramos y que a continuación enlisto:

- Hicimos muchos módulos y la cosecha sería poca.
- Los módulos hechos con costales solo servían para una siembra, se deterioran con el clima y se va pudriendo el material del costal.
- Módulos muy pesados para poder moverlos.
- Requeríamos muchos módulos y conseguir la cantidad de recipientes que necesitábamos era tardado y donaban más basura que lo que requeríamos.
- Tuvimos cosecha de apio pero ni las mamás ni los niños sabían cómo prepararlo y el sabor no fue de su agrado.

En la segunda sesión del taller se decidió sustituir el apio y los módulos por camas biointensivas y sembrar lechuga. El trabajo pesado como cavar el orificio de 2 metros por

1, quitar la tierra y realizar la mezcla lo hacíamos los universitarios y la siembra directa de la semilla, el trasplante y el riego lo hacieron los niños. El resultado fue la realización de una cama biointensiva en un tiempo de 6 horas aproximadamente.

Las principales complicaciones observadas en esta sesión fueron:

- No contamos con las palas, picos, carretillas y herramientas necesarias para que pudieran participar todos los asistentes.
- La falta de práctica ocasionó un desgaste físico importante en los participantes y la tierra era muy dura.
- Siembra desordenada, los educadores sociales y los niños no llevaban un orden en surcos o líneas, sembraron como fuera.
- Capacitar antes a los educadores sociales y generarles un sentido de pertenencia al proyecto para que ellos que conviven todos los días con los niños pudieran transmitir y realizar adecuadamente el cuidado de los huertos.

La tercera sesión de trabajo se llevó a cabo unas semanas después y el resultado fue la construcción de 3 camas biointensivas de lechuga y decidimos experimentar sembrando plántula de jitomate, chile, acelga, rábano y zanahoria. Fue más ordenada y logramos establecer carteles de cada hortaliza sembrada para su identificación.

En total sembramos aproximadamente 200 lechugas y otras 50 más entre las nuevas hortalizas antes mencionadas en 4 camas biointensivas. Beneficiando a los 25 niños que participan en la escuela.

Nos mantuvimos con esa producción de lechuga alrededor de 5 meses, se realizaron talleres con los niños de preparación de ensaladas, tostadas y soya, además que el excedente lo llevaban a casa para que sus familias también se beneficiaran.

Descansamos la tierra después de la última cosecha aproximadamente 2 meses y repetimos el ciclo.

Segunda fase

La segunda fase del proyecto consiste en replicar la experiencia de siembra en las demás escuelas comunitarias, pero de acuerdo a las condiciones del lugar necesitamos invertir en material específico que nos permita transportar las camas con facilidad por cualquier imprevisto, por si algún día requieren los espacios comunitarios que nos prestan. Una solución es la adquisición de camas biontensivas de metro cuadrado con material reciclado así como corregir los errores del pilotaje.

Parte de la segunda etapa en la escuela comunitaria del Cerro del Marqués además de continuar sembrando, será el acondicionamiento de cocinas móviles para talleres, consistirá en una parrilla de 4 a 6 hornillas, una freidora y una plancha para azar, además de la obtención de insumos básicos como aceite, azúcar, sal, harina entre otros y así como la adquisición de trastes necesarios. Pretendemos incorporar los talleres como actividades semanales en la que los niños y sus familias podrán cocinar de distintas formas las hortalizas que cosechen, taller de panadería, repostería, dulces típicos, conservas, mermeladas y nutrición. Creemos que de esta forma podremos enfrentar las problemáticas alimentarias de los niños y jóvenes así como brindarles alguna alternativa económica.

VI. LA TÉCNICA

Germinación de semilla

Para que el proceso de siembra sea sustentable, tenemos que conocer todos los procesos relacionados y es el caso de la germinación de semillas. El hecho de no tener recursos nos ha obligado a realizar los procesos que nos den mayor seguridad y comprendemos que la germinación ayuda a planificar y calcular cantidades de producto.

- Utilizamos semilleros o germinadores de unicel, cada charola cuenta con 100 cavidades para sembrar. También se puede utilizar conos de huevo, el cartón central del papel higiénico entre otras cosas.
- Las semillas fueron sembradas con tierra de composta y la mezcla que utilizamos en la siembra. Tratamos de sembrar 2 semillas por cavidad ya que si ponemos más las ponemos a competir por los nutrientes. Posteriormente guardamos las charolas en un lugar donde reciban de 4 a 6 horas de sol con riego diario con atomizador.
- Cuando las plántulas tenían 4 hojas o un tamaño de entre 5 y 7 cm. las trasplantamos a la tierra ya preparada.
- Las semillas de mayor tamaño como de frijol o aquellos tuberculos como cebolla, rábano y zanahoria, las sembramos de forma directa, es decir, sembrar la semilla en la cama biointensiva sin la germinación.
- No brotarón todas las semillas, pero con la germinación, teníamos calculamos un excedente de plántula para sustituir a aquellas que no llegaron a sobrevivir a causa del trasplante.

Preparar la tierra

Aprendimos y combinamos algunas técnicas que experimentamos, la mezcla para preparar la tierra es tierra del lugar, materia orgánica (abono, tierra de composta o lombricomposta) y piedra (cacahuatillo o tezontle, piedra pequeña porosa), las características de esta piedra permite el paso de aire y la absorción de agua para las raíces. A continuación los pasos que hicimos:

1) Fijar el tiempo límite para terminar cada etapa del proceso.
2) Decidimos de qué forma hacer las camas biointensivas, cavamos a una profundidad de entre 20 y 30 cm. Aflojamos la tierra de debajo de esta medida y la tierra obtenida por cavar fue la que mejoramos.
3) La tierra que quedó debajo de esta medida, la aflojamos para facilitar el paso de las raíces y la tierra que obtuvimos como resultado de cavar, la dejamos fuera de la cama.
4) Mezclamos en igualdad de proporciones la tierra, la piedra y la materia orgánica. Regamos con suficiente agua para activar las bacterias de la materia orgánica que dieron nutrientes a la tierra y a las hortalizas.
5) Después vaciamos la mezcla a la cama biointensiva.

En lugares donde se carece de agua se puede utilizar un compuesto que permite almacenar agua hasta por 40 días, evitando el riego diario. El compuesto se llama "silo de agua o lluvia sólida", en realidad es acrilato de potasio en polvo que hidratado con agua de lluvia forman partículas de gel que pueden absorber hasta 200 veces su tamaño. Es biodegradable y no es tóxico comprobándolo su creador, el Ing. Sergio Rico del Politécnico Nacional.

Sembrarte A. C. utiliza fibra de coco, permite mayor suavidad a la tierra funciona de la misma manera que el abono. Nosotros experimentamos con la fibra y el silo obteniendo buenos resultados, sin embargo decidimos no usarlos pues consideramos que no sería de fácil acceso para las familias.

Siembra

Ocupamos tablas asociativas de cultivo que permiten combinar hortalizas en la misma cama y se ayudan entre ellas para su desarrollo, otras más solo se perjudican o compiten por su crecimiento. Aprendimos que existen hortalizas de alto consumo de nutrientes, poco consumo y regeneradoras, permitiendo la rotación de cultivos y un mejor aprovechamiento del suelo.

Otro factor que aprendimos a tener presente fueron los tiempos de cosecha de las hortalizas, la lechuga tarda de mes y medio a 2 meses, el rábano en un mes y la zanahoria de 4 a 6 meses. Permitiéndonos planear mejor las siembras y actividades.

Cosecha y cuidados

Los cuidados lo realizaron los niños y jóvenes diariamente, desde regar los huertos, quitar plagas de grillos, caracoles etc. También se hicieron distintos tipos de té natural para combatir algunas plagas. Se utilizaron algunos módulos para que las plagas llegaran a ellos y no a los huertos y se procuró sembrar una planta de tabaco al centro de cada cama para que reciba los visitantes indeseados.

En el caso de la cosecha de lechuga, no arrancamos la hortaliza para obtener la pieza completa como en los mercados, lo que hicimos fue deshojar la lechuga cuando tenia un tamaño grande dejando solo las hojas centrales, así utilizábamos lo necesario y con este sistema las hojas se regeneraban cada 15 días obteniendo una producción hasta por 5 o 6 meses. Con rábanos, cebolla, zanahoria cada vez que se cosechábamos procuramos sembrar de nuevo.

VII. CONCLUSIONES PERSONALES

Esta experiencia me ha dejado una nueva comprensión del significado de la siembra urbana. No necesitamos un espacio grande para realizarlo, solo tiempo y esfuerzo. Realmente, si cada familia puede generar sus propios alimentos verdes de manera orgánica realizando un gasto mínimo, en realidad, es una inversión.

Como parte del equipo de trabajo y al mismo tiempo como observador en el proceso de los niños, mamás y compañeros, me genera una satisfacción importante. Presenciar la emoción de los más pequeños cuando comienzan a salir alguna hortaliza, cuando comen ensaladas, preparan soya o llevan su cosecha a casa es un indicador que las cosas las estamos haciendo bien. Ahora nos piden semillas para sembrar en sus hogares y pronto comenzaremos a realizar talleres con las mamás sobre siembra urbana.

Como proyecto en las escuelas comunitarias, los resultados obtenidos fueron grandes y positivos, nunca esperábamos el resultado. Sin duda nos queda aprender con otros tipos de hortalizas, especializarnos con más metodología, seguir experimentando hasta lograr una siembra adecuada con las variantes de hortalizas necesarias para su consumo y así poder hablar modificar su inseguridad alimentaria crónica a una transitoria.

Incorporar una actividad productiva en las escuelas comunitarias no solo tiene un impacto en la alimentación de los niños, también dejará huella en su educación.

En la actualidad en cualquier lado a cualquier hora, puedes escuchar, leer u observar situaciones de violencia, impunidad y corrupción si es que no ya somos parte de alguna situación así. En tiempos tan violentos donde la vida cada vez se aprecia menos, el impacto que puede generar el cuidado de una planta desde la semilla hasta su cosecha, puede dejar una concepción distinta de las situaciones diarias que viven los niños.

Con esta práctica se refuerzan principios, valores, actitudes y conductas paliativas que nos permiten desarrollarnos como individuos, representando ideales, aspiraciones y sentido común como:

Curiosidad: Detonar la curiosidad de un niño aparentemente es muy fácil, pero para manejar conceptos técnicos sobre siembra urbana parecía algo muy difícil. El ser humano es curioso por naturaleza y en la infancia más. La curiosidad que se generó con los niños en cada proceso fue positiva, algunos niños arraigarán esa práctica y cuestionaran todo lo que les interese, siendo un factor diferente a la educación tradicional que pretende medir las capacidades de todos por igual, maquilando estudiantes y disminuyendo su capacidad de razonar por sí mismos.

Responsabilidad: Es algo que aprenden desde muy pequeños, cuidar a los hermanos menores, ayudar en casa o tener que trabajar habla de la responsabilidad. Ser responsables de una actividad como el riego o el cuidado, ayuda a que el niño comprenda la importancia de este valor, no como una carga sino como un valor positivo, facilitando que en unos años más pueda familiarizarse de mejor manera con las responsabilidades de un empleo, la familia y la sociedad, entendiendo de otra forma este valor. Le permite razonar y afrontar los ciclos negativos que observan en su contexto.

Respeto: Es un valor importante que varias veces confunden, en la escuela se trabaja pero en casa muchas veces no lo ven reflejado, pues la mayoría pertenecen a familias disfuncionales.

Con la siembra se comprende el respeto por la vida, sin duda los hace más humanos que muchos otros, entender el proceso de cuidado de la planta, permite que el niño comprenda que debe existir un respeto hacia un ser vivo, hablamos de su nobleza. Lo que viven y aprenden en la infancia es determinante para que se definan qué tipo de ciudadanos serán, arraigar estos valores, seguro influirá en su desarrollo como personas.

Trabajo: Sin duda, ellos saben el significado del trabajo, algunos no lo entenderán de manera adecuada, no hay tiempo para explicarles, es una necesidad ayudar a la economía familiar a cierta edad, ayudar a los papás en sus labores, cuidar y atender a los hermanos pequeños. Con el trabajo realizado por todos los participantes en la siembra urbana y en las clases, ejemplifica al trabajo como virtud de cualquier ser humano para desarrollar la creatividad, imaginación, intelecto y el descubrimiento de sus propias capacidades y gustos. Comprender que hay que terminar lo empezado, que hay ciclos largos y cortos, que hay tiempos para el juego, el trabajo, el estudio, ayuda a que tengan otra percepción de la vida y hasta de la infancia.

Disciplina: No como elemento coercitivo, parte de un proceso que requiere cierta constancia, garantizar la cosecha a través de los cuidados y riego facilita que los niños puedan tener hábitos positivos al realizar sus proyectos, sus ideas, sus propuestas; disciplina al leer, al escribir, al esforzarse, a asistir a una escuela la que no los obliga a asistir.

Perseverancia: Un elemento importante, el proceso implica experimentar y que las cosas no nos salgan bien, comenzar de cero hasta obtener un resultado ejemplifica y facilita la comprensión al fracaso, ayuda a que no se frustren cuando algo no sale como ellos quieren, a esforzarse por cumplir sus metas hasta realizarlas.

Motivación: El sentido de pertenencia que se va generando con la siembra es un indicador de la aprecio por la actividad que desarrollan, motivándolos a participar en cualquier otra actividad generada por la escuela comunitaria o cualquier otro programa.

A través de los huertos, podemos reducir su situación de vulnerabilidad, si logramos que comprendan la importancia del huerto y lo que significa obtener sus propios productos permitiría que se cuestionaran antes de tomar alguna solución desesperada por necesidad.

Si al paso del tiempo no logramos fortalecer este programa con los niños, si no cumplimos los objetivos con ellos, lo importante será la promoción de la autonomía, la resiliencia, afrontar al fracaso de una mejor forma y aprender a ser perseverantes. Los esfuerzos no serán en vano.

Aún hay mucho camino por recorrer, las energías ahora tienen que volcarse a conseguir recursos a través de convocatorias, concursos y donantes. Ya no vamos a la deriva, ya tuvimos un resultado y creemos que podremos realizar la segunda fase. Lograr el acondicionamiento de las cocinas en cada escuela, abriría varias posibilidades para estas familias, familias que hasta cierto punto están en el olvido por las grietas del sistema, burocracia y la falta de sensibilidad de nuestros representantes, la corrupción y sin duda, la falta de interés social.

Basta de solapar programas asistencialistas que crean una dependencia de los que menos tienen hacia el gobierno, de utilizar los programas y recursos con fines políticos. Las acciones y soluciones también nos competen como sociedad, pensar en que el gobierno tiene que solucionar todos los problemas es apostar a falsas esperanzas, la participación de la sociedad en proyectos que tengan un impacto positivo en los grupos vulnerables generaría estrategias reales de desarrollo y una sociedad activa y participativa.

Pensemos a largo plazo, en reeducarnos como personas, observar al otro como igual, con las mismas problemáticas, con las mismas capacidades, dejemos de pensar en soluciones a medias y de manera rápida; la entrega de despensas mensual, la entrega de apoyos en efectivo bimestral, al final se acaban y aparentemente solucionan el problema, pero por un momento.

Considerar la opinión de la gente ayudará a proponer soluciones en su contexto, solo ellos saben cuáles son los obstáculos a vencer y con cuáles comenzar, en estos 12 años de trabajo social a través de las experiencias, mis compañeros y los niños, he comprendido que la imposición de métodos y programas no es la solución, si no se trabaja con la sociedad, difícilmente dejaremos de tener programas y políticas publicas inadecuadas. El proceso será difícil y lento, muchas veces no tendremos éxito, pero la experiencia generada del trabajo en equipo y el trabajo por igual motivará a la participación e integración social en todos los aspectos.

Queremos aportar aunque sea un gramito para reducir la situación de vulnerabilidad. Generamos la curiosidad o necesidad de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, M. H. (29 de Agosto de 2014). *La jornada de oriente*. Obtenido de http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2014/08/22/ponen-en-funcionamiento-150-uma-de-la-sedesol/

CONEVAL. (2014). *Esquema general de evaluación de la cruzada nacional contra el hambre* 2013-2019.

FAO. (2011). *La seguridad alimentaria: información para la toma de decisiones*.

FAO. (2015). *Informe sobre segurida alimentaria*.

FREIRE, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

MONTALVO, T. (3 de Semptiembre de 2014). *Animal Político*. Obtenido de http://www.animalpolitico.com/2014/09/de-solidaridad-prospera-los-programas-sociales-han-logrado-disminuir-el-numero-de-pobres/

SEDESOL. (2014). *SEDESOL*. Obtenido de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Cruzada/Programa_Nacional_Meexico_Sin_Hambre_Elementos_Metodologicos.pdf

[i] Contacto con autor:
Fernando González Orea. e-mail: fernando.gonzalezorea@correo.buap.mx
Centro Universitario de Participación Social CUPS.
Universidad Autónoma de Puebla, México.

NUEVOS RETOS PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL. HACIA UN MODELO DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON MENORES VULNERABLES

ROBERTO MORENO[i]

RESUMEN:

El trabajo presentado a continuación realiza un repaso por algunas de las concepciones más amplias sobre la delincuencia juvenil a través del estudio de la violencia de los jóvenes en sus posibles orígenes y realiza un análisis de posibles modelos de trabajo proponiendo unas líneas de trabajo desde la educación social para abordar las necesidades y problemas detectados. La propuesta se encaminada al desarrollo de medidas de carácter social y educativa para promover las posibilidades de circulación social del menor en el contexto social de referencia, a través de procesos de capacitación que permitan superar aquellos factores, circunstancias, dificultades o conflictos que inciden o determinan en el comportamiento infractor de los menores.

Una de las finalidades de la educación social consiste en promover la circulación social que radica en la posibilidad de realizar trayectos diversos y diferenciados por los diferentes espacios de desarrollo de la sociabilidad, promoviendo por parte del profesional las actuaciones necesarias para lograr que el sujeto, en el ámbito laboral, logre una adecuada formación para el empleo, tanto de acceso como de promoción dentro del mismo. A través de la educación social los profesionales pueden tener la oportunidad de abrir nuevas puertas y nuevas posibilidades para aumentar las oportunidades de circulación social del conjunto de los menores y jóvenes que se encuentran inmersos en situaciones cateterizadas como de riesgo o vulnerabilidad social. En este sentido, la puesta en marcha de dispositivos de institucionalización, sanción y responsabilización individual hipotecan las oportunidades de futuro de los jóvenes que transitan por espacios de riesgo social.

El estudio de las transiciones vitales y los acompañamientos profesionales en las sociedades modernas representan un hito importante para la comunidad científica y el mundo profesional. Ofrecer medias que puedan disminuir el riesgo de fracaso en el tránsito vital de la juventud al mundo del trabajo puede resultar de gran apoyo para las sociedades actuales, los grupos y personas que las componen y el aumento de la igualdad de oportunidades dirigidas a los colectivos más vulnerables.

PALABRAS CLAVE: Violencia juvenil, inserción sociolaboral, competencias, educación social.

*****

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos diversos estudios generales sobre violencia se presenta la idea de que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla. La persona violenta suele tener la creencia de que su violencia está justificada o es inevitable, y se ve a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo la empatía (Díaz-Aguado, 1996). La percepción de grupo sobre la inferioridad de un grupo o persona está íntimamente relacionada con su posible victimización. Estas distorsiones que suelen rodear a cualquier tipo de violencia en la edad adulta y en la juventud, se manifiestan de una forma muy significativa en la violencia de género (Fincham et al., 1997; Gerber, 1995; Kauffman, 1997).

Existe cierto consenso básico a pesar de "la complejidad del término y a la dificultad conceptual. Podemos decir que todo y cualquier acto de agresión física, institucional o moral que vaya dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, se puede considerar como acto de violencia" (Abramovay y Rua, 2002).

Según Astor (1994) es generalizado en contextos domésticos y de violencia entre iguales aquellos que recurren a la violencia pretenden justificarla aludiendo a las provocaciones de las víctimas. La conducta violenta suele estar distorsionada por otras variables, que pueden explicar la desconexión moral, o la falta de conexión entre el individuo y lo cree hacer, su moral y lo que realmente hace/su conducta, este lo explica desde el modelo del aprendizaje cognitivo social Bandura (1986, 1991).

La violencia es comprendida también como las violencias (en plural) practicadas por aquello que Bourdieu (2001) llama "poder oculto" o violencia simbólica. En. Abramovay (2005). La violencia se entiende "como parte de las acciones que resultan de una eminente ruptura del diálogo (intimidación, insulto, infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.)".

Gran parte de trabajos principalmente en Inglaterra y en Australia, conceden una especial importancia al examen del vínculo entre la identidad social del adolescente entendida como reputación percibida, la imagen que quiere proyectar entre sus iguales como reputación ideal y su ajuste comportamental (Moreno, Estevez, Murgui y Musitu, 2009). En parte de estos estudios se presentan conclusiones sobre que el deseo o la motivación que tienen los jóvenes por conseguir cierto reconocimiento ante sus iguales y en el contexto social inmediato supone uno de los principales riegos frente a la participación en compartimientos violentos en la adolescencia (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995).

A través del proceso de socialización, el individuo interioriza las normas y valores morales de la sociedad en la que vive, mediante procesos cognitivos y de aprendizaje que son en gran medida implícitos y sobre los que se tiene escasa conciencia (Pozo, 1996). "Esa interiorización establece cierto control sobre las actitudes y el comportamiento moral, mediante un sistema de autorregulación interna que previene la ejecución de la conducta reprobable y estimula las actitudes y el comportamiento moralmente aceptable" (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Las consecuencias en los contextos y la dinámica escolar puede ser graves en función de las conductas violentas, concretamente en lo que se refiere a las relaciones sociales (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Podemos diferenciar entre dos características diferenciadas en este marco, la primera respecto a su forma relacional y la segunda respecto a la función que desempeña reactiva o instrumental (Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003). Little et al. (2003) definen la violencia relacional "como aquel acto que se dirige a provocar

un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo".

Respecto a la percepción cognitiva sobre los miembros que forman parte de los diferentes grupos como si fuesen uno mismo, sin diferenciaciones entre ellos ni semejanzas la podemos denominar como intolerancia. En función de la mayor o menor relevancia de la actitud entre los grupos de jóvenes adolescentes podemos explicar e incorporar en el componente educativo acciones que den explicación al origen histórico de los grupos y la invisibilidad de estos (Díaz-Aguado, 1992; 1996). Parte de los componentes afectivos o de valoración del joven pasan por la asociación de la violencia con creencias y valores con los que se identifica por su trayectoria de insatisfacción con la compensación a través de ejercer la violencia contra otros, considerando superiores los valores de su propio grupo frente al resto. Cuando existen escasez de alternativas positivas con las que se permita dar posibles respuestas psicologías y sociales estas conductas aumentan (Strauss y Yodanis, 1997).

I. LA INSERCIÓN SOCIAL Y LABORAL

La inserción sociolaboral en un marco integral es un proceso que tiene como máximo objetivo despertar aquellos intereses vocacionales de las personas, ajustar dichos intereses a las competencias laborales y a las posibles necesidades del mercado de trabajo. De esta forma influirán por un lado factores propios del individuo y por otro los del contexto, por lo que el educador social deberá profundizar en ambos haciendo que las decisiones que se vayan a tomar sean consecuentes con ambas dimensiones de manera que el sujeto se haga responsable de las elecciones que realice. El Educador social deberá planificar desde una atención personalizada, objetivando las posibles acciones a realizar para poder evaluar el logro de aquellos fines que se persigan. Para esto se deberán hacer operativos aquellos objetivos globales planteados, pudiendo utilizar indicadores cuantitativos y cualitativos mientras se desarrolle la acción educativa.

Las diferentes teorías no han tenido en cuenta la posible elección que el sujeto pueda realizar desde el punto de vista de lo vocacional a la hora de planificar el proceso de inserción sociolaboral, más bien se han dirigido sobre las condiciones innatas. Algunos de los factores que conducen a una orientación vocacional poco ajustada es la poca experiencia laboral, desconocer las propias habilidades y/o capacidades, escasos conocimientos sobre el mercado laboral y un autoconcepto de persona no empleable.

Se han de tener en cuenta diversos factores que influyen en el proceso de orientación como son:

- La motivación laboral de las propias personas, de la cual tendrá que ser consciente durante todo el proceso,
- La capacidad en la búsqueda de empleo y de formación por iniciativa propia,
- El nivel de conocimiento de las condiciones laborales actuales,
- Las dificultades, posibilidades y habilidades laborales expresadas por el usuario y percibidas por los educadores.

Las diversas teorías de la orientación sociolaboral explican entre los factores que influyen en ella diversos aspectos como los socioeconómicos, los políticos, social y culturales y el desarrollo de las profesiones más especializadas.

Son ya lugares comunes las diferentes y numerosas críticas que se dirigen al sistema educativo y a sus productos: masificación, falta de calidad, de eficiencia, alejamiento de la realidad y falta de congruencia con las necesidades sociales, obsolescencia frente al avance científico y tecnológico, desfase entre formación escolar y mundo de trabajo, y así sucesivamente. Es, en estos momentos de cambio e incertidumbre, donde las debilidades del sistema educativo se convierten en una oportunidad para la educación social, que no se

encuentra encorsetada por los condicionantes de aquel, si bien se ve en la necesidad de aportar soluciones profesionales que den cuenta del encargo de transmisión de bienes culturales y de promoción social de sus destinatarios.

II. SOBRE EMPLEABILIDAD Y EDUCACIÓN

Con la empleabilidad como concepto dando respuesta al conjunto de personas con escasas posibilidades de logar una inserción sociolaboral adecuada en el mundo del trabajo, y entendida como habilidad para obtener y conservar un empleo y/o capacidad de superar los obstáculos que impone el mercado, se nos presenta como un marco de referencia claro para analizar las situaciones y posibilidades que tienen los individuos para el acceso y la adquisición de los elementos que le conduzcan a romper la barrera de acceso al mercado.

Los procesos educativos ya sean formales, no formales o informales influyen claramente en la adquisición de las competencias básicas de las personas, es decir, si no se dan las condiciones favorables para un desarrollo conforme a los requisitos exigidos por las sociedades, quedarían hipotecadas las posibilidades futuras de acceso en igualdad de oportunidad que otros individuos.

Las competencias básicas para la empleabilidad son la capacidad para la comunicación, para resolver problemas, para el manejo de los procesos de organización y de trabajo en equipo. También, las calificaciones, los conocimientos y competencias, la posible adaptación al cambio y la movilidad laboral, pero lo más importante sigue siendo la voluntad e interés de las personas por su propio proceso de inserción social y/o laboral, es decir, que el individuo asuma el compromiso de planificar su propia vida profesional, y tenga una apuesta clara por el autodesarrollo. La aptitud y la actitud de la persona para tener un empleo que satisfaga sus necesidades, la motivación, la responsabilidad, la predisposición a los cambios y capacidad para dar el primer paso.

Existe una relación en la medida que las personas con menor acceso a los sistemas básicos (educación y formación) se encuentran en clara desventaja social con respecto a aquellos que si han podido recorrer itinerarios normalizados, gracias a su posición social respectos a la estructura central en la sociedad.

Teniendo en cuenta la importancia, en el concepto de empleabilidad, que tiene la socialización de los individuos, la educación social tendría mucho que decir en este sentido, ya que los profesionales de la educación social o educadores sociales son los agentes que reciben el encargo social de acompañar los procesos de socialización de los individuos. Todo aquello que se posee responde a una inversión social que le ha permitido el acceso y que tienen la responsabilidad de defender. De esta forma podemos entender el concepto de competencia como una capacidad que se puede comprobar para realizar un trabajo en el contexto de una ocupación donde no solo es suficiente con disponer de habilidades y conocimientos que hasta ahora eran concebidos como suficientes en los procesos de aprendizaje para el trabajo.

El trabajo es una de las aportaciones vitales para la cohesión social de la sociedad, es la base fundamental de la inclusión general en el contexto ciudadano dentro del marco de los cánones establecidos de bienestar social. Cualquier problema o dificultad para la incorporación y el acceso al mundo del empleo pueden llevar a situaciones de desigualdad y exclusión social. La formación para el empleo integrada por una serie de acciones formativas específicas cuya finalidad sea la de dotar a los participantes de las capacidades y aptitudes necesarias para afrontar con éxito las exigencias que impone el mercado laboral.

Un gran número de jóvenes actualmente tienen escasas condiciones para ser empleables y formar parte de la sociedad en muchos casos debido a las carencias de tipo cultural, educativo, social y familiar. Por este motivo la finalidad reside en apostar por el

desarrollo y la adquisición de las competencias necesarias para el acceso normalizado a los recursos sociales y laborales.

Los procesos competenciales también, implican la capacidad de afrontar y resolver situaciones profesionales concretas, poniendo en marcha recursos personales y del entorno. El objetivo es que el joven mejore su empleabilidad mediante el desarrollo competencial, articulando los recursos adecuados en cada momento en función de las necesidades cambiantes.

Poner en marcha procesos que generen contextos adecuados y delimitados, a fin de poder acceder y mantenerse en un puesto de trabajo, adaptándose a las necesidades que éste marca en un contexto que no es cambiante en este aspecto, a través de acciones formativas específicas y adecuadas a su edad y a sus circunstancias personales.

Para trabajar estos aspectos se hacen indispensables los itinerarios personalizados de inserción, entendidos como un tratamiento individualizado en el que se hace partícipe al menor de su propio proceso, estableciendo actividades, objetivos y estrategias consensuadas entre el usuario y el educador social.

Se debe intervenir en el entorno real y posible del menor, es decir, realizando intervenciones adaptadas a sus necesidades reales, teniendo conocimiento de que se está interviniendo en contextos complejos de alto riesgo, que exigen y demandan respuestas que se adapten individualmente a las necesidades de cada menor, pues si bien este colectivo presenta una serie de características generales, sería erróneo pensar sólo en una intervención global.

El menor debe encontrar en el entorno las respuestas que satisfagan sus necesidades, en cada una de las etapas evolutivas de su desarrollo. Ante las capacidades y competencias no desarrolladas, surge la necesidad de generar una estrategia de acción socioeducativa que apueste por la formación y el aprendizaje en competencias básicas, técnicas y transversales.

El colectivo de menores en conflicto social presenta unas características generales que hacen que su inclusión social y laboral esté llena de obstáculos y peculiaridades. El origen de esta dificultad se configura en el conjunto de experiencias que el menor ha experimentado a lo largo de su vida. Es innegable que la configuración de la personalidad viene precedida por una serie de agentes socializadores que confluyen e influyen directamente en su construcción como individuo social el entorno más próximo: la familia, el sistema educativo, su grupo de iguales.

Todos estos elementos generan una perspectiva de futuro en relación a la propia convivencia con el menor que marcarán ciertas pautas y normas de sociabilidad. En el caso de los menores con medidas judiciales es indiscutible que dichos agentes han supuesto un hándicap en la inserción social y laboral del menor. Dicho hándicap forja una serie de dificultades que llevan al menor a construir una "figura antisocial" alimentada por una problemática interna que el menor exterioriza en forma de violencia contenida.

Todo ello deriva en situaciones de desmotivación, despreocupación, falta de expectativas para el cambio y cierta tendencia a la evasión de la realidad en la que están inmersos, lo que provoca el surgimiento de conductas de evitación que refuerzan su aislamiento social generando situaciones de riesgo.

Algunas de las características de los jóvenes pueden estar determinadas por tres aspectos fundamentales:

- Estructurales. El perfil del joven en conflicto respecto a la sociedad, las características del posible delito y las respuestas que la sociedad dispone sobre el comportamiento infractor han sido modificadas mucho en los últimos años. Los cambios guardan una relación directa con aquellos que la sociedad ha ido experimentado en el mismo tiempo (político, social o cultural). También cabe tener

en cuenta los cambios acontecidos sobre la forma de intervenir, los recursos e incluso la forma de conceptualizar en el marco ideológico.

- Individuales. La adolescencia es una etapa de transición hacia la madurez y la vida adulta caracterizada por la inestabilidad y el cambio constante, esta etapa evolutiva está altamente marcada por cambios biológicos, sociológicos y psicológicos que los jóvenes viven de una manera muy diferente según las características y condiciones personales y el contexto sociocultural en el que se desarrollen. Estos cambios pueden dar lugar en el joven y en los adultos que le rodean a inseguridades difíciles de manejar. En esta etapa se abordan procesos de adaptación que suponen ajustes constantes y cambios personales, familiares y sociales como pueden ser: vulnerabilidad ante las contingencias ambientales, la primariedad de su comportamiento y egocentrismo, no toleran la frustración, actitud permanente de oposición a las normas, costumbres, autoridad, escaso sentimiento de culpabilidad-locus de control externo, se justifica el propio comportamiento, profundo vacío de sí mismo y no asume su propia historia.

III. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO RESPUESTA

Según se recoge en la definición adoptada por los máximos órganos de representación de la profesión (Asedes, 2004) entendemos la educación social como un "derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación sujeto a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social".

En el marco de las diferentes formas de enfocar y conceptualizar la educación social podemos presentar las ideas aportadas por el profesor Petrus (1998) en su libro Pedagogía Social en referencia "a la intervención educativa con menores con dificultad o conflicto con la sociedad que pueden resultar vitales para estructurar y orientar las diversas prácticas educativas que se den en este ámbito en general y, especialmente, en los procesos de ejecución de las medidas judiciales en medio abierto con menores infractores".

En Petrus (1998) podremos entender "los procesos educativos en el marco de la educación social como la adquisición de competencias sociales, la acción educativa que tiene como objeto el aprendizaje y desarrollo de capacidades sociales que un grupo o una sociedad considera correctas y necesarias para su integración".

También como proceso de socialización. Proceso que permite a los individuos incorporarse de forma normalizada en la sociedad, asumiendo normas, valores y actitudes para la convivencia y paz social.

Como funciones intrínsecas a la práctica educativa el educador tiene dos tareas centrales en su trabajo. Por un lado la capacidad de diseñar, planificar, llevar a cabo y evaluar proyectos educativos, y por otro lado, la función de la mediación con respecto a las instituciones, el contexto, los contenidos y el sujeto.

IV. LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El educador debería apostar en el marco de su trabajo por: un análisis y valoración de la situación en cada seguimiento, elaboración de una propuesta de trabajo individualizada denominado IPIs (Itinerarios personalizados de inserción social y laboral) donde se marcan

los objetivos y se planifican aquellas acciones más adecuadas para realizar los pasos adecuados para modificar y superar las dificultades que plantea el joven en el contexto de la medida judicial impuesta y finalmente se concreta un programa de inserción sociolaboral.

Se incorporara contenidos que pueden versar sobre la comunicación, la motivación, la participación, el aprendizaje y la normalización.

Teniendo en cuenta los encargos que se desprenden del marco legal y el marco administrativo en el que nos encontramos, las características de los jóvenes y las técnicas y competencias profesionales podemos estructurar tres líneas principales en el programa de intervención socioeducativa:

1. Acciones directas: Formación y aprendizaje en competencias sociales (básicas y laborales)
2. Acciones mediadoras: Mediación y acompañamiento social para la inserción.
3. Acciones generadoras de contextos: Inclusión y participación social

V. FORMACIÓN Y APRENDIZAJE EN COMPETENCIAS SOCIALES Y LABORALES

Goleman (1998) define la competencia social "como la consecución de habilidades sociales relacionadas con la interacción e inclusión social y el desarrollo cognitivo y psicosocial de las personas y que se adquiere en un proceso de aprendizaje más o menos favorecido según las predisposiciones temperamentales y las características del entorno social donde se desarrolla una persona". A partir de esta definición de Goleman podemos dirigir esta para la mejora de las circunstancias personales y sociales sobre todo en casos de dificultades y conflictos sociales.

Podemos entender la formación y aprendizaje como la apertura de posibilidades de mejorar la adquisición de habilidades y la incorporación de contenidos informativos. La disposición de nuevas estrategias con el fin de mejorar la participación de los menores y jóvenes en la sociedad. Por otro lado podemos enmarcar dentro de los procesos de resolución de conflictos para la superación de las diferentes transiciones.

Tres componentes podemos encontrar dentro de la competencia social de las personas, de esta forma:

1. El sentido de pertenencia social donde se le reconoce un papel y una posición social y donde el joven se siente miembro de ella.

2. No solo es suficiente con disponer de un papel y una posición, también es necesario ser apreciado y tener un valor.

3. Ser valorado no tiene demasiado sentido si no se tienen las posibilidades de contribuir en un propósito.

Los jóvenes que adquieren las competencias sociales consiguen una mejora de la calidad de vida y no solo una normalización de su entorno.

VI. LA MEDIACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL

En todo este proceso estamos hablando de una intervención que está necesariamente vinculada a su entorno familiar y el contexto social en que se realiza. Es importante reconocer y entender aquellos factores de riesgo y de protección que presentan la situación del menor. En este sentido es sumamente relevante el análisis de esta realidad enmarcada en los diferentes agentes socializadores, potenciando sus capacidades, y reconociendo las posibles dificultades y conflictos para su posible superación.

En los procesos de mediación podemos realizar un proceso con el significado de acompañamiento con los jóvenes que ha tenido o tienen relaciones deterioradas en el diseño de un nuevo itinerario social para la inserción sociolaboral.

La generación de contextos adaptados y con la mediación del educador social representa un elemento clave para la inclusión del menor en la actividad cotidiana de su entorno más inmediato.

La participación en los recursos normalizados ofertados en su localidad junto a su grupo de iguales debe ser la medida más adecuada para la incorporación del menor o joven en su comunidad. A través del acompañamiento y mediación de los profesionales a partir de los intereses mostrados por los menores se podrán en marcha medidas para la incorporación efectiva de estos menores y jóvenes a estos recursos municipales.

VII. OBJETIVOS

Objetivo general

Proponer una batería de acciones de carácter social y educativo dirigidas a menores vulnerables.

Objetivos específicos.

- Ofrecer formación mediante el apoyo de la educación básica y la formación técnica que conduzca a la adquisición de competencias sociolaborales.
- Culminar los procesos individuales de inserción social y laboral.
- Lograr la incorporación social y laboral de los jóvenes en situaciones de riesgo a través de los itinerarios educativos individualizados enmarcados en el contexto socio comunitario inmediato.

VIII. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Algunos apuntes claves sobre la nueva configuración de los contextos socioeconómicos es la desaparición del trabajo como elemento de construcción del lugar social del ciudadano. Los ciudadanos de hoy lo son en referencia al consumo que puede hacer, en este sentido cabe interrogarnos sobre la construcción de lazo social hoy.

Normalmente los profesionales de la orientación o inserción sociolaboral responden a estas circunstancias inculpando al sujeto. No quiere trabajar, no está motivado, su problemática es muy amplia. El sujeto ha de ser productivo, es la máxima de cualquier intervención. Aquí el educador dirigirá su mirada a aquello, que hace que el sujeto no sea productivo. El análisis de cada situación permite ver qué variable esta desajustada y por lo tanto es objetivo de nuestra atención.

A través de este tipo de intervenciones la inserción se convierte en una forma de estar en lo social. Los dispositivos de inserción son las instituciones que reciben el encargo social de adecuar a cada individuo a este nuevo estatus como trabajador sin trabajo.

Esta lógica actúa en dos direcciones: una hacia el menor o joven, y otra hacia el educador que hace la valoración. La manera de hacer esta evaluación es en la que el sujeto debe poner de manifiesto su incapacidad. Se propone una metodología para el cambio de lugar. La apuesta clara por parte del educador es dar valor a la palabra del sujeto. Qué nivel de responsabilidad está dispuesto a asumir para lo que dice querer una atribución de autonomía como un posicionamiento del educador como elemento previo no de trabajo. En adultos se podría estar infantilizando el trabajo, sustituyendo lo formativo por meras competencias específicas de trabajos (Orteu, 2007).

El tiempo y los lugares para la valoración inicial. Mantener espacios de análisis y reflexión con el individuo (entrevistas individuales o dinámicas de grupo) con la finalidad de ajustar lo que uno dice que quiere y lo que parece estar dispuesto a hacer para conseguirlo (y por cuánto tiempo).

El trabajo educativo pasará por despertar el interés, en el que el lazo social y concretamente la posibilidad de nuevos lazos con el mundo laboral es utilizada como

motor de arranque del propio sujeto hacia procesos formativos y otros procesos de promoción personal, social y laboral.

Una aportación para que podamos consolidar procesos individuales dirigidos a la inserción en la sociedad. Se presenta como una propuesta de trabajo para dotar a los menores y jóvenes de un recurso socioeducativo estable con la finalidad de, promover las oportunidades del menor y del contexto social de referencia en el que está inmerso, desarrollando procesos de capacitación que permitan concretar, neutralizar y superar aquellos factores, circunstancias, dificultades o conflictos que inciden o determinan en el comportamiento infractor de los menores.

Constatadas las dificultades con las que se encuentra este tipo de población, el proyecto se basará en tres ejes de trabajo de la acción socioeducativa:

- EJE I. Por un lado, se proporcionará una formación básica y técnica adaptada a sus dificultades y que les permita obtener un nivel educativo adecuado, así como la formación en las competencias necesarias que se requieren para una correcta cualificación profesional.
- EJE 2. Por otra parte, se trabajarán aquellas actitudes y habilidades que amplíen sus posibilidades de inserción, mediante la realización de acciones de orientación y promoción para el empleo, llevando a cabo un servicio de atención integral de inserción socio-laboral, generando espacios y contextos adaptados a las necesidades individuales de cada menor y haciéndole partícipe de su propio itinerario personalizado de inserción.
- EJE 3. El último eje se orienta a la inclusión y participación social en el entorno comunitario y contexto inmediato. De esta forma posibilitamos nuevas formas de comunicación y de relación, que estarán fundamentadas en la participación activa del menor en los recursos de ocio y tiempo disponibles en su entorno inmediato.

IX. EJE I. FORMACIÓN. ACCIONES DIRECTAS

9.1. COMPETENCIAS BÁSICAS

La escasa formación básica, así como de competencias que les permitan la adquisición de las herramientas necesarias para el acceso y el mantenimiento a un puesto de trabajo hacen que las perspectivas laborales de estos jóvenes pueden constituir un elemento desincentivador a la hora de plantearse su participación en el mercado de trabajo. El apoyo y refuerzo de la formación básica, así como de una formación específica son altamente necesarios para la capacitación de estos jóvenes a la hora de que puedan acceder al mercado laboral, a la par que constituyen un instrumento adecuado para que los jóvenes se inicien en el empleo, pues cursando una formación, adquieren una experiencia de gran valor para su futuro laboral.

9.2. COMPETENCIAS TÉCNICAS

La formación laboral facilita, tanto la posible obtención de un empleo, como la adquisición de valores sociales de convivencia fundamentales para desarrollar las habilidades propias de una ocupación.

Pretendemos formar a estos/as jóvenes también para que su formación dé respuesta a las destrezas en las habilidades y materias que en cada momento requiere el mercado, adaptándose también a los cambios que se generan continuamente en el entorno laboral y las exigencias que éste marca.

El trabajo constituye uno de los factores más importantes para la inclusión social pues proporciona los medios de subsistencia necesarios para la vida en las sociedades actuales y representa la base del estado de bienestar. Los posibles problemas y

desequilibrios en el acceso al empleo pueden generar situaciones potenciales de exclusión social.

La formación para el empleo integrada por una serie de acciones formativas específicas cuya finalidad sea la de dotar a los participantes de las capacidades y aptitudes necesarias para afrontar con éxito las exigencias que impone el mercado laboral.

Debido a carencias de tipo educativo, social y familiar, no poseen las condiciones mínimas de empleabilidad que se requieren para desempeñar cualquier trabajo y desenvolverse en condiciones adecuadas dentro de la sociedad, por lo que se trabajará en el desarrollo y adquisición de dichas competencias.

Los procesos competenciales también, implican la capacidad de afrontar y resolver, de manera eficaz, situaciones profesionales concretas, a través de la puesta en marcha de recursos personales y del entorno de los que se dispone. El objetivo es que el joven mejore su empleabilidad mediante el desarrollo competencial, articulando los recursos adecuados en cada momento en función de las necesidades cambiantes.

X. EJE II. INSERCIÓN SOCIOLABORAL. MEDIACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL.

Para trabajar estos aspectos se hacen indispensables los itinerarios personalizados de inserción, entendidos como un tratamiento individualizado en el que se hace partícipe al menor de su propio proceso, estableciendo actividades, objetivos y estrategias consensuadas entre el usuario y el educador social.

La participación en itinerarios personalizados incide positivamente sobre el conjunto de dimensiones de los que dependen las problemáticas que obstaculizan el acceso efectivo al mercado de trabajo.

El desarrollo de las acciones individuales han de orientarse a través del diagnóstico y elaboración de un plan de trabajo, atendiendo a las necesidades y problemáticas de cada persona y siempre desde la aceptación voluntaria del proceso. En este sentido aparecen como elementos claves:

- Desarrollo de habilidades personales y sociales.
- Crear o establecer hábitos de convivencia para el trabajo.
- Dirigido a personas cuyo diagnóstico resulta de "baja empleabilidad" (sobre todo con personas en situación de exclusión social).
- Mejorar las actitudes y aptitudes profesionales como medio para aumentar la empleabilidad.

XI. EJE III. GENERACIÓN DE CONTEXTOS

Se debe trabajar para alcanzar unas condiciones que hagan posible un espacio socioeducativo o que puedan enriquecer los procesos y efectos. Esto alude a aquellas acciones y tareas que se dirigen a posibilitar un contexto educativo, o a mejorarlo si ya existe, dotarlo de recursos, etc...

Se debe intervenir en el entorno real y posible del menor, es decir, realizando intervenciones adaptadas a sus necesidades reales, teniendo conocimiento de que se está interviniendo en contextos complejos de alto riesgo, que exigen y demandan respuestas que se adapten individualmente a las necesidades de cada menor, pues si bien este colectivo presenta una serie de características generales, sería erróneo pensar sólo en una intervención global. El menor debe encontrar en el entorno las respuestas que satisfagan sus necesidades, en cada una de las etapas evolutivas de su desarrollo.

La idea es realizar un trabajo educativo a través, del seguimiento personal y la creación de espacios de ocio y tiempo libre, contemplando en estos, un contenido basado en valores y en habilidades personales básicas. Por encima de todo, se da prioridad a la

participación de los mismos en su propio proceso de desarrollo, entendiendo como tal la capacidad de ir tomando decisiones sobre su propia vida tendiendo hacia la autonomía personal y grupal.

Posibilitar las condiciones necesarias para que los espacios de encuentro entre iguales sean los apropiados para la participación normalizada de los menores en estos recursos de ocio y tiempo libre, de deporte, actividades artísticas, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* En: http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html

ANEP- CODICEN (2010). *Lineamientos para el desarrollo de la función del Educador/a Social en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos.* En: http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000023375.pdf

AUGE, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona.

DELEUZZE, G. (1995). *Deseo y placer. Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura.* Barcelona

FRIGERIO, G. (2009). *Obstinaciones duraderas. Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo.* ADESU-MEC

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes.

MÈLICH, J. (2008). *Antropología narrativa y educación.* Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.

NÚÑEZ, V. (2005). *Participación y Educación Social.* En: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/violeta%20participacion.pdf

NÚÑEZ, V. (2006). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* En: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf

SENNETT, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades.* Anagrama. Barcelona.

SILVA BALERIO, D. Y CASTRO PRIETO, O. (2009). *¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes… Educación social: acto político y ejercicio profesional.* Montevideo. ADESU-MEC.

[i] Contacto con autor:
Roberto Moreno. e-mail: Roberto.moreno@uclm.es
Universidad de Castilla –La Mancha, España.

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LAS PRÁCTICAS DEL DOLOR

OSCAR CASTRO PRIETO[i]

RESUMEN:

El presente trabajo focaliza la mirada en algunas líneas de reflexión acerca de un ámbito particular del ejercicio profesional de los educadores sociales en nuestro país: la privación de libertad. En este sentido se busca aportar una mirada desde la pedagogía social como disciplina teórica de la educación social, a la vez que pensar sobre estos dispositivos tradicionales de trabajo, en una época en la que el campo profesional sufre modificaciones de relevancia.

En este sentido cabe preguntarse ¿Cuáles son los aportes específicos desde la educación social, en los ámbitos de privación de libertad? Y si estos aportes pueden redimensionar la administración de justicia en un sentido educativo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, Educación Social, privación de libertad.

*****

INTRODUCCIÓN

Pensar al respecto de las políticas punitivas, requiere considerar un contexto histórico en el que los discursos peligrosistas, se solapan con la generación de nuevas institucionalidades, aparentemente alternativas a las respuestas "tradicionales". En este marco, se produce la aparición de otros operadores de los dispositivos[1] de encierro que en algún punto asumen el lugar de una figura educativa.

Si bien los discursos que sostienen estos cambios establecen nexos directos entre lo educativo y lo laboral respecto a la posibilidad de éxito en el "tratamiento", y por ende, de los resultados del modelo, sigue existiendo una supremacía del componente seguridad por sobre el resto de las prácticas. Se prolongan así, conceptualizaciones clásicas al respecto de la cárcel como dispositivo de encierro, asociadas a la administración de justicia y de "dolor" como sinónimos.

En este mismo sentido, las cárceles siguen siendo vistas y pensadas como islas purgatorias, modelos acabados y seguros, como figuras jurídicas y no como espacios que cumplan con los objetivos que establecen los marcos normativos y se enuncian en los discursos políticos y técnicos.

Aunque a partir de la promulgación de la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (Ley N° 17. 897), se ha intentado generar un mayor acceso de las personas privadas de libertad a propuestas educativas (formales y no formales), en general se ha pensado en procesos educativos asociados a prácticas áulicas.

Partiendo de esta lectura de la realidad y desde la educación social se pretende generar un discurso más abarcativo, que no asocie únicamente procesos educativos a las instancias antes mencionadas, sino que logre visualizar diversas aristas de la práctica educativa en otros espacios y tiempos institucionales.

Es en esta línea, que se pretende abordar aspectos de los modelos institucionales y de la construcción que desde las lógicas establecidas, se realiza de las personas privadas de libertad. Por su parte se trazarán líneas metodológicas, desde la educación social, posibles de implementar en estos ámbitos.

I. PENSAR LA INSTITUCIÓN CARCELARIA

La posibilidad de que las cárceles se constituyan en ámbitos que alberguen un sentido educativo implica romper con la conceptualización que sobre éstas se tiene en tanto respuesta a un problema social determinado: el delito.

Aparecen a nivel social discursos y conceptualizaciones acerca de las cárceles que se nutren desde distintos enfoques que en algún punto hacen pensar "…que no es mucho sino demasiado lo que se sabe sobre las cárceles." (Lewkowicz, 1996:6)

Sin embrago, a lo largo de la historia estos dispositivos siguen replicando prácticas similares, que sirven como espacios de encapsulamiento de aquellos sujetos que han cometido una conducta tipificada como delito y a quienes se les aplica una respuesta estatal basada en el ejercicio de la violencia formal legalizada. El pasaje por la institución carcelaria sigue agudizando la exclusión social provocando una mayor estigmatización que transforma contradictoriamente al sujeto privado de libertad, de victimario a víctima.

La reducción de la violencia del sistema penal es entonces un imperativo ético que debe guiar toda acción que pretenda una transformación efectiva de las lógicas imperantes. Acordemos que la violencia no puede ser contrarrestada con más violencia pretendiendo

[1] "…llamaré literalmente dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes." (Agamben, 2005:3).

un efecto neutralizador y que la responsabilidad del Estado debiera de alejarse de las acciones de sometimiento hacia aquel que está en situación de encierro.

La idea de sometimiento supone como primera medida, separar al responsable de haber cometido un delito en un dispositivo que represente seguridad para el resto de la sociedad, suspendiendo el conflicto por el período que dure la pena impuesta. Sin embargo este no debe ocupar el cien por ciento de la respuesta Estatal avasallando todos los derechos del sujeto privado de libertad.

El modelo institucional basado en una lógica de sometimiento, pensamos opera como un reforzador de cierto aspecto de la identidad del sujeto ("delincuente"), anulando otros de la identidad humana. El sujeto privado de libertad, en este marco, lejos de habitar un espacio resulta forzado a deambular por él.

Separar, encapsular sigue siendo la respuesta. ¿Cómo resolver entonces, un conflicto social desde su anulación, apropiación, privatización o encapsulamiento?

II. LA CONSTRUCCIÓN DE OTRO ESPACIO POSIBLE

La construcción de un modelo distinto al descripto implicaría demoler los muros que separan, para generar espacios de unión, con lo público y por ende con el conflicto. Esperar que la "caja-cárcel" resuelva el conflicto social instaurado resulta absolutamente ilusorio.

En este marco, las acciones educativo sociales deben arribar a los dispositivos punitivos con el fin de dar lugar a otras prácticas: "…la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano." (Núñez, 2005:11)

Tejer red respecto a otros espacios que den posibilidad de recurrir, habitar territorios que nos inscriben en tanto humanos y por derecho nos pertenecen, apelando al orden de lo común de la educación en tanto la pensemos como la posibilidad de encuentro entre iguales, semejantes. (Frigerio, 2008:57)

Apostar así a no encapsular la vida del individuo en la "totalidad" institucional y permitir la circulación de estos por otros espacios posibles debería ser uno de los conceptos básicos del modelo institucional. Pensamos, es imperativo romper con la lógica totalizadora de la institución, es decir, con la obstinada acción de clasificación que aparentemente da seguridad, para ir hacia una mirada incompleta de la propuesta, "…asumiendo lo indispensable de articular con otras instituciones para generar oportunidades de participación en diversos ámbitos sociales." (ANEP-CODICEN, 2010:4)

No hay posibilidad de que una sola institución logre atender todas las necesidades de un ser humano. Por lo que ninguna institución, mucho menos la cárcel, debe siquiera intentar establecer propuestas completas, cerradas. Incluso, bajo una matriz discursiva de integralidad, este tipo de prácticas, terminan generando efectos de aislamiento. Debemos entonces establecer un modelo en el que existan niveles de apertura al ingreso de actores externos y generar las condiciones para el acceso del sujeto a ámbitos de circulación social normalizados.

III. LO HUMANO NOS IGUALA

Cambiar la mirada acerca del sujeto implicaría virar desde una perspectiva del otro como un "enemigo" que en consecuencia produce acciones tendientes al cuidarnos de ellos, hacia un cuidar de ellos. Esto implicaría ocuparse del otro y por ende establecer acciones de cuidado en un marco donde el binomio castigo-abandono priman. Las prácticas educativas, "Se han

de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se pre—ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica." (Núñez, 2005: 13)

Esto supone que la deconstrucción del otro como enemigo y su resignificación en tanto igual, debe establecerse en función a lógicas de posibilidad-potencia y no en pretensiones de trazos vitales ya establecidos. La idea de sujeto que subyace no remitirá únicamente a su condición de "ser delincuente", sino a su condición de humano. En este sentido para Deleuze romper la lógica del ser implica pensar en clave rizomática, es decir el uso de la conjunción "y", para nombrar al otro. Poder concebirlo desde la suma de todo lo que puede ser. Considerar al otro en sus múltiples dimensiones remite a la idea de antidestino (Núñez 2006:13), rompiendo el anclaje de los sujetos a la circunstancia de una conducta.

Es imprescindible huir de esquemas que piensen al sujeto con el cual trabajamos desde determinismos que lo instalen en lugares predefinidos e incambiables. Núñez indica "Voy a partir de una afirmación de educación pública que dice que "la educación la vamos a considerar como antidestino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que si la educación es tal permite traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, tejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamientos, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidestino. No son predecibles sino –y en términos de Hanna Arendt- sólo decibles, en todo caso a posteriori." (Núñez, 2006:13)

Dejar de visualizar al individuo como una entidad-enemiga, posibilitará ver otras dimensiones de éste y generar las condiciones de posibilidad para que el sujeto transite por experiencias[2] significativas. En este mismo sentido, se entiende que las experiencias previas que el sujeto tiene no deben ser desdeñadas, hacerlo implicaría "…un acto fundacional de la vida que sumiría al otro a un perpetuo comienzo, a un estado de permanente servilismo." (Silva, Castro, 2009:155). Acto fundacional que intenta construir al otro desde aspectos, cognoscibles y por ende explicativos, que limitan la posibilidad de autonomía.

A partir de lo planteado podemos pensar, que una práctica educativa que dignifique al otro se abstendrá de explicarlo, apegada a ejercicios diagnósticos. Hay algo de ese otro que debemos resignarnos a desconocer. En este sentido Sennett subraya que "… concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo". (Sennett, 2003:129)

La autonomía del sujeto debería ponerse en juego así incluso en este tipo de dispositivos. "Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter". (Sennett, 2003:263)

IV. LA DIMENSIÓN DEL CONFLICTO

Más allá de que no sea deseable remitir al ser del sujeto únicamente a su acto infraccional, es precisamente esto lo que permite el encuentro entre los sujetos de la relación educativa.

[2] "La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa." (Larrosa, 2003:18).

Por ello abordar el conflicto-delito remite a mandatos institucionales y políticos y a la vez a una práctica educativa honesta.

En contraposición al disciplinamiento, la rehabilitación y la cosificación, es necesario concebir el trabajo educativo, introduciendo la causa del encuentro, en clave de debate ideológico en tanto acción educativa.

Trabajar el delito supone generar un ámbito que comprometa la relación del sujeto con los demás, a través de una relación educativa que permita reeditar el conflicto social que se anula con la privación de libertad. El sujeto podrá significarse, pensarse ideológicamente, reposicionarse en su cotidianidad dentro del centro, en la medida en que haya posibilidad de relación educativa que tome al delito como contenido propio.

V. EN RELACIÓN AL QUEHACER PROFESIONAL

No es posible generar acción educativa alguna sin considerar que la hostilidad de estas instituciones debe reducirse a una mínima expresión, dando cabida a "ritos" de hospitalidad que den significado a este ámbito.

La sospecha como principio orientador de la acción debe ser desterrada, con el fin de fundar nuevas formas de relacionamiento con el otro en el marco de un cotidiano que debe operar como escenario educativo.

¿Es posible pensar la administración del tiempo y el espacio en función de ofertas educativas por encima del ejercicio del control?

El cotidiano entendido como un espacio donde el sujeto pueda transitar, debe plasmarse trascendiendo un ordenamiento de acciones o una grilla de actividades.

La lógica respecto a la organización de la vida diaria deberá diferenciar tiempos y espacios para actividades diversas, que permita atenuar ciertos efectos negativos de una institución "cerrada", y la tendencia de que dichos tiempos y espacios se confundan en tanto son impuestos y externos.

En resumen, debe ponerse en juego una apuesta metodológica que trascienda acciones concretas y se establezca en función de una mirada pedagógica permeada por un posicionamiento ideológico político.

En función de esto se proponen tres ejes metodológicos centrales:

A. La elaboración de proyectos educativos individuales relacionados a los tiempos jurídicos. Éstos permiten el "seguimiento" de los sujetos pensando en las particularidades de sus trayectos y apuntando al sostenimiento del proceso educativo iniciado. A su vez, viabilizan las propuestas que atiendan a sus intereses.

B. El trazado de cartografías . Supone mapear y hacer visible la variedad de ofertas educativas, culturales, de formación laboral, entre otras, por las cuales el sujeto puede transitar, tratando de ampliar el espectro de lo ya conocido y buscando no remitan a recorridos por circuitos cerrados y/o totalizantes.

C. La mediación con otras instituciones (educativas, culturales y ámbitos de inserción laboral). Habilita a generar el conocimiento y pretende promover la vinculación autónoma de los sujetos con otras instituciones.

VI. A MODO DE CIERRE

El control de los cuerpos y el sometimiento a castigos ha sido la característica central de la cárcel como dispositivo disciplinador. La forma de administrar justicia se ha convertido en un dispensador de injusticia, donde la violencia se ha convertido en un rasgo distintivo y positivo, que pretende atemorizar al privado de libertad para que no repita conductas que reediten la experiencia del encierro. Sin embargo, este ejercicio que procura menguar nuestros miedos y castigar a quienes nos han dañado, no siempre generan un efecto

atemorizador como resultado esperado y se reducen a producir dolor en el otro, sin más sentido que someter por someter.

Desde esta perspectiva, la idea de vigilar todos los aspectos de la vida del preso, aparte de ser imposible, no han logrado más que generar mayor empobrecimiento de la vida al interior de las cárceles a favor de los elementos de seguridad.

La educación social relacionada a dispositivos de encierro debiera entonces tener como fin ocuparse de enriquecer la vida de los sujetos, contrarrestando los efectos centrífugos de este tipo de instituciones.

La construcción de otros modelos de administración de la pena, implica asumir una responsabilidad político-profesional, traducida en oferta educativa. Pensar en clave educativa en este tipo de dispositivos, debe eludir ciertos automatismos enquistados en las prácticas institucionales y producir novedad.

Novedad traducida en apuesta metodológica, que se proponga romper con una perspectiva homogeneizante, pero que a su vez coloque algo de lo común en juego.

En este sentido debemos generar:

A) una propuesta que de lugar a las particularidades de cada caso, considerando la situación en la que está inmerso, como clave ineludible para pensar el trabajo con uno y otro sujeto.

B) realizar el ejercicio de superposición de lo individual sobre el mapa de posibilidades (universalidad), para poder así establecer, qué recorridos ha transitado el sujeto y cuáles son las posibilidades de ampliación de los mismos, desde una perspectiva de derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* En: http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html

ANEP- CODICEN (2010). *Lineamientos para el desarrollo de la función del Educador/a Social en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos*. En: http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000023375.pdf

AUGE, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad.* Gedisa. Barcelona.

DELEUZZE, G. (1995). *Deseo y placer. Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Barcelona

FRIGERIO, G. (2009). *Obstinaciones duraderas. Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo*. ADESU-MEC

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes.

MÈLICH, J. (2008). *Antropología narrativa y educación.* Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.

NÚÑEZ, V. (2005). *Participación y Educación Social.* En: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/violeta%20participacion.pdf

NÚÑEZ, V. (2006). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* En: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf

SENNETT, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades.* Anagrama. Barcelona.

SILVA BALERIO, D. Y CASTRO PRIETO, O. (2009). *¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes… Educación social: acto político y ejercicio profesional.* Montevideo. ADESU-MEC.

[i] Contacto con autor:
Oscar Castro Prieto. e-mail: o.castro75@gmail.com
Consejo de Formación en Educación, México

APOYO SOCIAL Y TRASTORNO MENTAL SEVERO: RED SOCIAL EN UNA MUESTRA DE USUARIOS QUE VIVEN EN LA COMUNIDAD

OMAR GARCÍA-PÉREZ[i]

RESUMEN:

La investigación demuestra que el apoyo social (AS) influye en la salud, bienestar y recuperación de las personas con trastorno mental severo. Por otro lado, el alojamiento con apoyo para personas con trastorno mental severo supone un elemento básico para la recuperación del proyecto vital de sus usuarios y si inclusión y participación social. El objetivo del trabajo es analizar la red de apoyo social en una muestra de 21 personas con trastorno mental severo que residen en las viviendas supervisadas existentes en el Principado de Asturias (España), su nivel de satisfacción con la misma y la mejora de su red desde que viven en los alojamientos con apoyo. Se utilizan el Cuestionario de Apoyo Comunitario y la Entrevista Mannheim de Apoyo Social. La técnica utilizada es la entrevista a los propios usuarios. La red de apoyo social de los usuarios está compuesta, de media, por 7 personas, de las que casi la mitad corresponden a gente del programa residencial, ya sean compañeros de piso o personal trabajador del mismo. Posteriormente, está el ámbito familiar, destacando la poca presencia de amigos de confianza. Los usuarios presentan una media de 4 personas que componen su red de apoyo psicológico cotidiano, poco más de 2 en el apoyo instrumental cotidiano, 5 personas en el apoyo instrumental en crisis y 3 en el psicológico en crisis. Se concluye que los usuarios de las viviendas supervisadas siguen teniendo unas redes sociales deficientes y, en la mayoría de los casos, preferentemente dentro del programa, y todavía muy vinculados a los sistemas formales de salud mental. Los programas residenciales están más basados en el entrenamiento, pero no promueven una verdadera inclusión social. Esto significa que el cambio de modelo comunitario sólo ha significado un cambio de estructura, y no el cambio transformador pretendido.

PALABRAS CLAVE: Apoyo social, red social, trastorno mental severo, alojamiento con apoyo.

*****

INTRODUCCIÓN

El apoyo social ha constituido uno de los factores más ampliamente estudiados en torno a la participación e integración social en salud mental. Su influencia sobre el bienestar y la calidad de vida ha sido claramente establecida, tanto en sus aspectos funcionales, como en sus aspectos estructurales (Barrón López de Roda & Sánchez Moreno, 2001). El entramado de personas que prestan esos apoyos también ha sido ampliamente investigado, describiendo y detallando la red social vinculada a esos apoyos.

Por otro lado, la atención residencial constituye uno de los programas de AS más importantes para el desarrollo de habilidades sociales y para la recuperación de las personas con trastorno mental severo (López Álvarez & Laviana Cuetos, 2007; García-Pérez & Torío López, 2014a). En este sentido, los programas de alojamiento con apoyo en la comunidad son, probablemente, una de las intervenciones más importantes a largo plazo para abordar este tema (De Heer-Wunderink, Visser, Sytema & Wiersma, 2012).

Por ello, nuestro propósito es analizar la red de AS de las personas con trastorno mental severo que residen en las viviendas supervisadas existentes en el Principado de Asturias (España), su nivel de satisfacción con la misma y comprobar si el hecho de vivir en un alojamiento con apoyo ha mejorado su círculo social de apoyos.

I. ANTECEDENTES

La investigación precedente demuestra que el AS influye en la salud, bienestar y recuperación de las personas con TMS. Lin, Dean & Ensel (1986) definen el apoyo social como el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales -percibidas o recibidas proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza. Así pues, el apoyo social integra en su definición "todas las transacciones de ayuda, tanto de tipo emocional como informacional y material, que recibimos de nuestras redes informales, íntimas, otros grupos y comunidad global, incluyendo las transacciones reales, así como la percepción de las mismas y la satisfacción con la ayuda recibida" (Arias Astray & Barrón López de Roda, 2008, p.98). El recibir consejo, compañía, ayuda, afecto, sentirse escuchado y valorado, son algunas de las expresiones de apoyo que ofrecen los miembros de nuestra red social (Bravo Arteaga & Fernández del Valle, 2003), demostrando tener un efecto positivo tanto en la autoestima como en la capacidad para afrontar de forma adecuada las situaciones difíciles y estresantes (Gracia, Herrero & Musitu, 2002).

Por otro lado, las características generales de las redes sociales de las personas con trastorno mental severo vienen determinadas, en comparación con la población general por ser: de menor tamaño, de mayor densidad, con mayor proporción de familiares y mayor grado de confianza y dependencia de la familia, con menos grupos y de menor estabilidad (Villalba Quesada, 2002).

La importancia de las redes sociales en la mejora de funcionamiento social, la autoestima y la calidad de vida ya ha sido demostrado, así como también conlleva un mejor acceso a los servicios, a actividades de ocio, al empleo y a la autonomía personal. Por otro lado, una pobre red social se relaciona con la soledad, aislamiento y riesgo de suicidio (Forrester-Jones et al., 2012).

Así pues, los programas de intervención y apoyo social se consideran imprescindibles en la atención al trastorno mental severo y están incluidos como líneas prioritarias de actuación en todas las guías, planes y estrategias en salud mental a nivel nacional (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007).

Un programa crucial es el alojamiento con apoyo. En este sentido, importantes estudios en distintos países y contextos, desvelan las positivas repercusiones de los programas residenciales de modo que sus usuarios obtienen una mayor autonomía personal

y mejores redes sociales (Fakhoury, Murray, Shepherd & Priebe, 2002; Goldberg, Rollins & Lehman, 2003; Hansson et al., 2002; López Álvarez et al., 2005; Shepherd & Murray, 2001; Sörgaard et al., 2001).En cuanto al apoyo social en alojamientos supervisados, hay evidencias de sus efectos positivos, de modo que a mayor apoyo social, mayor estabilidad sintomatológica y permanencia en la comunidad (Fakhoury et al., 2002; López Álvarez et al., 2004).

II. METODOLOGÍA

El presente estudio se realiza mediante una investigación participativa, orientada al cambio, a la mejora y a la transformación social, a la que "la evaluación puede contribuir ayudando a las instituciones democráticas a seleccionar, supervisar, mejorar y dar sentido a los programas y a las políticas sociales" (Mark, Henry & Julnes, 2000, p.3). El método seleccionado para el trabajo de campo es "cuanticualitativo" (Barrón, Bas Peña, Crabay & Schiavoni, 2010, p.86). De esta forma, además de datos cuantitativos provenientes de instrumentos validados, se obtiene información esencial a través de diversos encuentros con los profesionales de las viviendas supervisadas, ya sean educadores, cuidadores y responsables de los programas.

La técnica básica de recogida de información es la entrevista, principal recurso metodológico a utilizar en el proceso de evaluación (García-Pérez, 2013a). Esto es así no solamente porque la rehabilitación psicosocial tiene como característica principal su individualidad, derivada de la particularidad de las personas a evaluar y de los contextos donde éstas interactúan o se prevé que vayan a interactuar; sino porque es la forma en la que las personas puedan expresar todo aquello que le preocupa, escuchando sus opiniones, además de ser un recurso esencial a la hora de otorgar el empoderamiento a la propia persona en su proceso de recuperación (García-Pérez, 2013b).

La administración de las entrevistas se realizó de forma individual en las propias viviendas supervisadas en las que residía la muestra objeto de estudio, tras la obtención de los permisos necesarios de todos los agentes implicados en la investigación y del consentimiento informado por parte de los participantes. Su aplicación fue llevada a cabo por un único entrevistador entrenado para tal fin, con el objetivo de evitar posibles desviaciones en las interpretaciones.

2.1. MUESTRA

La muestra está formada por 21 usuarios, de una población total de 22 residentes alojados, con un grado de participación del 95,45%. Del total de la muestra, el 52,4% son mujeres y el 47,6% hombres. La edad media de los participantes es de 42,81 (DT=8,40). Son solteros (85,7%) y tienen un bajo nivel de estudios (38,1% terminaron EGB o estudios primarios; 33,3% Secundaria). Además, un 9,5% tiene un empleo, el 66,7% se encuentra en situación de desempleo, aunque con algún tipo de ocupación, y un 23,8% están jubilados. La mayoría de los beneficiarios del programa, un 66,6%, cobra mensualmente una pensión no contributiva, y la media mensual de ingresos económicos de los residentes es de 421€ (DT=230,72). El 52,4% derivan de recursos de la red de Salud Mental, mientras que el 42,9% provienen del domicilio familiar o particular (García-Pérez y Torío López, 2014a).

Por otra parte, el 90,5% presentan un diagnóstico de esquizofrenia, principalmente, paranoide. La edad media de inicio de la enfermedad es de 23,7 años (DT=7,37). Han sufrido una media de 3,11 ingresos por usuario (DT=2,35) en servicios de salud mental. Sumado a ello, el 95% han de seguir tratamiento farmacológico y llevan en el alojamiento una media de 30 meses (DT=30,27), si bien el 28,6% lleva menos de seis meses, el 23,8% entre seis meses y un año, el 19% de uno a dos años y el 28,6% más de dos años (Ídibem).

2.2. INSTRUMENTOS

Entrevista Mannheim de Apoyo Social (EMAS) (Veiel, 1990). Se trata de una entrevista estructurada diseñada para obtener información sobre la red de apoyo social, la distribución de las diferentes funciones de apoyo en esta red y sobre el grado de apoyo disponible en las diversas áreas funcionales. La entrevista se dirige a la percepción que la persona tiene respecto a cuatro categorías de apoyo: apoyo psicológico cotidiano, apoyo instrumental cotidiano, apoyo en crisis instrumental y apoyo en crisis psicológica.

El EMAS también explora otras áreas, por ejemplo la referente a posibles relaciones conflictivas, personas conocidas, frecuencia de contacto con ellas, satisfacción/insatisfacción con la relación, personas consideradas realmente importantes. Finalmente, dos cuestiones más, una el grado de acuerdo con la idea "si las cosas se ponen realmente mal, uno sólo puede confiar en sí mismo"; y la otra, grado en que se puede aplicar la siguiente afirmación: "tiende a pedir ayuda a los demás sólo cuando ya no le queda más remedio, cuando le resulta imposible resolverlo por usted mismo".

Existe un estudio con una muestra española, elaborado por Vázquez & Jiménez (1997), a 82 pacientes ambulatorios con distintos diagnósticos psiquiátricos (trastornos de personalidad, esquizofrenia, trastornos neuróticos y trastornos de adaptación), en donde analizaron las características psicométricas de esta entrevista en nuestro contexto. Los resultados encontrados pusieron de manifiesto un coeficiente de correlación moderado-alto, en cuanto a fiabilidad test-retest, para un intervalo de seis semanas.

Cuestionario de Apoyo Social Comunitario (Gracia, Herrero & Musitu ,2002). Consta de 25 ítems, distribuidos en tres escalas, en las que evalúa cuatro dimensiones a través de la codificación del instrumento: a) Integración comunitaria; b) Participación comunitaria; c) Apoyo social en los sistemas informales; d) Apoyo social en los sistemas formales. Aunque en el presente trabajo únicamente se desarrollan las cuestiones derivadas de los dos primeros aspectos, integración y participación comunitaria. En este trabajo se presentarán, de una forma más específica, los resultados obtenidos en el apoyo social, tanto de los sistemas formales como informales, correspondientes a la escala 2 y 3 del instrumento. Por otra parte, el instrumento muestra un alto grado de fiabilidad y validez, puesto que el coeficiente alpha de Cronbach para la fiabilidad es el siguiente: escala 1: 0.879; escala 2: 0.856; escala 3: 0.845.

III. RESULTADOS

En el presente apartado se expondrán los principales resultados del estudio, en donde se muestra, por un lado, cuál es la red de apoyo de los usuarios de las viviendas supervisadas, tanto en situaciones cotidianas como en situaciones de crisis, y su red social global. Asimismo, se mostrará su satisfacción con estos apoyos y analizaremos su círculo de amistades. Además, concluiremos señalando su percepción acerca de los diferentes apoyos prestados por los recursos formales de atención y por sistemas informales de apoyo.

3.1. RED DE APOYO SOCIAL

Apoyo psicológico cotidiano

En apoyo psicológico cotidiano intenta explorarse, mediante cuatro preguntas, el grado y diversidad de las interacciones sociables agradables de las personas, esto es, su integración en el ambiente social. Las cuestiones versan acerca de quiénes son las personas con las que sale a tomar algo, dar un paseo, etc.; con quién charla y comenta sus temas de interés; qué personas le han contado sus problemas o le han pedido consejo; y quiénes le llaman para que salga con ellos de forma habitual.

La red social de los usuarios de las viviendas supervisadas en estos aspectos del apoyo psicológico cotidiano, está compuesta por algo más de 4 personas de media (4,43 personas). Si analizamos detenidamente quién ofrece ese apoyo, se observa que se trata, fundamentalmente, de compañeros o trabajadores del piso en el que residen, y amigos, puesto que entre los tres alcanzan casi al 80% del apoyo psicológico cotidiano, siendo menor la incidencia de la familia en el día a día –ver Gráfico 1-.

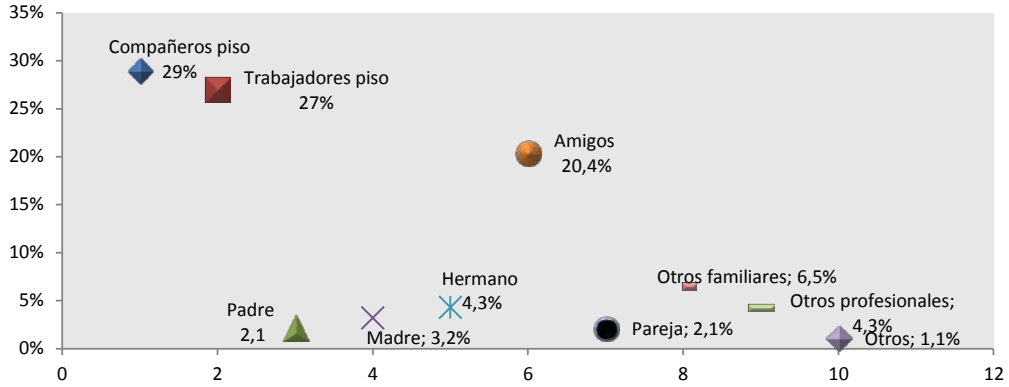


Gráfico1. Red de apoyo psicológico cotidiano.

Apoyo instrumental cotidiano

El apoyo instrumental cotidiano se refiere a situaciones diarias en las que sería conveniente tener la ayuda de alguien, pero cuya carencia no tendrá mayores consecuencias como, por ejemplo, a quién recurrirían en caso de necesitar un pequeño favor como que le ayuden a arreglar una cosa, le presten algo o le hagan algún recado.

La media de apoyo en esta dimensión está compuesta por 2 personas aproximadamente (2,57). De este modo, la ayuda instrumental cotidiana viene proporcionada por los trabajadores de los pisos en el 50% de los casos, mientras que el 35,2% de la red de apoyo instrumental está compuesta por los compañeros de piso, es decir, las personas que residen en los distintos programas residenciales acuden a la gente de la que se rodea y convive diariamente –ver Gráfico 2-.

Gráfico 2.- Red de apoyo instrumental cotidiano.

Apoyo psicológico en crisis

Esta dimensión del apoyo social describe crisis personales en donde poco se puede hacer para cambiar la situación en sí misma, y donde la adaptación psicológica a una situación dolorosa es el objetivo a lograr, como por ejemplo, a quién recurriría si algún familiar o amigo estuviera muy grave y necesitara desahogarse con alguien que le comprendiera o quién consigue que se anime y recupere la confianza en usted mismo si se siente decaído y desanimado.

En este caso, la red de apoyo psicológico en crisis está compuesta, de media, por algo más de 3 personas (3,38). De este modo, esa red de soporte en las situaciones de crisis psicológicas vuelve a estar formada, de forma mayoritaria, por las personas con las que residen (21,1%), así como los trabajadores de los pisos (28,2%) –ver Gráfico 7.54-.

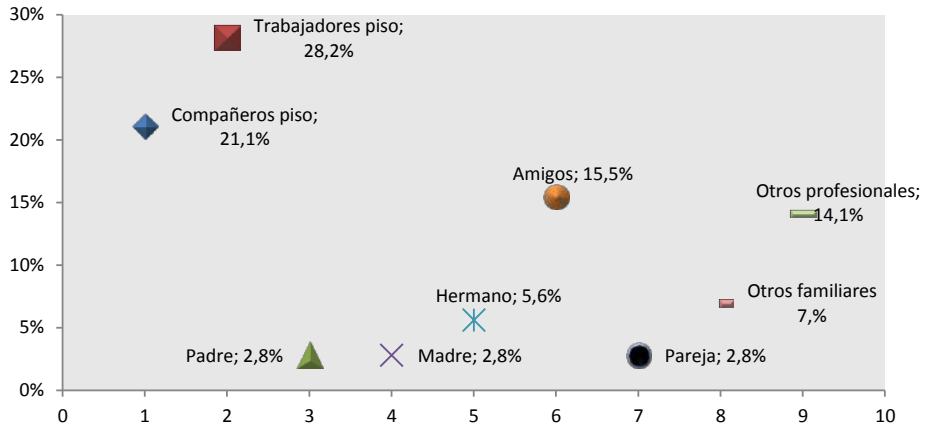


Gráfico 3.- Red de apoyo psicológico en crisis.

En cuanto al resto de personas que forman el grupo de soporte de los residentes, se observa una tendencia similar al resto de las dimensiones de apoyo social evaluadas, con un porcentaje elevado de profesionales de salud mental o diferentes asociaciones como AFESA, y la presencia de varios familiares que ofrecen su ayuda a las personas con trastorno mental severo que integran los diferentes programas residenciales en Asturias.

Apoyo instrumental en crisis

En esta dimensión se valoran situaciones críticas, que requieren, esencialmente, asistencia instrumental, material o tangible. Está formada por cuatro cuestiones en las que se pregunta al usuario de las viviendas supervisadas por el apoyo recibido en circunstancias críticas como quién le podría prestar gran cantidad de dinero, quién le ayudaría si cae enfermo, quién le podría ayudar en cuestiones de papeleo o legales y quién le apoyaría a decidir acerca de una duda importante. La red social de los residentes para este tipo de situaciones está compuesta, de media, por 5 personas de apoyo.

En cuanto a quiénes son las personas que forman esa red de apoyo instrumental en crisis, se observa una mayor dispersión y diversificación entre los componentes de la red. De este modo, las personas más nombradas de su círculo de apoyo social de los residentes, vuelven a ser los trabajadores de los pisos, que ocupan el 36,2% de esta red de apoyo –ver Gráfico 4-.

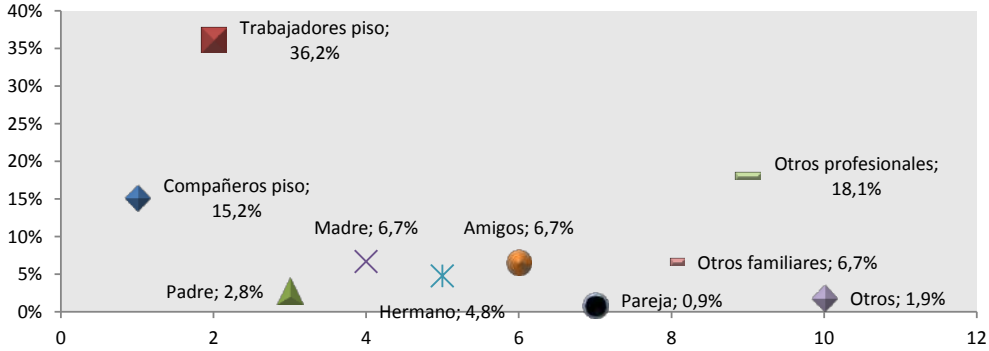


Gráfico 4.- Red de apoyo instrumental en crisis.

En esta dimensión, al contrario que sucedía en las dos redes de apoyo anteriores, los compañeros de piso no tienen tanta repercusión e influencia, puesto que solamente el 15,2% es nombrado por los residentes como componente de su grupo de apoyo en crisis, aunque continúa siendo una fuente de soporte de gran importancia para todos los usuarios de los pisos supervisados.

Asimismo, el gráfico anterior muestra un aumento del apoyo familiar, al que los usuarios acuden en caso de crisis económica, principalmente, y en caso de enfermedad. De igual manera, aumenta el porcentaje de apoyo referido al de otros profesionales, encarnados en la figura del psiquiatra y su tutor de enfermería de salud mental, a los que acuden en caso de necesitar ayuda, en gran parte, para tomar una decisión importante.

En cambio, se observa un descenso en el porcentaje de residentes que nombran a los amigos (6,7%), más "útiles" para los aspectos cotidianos de la vida que para el apoyo en momentos de crisis.

Red de Apoyo Social

La red social de los residentes está compuesta por una media de 7 personas por usuario, tal y como se puede comprobar en la tabla 1, en la que también se muestran las puntuaciones de cada una de las dimensiones que componen el apoyo social. Además de este dato, la composición de esta red es muy similar a la mostrada en varias de las dimensiones evaluadas hasta el momento –ver Gráfico 5-.

		Apoyo Psicológico Cotidiano	Apoyo Instrumental Cotidiano	Apoyo Instrumental en Crisis	Apoyo Psicológico en Crisis	Total Apoyo Social
N	Válidos	21	21	21	21	21
Media		**4,43**	**2,57**	**5,00**	**3,38**	**7,00**
Desv. típ.		2,357	1,748	2,236	1,830	2,470

Tabla 1.- Puntuaciones del apoyo social y de cada una de las dimensiones que lo componen.

Así pues, podemos concluir que el grupo de apoyo más importante para los residentes de los pisos es el formado por la gente que integra el programa residencial, es decir, sus compañeros de vivienda y los trabajadores de la misma, puesto que ambos engloban el 50,7% del apoyo social total de los usuarios.

Otra fuente de apoyo importante para estas personas es la formada por los profesionales de salud mental y de asociaciones del tipo de AFESA, que ayudan a los usuarios de las viviendas en sus problemas, sobre todo, psicológicos, tanto cotidianos como en crisis.

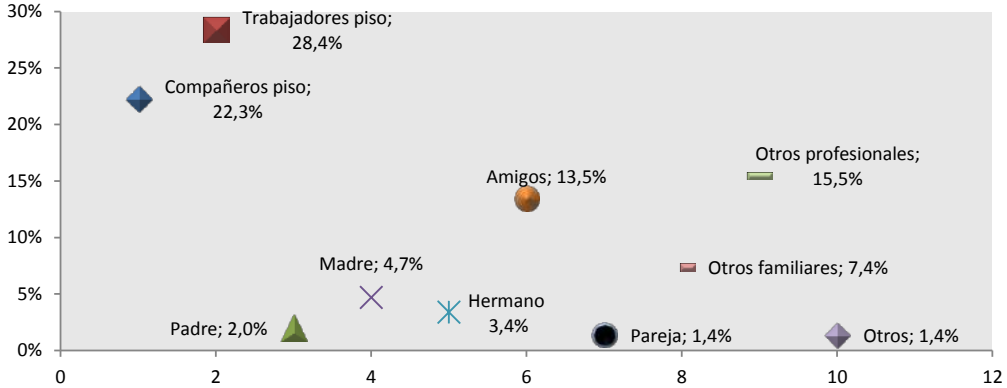


Gráfico 5.- Red total de apoyo social.

La familia, obviamente, es otro de los componentes básicos del apoyo social, ya que agrupando todos los parentescos, alcanzan más del 17% de la red social de los usuarios. Sin embargo, hemos de destacar las pocas madres y padres en la red social de los residentes y, por el contrario, el aumento de otros familiares que van integrando su círculo social.

3.2. SATISFACCIÓN CON LA RED DE APOYO

Satisfacción apoyo psicológico cotidiano

Los residentes presentan una actitud conformista respecto al hecho de que otras personas les llamen para salir, ya que el 42,9% sostiene que la situación actual es la correcta y no quieren cambiarla. Mientras, existe un 28,6% de usuarios que desea un mayor contacto social y un 19% que quieren que otras personas les pidan salir con ellos de una manera mucho más habitual –ver Gráfico 6-.

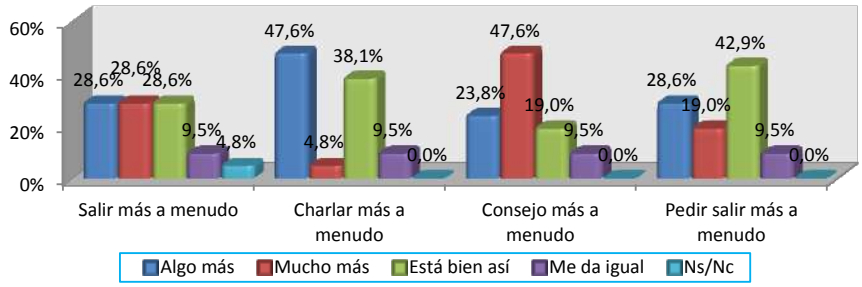


Gráfico 6.- Preferencia de los usuarios en función de la frecuencia de apoyo psicológico cotidiano.

En el resto de cuestiones, se observa una mayor necesidad de atención y de deseos de recepción de apoyo psicológico cotidiano, por cuanto a más del 50% de la muestra le gustaría poder charlar algo más o mucho más a menudo con las personas que forman su red social, incluso con otras personas no tan cercanas, por lo que se muestran poco contentos con el número de personas con las que cuenta para comentar aspectos de su vida o hablar sobre asuntos cotidianos y también con la frecuencia de estos contactos, aunque existe un 38,1% que está conforme con su situación actual.

En lo que se refiere al hecho de querer salir con mayor frecuencia, el gráfico anterior muestra, también, una clara tendencia disconforme con su situación actual, por cuanto el 57,2% de los residentes desean salir algo más o mucho más de lo que lo hacen, mientras que sólo un 28,6% considera que está bien como está.

Por último, prácticamente todos los entrevistados expresan su deseo de que otras personas les consulten, les pidan consejo ante la resolución de un problema, porque el 47,6% quieren que esta situación se dé mucho más de lo que se está dando, sumando a esta circunstancia el 23,8% que quieren que se produzca con algo más de asiduidad. Así pues, como se ha comprobado, ésta es la mayor necesidad expresada por los usuarios respecto al apoyo psicológico cotidiano, puesto que denota la "falta de confianza en nosotros para cosas serias", "no cuentan con nosotros para cosas importantes", "nuestra opinión no se tiene en cuenta". Estas circunstancias producen en las personas con trastorno mental severo que residen en los programas residenciales una sensación de falta de utilidad, no se sienten útiles, ni valorados ni importantes, siendo una demanda generalizada en los residentes.

Satisfacción apoyo instrumental cotidiano

En esta ocasión, hemos de decir que los usuarios valoran positivamente su red de apoyo instrumental cotidiano, es decir, están contentos con la ayuda que reciben. Sin embargo, preferirían tener algo más o mucho más apoyo en esta dimensión desde la

perspectiva de aumentar el abanico de posibilidades personales a las que recurrir. Así pues, los residentes, en la entrevista, plantean su satisfacción con el apoyo actual, pero su deseo es ampliar esa red, muy reducida a las personas que componen el programa residencial, tanto compañeros de piso como el personal de supervisión, necesitando salir del marco reducido que plantea la vivienda para este tipo de situaciones.

Por este motivo, el 38,1% de los residentes manifiesta sus preferencias por recibir algo más de ayuda para los aspectos instrumentales cotidianos, sumado al 28,6% de los usuarios a los que les gustaría una red mucho más amplia de la actual –ver Gráfico 7-. No obstante, existe un 28,6% de personas alojadas en los dispositivos residenciales que sostienen no necesitar más ayuda de la que ya poseen, estando bien su situación actual tal y como está.

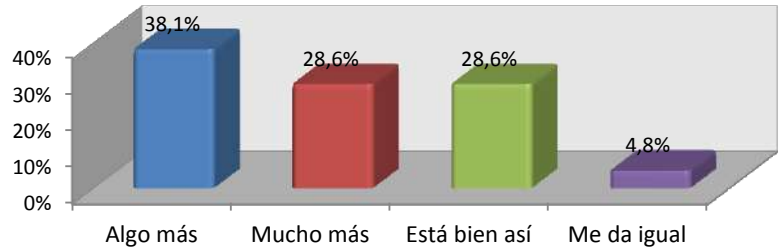


Gráfico 7.- Preferencia de los usuarios en la frecuencia del apoyo instrumental cotidiano.

Satisfacción apoyo psicológico en crisis.

Aunque la media de personas que conforman la red de apoyo psicológico en crisis es similar al de otras dimensiones de soporte, su actitud ante esta ayuda es diferente, por cuanto desean un mayor apoyo en estas situaciones de crisis, tanto en calidad como en cantidad.

Así pues, a través del gráfico siguiente, se observa la necesidad que expresan los residentes por cuanto el 33,3% de los mismos desearían algo más de apoyo y el 38,1% quisieran mucha más ayuda en la cuestión referida a la demanda de contar con un amplio abanico de personas con las que poder desahogarse en caso de necesidad latente. De un modo similar sucede con el deseo que expresan de poder contar con una red más amplia de personas en quien poder confiar plenamente, puesto que más del 85% de los usuarios nos lo hace ver en este sentido –ver Gráfico 8-.

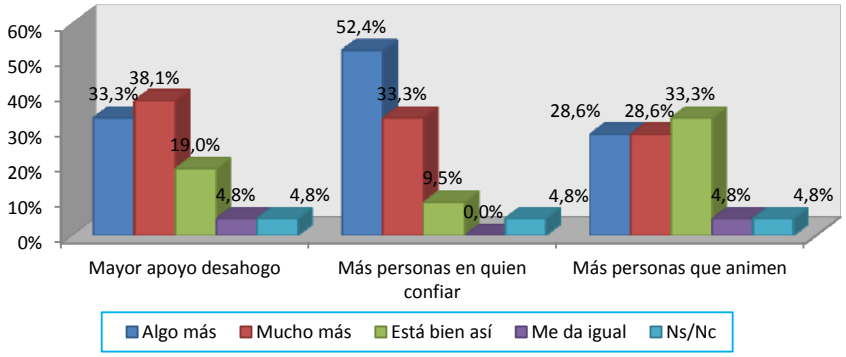


Gráfico 8.- Preferencia de los usuarios en función de la frecuencia de apoyo psicológico en crisis.

Asimismo, aunque los residentes buscan algo más u mucho más apoyo de personas que consigan animarle (57,2%), hay un amplio número de usuarios que considera su

situación estable y suficiente, no necesitando mayor apoyo del que tienen en el momento actual (33,3%).

Satisfacción apoyo instrumental en crisis.

Los usuarios de las viviendas manifiestan, de forma clara, su necesidad de ampliar su red social en dos ámbitos del apoyo instrumental en crisis: les gustaría contar con más personas que les pudiera prestar dinero y quisieran contar con más ayuda en caso de caer enfermos y tuvieran que permanecer en cama un largo período de tiempo. En ambos casos, el deseo de contar con algo o mucha más ayuda alcanza, prácticamente, al 80% de los entrevistados –ver Gráfico 9-.

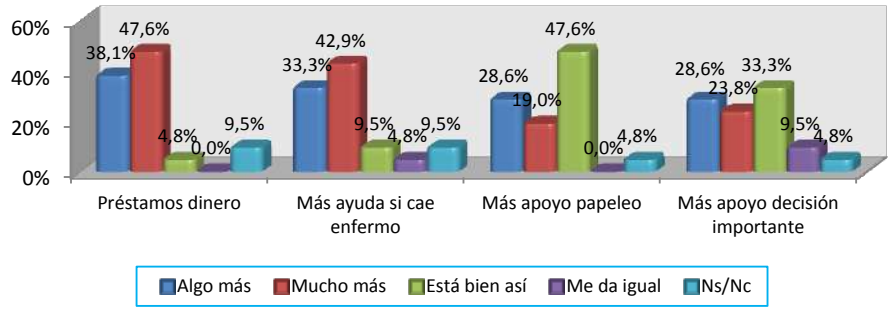


Gráfico 9.- Preferencia de los usuarios en función de la frecuencia de apoyo instrumental en crisis.

Con respecto a las dos últimas preguntas que forman la dimensión de apoyo instrumental en crisis, se observa un buen grado de satisfacción con la cantidad de apoyos con las que cuentan los usuarios para resolver problemas de papeleo, como pensiones u otros aspectos legales, ya que casi la mitad de los residentes manifiesta estar bien en la situación presente. En este caso, tiene una gran influencia los sistemas formales de apoyo y todas las personas que trabajan en el programa residencial, puesto que son los componentes de la red a los que acuden gran parte de los usuarios. Por otra parte, las personas que viven en los dispositivos residenciales preferirían contar con una red mucho más amplia de ayuda a la hora de aconsejarle en caso de que tenga que tomar una decisión importante respecto a su vida o su futuro, ya que este grupo engloba a más del 50% de la muestra, mientras que un alto porcentaje (33,3%), no tiene la intención de buscar un apoyo mayor del que ya posee.

Satisfacción global apoyo social

Este apartado tratará de valorar, mediante la opinión respecto a dos afirmaciones, qué actitud toma con respecto a momento preciso de búsqueda de apoyo y si confía verdaderamente en la ayuda recibida. En este sentido, el primer planteamiento se expresa en el gráfico 10.

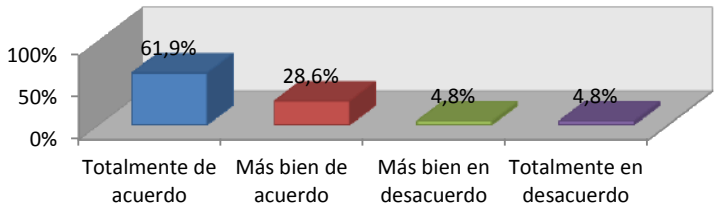


Gráfico 10.- Respuestas de los usuarios a la frase: Si las cosas se ponen realmente mal, uno sólo puede confiar en uno mismo.

De este modo, el 61,9% de los residentes está totalmente de acuerdo con la frase si las cosas se ponen realmente mal, uno sólo puede confiar en uno mismo, a lo que también

están de acuerdo el 28,6% de los mismos. Por tanto, más del 90% de los usuarios de los pisos no confía plenamente en su red social, debido a que, tal y como alguno de ellos expresa, "en mi vida ya me llevé muchos palos y mucha gente me dejó de lado, así que sólo puedo depender de mí, porque si pienso que los demás me van a arreglar algo, mal vamos", tal y como nos relataba un usuario.

Estos resultados están relacionados con el pensamiento generalizado de los residentes respecto a que solamente piden ayuda cuando ya no queda más remedio, cuando ellos por sí mismos no son capaces de resolverlos.

Así pues, se constata que más del 60% opina que esta circunstancia se da en sus vidas, por lo que la gran mayoría de los residentes en las viviendas supervisadas son muy reacios a la búsqueda de apoyos que puedan necesitar, teniendo, además, una actitud poco receptiva ante el ofrecimiento de apoyo de su red social -ver Gráfico 11-.

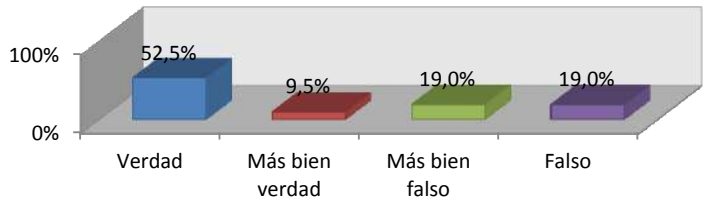


Gráfico 11.- Respuesta de los usuarios a la cuestión pide ayuda cuando ya no le queda más remedio.

3.3. APOYO SOCIAL EN LOS SISTEMAS INFORMALES

Esta escala consta de diez ítems que evalúan la percepción de apoyo social en diferentes sistemas informales de la comunidad, como por ejemplo, asociaciones deportivas o culturales, grupos sociales o cívicos, la parroquia, agrupaciones políticas o sindicales, etc. En este contexto, se ha hecho hincapié en asociaciones que tengan que ver directamente con su enfermedad, como pueden ser AFESA-FEAFES (Asociación Asturiana de Familiares y Enfermos Mentales de Asturias) o la Asociación de Usuarios de Salud Mental "Hierbabuena", puesto que suelen ser las más conocidas, utilizadas y frecuentadas por las personas con este tipo de enfermedad.

Así pues, a través de los gráficos siguientes, se muestra una gran heterogeneidad en su percepción del apoyo social en los sistemas informales. Los usuarios que creen que, por ejemplo, encontrarían a personas que los ayudaran a resolver sus problemas engloban a más del 35% de la muestra, mientras los que desconfían de estas asociaciones representan a más del 40% de usuarios. Algo similar ocurre con la cuestión planteada acerca de si en estos sistemas informales de apoyo pedirían o no pedirían consejo, o si solicitaría ayuda o no- ver gráficos 12 y 13.

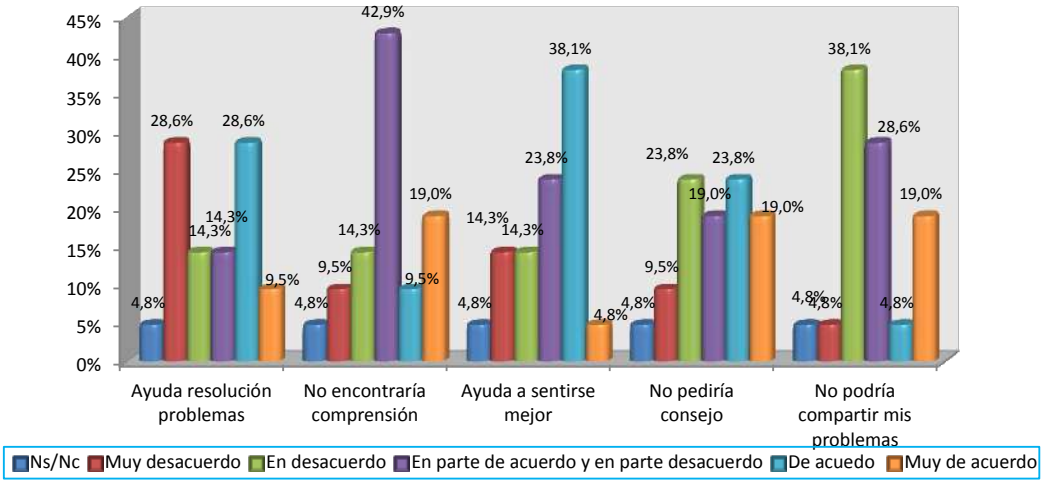


Gráfico 12.- Distribución de usuarios por ítems que componen el Apoyo Social en los Sistemas Informales (I).

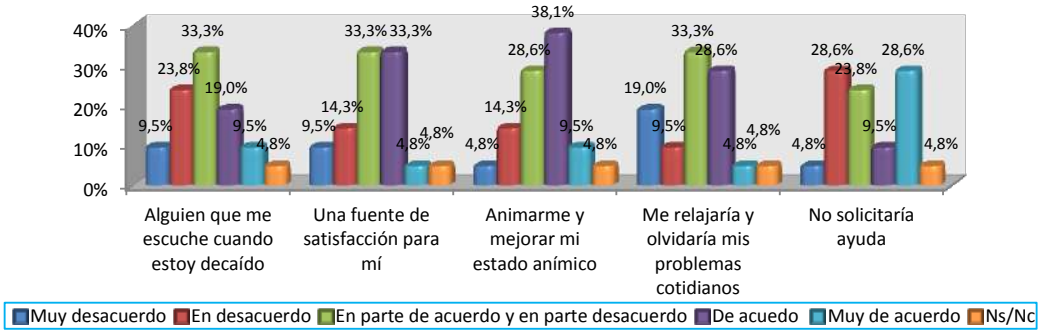


Gráfico 13.- Distribución de usuarios por ítems que componen el Apoyo Social en los Sistemas Informales (II).

3.4. APOYO SOCIAL EN LOS SISTEMAS FORMALES

Esta escala se compone de cuatro ítems que evalúan la medida en que diversas organizaciones y servicios de la comunidad (servicios sociales, servicios educativos, centros de rehabilitación, centros de salud mental, etc.) son percibidos como fuentes potenciales de apoyo. En general, existe gran confianza en los sistemas de apoyo formales, representados, de forma mayoritaria, en los centros de salud mental, comunidad terapéutica y centros de rehabilitación psicosocial.

Así pues, el 61,9% de los residentes está muy de acuerdo con la cuestión referida a que en estos centros puede encontrar personas que le ayuden a resolver sus problemas. Además, el 66,6% de los usuarios de las viviendas supervisadas confían plenamente en estos servicios, siendo una fuente importante de apoyo para más del 75% de los residentes. Por último, algo más del 80% de estas personas acudirían al centro de salud mental o a su tutor o tutora en los mismos en caso de necesidad – ver Gráfico 14-.

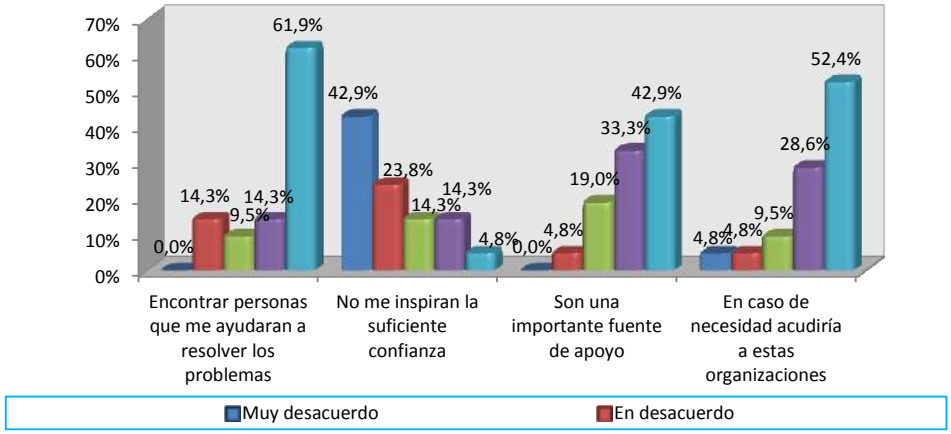


Gráfico 14.- Distribución de usuarios por ítems que componen el Apoyo Social en los Sistemas Formales.

3.5. CAMBIOS EN LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS RESIDENTES DESDE QUE VIVEN EN EL ALOJAMIENTO SUPERVISADO Y NÚMERO DE AMIGOS DE CONFIANZA DE LOS RESIDENTES

Para finalizar con el presente bloque de resultados, evaluaremos la posible incidencia de los programas residenciales en la mejora de las relaciones sociales de sus residentes, así como el número de amigos que los residentes tienen. De este modo, se cuestiona a los usuarios de las viviendas si ha habido cambios en sus relaciones sociales desde que reside en el alojamiento.

Así pues, el 57,1% de los enfermos que integran los dispositivos residenciales sostiene que sus relaciones sociales siguen igual que antes de entrar en el alojamiento, mientras que el 38,1% piensa que ha mejorado o mejorado mucho. En este sentido, sólo el 4,8% opina que han empeorado sus relaciones sociales debido, principalmente, a que está lejos de su barrio de toda la vida y ha tenido que empezar de cero en sus relaciones –ver Gráfico 15-.

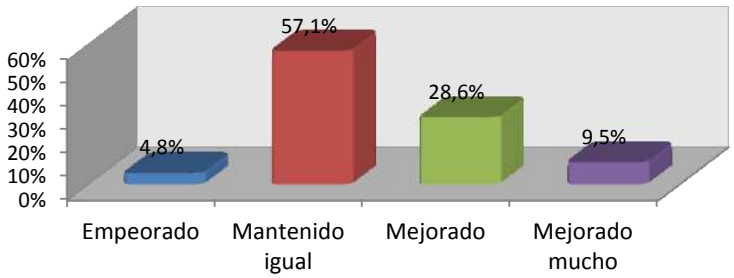


Gráfico 15.- Cambios en las relaciones sociales de los residentes desde que viven en el alojamiento supervisado.

Respecto al número de amigos íntimos que tienen los residentes, se observa que buena parte de ellos señalan no tener ningún amigo de confianza, el 38,1% de los usuarios, mientras que el 23,8% tiene un solo amigo y el 38,1% dice tener dos o tres amigos íntimos. Sin embargo, ninguna de las personas entrevistas tiene más de tres amigos considerados de confianza, aunque algunos de ellos nos cuentan que tienen muchos conocidos -ver Gráfico 16-.

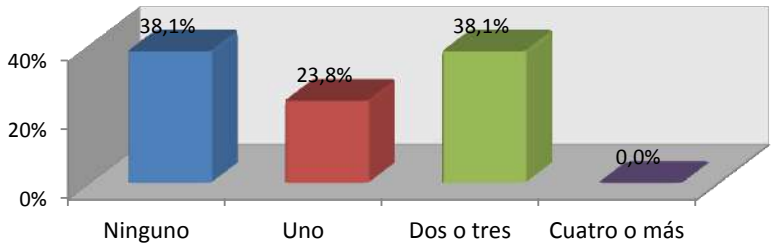


Gráfico 16.- Número de amigos de confianza de los residentes en las viviendas.

IV. CONCLUSIONES

En virtud de los resultados obtenidos, podemos concluir que no se produce, por parte de los usuarios, una plena integración y participación comunitaria (García-Pérez & Torío López, 2014b), por lo que se debería trabajar en los programas residenciales en mayor profundidad acerca de este cometido. No disponen de una red de apoyo dentro del vecindario en cuestión de amistades o conocidos, sino que las personas que ejercen este rol o son del programa o ya estaban en la vida de los residentes antes de incorporarse.

Asimismo, tienen un vínculo todavía muy fuerte con los sistemas formales de apoyo, en este caso, los servicios de salud mental y, más concretamente su tutor o tutora de enfermería y la figura, muy respetada por ellos, del psiquiatra, a quien suelen pedir consejo acerca de su futuro. En cuanto a los sistemas informales de apoyo, las personas que acuden a algún sistema incluido en el estudio, principalmente la Asociación AFESA, acuden con cierta regularidad, encontrando en ella una fuente de apoyo importante para ellos, en donde encuentran a personas con sus mismas problemáticas y profesionales del ámbito social que les ayudan y comprenden.

La red de apoyo social de los usuarios está compuesta, de media, por 7 personas, de las que casi la mitad corresponden a gente del programa residencial, ya sean compañeros de piso o personal trabajador del mismo. Posteriormente, está el ámbito familiar, cuyo parentesco está muy dividido, siendo los hermanos la principal fuente de apoyo entre los familiares para estas personas, con presencia importante de tíos, cuñados, primos y otros familiares.

Existe, todavía, una gran presencia de profesionales como psiquiatras, psicólogos y enfermeros de salud mental entre los apoyos mencionados por los usuarios, todavía muy vinculados a un dispositivo sanitario. De este modo, se concluye que los centros de salud mental siguen siendo los principales referentes para las personas con trastorno mental severo que viven en los pisos supervisados, quedando más al margen los sistemas de apoyo informales y, sobre todo, deja patente la escasa participación comunitaria de este colectivo, siendo este aspecto uno de los puntos más débiles en la atención comunitaria y la tan ansiada "normalización" e integración social de estas personas.

Así pues, desde los programas residenciales se debería fomentar, de una manera más profunda, la participación comunitaria para conseguir una plena integración en todos los niveles de la vida de los enfermos, una mayor relación con los aspectos sociales más informales de las relaciones con el entorno y la comunidad, de modo que no fueran tan dependientes del sistema sanitario.

En cuanto a las dimensiones concretas de apoyo social, los usuarios presentan una media de 4 personas que componen su red de apoyo psicológico cotidiano, poco más de 2 en el apoyo instrumental cotidiano, 5 personas en el apoyo instrumental en crisis y 3 en el psicológico en crisis.

Los datos globales del apoyo social son muy parecidos al de otros estudios que utilizan la Entrevista Mannheim de Apoyo Social en personas con trastorno mental severo (Vázquez Morejón & Jiménez García-Bóveda, 1997), así como una red numérica de apoyo ligeramente superior a otros programas residenciales, aunque, en conclusión, los datos presentados se acercan bastante a lo que parece razonable suponer en función de las informaciones y datos contrastados con otros estudios y expertos en la materia (Albert, Becker, McCrone & Thornicroft, 1998; Brunt & Hansson, 2002; Fakhoury et al., 2002; Goldberg et al., 2003; López Álvarez et al., 2005; López Álvarez et al., 2004; Maestro et al., 2001; Shepherd, 1996; Sörgaard et. al., 2001). Además, la media de las personas que componen la red social de los residentes, 7 personas, coincide con otros estudios relacionados con la atención residencial, como acabamos de relatar, sino que es similar al resultado de otras investigaciones acerca del apoyo y red social de las personas con esquizofrenia (Martínez et al., 2000). El fortalecimiento y la expansión de esta red es uno de los indicadores más claros del aumento de apoyo social y de la calidad de vida y, por tanto, de la afectividad de cualquier programa comunitario (Besora, Martorell & Clusa, 2000). En este sentido, la influencia del apoyo social es dinámica y sólo una mejor calidad de vida puede dar lugar a la interacción social, sin embargo, una red social más desarrollada, probablemente, también promueve una mejor calidad de vida (Eklund y Hansson, 2007).

Además, un alto porcentaje de los contactos habituales que efectúan residentes son con gente del alojamiento, tanto compañeros de piso como trabajadores representan una proporción elevada de todas las dimensiones en que se compone el apoyo social, convirtiéndose en un refugio para las personas enfermas, así como los servicios de salud mental y sus profesionales, de quienes se sigue dependiendo en exceso. El tamaño de la red de amistad encontrado es pequeño, y provienen de haberse conocido en otros centros o dispositivos de salud mental (Harley, Boardman & Craig, 2012).

Por tanto, los usuarios de las viviendas supervisadas siguen teniendo unas redes sociales deficientes y, en la mayoría de los casos, preferentemente dentro del programa, lo que refleja un cambio de estructura, en este aspecto, pero no un cambio de funciones respecto a las instituciones asilares que venían funcionando hasta fechas recientes. Así, se debe mejorar la socialización de sus residentes y no, solamente, refugiarse en estructuras creadas al uso para las personas con trastorno mental severo, sino fomentar un mayor desarrollo social y una apertura hacia el exterior. Además, las personas con trastorno mental severo que viven en viviendas más independientes tienen mayores niveles de apoyo social y la participación social en la comunidad que los usuarios que viven en hogares de grupo (Schwartz y Gronemann, 2009).

Finalmente, se deben estudiar las causas de estos resultados, aún viviendo en comunidad. Uno de esos estudios ha de ir destinado a evaluar el estigma social e interiorizado, ya que se ha demostrado que bajos niveles de apoyo social estaban vinculados a los niveles más altos de estigma social e interiorizado y niveles más bajos de la recuperación y la calidad de vida (Chronister, Chou & Liao, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELA, J.A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

ALBERT, M., BECKER, T., MCCRONE, P. & THORNICROFT, G. (1998). Social networks and mental health services utilization. A literature review. *International Journal of Social Psychiatry*, 44(4), 248-266.

ARIAS ASTRAY, A. & BARRÓN LÓPEZ DE RODA, A. (2008). El apoyo social a corto y medio plazo de la permanencia del voluntariado socioasistencial. *Psicothema*, 20(1), 97-103.

BARRÓN, M., BAS PEÑA, E., CRABAY, M.I. Y SCHIAVONI, M.C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 83-95.

BARRÓN LÓPEZ DE RODA, A. & SÁNCHEZ MORENO, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13 (1), 17-23.

BESORA, J., MARTORELL, B. & CLUSA, J. (2000). Evaluación de resultados de un programa de pisos para trastornos mentales severos. *Informaciones Psiquiátricas*, 159,163-173.

BRAVO ARTEAGA, A. & FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1),136-142.

BRUNT, D. & HANSSON, L. (2002). The social networks of persons with severe mental illness in in-patient settings and supported community settings. *Journal of mental health*, 11(6), 611-621.

CHRONISTER, J., CHOU, C.C. & LIAO, H.Y. (2013). The role of stigma coping and social support in mediating the effect of societal stigma on internalized stigma, mental health recovery, and quality of life among people with serious mental illness. *Journal of Community Psychology*, 41(5), 582-600.

DE HEER-WUNDERINK, C.H., VISSER, E., SYTEMA, S. & WIERSMA, D. (2012). Social Inclusion of people With Severe Mental Illness Living in Community Housing Programs. *Psychiatric Services*, 63 (11), 1102-1107.

EKLUND, M. & HANSSON, L. (2007). Social Network among People with Persistent Mental Illness: Associations with Sociodemografic, Clinical and Health-Related Factors. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(4), 293-305.

FAKHOURY, W., MURRAY, A., SHEPHERD, G. & PRIEBE, S. (2002). Research in supporting housing. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37, 301-315.

FORRESTER-JONES ET AL. (2012). Good friends are hard to find? The social networks of people with mental illness 12 years after deinstitutionalisation. Journal of Mental Health, 21(1), 4-14.

GARCÍA-PÉREZ, O. (2013A). Viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: ¿ambiente restrictivo o abiertas a la comunidad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 123-136.

GARCÍA-PÉREZ, O. (2013B). El rol del ciudadano de la persona con trastorno mental severo: preferencias y poder de elección sobre la vivienda. En S. Torío López, O. García-Pérez, J.V. Peña Calvo y C. Mª Fernández García. *La Crisis Social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp.78-83). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

GARCÍA-PÉREZ, O., & TORÍO LÓPEZ (2014A). Funcionamiento básico y social de los usuarios de las viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: necesidad de una intervención pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 411-431.

GARCÍA-PÉREZ, O. Y TORÍO LÓPEZ, S. (2014B). Alojamiento con apoyo para personas con trastorno mental severo: ¿Participan realmente en la comunidad? En F. J. del Pozo Serrano & C. Peláez Paz (Coords.), *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*, pp.35-47. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

GOLDBERG R, ROLLINS A, LEHMAN A (2003) Social network correlates among people with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 26(4), 393–404.

GRACIA, E., HERRERO, J. & MUSITU, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

HARLEY, E. W.Y., BOARDMAN, J. & CRAIG, T. (2012). Friendship in people with schizophrenia: a survey. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47, 1291-1299.

LIN, N. DEAN, A. & ENSEL, W.M. (1986). Social support, life events and depression. Nueva York: Academic Press.

LÓPEZ ÁLVAREZ, M. ET AL. (2004). Los programas residenciales para personas con trastorno mental severo. Revisión y propuestas. *Archivos de Psiquiatría*, 67(2),101-128.

LÓPEZ ÁLVAREZ, M. & LAVIANA-CUETOS, M. (2007). Rehabilitación, apoyo social y atención comunitaria a personas con trastorno mental grave. Propuestas desde Andalucía. *Revista AEN*, XXVII (99), 187-223.

LÓPEZ ÁLVAREZ, M. ET AL. (2005). Evaluación del Programa Residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (IV): perfiles funcionales y redes sociales de los residentes. *Rehabilitación Psicosocial*, 2(2), 44-55.

MARK, M., HENRY, G. Y JULNES, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

MAESTRO BARÓN, J.C., TORRES GONZÁLEZ, F., LAVIANA CUETOS, M., MORENO KUSTNER, B., TRIEMAN, N. & RICKARD, C. (2001). Estudio de las alternativas residenciales para pacientes desinstitucionalizados en Granada y Sevilla. *Anales de Psiquiatría*, 17 (4), 143-152.

MARTÍNEZ, F. ET AL. (2000). Redes sociales de personas con esquizofrenia. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 299-322.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2007). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

SCHWARTZ, C. & GRONEMANN, O.C. (2009). The contribution of self-efficacy, social support and participation in the community to predicting loneliness among persons with schizophrenia living in supported residences. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences,* 46(2), 120-129.

SHEPHERD, G. & MURRAY, A. (2001). *Residential care. En G. Thornicroft y G. Szmukler (Eds). Textbook of Community Psychiatry.* Oxford: Oxford University Press, 309-20.

SÖRGAARD, K.W. ET AL. (2001). Predictors of social relations in persons with schizophrenia living in the community: a Nordic multicentre study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 36, 13-19.

VÁZQUEZ MOREJÓN, A.J. & JIMÉNEZ GARCÍA-BÓVEDA, R. (1994). Inventario de Conducta Social (Social Behaviour Schedule): fiabilidad y validez de un instrumento de evaluación para pacientes mentales crónicos. *Actas Luso-Españolas de Neurología Psiquiátrica*, 22(1), 34-39.

VEIEL, H.O.F. (1990). The Mannheim Interview on Social Support. Reliability and validity data from three samples. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25(5), 250-259.

VILALBA QUESADA, C. (2002). Redes socials e integración social. En A. Rodríguez González (Coord.), *Rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental severo,* pp. 300-316, Madrid: Ediciones Pirámide.

[i] Contacto con autor:
Omar García-Pérez. e-mail: garciaomar@uniovi.es
Universidad de Oviedo, España.

13 | EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL Y EL DESARROLLO

DOS ESTUDIOS DE CASO SOBRE EL FOMENTO DE LA RESPONSABILIDAD HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA ENTRE ESTUDIANTES DE JALISCO, MÉXICO

NURY GALINDO MARQUINA[i]

RESUMEN:

El presente estudio exploratorio fue motivado por a) la necesidad de conocer el posible interés de jóvenes estudiantes por desarrollar conductas y actitudes para recuperar la soberanía alimentaria en México y b) evaluar la efectividad de un taller participativo de educación ambiental sobre dicho tema. La preocupación por lograr cambios en los valores y conductas de la gente es un tema fundamental de educación ambiental, como también lo es crear oportunidades de participación solidaria ante la necesidad impostergable de recuperar la soberanía alimentaria, y de motivar a los jóvenes para aportar lo mejor de sí en favor de un mundo más justo y equitativo. El presente trabajo evaluó la efectividad de un taller participativo dirigido a una muestra de jóvenes estudiantes de licenciatura y una muestra de jóvenes indígenas de preparatoria en Jalisco, México, para fomentar actitudes de responsabilidad hacia la soberanía alimentaria. El enfoque pedagógico del taller se basó en planteamientos de pedagogía ambiental de Enrique Leff (2007) y el aprendizaje participativo, y el diseño didáctico se basó en el ciclo de aprendizaje de las 5e (Bybee et al., 2006), y en una propuesta paralela de trabajo creativo. Para evaluar los alcances de los objetivos pedagógicos y formativos, se hizo un análisis cualitativo de conductas observables de acuerdo con la línea de investigación socio-crítica y de investigación en la acción. Los jóvenes en ambas muestras lograron aportar, a través de sus propios aprendizajes, las actitudes de responsabilidad y compromiso por la soberanía alimentaria; sin embargo, la experiencia con los jóvenes indígenas sugiere replantear el tipo de intervención educativa con enfoques interculturales que permitan fomentar el juicio crítico desde los saberes propios de los participantes. El grado de motivación demostrada por los jóvenes sugiere el enorme potencial de la educación ambiental como herramienta para incorporar a la juventud en iniciativas a favor de la soberanía alimentaria, o temas relacionados con la equidad y la justicia en general. Se recomienda profundizar en el diseño de intervenciones educativas aptas para jóvenes en distintos contextos de aprendizaje, las cuales incluyan oportunidades para practicar la solidaridad social.

PALABRAS CLAVE: Soberanía alimentaria, ciclo de aprendizaje de las 5e, juventud, línea de investigación socio-crítica y de investigación en la acción.

*****

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo relata la experiencia de un taller de educación ambiental sobre soberanía alimentaria y resguardo de patrimonio agrícola, con jóvenes estudiantes de licenciatura y preparatoria en dos escuelas de Jalisco, México. Dicho taller constituyó el proyecto de tesis titulado "Responsables hacia la soberanía alimentaria: un estudio sobre la efectividad de un taller participativo para jóvenes estudiantes en Jalisco, México", presentado en enero de 2015, para obtener el grado de Maestría en Educación Ambiental que otorga el Instituto Internacional de Formación Ambiental.

I. ANTECEDENTES: COMPROMISO CON LA SOBERANÍA ALIMENTARIA Y EL RESGUARDO DEL PATRIMONIO AGRÍCOLA DE MÉXICO

La motivación para trabajar el tema de la soberanía alimentaria en México, así como el resguardo de su patrimonio agrícola constituye la razón principal para llevar a cabo el presente estudio. Este proyecto se enmarca dentro del trabajo de la organización social, sin fines de lucro, denominada Semillas de Nuestra Tierra, A.C. (SNT), formada en 2013, la cual ha convenido en impartir iniciativas de educación ambiental en torno a la soberanía alimentaria con la juventud, sin distinción por su origen sociocultural. Esta inclinación a trabajar con jóvenes se debe a su capacidad de transformación social, y a la necesidad de "transformar la relación con lo público, con la política y con la democracia" (Lanzagorta, 2010, citado por Ollin Jóvenes en Movimiento, 2013), en particular lo relativo a la situación alimentaria en México. El interés de trabajar con jóvenes se debe también a la peculiar situación que ellos enfrentan hoy en día, y al interés en ofrecer alternativas para motivarlos a incidir positivamente en la sociedad. De acuerdo con cifras de encuestas recientes, sólo 43.1% de los jóvenes termina su educación secundaria (43% dejó de estudiar porque tenía que trabajar, en 2010), y poco más de la mitad no estudia (51.6%) (Encuesta Nacional en Valores en Juventud, IIJ-UNAM e IMJ, 2012). La población joven (de 15 a 24 años) representó el 41% de la población que migró al extranjero en 2010 (como referencia, la migración neta fue de 1 millón 200 mil personas de 2010 a 2014, INEGI, 2011).

Con respecto a la alimentación, desde los años setenta y ochenta, a raíz de las crisis económicas, México comenzó a importar alimentos para cubrir las necesidades de la población (ver Fox y Haight, 2010; y Santos, 2008, citado por Flores, Vázquez y Quintero, 2012). Dicha situación se ha agudizado notablemente a partir de las políticas públicas comerciales y agrícolas, entre otras, que los gobiernos han implementado desde 1988 (Fox y Haight, 2010). Hoy en día México padece una dependencia alimentaria frente a otros países de 42%, en su mayoría importaciones de maíz (Marielle y Díaz, 2011), a pesar de ser el centro de origen de dicho cultivo, y gracias al cual florecieron grandes civilizaciones que desarrollaron todo un patrimonio agrícola, en biodiversidad y saberes.

La gravedad de la situación en México se acentúa por la decisión de los gobiernos de corte neoliberal de ceder al mercado y a los intereses corporativos trasnacionales funciones básicas para garantizar la disponibilidad de alimentos, que anteriormente asumía el Estado (Marielle y Díaz, 2011; y Lazos Chavero, 2011). México no es el único país en esta situación, y es por ello que desde las últimas décadas han surgido numerosos esfuerzos desde la sociedad en todo el mundo para revertir la falta de autonomía. Con ello se busca recuperar el derecho, primero, a decidir las maneras de producir alimentos, y segundo, a decidir de qué manera se reparten los costos sociales y ambientales que resultan de dichos modos de producción (ver, por ejemplo, Vía Campesina, 2003). Es así como surgió el concepto de soberanía alimentaria, que se define como "el derecho de los pueblos a contar con alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y el derecho a definir sus propias políticas agrícolas, pesqueras,

etcétera, y de gestión tanto de la tierra como de los recursos hídricos, semillas y biodiversidad" (León, 2007, citado por Flores, Vázquez y Quintero, 2012). Dicho concepto surgió del análisis y el consenso entre campesinos y organizaciones sociales sobre las causas del hambre y la pobreza en el mundo, y ha servido para defender con bases sólidas el derecho a la alimentación (Flores Vázquez y Quintero, 2012; y la obra completa de OXFAM y CRECE, 2013). Efectivamente, la alimentación no sólo es un derecho, sino que también constituye el criterio central del índice para medir la pobreza en México (CONEVAL, 2014a). En 2012, 45.5% de la población se encontraba en pobreza, y 9.8% en pobreza extrema (CONEVAL 2014b). El presente proyecto de educación ambiental se suma, por tanto, a dichos esfuerzos y toma de ellos su orientación política y educativa.

II. UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A JÓVENES ESTUDIANTES

Con base en lo anterior, se planteó llevar a cabo una intervención educativa con base en los principios plasmados en el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, de 1992, el cual subraya la urgencia de que las comunidades planifiquen e instrumenten sus propias alternativas a las políticas vigentes causantes de la crisis mundial actual, tanto ecológica como económica (Calderón, 1993). Los principios del Tratado incluyen, entre otros, la educación como un derecho de todos y como un acto político; la educación como base del pensamiento crítico e innovador; la educación ambiental como estimulante de la solidaridad social, la cooperación mutua, el respeto y rescate de culturas locales; y la resolución de conflictos de manera ética, justa y equitativa hacia todos los seres vivos.

Posteriormente, se acordó llevar a cabo dicha intervención con jóvenes estudiantes de nivel licenciatura para obtener un primer diagnóstico de su posible interés hacia la soberanía alimentaria, y los factores que la amenazan actualmente, incluyendo los embates de la agricultura industrializada y particularmente los organismos genéticamente modificados. Segundo, evaluar la efectividad de dicha intervención para sensibilizar a los jóvenes sobre el tema. Así, se convino en proponer la impartición del taller en el Centro Universitario Tonalá (CUTonalá) de la Universidad de Guadalajara (UDG). Las autoridades de CUTonalá autorizaron el taller en julio de 2014, para impartir un taller sin valor curricular y de participación voluntaria a estudiantes de licenciatura, en los meses de octubre y noviembre, con una duración de siete sesiones de tres horas cada una. Poco después, surgió la oportunidad de impartirlo en una escuela preparatoria e internado católico ubicado en una zona semirural, el Centro Rural de Educación Superior (CRES), en Estipac, Jalisco. Los estudiantes del CRES son predominantemente de origen indígena, razón por la cual se aceptó dicha oportunidad. El taller en el CRES se impartió por separado a un grupo de 20 hombres y otro de 20 mujeres, de acuerdo a la manera de trabajar en dicha institución en la cual se separa a los estudiantes por género. El taller se impartió de manera obligatoria a todos los estudiantes de tercero de preparatoria.

El objetivo central del taller fue conocer la efectividad de las actividades propuestas para sensibilizar a los jóvenes sobre el tema y fomentar actitudes de responsabilidad hacia la salud, el medio ambiente y la soberanía alimentaria en México. A partir de dicho objetivo se desarrollaron los objetivos pedagógicos, relativos a la forma de enseñar, y los formativos, destinados al contenido temático de la enseñanza. El objetivo pedagógico principal fue crear un ambiente de aprendizaje apto para que los jóvenes construyeran un entendimiento propio de los conceptos e ideas presentados en el taller, que los motivara a proponer espacios de participación y acción, individuales y colectivos, en favor de la soberanía alimentaria. El objetivo formativo central consistió en proveer suficiente sustento científico, ético y contextual para desarrollar juicio crítico al examinar los modos de

producción agrícola y las formas de apropiación de la naturaleza, y así elaborar propuestas de acción a favor de la soberanía alimentaria (ver respectivos apartados más adelante).

III. ENFOQUE PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

Este proyecto retoma la propuesta educativa ambiental de Enrique Leff (2007), la cual pone énfasis en trascender las relaciones desiguales de poder, entrar en un diálogo de saberes, y permitir el empoderamiento individual y colectivo, tanto de sus propias capacidades como del papel que a cada quien le corresponde en la construcción de un futuro común, sustentable. El presente proyecto toma, asimismo, la propuesta pedagógica del aprendizaje participativo, según el cual los educandos necesitan construir un entendimiento propio de nuevas ideas y conocimientos, por medio de la exploración, examinación, experimentación y refinamiento de actitudes y creencias previas (McElhaney, 1988). Con base en ello, se eligió el modelo del ciclo de aprendizaje de las 5e para el enfoque didáctico (Bybee et al., 2006), el cual consta de cinco momentos diferenciados de aprendizaje, a saber las etapas de enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar. A la par de dicho modelo, el taller incluyó una propuesta didáctica de expresión artística, para motivar una reflexión de los alumnos sobre los aprendizajes construidos dentro de un plano de expresión y comprensión que fuera más allá de las posibilidades del lenguaje académico.

IV. METODOLOGÍA EMPLEADA

Este proyecto empleó la línea de investigación socio-crítica y de investigación en la acción (Martínez, 2007), en la cual "el objeto fundamental de estudio es la práctica educativa, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociada para quienes la realizan", y que se enfoca en proveer las herramientas para evaluar y modificar la práctica, en este caso, de la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2007). Además, se eligió hacer un análisis cualitativo de la información recogida a lo largo de las actividades. Para cada etapa de aprendizaje prevista en las 5e, se desarrollaron una serie de objetivos pedagógicos relativos al ambiente de aprendizaje, y cada tema del taller tuvo, igualmente, sus objetivos formativos específicos. A cada objetivo específico, le correspondieron una serie de indicadores, o conductas externas motoras y gestuales directamente observables por cualquier persona u observador (Martínez, 2007), que sirvieron para obtener un estimado de los alcances logrados.

V. TEMAS Y ESTRUCTURA GENERAL DEL TALLER

El taller fue titulado "Los riesgos de los cultivos transgénicos y alternativas sustentables", por sugerencia de las autoridades de la UDG quienes insistieron en la utilidad del tema de los transgénicos en agricultura para atraer la atención de los estudiantes. El taller fue organizado de acuerdo a tres temas que en conjunto fueron considerados para lograr el objetivo formativo principal, más un tema de reflexión final y cierre del taller:

Tema I. Los efectos en la salud humana y el medio ambiente de acuerdo a los distintos modos de producción de los alimentos, tomando como caso los cultivos transgénicos y los productos de la agricultura industrializada, por un lado, y los derivados de la agricultura tradicional, fundamentalmente el maíz, por el otro.

Tema II. Los efectos socioeconómicos de las distintas formas de apropiación de la naturaleza, tomando como caso las patentes y los derechos de propiedad intelectual que rigen a las semillas transgénicas e híbridas, por un lado, y las variedades nativas y criollas consideradas patrimonio agrícola de México y de la humanidad, por el otro.

Tema III. Las diferentes maneras de solidarizarse y proponer alternativas con relación a los efectos socioeconómicos de los modos de producción y apropiación de los alimentos.

Tema IV. Expresión y construcción colectiva de saberes sobre la agricultura sustentable y la soberanía alimentaria

Con base en lo anterior, el taller fue organizado de acuerdo a la información en la Tabla 1.

Etapa, ciclo de las *5e*	**Tema I. Efectos en salud humana y ambiental**	**Tema II Impactos socioambientales de patentes en agricultura**	**Tema III Alternativas, soluciones y respuestas**
Enganche	Preguntas al inicio de sesión y cuestionarios de diagnóstico		
Explorar	Dinámicas de representación de roles y reflexión grupal		
Explicar	Presentaciones de diapositivas o documentales		
Elaborar	Dinámicas grupales de análisis, reflexión y elaboración de propuestas		
Evaluar	Cuestionarios de evaluación individual		

Tabla 1. Cuadro sinóptico de la estructura del taller "Los riesgos de los cultivos transgénicos y alternativas sustentables".

VI. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

El objetivo pedagógico principal fue crear un ambiente de aprendizaje apto que motivara a los jóvenes a tomar conciencia y proponer acciones en favor de la soberanía alimentaria. De acuerdo con este objetivo, el taller desarrolló cinco momentos educativos claros y distintos entre sí con base en el ciclo de aprendizaje de las 5e, a los que correspondían determinados indicadores de aprendizaje. A cada momento educativo correspondieron objetivos pedagógicos específicos, los cuales buscaban medir cualitativamente la efectividad del ciclo de aprendizaje de las 5e, y de la actividad artística, para crear un ambiente propicio de aprendizaje. Debajo de cada objetivo se incluyen los indicadores usados para medir los grados de alcance observados; dichos indicadores fueron incluidos en las cédulas de observación utilizadas a lo largo del taller.

Enganche
El enganche de la sesión 1 merece mención especial. Los objetivos son: a) mostrar a los participantes la línea de trabajo (respeto a la identidad, a la diversidad y a lo propio) que se va a seguir durante el taller, b) que los participantes se conozcan entre sí, c) sentar un punto de arranque propicio para la comunidad de aprendizaje que se busca formar, entendido esto como un ambiente de respeto, libre discusión y debate informado, así como de respeto por las identidades y los orígenes de los participantes, d) observar la actitud de los participantes en un primer momento hacia dicha línea de trabajo.. Indicador: a) Actitudes y expresiones observadas
Elaborar una recapitulación de conocimientos previos así como de lo estudiado en sesiones anteriores, y observar el grado de interés que los alumnos sienten por el tema y curiosidad por aprender más. Indicadores: a) Actitudes y grado de participación e interés hacia las lecturas de la semana b) Actitudes y grado de interés hacia las preguntas de la semana c) Comentarios que demuestran capacidad de recordar lo aprendido la sesión anterior
Explorar
Permitir la experimentación de al menos algunos de los fenómenos estudiados, y así proveer fundamentos conceptuales y vivenciales sólidos para el posterior análisis crítico de la realidad. Indicadores: a) Interés por explorar b) Expresiones de asombro y juicios c) Motivación para aprender más
Explicar
Crear una estructura y guía de interpretación colectiva de conocimientos a partir de los conceptos y experiencias sobre el tema del taller. Indicadores: a) Preguntas o expresiones que demuestran comprensión b) Preguntas o expresiones que demuestran falta de comprensión c) Preguntas y expresiones que demuestran interés d) Temas y asuntos de interés e) Discusiones y expresión de desacuerdo (confrontación y análisis)
Elaborar
Que los alumnos logren usar esos conceptos para estudiar problemáticas reales complejas en reflexiones individuales y grupales. Indicadores: a) Esfuerzos para conectar conocimientos nuevos con otros conceptos previos b) Conexión con saberes y experiencias personales / autoreflexión c) Muestras de interés por profundizar en algún tema (indicar cuál) d) Aportación de nuevos conocimientos a proveer soluciones durante la dinámica
Evaluar
Obtener retroalimentación de los participantes a lo largo del taller sobre los aprendizajes más significativos y sugerencias para mejorar su experiencia educativa. Indicadores: a) Aprendizajes más significativos para los alumnos b) Temas más interesantes c) Temas menos interesantes d) Sugerencias
Proyecto artístico
Proveer la motivación, orientación y apoyo suficiente para que los participantes desarrollen un trabajo creativo de acuerdo con los aprendizajes más significativos del taller. Que cada participante reconozca en sí las capacidades, intuiciones e inspiración que lo pueden llevar a elaborar un trabajo artístico/creativo con un mensaje de conciencia ambiental relacionado con lo aprendido en el taller. Indicadores: a) Los alumnos expresan motivación para desarrollar su proyecto b) El grupo manifiesta un ambiente de respeto hacia las posibles capacidades creativas de los miembros c) Los alumnos solicitaron orientación y apoyo para su proyecto d) Los alumnos expresan mensajes ambientales relacionados con los temas del taller en sus proyectos creativos. e) Los alumnos expresan una reflexión de origen personal en sus proyectos artísticos.

VII. OBJETIVOS FORMATIVOS

El objetivo formativo central consistió en proveer suficiente sustento científico, ético y contextual para desarrollar juicio crítico al examinar los modos de producción agrícola y las formas de apropiación de la naturaleza, y así elaborar propuestas de acción a favor de la soberanía alimentaria. Para lograr dicho objetivo, se hizo una selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada tema, orientados a cumplir con los objetivos formativos. El conjunto de los contenidos que se seleccionaron para trabajar dichos temas del taller son los siguientes:

Contenidos conceptuales: organismo genéticamente modificado (transgénico); molécula de ADN; gen; semilla; patentes sobre organismos vivos y derechos de propiedad intelectual; agricultura industrializada y pesticidas; agricultura sustentable; polinización al aire libre; recursos genéticos; diálogo de saberes; formas de apropiación de la naturaleza;

comercio justo; banco de semillas; derechos de los consumidores; bienes comunes; seguridad alimentaria y soberanía alimentaria.

Contenidos procedimentales:

a) Describir en sus rasgos básicos cómo se lleva a cabo la modificación genética de seres vivos.

b) Describir cómo funciona la selección de semillas en agricultura para garantizar la autosuficiencia alimentaria.

c) Describir la relación entre el desarrollo del conocimiento agrícola tradicional y el desarrollo de las semillas agrícolas nativas y criollas.

d) Describir en sus rasgos básicos en qué consisten las formas de apropiación de la naturaleza, ejemplo de las semillas agrícolas.

e) Describir en sus rasgos básicos qué es una patente y cómo se ha pretendido privatizar a las semillas agrícolas en distintas partes del mundo.

Contenidos actitudinales:

1) Responsabilidad por nuestra salud y la nutrición que obtenemos de los alimentos,

2) responsabilidad por los efectos sociales y económicos de las formas de producción de los alimentos que consumimos,

3) responsabilidad por los efectos ambientales de las formas de producción de los alimentos que consumimos,

4) valoración de la riqueza cultural para la conservación de las semillas en México,

5) apoyo a la agricultura sustentable y solidaridad hacia los agricultores campesinos,

6) responsabilidad por las formas de apropiación de la naturaleza vigentes en México y sus consecuencias socioeconómicas,

7) defensa de la solidaridad, equidad y justicia como criterios para regular las formas de apropiación de la naturaleza, y

8) defensa de la soberanía alimentaria y la agrobiodiversidad genética.

Los contenidos formativos fueron presentados a los estudiantes en la etapa de enganche en cada tema, y fueron trabajados sucesivamente hasta la etapa de elaborar. Es importante notar que únicamente se hizo una demostración y presentación explícita de los contenidos conceptuales y procedimentales a lo largo del taller, puesto que se considera que los participantes pueden, por sí solos, manifestar las actitudes de solidaridad, justicia, respeto y equidad que se busca fomentar en el taller, y para ello basta proveer los conceptos y el contexto socioeconómico adecuados. Se buscó que cada participante manifestara su propia sensibilidad y capacidad valorativa, en términos de actitudes y conductas, en su momento y de acuerdo a su proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior se desarrollaron los siguientes objetivos formativos particulares:

Enganche
Averiguar saberes personales previos de los estudiantes en torno a cada tema. Preguntas de diagnóstico según el tema.
Explorar
Tema I 1. Hacer una introducción de conceptos científicos, biológicos y ecológicos básicos con relación a los métodos para desarrollar variedades de cultivos agrícolas en dos grandes modos generales de producción: agricultura tradicional (milpa) y la agricultura industrializada. 2. Sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos sobre la salud humana y ambiental, por un lado, de los cultivos genéticamente modificados y, por otro, de los cultivos producidos con los métodos tradicionales de creación de variedades agrícolas. Tema II 1. Hacer una introducción de conceptos legales y sociopolíticos básicos relacionados con las formas de apropiación de la naturaleza. 2. Sensibilizar a los estudiantes sobre los efectos socioeconómicos de las distintas formas de apropiación de la naturaleza con relación a las semillas y variedades de cultivos agrícolas. Tema III 1. Averiguar saberes personales previos de los estudiantes en torno a las diferentes maneras de solidarizarse y proponer alternativas sustentables con relación a los efectos socioeconómicos de los modos de producción y apropiación de los alimentos. 2. Mostrar alternativas y herramientas para solidarizarse con la agricultura sustentable, como una responsabilidad y alternativa de vida en favor de la salud humana, la salud ambiental, y la soberanía alimentaria. 3. Determinar de qué manera están logrando los participantes emplear los conceptos de sesiones previas en el análisis crítico de la realidad. Indicadores (para los tres temas): a) Relación con conocimientos previos b) Formulaciones de hipótesis y conjeturas c) Observaciones de los alumnos durante la reflexión al final de la dinámica
Explicar
Presentar formalmente contenidos conceptuales y procedimentales de cada tema: Tema I: Efectos en la salud humana y el medio ambiente de acuerdo a los distintos modos de producción de los alimentos. Tema II: Efectos socioeconómicos de las distintas formas de apropiación de la naturaleza. Tema III: Mostrar alternativas y herramientas para solidarizarse con la agricultura sustentable. Indicadores: a) Preguntas o expresiones que demuestran comprensión b) Preguntas o expresiones que demuestran falta de comprensión c) Temas y asuntos de interés d) Discusiones y expresión de desacuerdo (confrontación y análisis)
Elaborar
Usar conceptos estudiados en etapas previas para realizar reflexiones y análisis críticos grupales. Tema I: 1. Analizar el impacto social, económico, legal, cultural y ambiental de la siembra de maíz transgénico en México. Tema II: 2. Elaborar propuestas grupales para fomentar la soberanía alimentaria en México. Tema III: 3. Elaborar una red conceptual de los conceptos, actitudes y valores aprendidos a lo largo del taller. Indicadores a) Esfuerzos para conectar conocimientos nuevos con otros conceptos previos b) Muestras de interés por profundizar en algún tema (indicar cuál). c) Uso que demuestra comprensión de los conceptos estudiados. d) Articulación entre sí, con sentido conceptual, procedimental y/o actitudinal, de los contenidos durante estas actividades.

VIII. ALCANCES LOGRADOS A LO LARGO DEL TALLER

Un balance de los resultados observados en ambas experiencias sugiere que el taller logró concientizar y sensibilizar a los jóvenes sobre la problemática alimentaria en México. Las tablas 2 a 5 muestran una síntesis de los principales alcances logrados en ambas instituciones, que sustentan dicha afirmación.

Objetivo: Crear un ambiente apto para construir aprendizajes propios y espacios de participación en favor de la soberanía alimentaria.
Composición de la muestra por carreras: Nanotecnología (5), Energía (1), Gestión y economía ambiental (1), Salud Pública (1), Derecho (2).
Principales aportes a los resultados por etapa de aprendizaje, Ciclo de aprendizaje de las *5e* • Enganche: fue una etapa muy necesaria para captar momentos de aprendizaje e interés de alumnos • Explorar: los aprendizajes vivenciales activaron el juicio crítico y las valoraciones éticas de los jóvenes hacia nuestra sociedad. • Explorar: oportunidad irremplazable para estudiantes urbanos de experimentar prácticas campesinas, construir saberes, y experimentar en carne propia los efectos de privatizar semillas de valor agrícola • Explicar: fue necesario proveer abundante información de contexto social, político y económico del cual carecían los participantes. • Elaborar: conductas y actitudes hacia la vida influyeron sobre el tipo de análisis y propuestas de los participantes. • Evaluar: se observó coherencia entre las valoraciones hechas por los alumnos y las conductas observadas a lo largo del taller, lo cual sugiere que la planeación inicial del taller fue correcta en términos generales para estudiantes urbanos de nivel licenciatura.
Observaciones generales • El carácter voluntario de la participación derivó en una excelente disposición para construir una comunidad de aprendizaje. • Estudiantes demostraron una enorme disposición para estudiar la problemática agrícola y alimentaria desde diferentes perspectivas disciplinarias, más allá de las elecciones profesionales de cada uno de ellos. • Se observó la necesidad, para futuras intervenciones educativas, de fomentar el juicio crítico de los alumnos a partir de la producción misma de saberes, y no sólo desde la provisión de información contextual adecuada, como se planteó en los objetivos formativos de este taller. • Proyecto artístico: permitió reflexiones globales sobre la experiencia del taller, la sociedad en que vivimos, y aquello que a los alumnos les gustaría hacer al respecto. Se presentaron ideas y planteamientos bien desarrollados, con lógicas emotivas y ambientales bien definidas.

Tabla 2. Alcances de objetivo pedagógico, UDG

Objetivo: Proveer elementos científicos, éticos y contextuales para fomentar el juicio crítico de los participantes sobre las temáticas presentadas.
Principales aportes a los resultados por tema • Tema I: Las dinámicas de grupo de representación de roles sentaron bases sólidas para el resto de las actividades, por un lado, sobre la importancia de la construcción de saberes campesinos y patrimonio agrícola y, por otro, sobre los efectos de introducir transgénicos en la agricultura y el medio ambiente. Faltó tratar de manera explícita la reproducción sexual en plantas para facilitar la comprensión cabal e los alumnos sobre los alcances de la contaminación transgénica a cultivos no modificados genéticamente. • Tema II: Tema que logró despertar valoraciones éticas de los jóvenes, y a cuestionarse y afirmar su lugar de responsabilidad en el mundo. Taller asumió la responsabilidad de proveer información de contexto socioeconómico, que los alumnos desconocían casi por completo. • Tema III: Ofreció un primer contacto de los participantes con alternativas nacionales y extranjeras en producción agrícola y en derechos de los consumidores. Se manifestó la importancia de las actitudes que los alumnos mostraron hacia la vida en general, como medio para ayudarles a ordenar elementos contradictorios de realidades complejas y éticamente cuestionables.

Tabla 3. Alcances de objetivo formativo, UDG

Ahora bien, el taller del CRES siguió la misma propuesta básica, con las adaptaciones previstas según el ciclo de aprendizaje de las 5e y la línea de investigación socio-crítica y de investigación en la acción. La principal adaptación consistió en modificar el objetivo formativo principal, el cual fue proveer herramientas vivenciales (en vez de herramientas científicas), contextuales y éticas para que los jóvenes valoraran su patrimonio cultural y agrícola, en el actual contexto de pérdida de soberanía alimentaria en México. Asimismo, se

puso énfasis en incorporar reflexiones y evaluaciones constantes por parte de los jóvenes sobre la posible utilidad de los aprendizajes construidos para sus comunidades, y se seleccionaron contenidos temáticos acordes con el bagaje cultural rural e indígena de los estudiantes. Por cuestiones prácticas y de logística, el trabajo artístico-creativo fue sustituido por un breve ejercicio gráfico a lápiz en las reflexiones individuales al final del taller. Las tablas 4 y 5 sintetizan los principales resultados por objetivo pedagógico y formativo, respectivamente.

Objetivo: Crear un ambiente apto para construir aprendizajes propios y espacios de participación en favor de la soberanía alimentaria.

Composición de la muestra por idioma hablado y estado de la República

Mujeres		Hombres	
Wixarika (Jalisco y Nayarit)	17	Wixarika (Jalisco y Nayarit)	16
Tlapaneco (Guerrero)	2	Tepehuano (Durango)	1
Mixteco (Oaxaca)	1	Tarahumara (Chihuahua)	1
Zoque (Veracruz)	1	Español (Puebla)	1
		Tlapaneco (Guerrero)	1

Principales aportes a los resultados por etapa de aprendizaje, Ciclo de aprendizaje de las *5e*

- Enganche: se manifestó la importancia de captar y anotar minuciosamente la mayor cantidad posible de comentarios y conductas externas de los alumnos, como método para conocer mejor las inquietudes y motivaciones de los alumnos aplicados al contexto del taller.
- Explorar: se lograron vivencias que activaron el juicio crítico y las valoraciones éticas de los jóvenes respecto de la sociedad en que vivimos. Se formó una referencia vivencial para valorar el patrimonio agrícola propio en el contexto de los esfuerzos por privatizar las semillas.
- Explicar: el proceso de aprendizaje, a través de los instrumentos didácticos, demostró la necesidad de lograr un equilibrio entre la necesidad, por un lado, de proveer información de contexto socioeconómico sobre los temas tratados, y por otro, de evitar explicaciones largas y tediosas para los alumnos.
- Elaborar: se hizo énfasis en cuestionarios individuales para conocer más sobre sus formas de pensar y aprender, y posibles aportaciones hacia sus comunidades.
- Evaluar: la mayoría de los alumnos hicieron valoraciones positivas del taller, varios de ellos mostraron gran entusiasmo con los aprendizajes obtenidos, pero también hubo numerosas conductas contrarias a la construcción de una comunidad de aprendizaje. Este resultado se asocia al carácter obligatorio de la participación, pero también a la necesidad de implementar un enfoque intercultural especialmente dirigido a estudiantes de origen indígena.

Observaciones generales

- La participación de carácter obligatorio explica la tensión resultante y los resultados complejos e incluso contradictorios en torno a la calidad de la comunidad de aprendizaje.
- Hubo conductas en contra de la construcción de saberes que sugieren la manifestación de un problema social y no sólo una actitud de rebeldía o rechazo al aprendizaje, y que fueron aprovechadas como parte de la experiencia misma. Estas observaciones se desprenden del análisis de conductas observadas en las etapas de enganche y de evaluación.
- La experiencia con alumnos indígenas resalta aún más la necesidad de fomentar juicio crítico desde la producción de saberes, indígenas en este caso.
- Se observaron grandes diferencias entre los procesos de aprendizaje en un contexto de separación de géneros masculino y femenino, si bien dicha separación no formó parte del planteamiento original de observación y análisis del taller.

Tabla 4. Alcances de objetivo pedagógico, CRES

Objetivo: Proveer herramientas vivenciales, contextuales y éticas para estimular la valoración de su patrimonio cultural y agrícola, en el contexto de pérdida de soberanía alimentaria en México
Principales aportes a los resultados por tema • Tema I: Las dinámicas de representación de roles sentaron bases sólidas para el resto de las actividades sobre construcción de saberes campesinos y patrimonio agrícola. La dinámica grupal de elaboración de transgénicos en laboratorio contribuyó a mejorar la comprensión acerca de los transgénicos, sobre todo al grupo de mujeres, pero es necesario revisar la formulación didáctica de la actividad para alumnos que carecen de experiencias en laboratorios de ciencias. Faltó tratar la reproducción sexual en plantas para facilitar la comprensión cabal de los alcances de la contaminación transgénica a cultivos no modificados genéticamente. • Tema II: Este tema logró despertar valoraciones éticas de los jóvenes, y a cuestionarse y afirmar su lugar de responsabilidad en el mundo. • Tema III: Los alumnos expresaron asombro al conocer sobre las organizaciones y redes, dentro y fuera de México, que trabajan en la defensa del patrimonio agrícola de México y del mundo, lo cual reforzó el entusiasmo y el compromiso por desarrollar conductas de responsabilidad hacia el tema.

Tabla 5. Alcances de objetivo formativo, CRES

Un balance general de los resultados en ambas escuelas sugiere que los temas elegidos y las dinámicas de grupo fueron importantes en la medida que llevaron a los alumnos a despertar su valoración ética en torno a la sociedad en la que viven. El rigor académico o la claridad conceptual tuvieron un papel secundario frente a las valoraciones éticas que los mismos jóvenes lograron construir, ya sea de manera individual o colectiva. Dichas valoraciones motivaron a los jóvenes de ambas escuelas a reconocer y afirmar su responsabilidad hacia su mundo de manera libre y autónoma. El taller únicamente se limitó a proveer información suficiente y verídica, fuera científica o vivencial, para fomentar el que los alumnos se formaran juicio crítico en torno a la soberanía alimentaria. Las conductas esperadas dentro de los objetivos del taller en favor del medio ambiente y de la soberanía alimentaria no fueron tratadas de manera explícita, sino que se eligió permitir que los jóvenes las expresaran libremente de acuerdo a sus propias palabras y sus procesos de aprendizaje. A este respecto, es de reconocer la enorme sensibilidad de los jóvenes hacia la alimentación como una prioridad de justicia social, y el vínculo afectivo hacia el maíz, como el gran baluarte cultural y agrícola de nuestro país. La diferencia fundamental en la actitud de los jóvenes al comienzo y al final del taller fue, precisamente, el sentido de responsabilidad que ellos mismos construyeron a lo largo del proceso de aprendizaje.

IX. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS SOBRE EL TEMA DE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

- Lograr un equilibrio entre la postura política de la propuesta educativa, y el fomento a la capacidad de juicio y la valoración ética individual de participantes a los cuales cada uno tiene derecho.
- Desarrollar enfoques interculturales con indicadores y criterios de interpretación más certeros sobre el alcance de las actividades con alumnos indígenas.
- Continuar incorporando proyectos creativos en talleres y actividades de educación ambiental, como medio de reflexión, comunicación, exploración y autoconocimiento.
- Diseñar un espacio de formación que incluya un planteamiento pedagógico desde la construcción misma de aprendizajes a partir de los saberes asequibles a los participantes.
- Apoyar a los alumnos en su proceso de hacer frente a la desmotivación que puede surgir al tratar de enfrentar realidades complejas y desalentadoras.

- A nivel licenciatura, se recomienda proveer herramientas sólidas para comprender las actuales controversias científicas (y pseudocientíficas) en torno a los organismos genéticamente modificados en agricultura.
- Explorar saberes tradicionales y proveer herramientas de juicio crítico asequibles a las comunidades, y apoyar así diálogos con el resto de la sociedad desde una posición de autonomía y confianza en sí mismas.
- Otorgar un lugar primordial a los valores y las actitudes en todas las propuestas educativas, por la fuerza anímica que confieren a los jóvenes para ubicar su lugar dentro de realidades complejas, y alimentar el ánimo de contribuir con lo mejor de sí a crear un mundo mejor.
- Incluir en futuras iniciativas de educación ambiental, un seguimiento con opciones para que los jóvenes participen en alternativas sustentables sobre producción de alimentos y resguardo del patrimonio, y que continúen su formación como estudiantes y ciudadanos responsables del mundo en el que viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, R. W., TAYLOR, J., GARDNER, A., VAN SCOTTER, A., CARLSON, P., POWELL, J., WESTBROOK, A., Y LANDES, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications. Colorado Springs, CO: Biological Sciences Curriculum Study (BSCS),* consultado en agosto de 2014 en http://bscs.org/sites/default/files/_legacy/BSCS_5E_Instructional_Model-Executive_Summary_0.pdf.

CALDERÓN, M. (1993, ENERO-JUNIO). El Tratado de la Educación Ambiental*, Sinéctica 2,* consultado en noviembre de 2014 en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/02_el_tratado_de_la_educacion_ambiental.pdf.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL). (2014A). *Medición de la pobreza*. México: Autor. Consultado en http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx.

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL). (2014B). *La pobreza en la población indígena de México 2012*. México: Autor.

FLORES, J, VÁZQUEZ, B., Y QUINTERO, M.L. (2012, 1°. DE AGOSTO). ¿Soberanía, seguridad, autosuficiencia o crisis alimentaria? Caso de México y la región este de África. Problema básico en salud y calidad de vida 2012. *Revista Digital Universitaria*, 13 (8), consultado en octubre de 2014, en http://www.revista.unam.mx/vol.13/num8/art87/art87.pdf.

FOX, J. Y HAIGHT, L. (2010). Síntesis de hallazgos: tendencias en la política de subsidios agrícolas. En Fox, J., y Haight, L. (coords.), *Subsidios para la desigualdad. Las políticas públicas del maíz en México a partir del libre comercio* (pp. 7 y 8). Santa Cruz, California: Woodrow Wilson International Center for Scholars. Consultado en http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Subsidios%20Para%20La%20Desigualdad.pdf.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS (IIJ-UNAM) E INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD (IMJ). (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud*. México: Autor. Consultado en http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3221.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEGI). (2011). *Estadísticas por tema*. México: Autor. Consultado en http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo140ys=estyc=27505

LAZOS CHAVERO, E. (2011). Diálogos de saberes: retos frente a la transnacionalización de la agricultura en México. En Argueta, A., CORONA, E., Y HERSCH, P. (COORDS.)., *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 255-275). Cuernavaca: UNAM, CRIM; Puebla: Universidad Iberoamericana. Consultado en http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2011/Arturo_Argueta/12_Retos_frente_transnacionali.pdf

LEFF, E. (2007, JULIO/DICIEMBRE). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. *Conferencia impartida durante el V Congreso Iberoamericano de educación ambiental,* Joinville, Brasil, del 4 al 8 de abril de 2006. Desenvolvimento e Meio Ambiente, (16), 11-19. Consultado en diciembre de 2014 en http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/made/article/viewFile/11901/8397.

MARIELLE, C., Y DÍAZ, L. (2011). El cuidado de las semillas nativas y la organización comunitaria del territorio. Una experiencia campesina hacia la autonomía alimentaria en Guerrero. En E. Álvarez-Buylla, A. Carreón, y A. San Vicente, Haciendo milpa. *La protección de las semillas y la agricultura campesina* (pp. 39-44). México: UNAM-Semillas de Vida. Consultado en http://www.uccs.mx/acervo/publicaciones-uccs.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa. Consultado en http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf

MCELHANEY, K. A. (1998). *Student outcomes of community service learning: A comparative analysis of curriculum--based and non--curriculum--based alternative spring break programs*. Tesis doctoral no publicada. Ann Arbor, Michigan: Universidad de Michigan Education.

OLLIN JÓVENES EN MOVIMIENTO, A.C. (2013). *Índice Nacional de Participación Juvenil 2012*. México: Autor. Consultado en http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/indice_nacional_de_participacion_juvenil_2012_versin_con_cambios.pdf.

OXFAM MÉXICO Y CRECE (COMPS.), *El Derecho a la Alimentación en México: Recomendaciones de la sociedad civil para una política pública efectiva* (pp. 51-56). México: Oxfam México. Consultado en http://jonathanfoxucsc.files.wordpress.com/2011/11/oxfam_mexico_EL-DERECHO-A-LA-ALIMENTACIOCC81N-EN-MECC81XICO.PDF.

VÍA CAMPESINA (2003, 16 DE ENERO). *¿Qué es la soberanía alimentaria?*. Consultado en octubre de 2014 en http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/314-que-es-la-soberania-alimentaria/

[i] Contacto con autora:
Nury Galindo Marquina. e-mail: anovella@ub.edu
Semillas de Nuestra Tierra, A.C.
Instituto Internacional de Formación Ambiental, México

PROPUESTA DE UN MODELO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA GESTIÓN INTEGRAL DEL TERRITORIO EN COMUNIDADES RURALES

LONI HENSLER[i]

RESUMEN:

La mayoría de los proyectos de gestión integral comunitaria tienen un componente educativo en sus propósitos u objetivos de intervención en los procesos sociales y productivos. Mientras que registran éxito a corto plazo en la resolución de una temática específica, se puede observar que a largo plazo muchas comunidades quedan sin cambios esenciales. Una de las causas para que esto ocurra puede encontrarse en la falta de perspectiva sobre la educación ambiental como el objeto fundamental de trabajo en la construcción de una sociedad sustentable y no como herramienta de la gestión[1], así como en la falta de un enfoque educativo explícito, contextualizado y estructurado. Desde una perspectiva crítica en educación, se vuelve evidente la necesidad de una gestión integral de territorio, orientada al desarrollo endógeno y a la autonomía de la comunidad, al aplicar estrategias participativas y de diálogo equitativo, basadas en el análisis de estructuras y contextos culturales, sociales, políticos y económicos. En este trabajo se plantea una propuesta conceptual y metodológica desde la perspectiva de la pedagogía crítica, orientada al diálogo y la emancipación para la intervención educativa en comunidades que ya trabajan con un proyecto de gestión integral del territorio, la se generará a partir de la revisión amplia de literatura y estudios de casos.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, desarrollo rural endógeno, participación comunitaria, educación popular, diseño de proyectos.

*****

[1] López-Hernández y Caraveo (2003)

INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO, la educación ambiental muestra gran potencial hacia una transformación social en temas como la reducción de pobreza, la equidad de género, el desarrollo sustentable rural, la producción y el consumo sustentable, la promoción de salud, la conservación y protección del ambiente, los derechos humanos, la diversidad cultural, el entendimiento intercultural y la comunicación (UNESCO, 2004). Por lo tanto, tiene la oportunidad de enfrentar la erosión comunitaria de la poblaciones rurales en términos de la pérdida de identidad cultural, el debilitamiento de organizaciones y los saberes tradicionales, tanto como la dominación y dependencia de los mercados (Castillo y González Gaudiano, 2009).

A pesar de ese potencial, se constata una insuficiente formulación estratégica en términos de planeación a mediano y largo plazo, y débiles procesos de sistematización y evaluación de los proyectos impulsados (Reyes Ruiz y Rosales Castro, 2009). Además, se observa falta de perspectiva explícita sobre la educación no formal y su conceptualización como el objeto fundamental de trabajo en la construcción de una sociedad sustentable (López-Hernández y Nieto Caraveo, 2003), por lo cual se necesita "clarificar y de hacer visibles sus modelos teóricos y sus marcos de fundamentación" (Gutiérrez Pérez y Pozo Llorente, 2006, S. 22). Si se considera la construcción de conocimiento sobre la ED en la gestión integral del territorio, se constata que hay solamente escasos ejercicios colectivos de recuperación sistémica y reflexión teórica acerca de las prácticas evaluativas, por lo que la "memoria institucional" aún es débil. Un factor clave es abrir espacios de experiencias, crear conocimiento y divulgar los conceptos obtenidos (Reyes Ruiz y Rosales Castro, 2009).

En una revisión de la literatura, se puede observar amplio número de contribuciones de conceptos y modelos desde diferentes áreas –en específico desde enfoques de las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la política, las ciencias ambientales, la economía y la pedagogía misma–; la mayoría de estos acercamientos están desconectados y no se integran en modelos y conceptos que trabajan transversalmente, es decir, multidisciplinarios. Esto refleja una tendencia general de la ciencia moderna, que se centra en un enfoque disciplinario en el que diferentes aspectos de la misma realidad se pueden analizar e intervenir de una manera separada, pero que llega a su límite cuando se trata de realidades y sistemas complejos (Morin, 1996), como la situación actual de las comunidades rurales en su contexto del territorio. Se expresa una necesidad desde las experiencias prácticas en comunidades rurales de condensar e integrar los distintos aspectos, hacer las diferencias y aspectos complementarios visibles, y construir modelos y conceptos multidisciplinarios que transciendan hacia interdisciplinarios, para lograr comunicación entre las diferentes disciplinas y acercamiento a las realidades complejas.

En este sentido, se plantea formular una propuesta conceptual y metodológica multidisciplinaria para el componente educativo de gestión integral del territorio, desde la perspectiva crítica de la educación ambiental y la pedagogía, así como de los diferentes aportes que plantean la participación social y la gestión territorial. Se considera que una propuesta para un modelo de educación ambiental para la gestión integral de territorio, desarrollado a partir de la teoría y experiencias de la práctica, sea de gran utilidad para actores que trabajan en comunidades rurales. Se espera que inicie una mayor reflexión y un discurso sobre la importancia de la educación ambiental y participación en general y su integración en los proyectos de tesis y otras investigaciones e intervenciones en comunidades en específico.

En seguida se presentarán las aportaciones de las diferentes áreas mencionadas que aportan a la gestión integral del territorio, la metodología y los resultados preliminares.

I. ANTECEDENTES: APORTACIONES DESDE EL CONCEPTO DE COMUNIDAD, LA GESTIÓN TERRITORIAL, LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN POPULAR

1.1. APORTACIONES DE LA GESTIÓN TERRITORIAL Y EL CONCEPTO DE COMUNIDAD

La gestión territorial/comunitaria significa "la administración para el logro de un deseo cualquiera" (RAE, 2014) de las "complejas interacciones que se generan entre el ser humano y su entorno" (Pacheco Muñoz, 2005: p. 29). De esta definición surgen dos conceptos centrales para el componente de educación ambiental en la gestión integral del territorio: el objetivo de la gestión territorial y el enfoque sobre el desarrollo y la necesidad de una interpretación sistémica, inter y transdisciplinaria que permita acercarse a la complejidad la comunidad en su territorio.

Los conceptos sobre el desarrollo se pueden distinguir a partir de su enfoque, entre exclusivamente económico y holístico, y su base teórica; entre la teoría positiva y normativa, en las teorías clásicas sobre el desarrollo, la teoría de la modernización, la teoría de la dependencia y las teorías de la sustentabilidad (Potter, 1999). Mientras que la teoría de la modernización considera el avance en etapas progresivas desde una sociedad tradicional hasta una del consumo con base en el desarrollo económico, la explotación de recursos y la tecnología; la teoría de la dependencia nace en los 60 como crítica a ella, constatando que los mecanismos de la centralización en la creciente comercialización tienen como consecuencia la creciente dependencia de los países de la periferia y del centro e impiden a aquellos encontrar una propia vía de desarrollo (Gutiérrez Pérez y Pozo Llorente, 2006). La teoría del desarrollo sustentable (DS) nace como alternativa al modelo actual que se encuentra en crisis. Los responsables de las crisis son el individualismo, la explotación excesiva de recursos ambientales y de individuos, y la centralización en economía y política que está homogeneizando el mundo (Páez, 1998, S. 2).

Estas tendencias se reflejan también en la teorías del desarrollo regional o local (Kay, 2002) con la diferencia de que son: 1) necesariamente espacial y 2) inevitablemente dependiente del contexto (Pike, Rodríguez-Pose y Tomaney, 2007). Si se considera la definición de territorio, resalta que es una unidad de espacio socialmente construido y continuamente redefinido, que surge y cambia a través del tiempo en la medida que se transforman los flujos de ideas, personas y recursos (Pike, Rodríguez-Pose y Tomaney, 2007). Lo que implica una apropiación social del espacio como resultado de relaciones sociales y de interacciones complejas entre procesos sociales y naturales combinados con impactos del proceso local, nacional y global, y entre lo rural y lo urbano (Bozzano, 2000; citado de Sosa Velásquez, 2012). En consecuencia, se basa en percepciones subjetivas inspiradas por principios y valores (Pike et al, 2007), tanto en factores de la estructura social como en factores éticos, de la equidad de genero, las estructuras de producción, los derechos de propiedad, etcétera (Sosa Velásquez, 2012).

El concepto de comunidad tiene un rango amplio de definiciones, de ellas Cohen propone dos ideas centrales: un agregado de personas que tienen algo en común diferente a otros grupos y que poseen una construcción simbólica de límites que lo distinguen de otras comunidades (Cohen, 1985). En un contexto rural, se les atribuyen a las comunidades, además de la base geográfica en común, otras características que reflejan también la perspectiva de desarrollo dominante (Agrawal y Gibson, 1999). Recientemente se observa en la literatura una asociación positiva del papel de la comunidad en la gestión territorial (Agrawal y Gibson, 1999; Jenkins, 2000), ya que se basa en la comunidad como i) unidad especial pequeña, ii) con una estructura homogénea y iii) normas compartidas (Agrawal y Gibson, 1999). Agrawal y Gibson (1999) afirman que estas consideraciones se basan en una conceptualización débil de comunidad y que no se toman en cuenta diferencias y procesos internos, relaciones con otros actores e instituciones propias de la comunidad; es decir, se

subestima la complejidad de las comunidades, ya que: i) ecosistemas pueden ser unidades espaciales grandes que abarcan varias comunidades, ii) hay estructuras heterogéneos con estructuras jerárquicas y conflictos y iii) las normas son dependientes del contexto y cambian a través del tiempo por factores internos y externos (Agrawal y Gibson, 1999).

El desarrollo endógeno surge como concepto esencial en la literatura para lograr un DS (Di Carlo, 2012). El desarrollo endógeno se define como un desarrollo que se construye desde el interior de las comunidades, sobre la base de su identidad territorial y diversidad local (Ochoa-Arias, 2006), y es un enfoque "desde abajo hacia arriba" como empoderamiento de la sociedad civil y la descentralización del poder (Toledo, 1996). Ese concepto revaloriza la dimensión social, política y cultural en el desarrollo y reinterpreta la dimensión económica en una economía local con base en conocimientos locales (Ochoa Arias, 2006). Se trata de un modelo enfocado en el bienestar común que fortalece las relaciones, lazos y pactos sociales, al crear conciencia comunitaria que permita actuar mediante fuertes organizaciones sociales propios (Ochoa Arias, 2006).

Un concepto clave para lograr el desarrollo endógeno es la autonomía comunitaria, como el derecho y la capacidad de gobernarse y decidir sobre el propio destino (Di Carlo, 2012). La gestión territorial/ambiental contribuye con el nivel de análisis y conceptos hacia la complejidad, lo que ayuda a contextualizar el papel de la educación y muestra la capacidad de los individuos para enfrentar esa complejidad. Se considera que el territorio se compone por distintos dimensiones/subsistemas que están interrelacionados y forman en conjunto la base de la transformación, entre ellos los ecosistemas, los procesos productivos, la organización social y política en un contexto histórico y cultural particular (Pacheco Muñoz, 2005).

Dependiendo del enfoque sobre el desarrollo, se define el papel de la educación en el territorio, ya que cada una implica una visión diferente sobre la organización social y los conocimientos y capacidades que necesitan los individuos en sus distintas funciones (Gutiérrez Pérez y Pozo Llorente, 2006). En este sentido, la EA se utiliza en muchos casos aun como instrumento de la gestión territorial para alcanzar un fin transcendental como la conservación de un área o recurso, lo que restringe su potencial de alcanzar fines propios en la formación de valores y actitudes (Castillo y González Gaudiano, 2009).

1.2. APORTACIONES DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

La participación es un fenómeno multifacético constituido de conductas que tienen diferentes estructuras causales dependiendo del tipo de sujeto, el contexto y el tipo específico de participación (Asún y Zúñiga, 2013). Debido a la evolución histórica del concepto en diferentes contextos y aplicaciones prácticas, el término se ha cargado de significados ideológicos, sociales, políticos y metodológicos, lo que implica una amplia gama de interpretaciones, enfoques y métodos (Reed, 2008). Arnstein (1971) plantea en su tipología ladder of participation (escalera de participación) los distintos niveles de participación y poder. Además de las maneras consultativas y funcionales de la participación, se divide tres grados de empoderamiento: Cooperación (permite negociar y participar en intercambios con los titulares tradicionales de poder), Delegación de Poder (transmite cierto poder de decisiones a los participantes) y Control Ciudadano (desposeídos obtengan la mayoría de los escaños de toma de decisiones o poder gerencial completo) (Arnstein, 1971). Guaraldo Choguill (1996) propone incluir en un contexto comunitario las iniciativas de construcción propia de su entorno, ya que ambas dimensiones son necesarias para un cambio radical y permanente (Guaraldo Choguill, 1996).

En contraste con la participación individual y pública, la participación social se refiere a las actividades colectivas en las que los individuos se involucran voluntariamente en su

vida cotidiana, además de la participación en las estructuras públicas y las instituciones democráticas (Brodie, Cowling y Nissen, 2009). Algunos autores separan la participación social y la participación comunitaria, refiriéndose a un grupo que tiene una amplia base de características en común. Por ejemplo Amar y Echeverría (2006) definen la participación comunitaria como "la posibilidad que tiene la comunidad de ser actor principal de sus soluciones, cuando se organiza, identifica necesidades, emprende proyectos, gestiona recursos para el mejoramiento de sus condiciones de vida" (Amar y Echeverría Molina, 2006, S. 145). Por tener un territorio específico como base de un interés común y, a la vez, una base cultural, social y un conocimiento en común, la construcción participativa de ese lugar puede ser un proceso endógeno y es particular en cada comunidad. En consecuencia, se considera como uno de los tipos más reconocidos y auténticos de participación desde abajo (Agular Villanueva, 2005).

Tanto la participación presenta parte fundamental de la educación popular y de la gestión integral del territorio, la educación y el diseño de proyectos pueden ser clave para aumentar la participación en general y formar una ciudadanía ambiental. En primer lugar, puede contribuir a la construcción de una conciencia ambiental que es fundamental para la acción desde una perspectiva constructivista (Hannigan, 1995) y, en segundo lugar, aporta en la construcción de ciudadanos activos y en la construcción de una democracia participativa o deliberativa (Lidskog y Elander, 2007). Para alcanzar una ciudadanía crítica es necesario que los individuos sean capaces de "elegir, […] pensar de forma crítica y […] creer que pueden hacer diferencias [se] debería educar a la gente para las responsabilidades que implica aprender a gobernar" (Giroux, 2014, S. 3).

1.3. Aportaciones de la Educación Ambiental

La educación ambiental se institucionalizó y expandió con la promoción de estrategias orientadas a la conservación del medio ambiente a comienzos de los setenta (Caride y Meira, 2000), formalizado en el informe de la UNESCO que refleja las preocupaciones educativas que enfrenta la problemática ecológica. El término educación ambiental surgió en un encuentro internacional en 1948 de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) (Caride y Meira, 2000). Primeramente dominó una visión eco-centrista con una educación para conservar, lo que se modificó en diversas conferencias internacionales hasta llegar a una educación para concientizar (Caride y Meira, 2000), como el Programa Internacional de Educación Ambienta en Tbilisi de la UNESCO y PUNAM en 1977, que fue crucial para el desarrollo institucional de la EA (Leff, 1996). A partir de estos movimientos, se enfatizó la necesidad de entender el medio ambiente como una totalidad compleja, basado en la crítica de una educación ambiental que parte de un modelo de desarrollo modernizado.

Con la nueva conceptualización de las dimensiones y la base ética del Desarrollo Sustentable a partir del Informe Brundtland (1987), se empezó a considerar un potencial de cambio en la educación, aunque en el mismo reporte se da el papel de instrumento para la formación de capital humano para impulsar un desarrollo económico en los países del sur (Caride y Meira, 2000). En la Agenda 21 nace el término educación ambiental para un desarrollo sostenible, que tiene una peligrosa indefinición y aún es un concepto en construcción que se desarrolla en la medida en que lo hacen las políticas globales sobre el medio ambiente y el desarrollo (Caride y Meira, 2000).

En el transcurso de la educación ambiental, se desarrollaron modelos para sistematizar y explicar la relación de sociedad y naturaleza y las necesidades educativas para lograr desarrollo sustentable. Entre ellos, se consideran importantes el modelo para la construcción de un comportamiento ambiental y social (Kollmuss y Agyeman, 2002), y el

concepto de capacidades para un DS que se definen de un complejo interrelacionado de conocimiento, facultades y actitud, que permite de lograr solucionar problemas sustentables (Wiek, Withycombe y Redman, 2011).

Aunque en el discurso internacional como en Río +10 (2002) se hace énfasis en varias aportaciones que puede tener la educación ambiental en la transformación, es necesario señalar que algunos autores critican la EA como una práctica discursiva, cargada de buenas ideas y mejores intenciones, pero que en la práctica no es eficaz para transformar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza (Caride y Meira, 2000). Otros autores consideran el discurso oficial de educación ambiental como una metapolítica del estado global para instrumentar sus aspectos de desarrollo y medio ambiente a nivel mundial, ya que se plantea incluirlo en los sistemas educativos de los distintos países (Caride y Meira, 2000). La dimensión política de la educación ambiental se hace explícita en foros no-gubernamentales, como el Foro Global que centra el papel de la educación que involucra la transformación de la realidad social, es ideológicamente crítica y políticamente comprometida; se puede apreciar una "crisis de identidad" (Sauvé, 2005).

La diversidad en el discurso y la práctica de la educación ambiental se debe a la diversidad de los modelos que las sustentan y encierran posicionamientos epistemológicos diferentes respecto a los procedimientos, a las metodologías, a los fines, a los agentes, a los medios, a los contextos y a los instrumentos. Las distintas corrientes se pueden categorizar con enfoque sobre el desarrollo sustentable (sostenibilidad débil y fuerte; finalidades y estrategias de actuación; posiciones éticas), con las teorías sobre el desarrollo que la fundamentan (teoría clásicas sobre el desarrollo, teoría de la modernización, teoría de la dependencia, teoría sustentable y teoría de desarrollo endógeno); y los marcos explicativos (teoría conductuales, psicoanalíticas, evolucionistas, cognitivas, empiristas, constructivistas, sistémicas y complejas) (Gutiérrez Pérez y Pozo Llorente, 2006). Tradicionalmente, los modelos de intervención educativa en relación con el medio ambiente se dividen en la educación de, sobre y para el medio (Gutiérrez Pérez y Pozo Llorente, 2006). Sauvé presenta 15 corrientes distintas desde tradicionalistas como la conservacionista o la sistémica, hasta la moderna, como la crítica y la eco-educación (Sauvé, 2005). Aquí se muestra que, a pesar de las aportaciones de conceptualización de la relación de hombre y naturaleza, y la valoración de la diversidad en cultura y conocimiento; es necesario hacer explícito el enfoque educativo y la base epistemológica que se plantea tomar.

1.4. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La Educación Popular es una tradición político-pedagógica de corte crítico configurado histórica y contextualmente en América Latina, marcada por su contexto histórico y socio-político. En este sentido y como movimiento cultural, no es unidireccional ni deductivo y no existen principios generales ni bases conceptuales (Muñoz Gaviria, 2012). Emerge a finales de los 70 soportado por la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire y como respuesta a la creciente dependencia, el imperialismo y la pérdida de identidad de los pueblos en el contexto de la globalización. Se caracteriza por un enfoque diferente a la educación occidental y dominante, producida por las elites y criticada como "educación bancaria" (Freire, 1975, S. 75), con el fin de construir una alternativa cultural y política de una sociedad justa y equitativa en donde se pueden pensar otros mundos posibles (Lorenzo, 2008). Muñoz Gaviria identifica tres acercamientos como característica: la definición del empoderamiento de los pueblos, la formación-autoeducación de los sectores populares y la definición que insiste en la reconstrucción del tejido social (Muñoz Gaviria, 2012).

Enfrentando las problemáticas ambientales, nace la Educación Popular Ambiental, promovida por la Red de Educación Popular y Ecología (REPEC) del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), que reconoce la importancia de las experiencias y enseñanzas de los pueblos indígenas latinoamericanos para reconstruir la delicada trama entre sociedad y naturaleza (Calixto Flores, 2010). Esa propuesta está orientada hacia el fomento de una conciencia ambiental crítica que cuestione los parámetros dominantes de una educación ambiental de orientación ecológica y analiza críticamente el discurso de la globalización y el Desarrollo Sustentable. Se centra a favor de quieres se encuentran marginados y excluidos, como alternativa para los países latinoamericanos y del Caribe (Calito Flores, 2010).

Una de las corrientes principales de la Educación Popular y base de la Educación Popular Ambiental es la Pedagogía Crítica fundada por Paulo Freire. Pedagogía es la práctica de enseñanza y el proceso mediante el cual se produce el saber (Rigal, 2011), y crítica se refiere, según Paulo Freire, a la comprensión del sujeto de su posición en su contexto, lo que implica su integración y la representación objetiva de la realidad (Freire, 1989). La pedagogía tiene tres ejes centras según Rigal (2011):

- El diálogo como negociación cultural, lo que implica una relación horizontal entre el educador y educando, incorporar una nueva dialéctica en que el conocimiento es el logro de un proceso mutuo basado en el diálogo y la negociación de elementos culturales, mediaciones, sentidos, representación y saberes técnicos, entre otros. (Freire, 1975).
- La constitución de una subjetividad rebelde, considera el actor como sujeto de saber, de poder y de voluntad, que desarrolla curiosidad epistémica, forma pensamientos de ruptura en referencia con una visión humanista del mundo. La base es una "lectura crítica de la realidad" para despertar la conciencia (concienciación), lo que permite comprender la sociedad y analizar críticamente sus causas y consecuencias (Freire, 1989, S. 56).
- Una educación problematizadora y liberadora que a partir de la comprensión crítica de la cotidianidad de los actores (Freire, 1996) tiene un imperativo de construcción de un mejor mundo como utopía de lo real y concreto. Freire considera que una educación verdadera es "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1989: 9).

En el contexto de la educación comunitaria parece especialmente interesante el concepto de la pedagogía crítica del lugar de Gruenewald (2003) y Bowers (2001) que pone énfasis en el conocimiento tradicional y la interacción con el medio ambiente. El término lugar se refiere a un espacio culturalmente modelado que representa la experiencia del ser humano en conexión con otros del presente y de las generaciones precedentes, tanto como su mundo natural (Arenas y del Cairo, 2009). Este enfoque abarca tres dimensiones: la descolonización cultural, creando nuevos sistemas de aprendizaje; el aprendizaje del lugar, refiriéndose a la construcción de habitantes conscientes y críticos; y una educación productiva (Arenas y del Cairo, 2009).

El derecho de la participación de todos está directamente vinculado con la realización de la educación crítica. En el diálogo y la práctica cooperativa y participativa, se desarrollan conocimientos y capacidades críticas necesarias para la transformación (Freire, 1996).

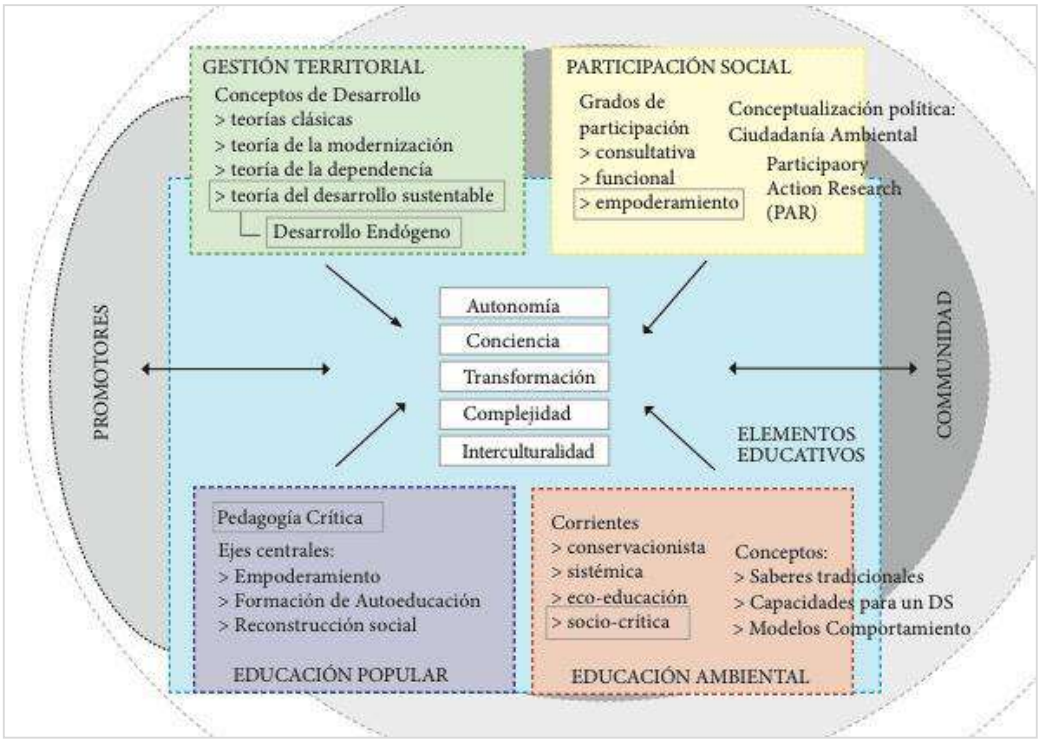


Figura 1: Resumen de los conceptos que contribuyen a la construcción de un modelo de educación ambiental en la gestión territorial en comunidades rurales y las nociones clave que los articulan. Fuente: elaboración propia.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

Se realiza una (1) investigación cualitativa orientada a la teoría crítica, el constructivismo y (2) la teoría fundamentada en datos (Grounded Theory), considerando los principios del (3) pensamiento complejo (Morin, 1996).

(1) La investigación cualitativa sigue, según Corbetta (2007), un paradigma interpretativo y no positivista como la investigación cuantitativa. Una de sus características generales es ser considerada el planteamiento de una relación abierta e interactiva entre la teoría-investigación, orientada al método inductivo (la teoría surge de la observación), con la literatura en función auxiliar.

(2) La teoría fundamentada en datos (Grounded Theory) considera un proceso cíclico, no lineal, entre la colección de datos y su análisis para generar teoría sustantiva con una densidad conceptual alta (Strauss y Corbin, 1994). Además de ser inductivo, utiliza una lógica "abductiva", que implica un análisis comparativo constante entre incidentes, códigos y categorías, y permite nuevas asociaciones y declaraciones sistemáticas de relaciones plausibles (Suddaby, 2006). En este sentido, la investigación se realiza en un proceso cíclico en cuatro etapas que están representadas en la gráfica 2.

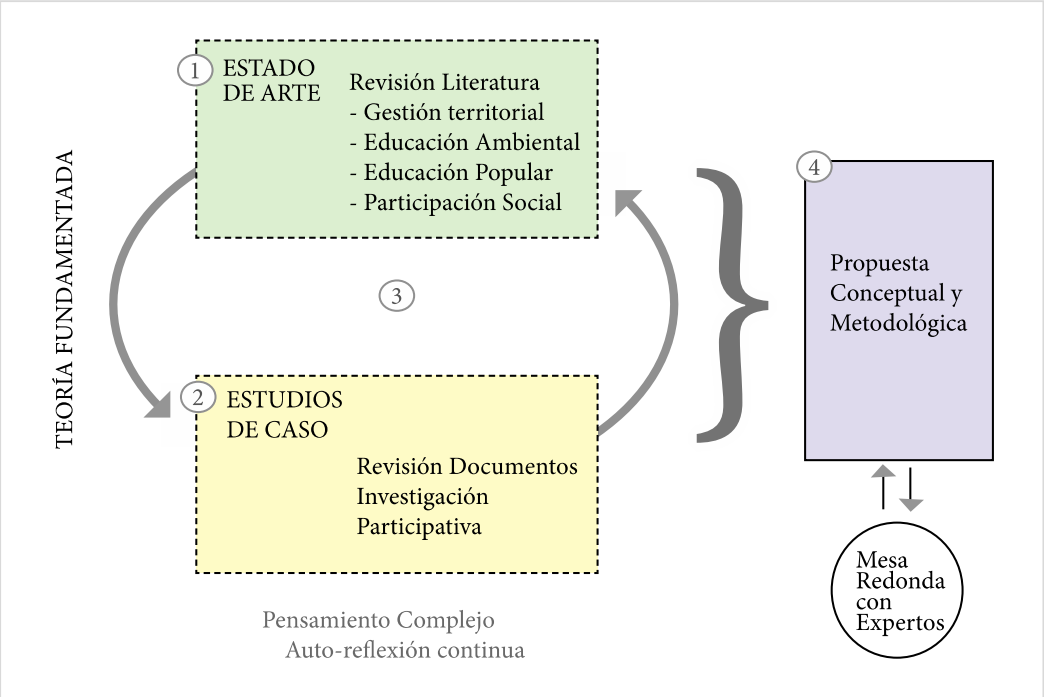


Figura 2: Diseño metodológico. Fuente: elaboración propia.

Objetivo 1: Revisión literaria. Se realizó una revisión de literatura de las metodologías y conceptos para una invención educativa en comunidades, para lo que se consideraron las aportaciones de las cuatro dimensiones, se puso énfasis en los conceptos claves como la autonomía y la comunidad como sistema complejo y "auto-eco-organizador" (Morin, 1996), y experiencias hechas en la práctica de una educación ambiental no-formal y comunitaria. Se reunieron las diversas teorías de la educación comunitaria fundamentadas en los principios de la pedagogía crítica, para presentar tendencias y nociones. Se definen en una autoevaluación los límites, inseguridades y faltas, para poder considerarlas en la contextualización.

Objetivo 2: Estudios de Caso. Se contextualizan las nociones y tendencias del estado de arte en un reconocimiento de campo en cinco casos de diferentes actores en comunidades en México y se desarrolla un esquema que captura las particularidades culturales, estructurales, sociales y de conocimiento. Se realizó una revisión de documentos acerca de los cinco casos, un primer acercamiento a los expertos mediante entrevistas semi-estructuradas y, a partir de sus reflexiones, se diseñó la investigación en las comunidades que se incluyen (muestreo teórico). Las técnicas para la recolección de informaciones con investigación cualitativa utilizadas fueron: examinar documentaciones científicas, observar el comportamiento de las personas, hacer entrevistas semi-estructuradas y abiertas individuales y en grupos pequeños, usar dispositivos visuales y facilitar grupos focales.

Para contextualizar el modelo teórico para la gestión integral del territorio en comunidades, se eligieron tres proyectos que se trabajaron bajo la metodología de análisis de casos:

- Gestión compartida de la cuenca del Río Pixquiac, en el Estado de Veracruz. Proyecto de SENDAS y la Universidad Veracruzana.
- Territorio, historia y cultura para la sustentabilidad local en tres comunidades del PN Cañón del Sumidero, Chiapas. Proyecto de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

• Atención a zonas vulnerables, ubicado en varias comunidades de la Huasteca Potosina. Proyecto de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Objetivo 3: Propuestas y análisis. Se formularon propuestas para cada caso a partir de las tendencias y nociones definidas en el estado de arte y se reflexionaron las experiencias con fin de entrar en un proceso mutuo de enseñanza-aprendizaje. El análisis de los datos cualitativos se hace "según criterios personales, no formalizados o difícilmente formalizables, en los que prevalecen la sensibilidad subjetiva del investigador, su imaginación sociológica, su capacidad personal para relacionar acontecimientos y hacer generalizaciones a partir de la realidad observada" (Corbetta, 2007, S. 302).

Objetivo 4: Modelo conceptual y metodológica para la invención educativa. Se presenta una propuesta conceptual y metodológica para la invención educativa, y metodologías posibles para realizarla a partir de la revisión de la literatura y los estudios de caso. Para una contextualización evaluativa de la propuesta conceptual y metodológica, se realiza una sesión participativa entre los responsables de los proyectos, profesores y expertos de la práctica, que sigue las preguntas: ¿presenta un modelo que capture adecuadamente los factores de la práctica? ¿son reflexiones viables las que se pueden utilizar en la práctica?

(3) Para la contextualización de un proyecto educativo en una comunidad, se requiere mayor entendimiento de la complejidad de la comunidad y sus interacciones internas y externas. La complejidad se define como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. […] Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico" (Morin, 1996, S. 32). A partir de ese principio es necesario analizar todas las interdependencias, retroacciones, azares y incertidumbre internos y externos en distintos niveles y tiempos. Lo que implica un discurso multidimensional y multidisciplinario que una la ciencia y abra espacios para la creatividad. Además, el concepto del pensamiento complejo necesita autocritica, ya que el principio de la auto-referencia en la investigación y la incertidumbre, requieren la toma de un meta-punto de vista (Morin, 1996).

III. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se pueden categorizar en una (1) profundización en la problemática, (2) una visión sistemática de la importancia de los procesos educativos en una revisión literaria y estudios de caso a partir de nociones clave, (3) la identificación de tensiones en los enfoques de una intervención comunitaria como base para las condiciones de aprendizaje, (4) la presentación de un modelo para los procesos de un cambio comunitario como sistematización de las relaciones de los procesos de aprendizaje con otros procesos, y, finalmente, (5) un modelo de la educación ambiental en forma de una guía reflexiva desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

(*1) Profundización de la problemática*

En los tres casos de estudio se menciona cierta dificultad para realizar procesos educativos, aunque se reconoce su potencial y necesidad para lograr la transformación. Si se profundiza en la problemática, se identifican las siguientes razones: existe una dificultad en la practica de impulsar este potencial por una dificultad de traducir las convicciones filosóficas en la praxis, ya que los promotores no se sienten "familiarizados" con la pedagogía, perciben los procesos de aprendizaje lejanos y abstractos, de los que no se pueden percibir los resultados de una forma inmediata, por lo que la dedicación de recursos se ve limitada. Además, se observó una dificultad de comunicación interdisciplinaria, que provocó una brecha entre la pedagogía y la practica educativa, una prevalencia de un

concepto dominante de aprendizaje y poca conciencia sobre la importancia de los espacios de reflexión y diálogo, y la diversidad de las corrientes y los enfoques de la educación ambiental junto con la falta de ejemplo y guías, complica aplicación en la practica.

(2) Visibilización sistemática de la importancia de los procesos educativos

En una revisión de conceptos, metodologías y corrientes en las cuatro dimensiones centrales para la intervención comunitaria –la gestión territorial, la participación social, la educación ambiental y la educación popular– se mostró que éstas por sí mismas presentan una diversidad de marcos teóricos y enfoques, que ponen énfasis en diferentes aspectos de una intervención comunitaria y que se articulan a través de cinco nociones clave: la transformación, la autonomía, la concientización, la complejidad y la interculturalidad. Estas nociones tienen importancia central en las cuatro dimensiones y los casos de estudios. En un análisis comparativo de ambos, se podía mostrar que tanto en el planteamiento teórico como en la aplicación en la práctica tienen un propósito educativo implícito que, muchas veces, no se reconoce, por lo que la importancia de los aprendizajes queda difusa y abstracta. En este contexto, se identificó que especialmente la educación popular presenta una conceptualización clara y sistemática de las nociones clave –en específico de la autonomía, la concientización y la transformación– que se centra en el individuo como principal sujeto para el cambio, por lo que se propone como base para la profundización en los procesos de aprendizaje transversales en los conceptos centrales, propósitos de la gestión territorial, la participación social y la educación ambiental, como de las aplicaciones prácticas.

En este sentido, se busca la construcción de sujetos en la perspectiva de la pedagogía crítica y se asume que los individuos actualmente son, por su contexto político, económico y social; objetos del desarrollo y aprendizaje (Freire, 1996). Este cambio a sujetos capaces de influir su propio contexto y contribuyendo a la transformación, se realiza a partir de un proceso de humanización constituido por los procesos de aprendizaje de la autonomía, la auto-objetivación y la concientización en la praxis y en el diálogo, con base en una lectura de la complejidad del propio contexto concreto. En el sentido de Freire, la autonomía se considera como un proceso constante de construcción con los demás y de maduración para superar aquello que impide ser libre conscientemente, como la capacidad de dirigir la independencia y las acciones responsablemente (Freire, 1996). La concientización se entiende como despertar la consciencia a partir de la comprensión de la sociedad y de un análisis crítico de sus causas y consecuencias (Freire, 1996) y la interculturalidad se puede interpretar como un concepto para la superación de las desigualdades al reconocer y respetar las diferencias, la diversidad y la pluralidad, a partir de la auto-objetivación en el otro que permite la consciencia y la reflexión crítica sobre la propia identidad cultural (Freire, 1996).

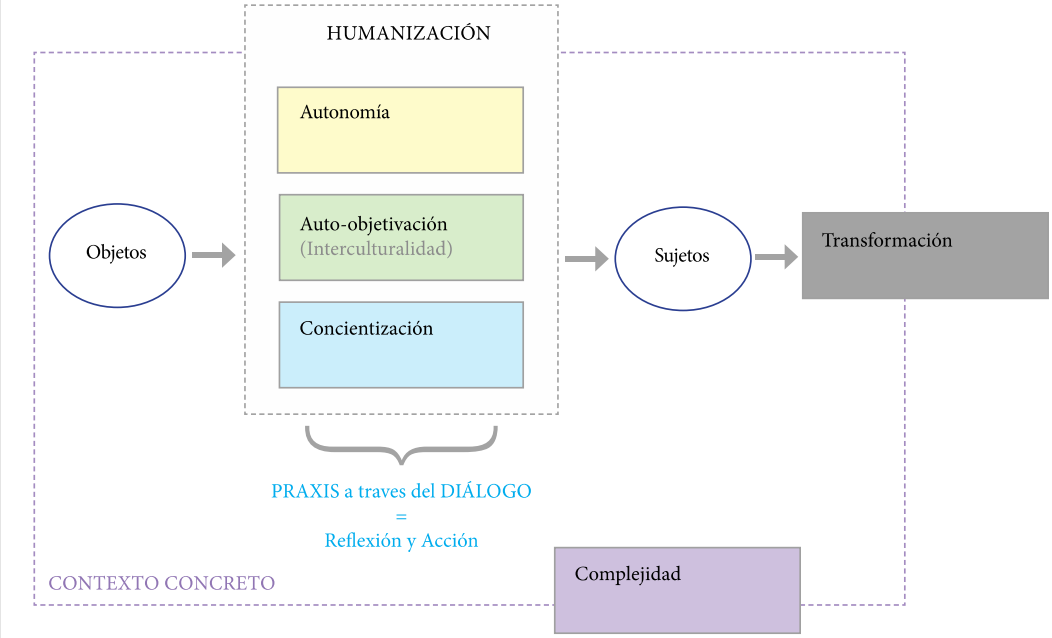


Figura 3: La relación entre las nociones clave desde la pedagogía crítica. Fuente: elaboración propia.

(3) Tensiones en los enfoques de una intervención comunitaria

En la revisión literaria y los estudios de caso, se identificó gran diversidad de enfoques en una intervención comunitaria que representa la base para las condiciones de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial hacerlos explícitos para su reflexión. Se identificaron los siguientes nueve enfoques como centrales:

- El enfoque de intervención señala la tensión entre ser positivista o constructivista, es decir, entre la implementación de conceptos con base en un diagnóstico de la realidad perceptible de manera objetiva y completa (asunción del conocimiento completo) o de proceso de análisis en conjunto con varios actores de una realidad que es socialmente construida e interpretada (asunción de que no hay verdades absolutas) para definir el objetivo de desarrollo.
- El enfoque sobre el espacio de cambio refleja la consideración sobre los factores que inducen un cambio en la comunidad entre exógenos y abstractos (materiales, económicos y estructurales) hacia endógenos y basados en cambios desde los individuos.
- El enfoque sobre el impacto se refiere a la planeación de los objetivos, si estos están centrados en fines concretos, claros y tangibles en un corto plazo o en visiones a largo plazo. Este enfoque se puede considerar también como una escala, ya que se puede tener una planeación concreta, pero desde una visión a largo plazo.
- El enfoque sobre la planeación captura las tensiones entre una planeación estructurada y rígida que no permite adaptación a las condiciones o deseos expresados por la comunidad, y una planeación abierta y flexible, que también es más difusa y quizá menos eficiente para lograr los objetivos a corto plazo.
- El enfoque sobre la forma de reflexión considera la tensión entre el nivel y los espacios de reflexión, entre una reflexión centrada en pocas personas que tienen

mayor responsabilidad del proyecto y una forma organizativa que construye espacios de reflexión en todos los niveles y es inclusivo.

- El enfoque sobre los saberes hace la diferencia en la consideración sobre cuáles saberes se debe centrar un proyecto visible: entre los saberes universales que se construyen en un ámbito cientifico-técnico o los saberes locales que nacen a partir de la experiencia y la reflexión de la comunidad.
- El enfoque sobre la forma de aprendizaje en el individuo (miembro de la comunidad) considera la tensión entre la transmisión de conocimientos o la construcción de ellos en el diálogo.
- El enfoque sobre el papel de la comunidad varía entre ser pasivo o activo en la intervención de la gestión territorial.
- El enfoque de participación que refleja la modalidad de participación que se encuentra entre informar hasta empoderar a la comunidad.

El concepto de tensión considera que el enfoque tiene extremos opuestos que no transitan por una escala ni niveles y no son estáticos. Es decir, entre los extremos hay diferentes características o cualidades que no son ordenadas gradualmente y no es necesario pasar por ellos para llegar a otro extremo. También es posible que dentro del proyecto se manejen diferentes enfoques en distintos sub-proyectos, por ejemplo, se usan en un caso diversos enfoques de aprendizaje y participación dependiendo del responsable o los requerimientos y condiciones del caso en específico. Los extremos son, por lo tanto, no necesariamente contradictorios, sino pasos necesarios para llegar a un objetivo específico.

El enfoque que se tome dependerá del paradigma del grupo de promotores, pero también está condicionado por las estructuras –en el caso universitario son, por ejemplo, los requisitos de publicar o de poder generar recursos, ya que proyectos planteados desde el conocimiento universal, con una estructuración clara y un impacto tangible a corto plazo tienen mayor facilidad para generar recursos porque siguen la lógica de las convocatorias nacionales o internacionales.

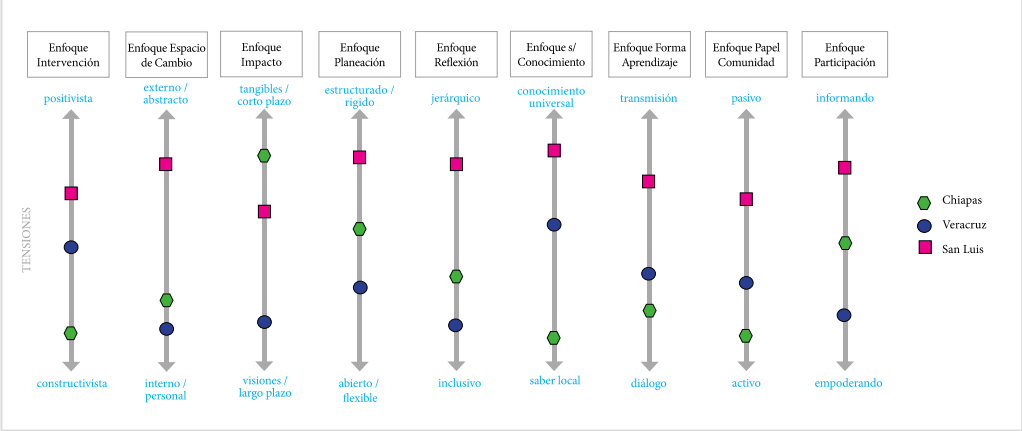


Figura 4: Tensiones en los enfoques claves en los casos. Fuente: elaboración propia.

Las tensiones dentro de estos enfoques están relacionadas con las asunciones que se hacen en los diferentes (v) enfoques educativos. A partir del análisis de las corrientes de la educación ambiental de Sauvé (2004), se realizó una categorización en cuatro enfoques educativos que fueron definidos considerando el objetivo, el enfoque educativo y el enfoque de aprendizaje, los cuales permiten identificar relaciones con las tendencias de los enfoques de intervención (Figura 5). En esta categorización, el enfoque del entendimiento de ecosistemas, intenta comprender las interrelaciones de los ecosistemas desde un paradigma educativo racional y con óptica asociativa del aprendizaje. El enfoque del

entendimiento de la sustentabilidad tiene como objetivo comprender los sistemas de una manera amplia que incluya las dimensiones sociales, económicas y ecológicas, en función de un aprendizaje constructivista referido al individuo y un paradigma educativo racional. El enfoque de valores, habilidades y capacidades percibe el medioambiente como un lugar para vivir y considera importante desarrollar o fortalecer valores, habilidades y capacidades específicas para actuar en torno a las problemáticas que se presentan en este contexto basado en un enfoque educativo constructivista dirigido a lo social. Finalmente, el enfoque de la reflexión crítica y práctica asume la necesidad de aprender a partir de la práctica y la reflexión crítica en el proyecto comunitario, refiriéndose a un enfoque de intervención y de aprendizaje situacional.

Un proyecto que está orientado hacia el impulso de un cambio a partir de factores exógenos, con un enfoque de impacto más puntual a corto plazo, una planeación pre-estructurada y una organización interna jerárquica en donde se reflexiona y toma decisiones sin mayor participación de los otros actores; también correlaciona en tendencia con la transmisión de conocimientos universales y predeterminados, por lo que está relacionado con el enfoque educativo de Entender Ecosistemas. Asimismo, un proyecto enfocado en visiones de transformación a largo plazo desde los individuos de la comunidad, donde los promotores acompañan en un proceso inclusivo y flexible, tiene muchos elementos que favorecen un enfoque educativo de Práctica y Reflexión Crítica. Esto no implica que todos los enfoques tienen que coincidir con una línea educativa para que se consideren parte de ésta; sin embargo, son elementos que propician la reflexión y pueden ser importantes para cumplir los objetivos de cambio dentro de los sujetos. Es necesario mencionar que el alcance de esta propuesta está limitada en tanto que se construyó a partir de una reflexión sobre los tres estudios de caso en relación con una revisión literaria. No obstante, tiene gran potencial como base para la reflexión auto-crítica de los promotores.

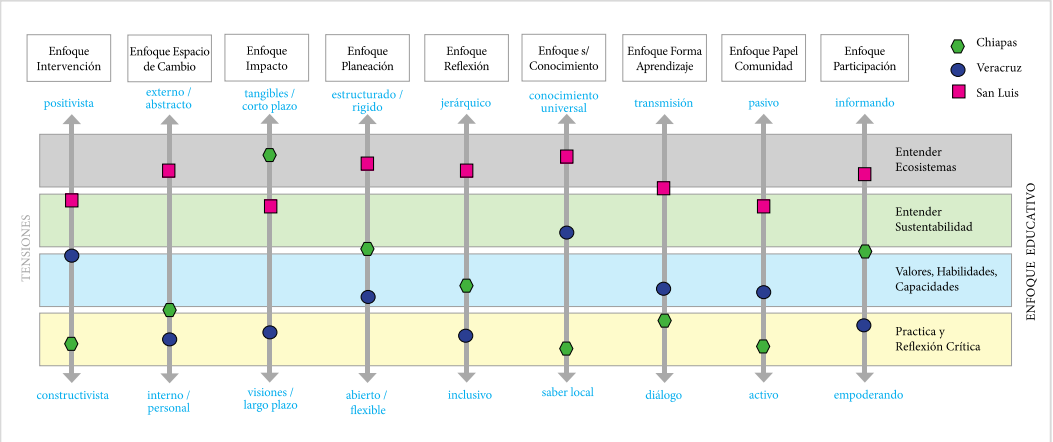


Figura 5: Tendencias en los enfoques educativos como base para la reflexión. Fuente: elaboración propia.

(4) Modelo para los procesos de un cambio comunitario

Los procesos –conjuntos de fases sucesivas– inducen un cambio comunitario y en su gestión territorial se identifican en diferentes esferas de la comunidad: la individual, la comunitaria y la territorial (Figura 6). En este sentido, el (i) proceso de la gestión territorial es expresión de (ii) procesos políticos internos de la comunidad o (iii) procesos políticos en conjunto con promotores externos basados en los (iv) procesos reflexivos en diversos espacios. Paralelamente, la reflexión y práctica en la comunidad lleva a (v) procesos de aprendizaje en los individuos a través del diálogo. Estos procesos se definen por el grado de autonomía, el grado de conciencia y el grado de auto-reflexión, en cada esfera, como

factores esenciales que impulsan un cambio. Con base en la pedagogía crítica, estos factores se constituyen en procesos educativos en el individuo, es decir, en (vi) procesos de concientización, (vii) procesos de autonomía y (viii) procesos de auto-objetivación que, al aumentar el número de individuos, transcienden a la creación de los mismos en la esfera de la comunidad, en sus diferentes elementos y acciones como la gestión territorial. En las tres esferas hay elementos que tienen influencia en un posible cambio comunitario y pueden ser barreras u oportunidades. Ejemplos de ello son los conocimientos, los valores, las habilidades y las capacidades en el nivel individual, elementos de la organización, las instituciones y la estructura económica en el nivel de la comunidad, y elementos como la unidad espacial, sistemas productivos y la construcción social de la problemáticas ambientales en el nivel del territorio. Además, las esferas están interrelacionadas y dichas relaciones influyen en los procesos comunitarios, es decir, la relación del individuo con la comunidad y de la comunidad con la naturaleza son determinantes para la gestión comunitaria y territorial. Finalmente, el sistema se encuentra incorporado en instituciones, estructuras comunitarias y en relación con factores y actores externos.

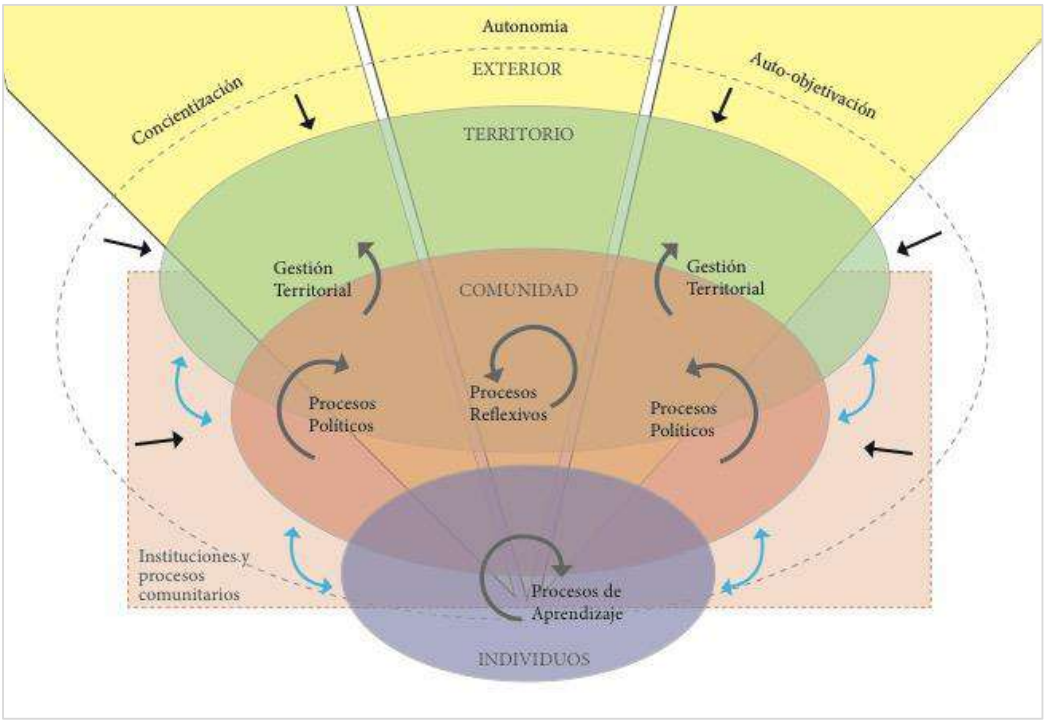


Figura 6: Procesos de un cambio comunitario. Fuente: elaboración propia.

Los promotores pueden intervenir en los procesos comunitarios e impulsar un cambio a través de la participación en uno o más de los procesos definidos a partir de la modificación de algunos elementos y estructuras. Mientras que algunos de estos impactos son intencionados, otros son efectos secundarios o influencias implícitas que no son directamente perceptibles pero implican un cambio en los individuos, la comunidad o su gestión territorial a mediano o largo plazo. Esto debido por la complejidad del sistema comunitario como "un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares" (Morin, 1996: 32), que requiere un alto nivel de reflexión por parte de los promotores.

En vista de que todos los elementos y procesos comunitarios están estrechamente relacionados con los elementos de los individuos –conocimientos, capacidades y

habilidades, entre otros–, los procesos de aprendizaje –incluyendo los procesos de autonomía, de auto-objetivación y de concientización– resaltan como un elemento central de intervención, pero no de modo formalizado o separado de los demás procesos, sino como un potencial que se puede fortalecer en cada tipo de intervención poniendo atención en que haya espacios para el análisis, la práctica, la reflexión y el diálogo en conjunto.

Promotores que no se quedan como actores lejanos a la comunidad, sino que participan en sus procesos, también son parte de los procesos de aprendizaje, por lo que la interacción puede ser un espacio para su propia maduración e influyen con sus palabras, atributos y acciones a los elementos de la comunidad al fortalecer o debilitar las barreras o potenciales de cambio específicos de cada contexto. En consecuencia, un elemento central en la intervención es la auto-crítica de los promotores sobre sus valores, conocimientos y paradigmas en el reflejo de la comunidad y su cultura –auto-objetivación e interculturalidad– y la reflexión sobre su práctica, es decir, sus enfoques en el diseño, las acciones e interacciones de la intervención en relación con los elementos, estructuras y procesos de la comunidad (Figura 7).

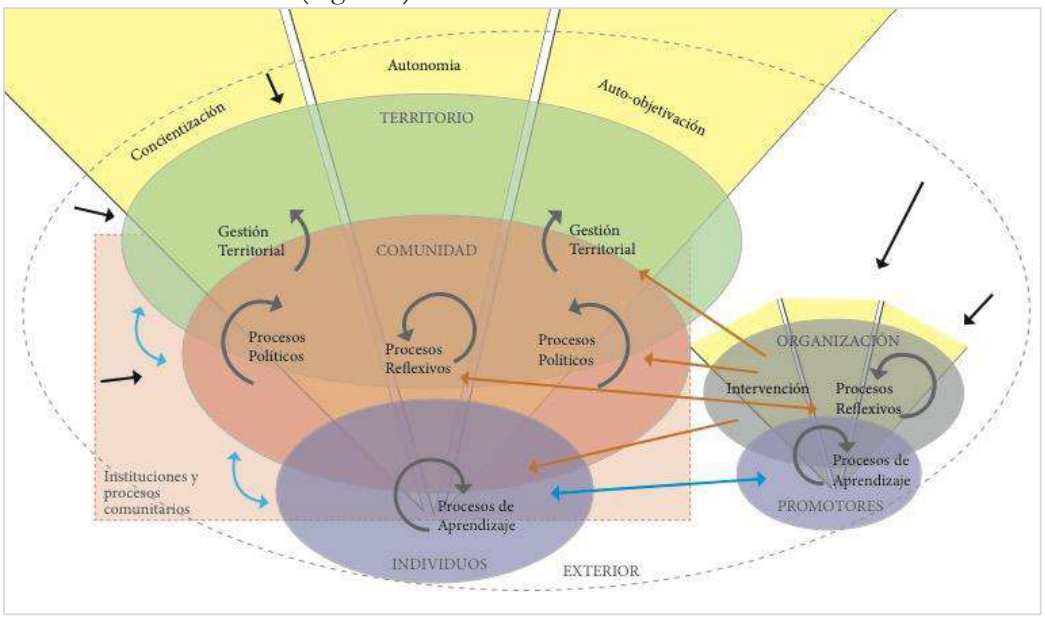


Figura 7: Procesos de un cambio comunitario en relación con los promotores. Fuente: elaboración propia.

(5) Modelo de educación ambiental desde la perspectiva de la pedagogía crítica: guía de reflexión

En el modelo anterior de procesos de cambio en un contexto comunitario se ilustra que se aprende en un nivel individual, pero a través de multitud de diversos espacios y procesos comunitarios en el diálogo y la interacción. Esta diversidad de espacios de aprendizaje en conjunto con la naturaleza, que es difícilmente perceptible desde fuera, causa un reto para la intervención de los promotores, ya que resulta difícil saber cómo y en cuáles espacios pueden impulsar, fortalecer o contribuir a estos procesos. En consecuencia, las transformaciones en los individuos se quedan implícitos y se influyen al azar en la intervención.

La presente investigación aporta una guía de reflexión con la intensión de dirigir de estructuradamente el análisis de los procesos de aprendizaje en el contexto concreto y, de este modo, vislumbrar los procesos existentes y potenciales, y concientizar acerca de los efectos de los enfoques de intervención y maneras de interactuar con los individuos. La finalidad es proporcionar una orientación para la reflexión sobre la propia práctica, es decir,

contribuir a la construcción de la praxis para crear espacios de aprendizaje en la comunidad que contribuyan a la construcción de sujetos conscientes de su medioambiente, las causas y efectos que lo influyen, capaces de auto-criticar sus propios elementos y estructuras comunitarios, y autónomos para dirigir su independencia y acciones responsablemente. En esta reflexión quizá el elemento más importante por comprender es que la reflexión sobre la práctica es parte de un proceso educativo porque la "educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1989).

La estructura de la guía se orienta en las nociones clave –la transformación, la autonomía, la concientización, la complejidad y la interculturalidad– y los elementos de un proyecto de intervención –escenarios a largo plazo, planeación a corto plazo, organización entre la comunidad y los promotores, movilización de recursos, gestión y toma de decisiones, reflexión y análisis, organización de la comunidad, organización de los promotores y evaluación–. Las preguntas definidas se basan en las tensiones de una intervención comunitaria, las experiencias específicas de los casos de estudio y las bases de la pedagogía crítica. Se busca formular preguntas de una manera que induzca procesos reflexivos de forma guiada, que traduzca los conceptos de la pedagogía crítica en preguntas simples y fácilmente entendibles, sin tener esa base teórica con el propósito que la guía en sí sea como una introducción a la educación popular. Las preguntas específicas de la guía serán presentadas en la comunicación durante el encuentro.

IV. CONCLUSIONES

Esta propuesta para una comunicación en el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social se basa en una investigación amplia que aporta una propuesta conceptual y metodológica para el componente educativo de la gestión integral del territorio en comunidades rurales. Para esto se profundizó en la problemática de la educación ambiental que se presenta en la práctica de intervenciones comunitarias, se vislumbraron los propósitos educativos implícitos en las nociones clave de la gestión territorial, la participación social y la educación ambiental y popular, como en su aplicación en los estudios de caso, y se sistematizaron las complementariedades y diferencias que tienen los distintos enfoques de una intervención entre ellos y con los enfoques educativos. Se concluye que los aprendizajes de los miembros de una comunidad son esenciales para una transformación comunitaria, por lo que se propone establecer en la planeación, organización e interacción de la intervención, las condiciones que posibilitan procesos de aprendizaje mediante del diálogo, la práctica y la reflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (2005). *La nueva gobernanza democrática. Ponencia presentada en el marco de los 30 años de la FLACSO*, FLACSO, Ciudad de México.

AGRAWAL, A. AND GIBSON, C.C. (1999). Enchantment and Disenchantment: The Role of Community in Natural Resource Conservation. *World Development* Vol. 27, No. 4, pp. 629-649.

AGRAWAL, A., Y LEMOS, M. C. (2007). A Greener Revolution in the Making? Environmental Governance in the 21st Century, *Environment. Environment,* Vol. 49 num. 5, pp. 36-45.

AMAR, J. J. Y ECHEVERRÍA MOLINA, J. (2006). Participación comunitaria para el control ciudadano de los servicios públicos domiciliarios en el barrio El Bosque, Distrito de Barranquilla. *Revista de derecho*, Universidad del Norte- Colombia, No. 25, pp. 141-189.

ARENAS, A., Y DEL CAIRO, C. (2009). Etnobotánica, modernidad y pedagogía crítica del lugar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), pp. 69-83.

ARNSTEIN, S. R. (1971). A ladder of citizen participation. *Journal of the Royal Planning Insitute*, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224.

ASÚN, R., Y ZÚÑIGA, C. (2013). ¿Por qué se participa? Explicando la protesta social regionalista a partir de dos modelos psicosociales. *Psicoperspectivas*, 12(2), pp. 37-50.

BOWERS, C. A. (2001). Educating for eco-justice and community. *Athens* GA: The university of Georgia Press.

BRODIE, E, COWLING, E Y NISSEN, N (2009). *Understanding Participation: A Literature Review (Online) National Council for Voluntary Organisations*. Disponible en: http://www.ivr.org.uk/images/stories/Institute-of-Volunteering-Research/Migrated-Resources/Documents/U/Pathways-literature-review-final-version.pdf (Revised 27. Novmeber 2014).

CALIXTO FLORES, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, Vol 12, N° 30, pp. 24 – 39.

CASTILLO, A. Y GONZÁLEZ GAUDIANO, É. (2009). Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México. *SERMANAT*, México D.F.: 1era ed., pp. 9-35 y 257- 265.

CARIDE, J.A. Y MEIRA, P. A. (2000). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano, Cap.5*. España: Ariel Educación, pp.131-188.

COHEN A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community*. Routledge y Kegan Paul, London: 1985.

CORBETTA, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.

DAVIDSON, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. *Planning* Vol. 3, pp. 14–15.

DI CARLO, A. L. (2012). *Propuesta de un modelo para la construcción del desarrollo endógeno sustentable en el ámbito local – teorías y práctica.* Tesis de Maestría UASLP, San Luis Potosí: Julio 2012.

ESCOBAR, A. (1992). Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements. *Social Text. Third World and Post-Colonial Issues*, pp. 20-56.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI

FREIRE, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage.

GRÜN, M. (1996). An analysis of the discursive production of environmental education: Terrorism, archaism and transcendentalism. *Curriculum Studies*, 4(3), 329-347.

GIROUX, H. A. (2014). Educación y ciudadanía para una democracia crítica: Mas allá de la ética de lo trivial. Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 1992.

GRUENEWALD, D. A. (2003). The bist of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, Vol. 32 (4), pp. 3-12.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. Y T. POZO LLORENTE (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 41, pp. 21-68.

GUARALDO CHOGUILL, M. B. (1996). A Ladder of Community Participation for Underdeveloped Countries. *HABITAT INTL*. Vol 20, No 3, pp. 431-444.

HANNIGAN, J. A. (1995). *Environmental Sociology. A Social Constructionist Perspective*. London: Routledge, Cap. 2, pp.32-57.

HOPWOOD B., MELLOR, M. AND O´BRIEN, G. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development* No.13. Wiley InterScience. pp.38-52.

JENKINS, T.N. (2000). Putting postmodernity into practice: endogenous development and the role of traditional cultures in the rural development of marginal regions. *Ecological Economics*, Vol. 34, No. 3, pp. 301-313.

JENSEN, B. (1992): Planning as a Dialogue. District development Planning and management in Developing Countries. *SPRING Research,* Vol. 2.

JEWKEN, R. AND MURCOTT, A. (1996). Meanings of Community. *Soc. Sci. Med.* Vol. 43, No. 4, pp. 555-563.

KAY, C. (2002). Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. In: F. García Pascual (ed.), *El Mundo Rural en la Era de Globalización: Incertidumbres y Posibilidades, Madrid*: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación y Lleida: Universitat de Lleida, 2002, pp.337-429.

KOLLMUSS A. Y AGYEMAN J. (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research,* UK: Taylor and Francis LTD, Vol. 8, No.3, pp. 239-260.

KLANDERMANS, B., Y VAN STEKELENBURG, J. (2007). Individuals in movements. A social psychology of contention. In: B. Klandermans y C. Roggeband (Eds.), *Handbook of social movements across disciplines*. New York: Springer science 2007, pp. 157-204.

LARRAGUIBEL GALARCE, C. P. (2002). De la Utopía a la Acción: La Construcción de la Sustentabilidad desde el Espacio Local (Aportes Ciudadanos al Desarrollo Sustentable). *Revista Mad*., No.6. Available in: http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/14821/15177

LEFF, E. (1996). Democracia participativa, racionalidad ambiental y desarrollo sustentable: una utopía en construcción. In: E. Lander (Eds.). *El Limite de la Civilización Industrial. Perspectivas latinoamericanas en torno al postdesarrollo*. Argentina: CLACSO, pp. 89-107

LEMUS, A. L. (1973*): Pedagogía. Temas fundamentales.* Editorial Kapelusz S. A. Argentina.

LIDSKOG, R. Y ELANDER, I. (2007). Representation, Participation or Deliberation? Democratic Responses to the Environmental Challenge. *Space and Polity*, Vol. 11, No.1, pp. 75-94.

LÓPEZ-HERNÁNDEZ, E. S. Y NIETO CARAVEO L. M. (2003). Educación en proyectos de desarrollo comunitario. (Spanish) In: Bertely Busquets, M. (Ed.). *Educación, Derechos sociales y equidad. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, México, D.F, pp. 347-358.

LORENZO, B. Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Freire. In M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra, & A. F. de Alencar, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

MARGARIAN, A. (2013). A constructive Critique of the Endogenous Development Approach in the European support of Rural Areas. *Growth and Change*, Vol.44 (1), pp.1-29.

MAXWELL, S. (1996). Food security: a post-modern perspective. *Food Policy*, 21(2), pp. 155-170.

MÉNDEZ, L. A. (2000), *Desarrollo sustentable y Estado global. Implicaciones para la administración pública: México como caso, tesis de doctorado en Administración Pública.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MIKKELSEN, B. (2005). *Methods for Development Work and Research, A New Guide For Practitioners.* (Inglés) London: Sage Publications.

MORALES PACHECO, G. M. (1998). Las organizaciones de Base, una propuesta para hacer la sociedad Sostenible. Ponencia de *la International Conference „Ética y cultura del desarrollo: construyendo una economía sostenible*".

MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo.* México DF, Gedisa.

MUÑOZ GAVIRIA, D. A. (2012). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria / The Reading of a libertarian practice. *Agora* USB; 12(2), pp. 349-365.

OCHOA ARIAS, A. (2006). *Aprendiendo en torno al desarrollo endógeno*. Universidad de los Andes Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, FUNDACITE, Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico ULA.

OSTROM, E. (1990). Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective *Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

PÁEZ, A. (1998). *Hacia un desarrollo endógeno*. México.

PARÉ, L. Y P. GEREZ (COORDS.). (2012). *Al Filo del Agua: cogestión de la subcuenca del río Pixquiac, Veracruz*. UNAM, SENDAS,A.C., Universidad Veracruzana, SEMARNAT, INE, U. Iberoamericana-Puebla, Juan Pablos Editores. 344 pp. ISBN 978-607-7908-89-0.

PACHECO MUÑOZ, M. F. (2005). El ambiente, más allá de la naturaleza. *Ciencia y cultura*, enero-marzo, Vol. 12, número 05, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 29-33.

POTTER, R. B., BINNS, T., ELLIOT, J. A., Y SMITH, D. (1999). *Geographies of Development*. Essex: Pearson Education.

PIKE A., RODRÍGUEZ-POSE A. AND TOMANEY J. (2007). What kind of local and regional development and for whom? *Regional Studies*, Vol. 41, No. 9, pp. 1253-1269.

RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) (2014). *Definición gestión*. En: http://lema.rae.es/drae/?val=gestión (Revisado 03.06.2014)

REED, M. S. (2008). Stakeholder participation for environmental management: A literature review. *Biological Conservation* Vol. 141 (2008), pp. 2417-2431.

REYES RUIZ, J. Y ROSALES CASTRO, E. (2009). La educación en las áreas protegidas: una mirada interna. In: Castillo, A. y González Gaudiano, É. (2009). *Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México*. SERMANAT, México D.F., 1era ed., 2009, pp. 252-257.

RIGAL, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. In: Hillert, F., Amejeiras, M. J. y Graziano, N. (comp.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. UBA. FFyL /.CLACSO.

SAUVÉ, L. (2000). Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating framework. In: A. Jarnett, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wahls and P. Clarkin (eds.) Colloquium of the Future of Environmental Education in a Postmodern World? Whitehorse: Yukon College; and *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 9-35.

SAUVÉ, L. (2005): Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: M. Sato y C. I. Moura-Carvalho (eds.): *Educação ambiental. Pesquisa*, São Paulo, ARTMED, pp. 17-44.

SINGH, A. (2008). Community Participation and Environment: A Symbiotic Interrelaton. *The ICFAI Journal of Environmental Law* (7).

SOLOW, R. M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. The Quarterly *Journal of Ecoomics,* Vol. 70, No. 1., pp. 65-94.

SOSA VELÁSQUEZ, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens.

SPONSEL, L. E., HEADLAND, T. N. AND BAILEY R. C. (EDS.) (1996). *Tropical Deforestation: The Human Dimension*. Columbia University Press, New York.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (S. 273-85). California: Sage.

SUDDABY, R. (2006). From the editors: what grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 4, pp. 633-642.

TOLEDO, V. M. (1996). *Principios Etnoecológicos para el Desarrollo Sustentable de Comunidades Campesinas e Indígenas*. México: Temas Clave, CLAES.

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION). (1997). Educación para un futuro sustentable: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada, *Conferencia Internacional Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sustentabilidad*, Thessaloniki, Grecia, diciembre 8 -12, 1997. París: UNESCO. EPD-97/ CONF.401/CLD.1

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION). (2004). *United Nations decade of education for sustainable development: Draft international implementation scheme* (IIS). UNESCO, Paris.

VERBA, S., BURNS, N. Y SCHLOZMAN, K. L. (1997). Knowing and caring about politics: gender and political engagement. *Journal of Politics*, Vol. 59, pp. 1051-1072/

[i] Contacto con autora:
Loni Hensler. e-mail: loni.hensler@posteo.de
Agenda Ambiental, Universidad Autónoma de San Luis Potosí , México.
Cologne University of Applied Sciencies, Alemania.

EDUCACIÓN NO FORMAL Y REVALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO LOCAL EN EL PROYECTO ESTRATÉGICO DE SEGURIDAD ALIMENTARIA (PESA FAO): EL CASO DE LA PRODUCCIÓN DE HUEVO EN EL ESTADO DE PUEBLA

ZADYA FRANSCELLIA DE SAN JOSÉ VARGAS ESPÍNDOLA
HÉCTOR BERNAL MENDOZA[i]

RESUMEN:

La educación no formal entendida como las acciones de extensión, asistencia técnica y en un sentido más amplio, el desarrollo de capacidades, se ha reposicionado como elemento de política pública para la producción de alimentos de calidad y la generación de ingresos en las zonas rurales del país. En este sentido, la revaloración de saberes locales y su incorporación a esquemas de producción sustentables, se convierte en una herramienta indispensable para el desarrollo de las zonas rurales marginadas y en una mayor aproximación, a la Soberanía Alimentaria.

Con la finalidad de conocer la incidencia que las acciones de capacitación y asistencia técnica (que realizan facilitadores de las Agencias de Desarrollo Rural –ADR– en el PESA FAO), han tenido en la adopción de aprendizajes de tipo técnico y la mejora de la producción de huevo en condiciones de traspatio, se sistematizó la información proporcionada por la Instancia de Evaluación SAGARPA PESA en Puebla, misma que fue obtenida a través de la aplicación de encuestas semiestructuradas a un total de 922 beneficiarios de 28 regiones en las que opera el PESA. Se consideró la información recabada en campo para el apartado de desarrollo de capacidades, así como la correspondiente a volumen y valor de la producción y el rescate de saberes locales a partir de encuestas a profundidad realizadas a 16 beneficiarias.

El análisis de la información revela que las técnicas de producción que requieren para su implementación la adquisición de insumos externos, tienen un bajo nivel de adopción, a diferencia de aquellas que utilizan recursos locales o bien que implican aspectos de manejo que el beneficiario puede realizar de manera sencilla. Se identificaron además, conocimientos locales en las áreas de sanidad, reproducción y alimentación que en su conjunto, podrían integrar un paquete tecnológico de bajo costo con recursos locales y con mayores posibilidades de éxito en su adopción.

PALABRAS CLAVE: Educación no formal, desarrollo de capacidades, conocimiento tradicional, agricultura familiar, soberanía alimentaria.

*****

INTRODUCCIÓN

La educación para adultos concebida como un instrumento de política pública, constituye un medio importante para el logro de objetivos relacionados con el desarrollo social, económico y cultural. Espinosa y Reynoso-Cantú (2014, p. 137-139), le otorgan un papel trascendental para el desarrollo humano y sustentable, que no debe considerarse como una práctica compensatoria de las deficiencias del sistema educativo escolarizado, sino como un medio para que las personas desarrollen adecuadamente sus talentos en la vida productiva y social.

El papel clave de la educación de adultos en el desarrollo de la sociedad, quedó reconocida en la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1949, con la que los estados miembros de la UNESCO impulsaron el tema del derecho básico de la educación en la población adulta. Para 1976, la Conferencia General de la UNESCO aprobó en Nairobi la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (UNESCO, 1976), que consagró el compromiso de los gobiernos para promover la educación de adultos como parte integral del sistema educativo en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2010, p. 12).

De acuerdo a la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, Nairobi (1976) emitida por la Conferencia Nacional, la educación de adultos:

> ["... designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente" (UNESCO, 1976, p. 2)]

Como una de las líneas asociadas a la educación para adultos, se ubica la educación no formal, que en la década de los 40's, empezó a dar respuesta en un primer ámbito, a las necesidades sentidas de amplios sectores de la población de los países en vías de desarrollo, que no fueron satisfechas por los modelos "de desarrollo" imperantes (Pieck G., 1998, p. 80). Este campo de la educación tiene como elementos básicos, su flexibilidad y adaptabilidad a los distintos contextos sociales (Chacon-Ortiz, 2015, p. 22), su carácter organizado y sistematizado, su inserción en el marco del sistema formal, y la oferta de aprendizajes dirigidos a sectores específicos de la población, entre los que pueden citarse los programas de extensión agrícola y de formación de agricultores, entre otros (Coombs y Ahmed, 1974, p. 8).

Un segundo ámbito de atención, es el de los países con mejores niveles de desarrollo, donde ha sido una herramienta para la integración de actividades cotidianas de personas con necesidad de formación a lo largo de la vida, y que interviene en los nuevos espacios como la vida adulta mayor, la educación fuera de las aulas y la capacitación profesional continua (Chacón-Ortiz, pp. 25 y 32).

En el caso México, la educación no formal ha evolucionado, adaptándose a los planteamientos internacionales en materia de educación, de tal forma que ahora se habla en un sentido más amplio, del desarrollo de capacidades. En este caso particular, nos referiremos al Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA FAO), so pretexto de las nuevas prioridades nacionales delineadas en los siguientes instrumentos de política pública en el tema la seguridad alimentaria y su relación con el desarrollo de capacidades:

- El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que plantea la construcción de un sector agropecuario y pesquero productivo que garantice la seguridad alimentaria del país, ubicando la estrategia en el ámbito de la alimentación y una nutrición adecuada de los mexicanos, en particular para aquellos en extrema pobreza o con carencia alimentaria severa; propone como líneas de acción el desarrollo de capacidades productivas con visión empresarial de las y los pequeños productores (SAGARPA, 2013, pp. 87, 89 y 90).
- El Sistema Nacional para la Cruzada contra el Hambre (SNCH), que en su objetivo 3 plantea la necesidad de aumentar la producción de alimentos de campesinos y pequeños productores agrícolas, estableciendo de igual forma en sus líneas de acción, la contratación de servicios profesionales de extensión e innovación rural (FAO, 2013, p. 9).
- Y la Ley de Derecho a la Alimentación Adecuada, que plantea entre otros objetivos: 1) establecer las bases para garantizar el goce y ejercicio efectivo del derecho a la alimentación adecuada para todas las personas, 2) contribuir a la autosuficiencia, seguridad, soberanía y sustentabilidad alimentaria y 3) fomentar el consumo, la distribución y la producción de alimentos nutritivos y de calidad, estableciendo entre otras acciones básicas el desarrollo de capacidades productivas de la población rural (LXII Legislatura. Cámara de Diputados, 2015, p. 20).

I. ANTECEDENTES

De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) en México, los porcentajes de pobreza en el medio rural son superiores a los que se observan en el ámbito urbano, esto puede explicarse por los pocos activos productivos como tierra, acceso a riego, educación, capital financiero, entre otros, y por los bajos niveles de productividad, que los llevan a enfrentar condiciones más restrictivas a lo largo de toda la cadena de producción, y en consecuencia, una baja capacidad para generar ingresos (pp. 108 y 151).

Schmelkes, S., Rentería, A. & Rojo, F. (1986), señalan que el sector campesino, en general el de los pequeños productores, ha tenido y tiene un papel preponderante en la producción de alimentos para el consumo interno, esta realidad se ha revalorado después de los fracasos que trajeron consigo los modelos de desarrollo nacional que derivaron en su abandono (p. 16). Hay a la fecha, un reconocimiento explícito de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) hacia la importancia de la agricultura a pequeña escala, tanto en la producción de alimentos como en la generación de empleos.

A nivel nacional, el apoyo a este importante sector se vio disminuido con el establecimiento de políticas neoliberales a partir del período presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), mismas que se consolidaron en los sexenios subsecuentes. Barquera, S. Rivera-Dommarco, J. & Gasca-García A. (2001), señalan que el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), fue el último programa dirigido a productores de bajos recursos. Uno de los aspectos críticos del SAM, fue la dificultad para la aplicación de paquetes tecnológicos (vía la educación no formal) adecuados a la realidad del campesino en regiones con perfiles ecológicos diferentes (p. 469).

A partir de los sexenios de Vicente Fox Quezada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se implementaron programas de asistencia técnica que tuvieron como base el desarrollo de capacidades como un elemento novedoso en la educación no formal para el sector rural. Sin embargo, las principales críticas de este esquema, se ubican en la mercantilización de los servicios técnicos, la poca respuesta a las necesidades, tiempos y situaciones de cada estrato de productor y la evaluación que poco aportó a la medición de

resultados en el ámbito de la producción o la generación de ingresos (Colegio de Profesionales por el Medio Rural A. C., 2008, p. 191-209).

Todos los estudios que abordan la relación entre educación y productividad agrícola, reconocen abiertamente la multiplicidad de variables que confluyen y se combinan de diferentes formas para explicar los cambios en la productividad. En un estudio sobre la productividad y el aprendizaje en el medio rural, Schmelkes, S., Rentería, A. & Rojo, F. (op. cit., pp. 44-49), identificaron ideas básicas sobre el qué hacer con la educación no formal para el sector agrícola, señalándose de manera importante la necesidad de desarrollar estrategias productivas diversas, que dieran respuesta a condiciones específicas de los productores y al impulso de modelos diferenciados tendientes a potenciar y difundir estas estrategias; por esta razón no es posible pensar en un modelo único de extensión, que pueda generar beneficios en la población que dispone de las condiciones propicias al modelo, pero a la par y en una situación grave, perjudicar a quienes no las poseen.

Otro aprendizaje radica en la divergencia de los objetivos del modelo de extensión en dos actores principales, por un lado, el gobierno interesado en el incremento de la producción y la productividad, como una necesidad nacional y por el otro, el campesino que aspira a mejorar sus ingresos; ante esta situación, sin soslayar la importancia de uno u otro, debe priorizarse sobre la base del interés central del productor. El estudio proporcionó además evidencias sobre la subvaloración de la experiencia campesina. Los autores llegaron a esta conclusión al identificar pequeños productores que resultaron más productivos cuando no estuvieron en contacto con la educación no formal. Adicionalmente, concluyeron que el desconocimiento de la realidad campesina por parte de los técnicos agrícolas, tiene relación directa con la escasa o nula formación que tienen como educadores de adultos. Para los autores, la extensión debe y puede convertirse en un servicio que forme técnicamente a los campesinos, rescatando inclusive las explicaciones causales de los resultados de la aplicación de tecnologías tradicionales. Esto implica necesariamente formar a los técnicos como educadores (Schmelkes, S., Rentería, A. & Rojo, F., op. cit., p. 45-46).

Por otra parte, el estudio de Barquera, S., Rivera-Dommarco, J. & Gasca-García, A. (op. cit., pp. 464-467) señala la importancia de la participación de las comunidades, para que se involucren en diferentes áreas de los programas como planeación, monitoreo y evaluación, así como el aumento de su capacidad para generar propuestas que busquen resolver los problemas que se detecten.

Años atrás, Vielle, J. (1977, p. 1528-1530), al analizar el tema de la educación no formal en el medio rural, señaló un conjunto de ideas que delinean su nivel de intervención:

a) Plantea como propósito contribuir al desarrollo integral de los individuos y las comunidades, para que puedan realizar mejor su papel de productores, integrándose activa y conscientemente al proceso de desarrollo, como actores y beneficiarios del mismo.

b) Debe establecerse sobre la base de necesidades reales, percibidas conjuntamente por educadores y educandos.

c) Debe tener como punto de partida los intereses, los valores, las necesidades y los problemas de los agentes y la comunidad, así como avocarse a la búsqueda de soluciones a estos problemas.

d) Debe fundamentarse en las características propias de los educandos y fomentar en ellos la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos para obtener un conocimiento cabal de su realidad.

e) La capacitación campesina ya no puede ser reducida a una simple "asesoría técnica", destinada a mejorar la productividad. Debe ser, ante todo, una "capacitación para el trabajo y para el empleo", dirigiéndose hacia la elevación del nivel de vida de las

comunidades y los individuos y, por lo tanto, estar estrechamente vinculada a la promoción del desarrollo socioeconómico de las comunidades.

1.1. Nuevos enfoques de la educación no formal en la política agropecuaria para la seguridad alimentaria, la producción y la generación de ingresos

En el ámbito rural, la asistencia técnica, el extensionismo, la transferencia de tecnología y la educación no formal, han evolucionado hacia el desarrollo de capacidades, dando prioridad a la participación de los beneficiarios en la toma de decisiones. Para el PNUD (2009, p. 36 y 69), el concepto de desarrollo de capacidades involucra actualmente diversos propósitos, entre los que señala:

- Obtener el mejor provecho de los recursos locales, personas, aptitudes, tecnologías, instituciones, que se usan como base para su fortalecimiento.
- Favorecer un cambio sustentable.
- Adoptar un enfoque inclusivo en el abordaje de los problemas de desigualdad de poder entre ricos y pobres, sea a nivel de países, grupos o personas.
- Valorar las situaciones más apropiadas para el contexto y no las "mejores prácticas", dado que no existe una solución que sirva para todas las situaciones.
- Parte de la base de que las capacidades deben desarrollarse haciendo uso de los conocimientos, estructuras y procesos existentes en el ámbito local.

El Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA FAO) es una estrategia de apoyo técnico metodológico, diseñada para trabajar con familias y grupos de personas que habitan las zonas marginadas del país, a fin de mejorar sus sistemas de producción e ingreso. Está impulsado por la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), en coordinación con las Secretarías de Desarrollo Agropecuario de los gobiernos de las entidades participantes, y la asistencia técnica de la FAO. Esta última, a través de la Unidad Técnica Nacional de la FAO-PESA (UTN FAO), se encarga del diseño de la estrategia y la metodología para implementar el proyecto; así como del apoyo y capacitación a los diferentes actores participantes en su implementación (SAGARPA, 2014, p. 1).

Para el 2013, con la expedición del decreto por el que se establece el SNCH, de carácter nacional y que prevé la participación de varias Secretarías de Estado, el PESA ajusta su metodología a fin de contribuir a la consecución del tercer objetivo del SNCH: aumentar la producción de alimentos y el ingreso de los campesinos y pequeños productores agrícolas (FAO, 2013, p. 9).

Para el alcance de este objetivo, el SNCH plantea en sus líneas de acción 5 y 9, proporcionar servicios profesionales de extensión e innovación rural a productores marginados y de bajos ingresos para incrementar su productividad y modernizar de manera sustentable la agricultura tradicional (CONEVAL, 2014, p. 150). Esta labor la realizan las ADR, quienes se constituyen en el medio a través del cual se implementa el método en localidades de alta y muy alta marginación, siendo las responsables, a través de su equipo de facilitadores, de proporcionar a las Unidades de Producción Familiar (UPF), servicios integrales para el desarrollo de capacidades en promoción, organización, capacitación y asistencia técnica; con el objeto de mejorar el uso, la producción y el acceso a los alimentos (SAGARPA, 2014, p. 1).

Para la FAO (FAO, 2013, p. 6), la operación de las ADR y en particular las acciones de promoción que realizan sus facilitadores, se sustentan en los siguientes principios:

- Corresponsabilidad y subsidiariedad
- Equidad e inclusión
- Identidad y cultura local

- Desarrollo de capacidades como eje rector
- Sustentabilidad.

Todos ellos de importancia por la relación directa que tienen con los aspectos técnicos en los procesos de aprendizaje para las mejoras productivas. Dadas las características que en materia de disponibilidad de recursos, tamaño de la UPF, nivel de tecnología, origen étnico, bajo nivel de escolaridad, etc., posee cada productor, se vuelve indispensable la generación conjunta (productor/facilitador) de modelos tecnológicos que respondan a las necesidades y problemáticas productivas. Vale la pena recordar lo planteado por Vielle, J. (op. cit., pp. 1528-1530) en la generación de modelos tecnológicos rurales "autónomos". Desde su perspectiva, deben surgir del acervo tecnológico y cultural de la población campesina, redescubriendo la riqueza, en cuanto a potencialidades de desarrollo de sus propios sistemas tecnológicos. Esta propuesta se sustenta en las siguientes conclusiones:

a) Se admite que un pequeño y seleccionado número de cambios tecnológicos básicos, que alcancen una amplia difusión en la agricultura tradicional y marginal, pueden ser más eficientes que un gran número de tecnologías importadas, que aplican para la agricultura capitalista.

b) Para difundirse en el corto plazo en el sector marginal de la agricultura, estos cambios tecnológicos deben estar estrechamente vinculados a las tecnologías tradicionales y a la práctica diaria de los campesinos (tecnología autónoma) y ser socialmente factibles.

c) La tecnología tradicional sigue siendo relevante en el contexto de la modernización y, por ende, los nuevos cambios tecnológicos deben ser pequeños.

d) El análisis de la tecnología tradicional es indispensable para la introducción de las nuevas (pequeñas, intermedias o autónomas).

En este contexto, el componente de educación no formal resulta ser indispensable. Si bien el concepto no se maneja de manera explícita en el PESA, las acciones que están en el ámbito de atención de las ADR, constituyen en todas sus dimensiones, acciones propias de un proceso de educación para adultos encaminadas a la mejora de la producción, productividad y el ingreso de las UPF. Dada la importancia que el proyecto tiene en la asignación de recursos para el logro de estos objetivos, es necesaria, la revisión de sus alcances.

Para el PESA, la productividad se entiende como toda actividad realizada con compromiso y conocimiento para lograr el mejor resultado, optimizando racionalmente los recursos disponibles a fin de obtener una retribución. Para lograr que las personas adopten un enfoque de productividad, se requiere un cambio en su forma de pensar y actuar, que les permita asumir compromisos y adquirir los conocimientos necesarios para ser productivos en todos los aspectos de su vida. Esto, en términos prácticos, se refiere a la promoción que realizan las ADR (FAO, 2013, pp. 3-11) y que se logra a través de tres procesos:

- El QUERER. Son los deseos que los mueven a intentar y ejecutar una acción: "el querer hacer".
- El SABER. Es el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los participantes para desarrollar una actividad exitosamente: "el saber hacer".
- El PODER. Es decir, el acceso a recursos, que les permitan desarrollar las actividades que hayan decidido emprender: "el poder hacer"..

II. METODOLOGÍA

Con la finalidad de conocer la incidencia que las acciones de capacitación y asistencia técnica, que realizan facilitadores de las ADR en el PESA FAO, han tenido en la adopción de aprendizajes de tipo técnico y la mejora de la producción de huevo en condiciones de traspatio, se sistematizó la información proporcionada por la Instancia de Evaluación

SAGARPA PESA en Puebla, misma que fue obtenida a través de la aplicación de encuestas semiestructuradas a un total de 922 beneficiarios.

Las encuestas fueron aplicadas en 28 regiones en las que opera el PESA (se omitieron 2 por no tener proyectos de producción de huevo).

El apartado de interés, fue el de desarrollo de capacidades, en el que se incluye como variable la adopción de aprendizajes en la población beneficiada, como una medida de la eficiencia de la capacitación y asistencia técnica proporcionada por las agencias. De igual forma se sistematizó la información correspondiente a la producción: meta, resultados y el valor económico de la producción de acuerdo a datos locales. Por otra parte, se tuvo acceso a 16 encuestas en las que se analizó información relacionada con el rescate de conocimientos locales para la producción de aves.

III. Resultados

3.1. La educación no formal en el incremento de la producción y productividad de proyectos de producción de ave y/o huevo en el PESA en el estado de Puebla

En el estado de Puebla, en el período junio de 2014 a marzo de 2015, las ADR dieron seguimiento a un total de 29,527 proyectos registrados en la Matriz de proyectos del Sistema de información del PESA (SIPESA). De las familias atendidas en el período señalado, el 36% registró a varones como jefes de familia y el 64%, a mujeres. De esta población beneficiaria 9,101 (40%) se ubicó en la categoría de indígena. Del total de proyectos, cerca del 93% se refiere a la producción de alimentos, ocupando un lugar destacado la producción de ave y/o huevo en traspatio al representar el 57% en el rubro de producción de alimentos (CECS BUAP, 2014).

3.2. Desarrollo de capacidades

En el PESA, el desarrollo de capacidades es valorado a través de la aplicación de una encuesta trimestral generada por la UTN FAO (SAGARPA, 2014, pp. 11-13), en la que el evaluador indaga con los beneficiarios lo siguiente:

1. ¿Cómo se construyó el proyecto? -Saber hacer- (El entrevistado relata el proceso de construcción)
2. En torno al proyecto, ¿qué conocimientos le aportó la ADR? -Sabe ser-
3. ¿Qué beneficios ha obtenido a través de la Capacitación/ Asesoría/ Consultoría que le ha proporcionado la ADR? -Sabe estar-
4. Si el proyecto opera y produce, ¿qué tipo de apoyo requiere de la ADR para generar más beneficios?

A partir de estos cuestionamientos, se busca reconocer los conocimientos y habilidades que poseen los beneficiarios para desarrollar una actividad exitosamente; en particular aquella relacionada con los proyectos que operan. Con la información recabada en campo se construye el indicador de desarrollo de capacidades, los posibles valores son: el beneficiario no desarrolló capacidades, desarrolló capacidades parcialmente y desarrolló capacidades (SAGARPA, 2014, p. 13). Los resultados para las encuestas analizadas se presentan en el CUADRO 1.

RESPUESTA	CATEGORÍA MÁS MENCIONADA	% DE BENEFICIARIOS QUE LA MENCIONAN
Sabe hacer	Se instaló entre los miembros de la familia o el grupo	94.0
Sabe ser	Del 70 al 79% Del 80 al 89% Mayor al 90%	34.5 20.0 20.0
Sabe estar	Manifestó haber obtenido beneficios relacionados con el objetivo general del proyecto	77.0
Para proyectos en operación y producción	Para generar más beneficios con su proyecto, requiere apoyo de la ADR en al menos uno de los siguientes aspectos: técnicos, organizativos y gerenciales	76.0

CUADRO 1. Principales resultados en desarrollo de capacidades para beneficiarios con proyectos para la producción de huevo que participan en el PESA en el estado de Puebla. Fuente: elaboración propia a partir de la información global que compartió la IE SAGARPA-PESA.

De igual forma, en el indicador de desarrollo de capacidades se encontró que del total de encuestas aplicadas, en el 73.42% de los casos los beneficiarios desarrollaron sus capacidades, el 25.27% obtuvo una valoración de desarrollo de capacidades parcial y 1.30%, no desarrolló capacidades.

De la información relacionada con producción y valor de la producción, se obtuvo lo siguiente. La meta anual de producción para el estado es de 64.40 kg y la producción total anual se estimó en 47.90 kg, tomando como base el número de aves en producción al momento de la verificación y nivel de postura descrito por el beneficiario. Estos resultados indican que sólo se está alcanzando un 47% del valor de la meta estimada. Por otra parte, el volumen de producción total anual para las encuestas en las que se pudo obtener información productiva (833), equivale a 39,704.00 kg; el 89% se destina al autoconsumo y el restante 11% a la venta. Considerando un precio promedio estatal de MX$35.80/kg de huevo, el valor de la producción anual estimada es de MX$1,421,937.66, que en la mayor parte de las UPF, representa el ahorro de recursos que se hubieran gastado para la compra de huevo (CUADRO 2).

No.	REGIÓN	PROME-DIO PROD. TOTAL ANUAL	ALCANCE DE META (%)	PRODUC-CIÓN TOTAL ANUAL	PRODUC-CION AUTOCON-SUMO (%)	VALOR DE LA PRODUC-CION AUTOCON-SUMO	VALOR DE LA PRODUC-CIÓN VENTA
1	ELOXOCHITLAN	3.3	5.49	88	100.0	$3,097.60	$0.00
2	TLACOTEPEC DE B. J.	74.7	68.78	2,092	91.9	$51,600.98	$4,520.93
3	CHILCHOTLA	23.5	47.36	869	100.0	$36,174.35	$0.00
4	HUEYTAMALCO	43.4	75.99	2,298	87.4	$72,277.21	$10,430.44
5	HONEY	37.4	86.82	898	85.6	$27,801.26	$4,667.36
6	H. GALEANA	26.3	91.63	394	75.3	$9,695.90	$3,174.76
7	TENAMPULCO	82.6	98.92	4,790	75.9	$131,220.03	$41,753.23
8	VICENTE GRO.	36.0	49.05	684	100.0	$25,740.45	$0.00
9	F. Z. MENA	35.5	57.40	320	85.2	$9,082.13	$1,574.87
10	CHICHIQUILA	31.9	61.31	1,052	97.0	$41,268.54	$1,289.64
11	AQUIXTLA	45.8	43.42	1,558	83.4	$38,419.74	$7,654.68
12	HUAQUECHULA	66.8	110.03	735	84.5	$20,122.83	$3,691.17
13	HUEHUETLA	21.7	130.09	890	90.6	$34,277.12	$3,568.28
14	TLACUILOTEPEC	31.5	113.33	1,261	89.5	$34,715.30	$4,072.75
15	JOLALPAN	57.1	51.03	1,313	81.7	$33,064.31	$7,386.31
16	CUETZALAN	71.6	109.84	3,221	96.4	$124,450.66	$4,588.04
17	XIUTETELCO	58.7	76.27	2,173	100.0	$86,935.60	$0.00
18	ZAUTLA	67.4	88.46	1,955	100.0	$47,931.21	$16.53
19	ZAPOTITLAN	16.4	260.90	691	86.5	$25,379.55	$3,970.95
20	ZOQUITLAN	15.5	27.39	310	87.5	$14,793.13	$2,113.30
21	ZACAPOAXTLA	27.6	112.58	634	80.7	$21,393.92	$5,103.37
22	NAUZONTLA	87.3	96.95	2,269	95.6	$86,066.96	$3,982.98
23	AMIXTLAN	79.4	81.45	3,175	79.5	$80,336.60	$20,715.73
24	JOPALA	104.8	67.76	1,362	85.4	$38,466.43	$6,584.34
25	AJALPAN	26.2	35.40	655	93.6	$16,370.49	$1,119.35
26	CHICONCUAUTLA	61.2	48.00	1,224	94.5	$39,674.12	$2,309.08
27	ATEMPAN	34.9	134.12	1,048	89.0	$41,054.60	$5,076.07
28	IXTACAMAXTITLAN	64.6	84.88	1,743	78.5	$38,134.57	$10,468.31
PROMEDIO		47.9	74.38	39,699	89.0	$1,265,505.82	$156,431.84

CUADRO No. 2. Principales resultados en el proyecto para la producción de huevo. FUENTE. Elaboración propia a partir de la información global que compartió la IE SAGARPA-PESA.

Debido a la disponibilidad de información, el siguiente análisis se realizó con los datos de 25 ADR encuestadas por la IE SAGARPA-PESA. Según lo señalado en párrafos anteriores, el "saber ser" valora el nivel de aprendizajes adoptados del total de capacitaciones, asesorías y/o consultorías otorgadas por la ADR. Los temas en los cuales se ha concentrado la actividad de las agencias son, en orden de importancia por el número de productores registrados: sanidad, alimentación e infraestructura. En el caso de la sanidad, en la que se incluyeron los temas de limpieza del local, vacunación y desparasitación (interna y externa con métodos naturales), el nivel de adopción equivale al 75%. En el caso de la alimentación, en la que se identificaron 368 beneficiarios, se registra un nivel de adopción del 67%, una de las más bajas. En infraestructura, las capacitaciones en construcción, instalación y acondicionamiento del local, instalación de nidos, perchas, comederos y bebederos, registran un nivel de adopción correspondiente al 77% (Cuadro 3).

CONCEPTO	CAPACITACION O ASESORÍA PROPORCIONADA POR ADR	% DE ADOPCIÓN
INFRAESTRUCTURA (PROMEDIO 77%, No. de UPF: INSTALACIÓN 148, ACONDICIONAMIENTO 90 Y MANTENIMIENTO 32, CONSTRUCCIÓN 4, NIDOS 74, CORTINAS 16 Y COMEDERO 44)	INSTALACIÓN, ACONDICIONAMIENTO, MANTENIMIENTO	80.25
	MATERIAL CONSTRUCCIÓN	83.33
	NIDOS	80.22
	CORTINAS	77.27
	COMEDERO	63.46
SANIDAD (PROMEDIO 75%, No. de UPF: LIMPIEZA 249, VACUNACIÓN 493 Y DESPARASITACIÓN/VITAMINACIÓN 57)	LIMPIEZA	75.95
	VACUNACIÓN	76.00
	DESPARASITACIÓN Y VITAMINACION	73.15
ALIMENTACIÓN (368 UPF)	ALIMENTO	67.30
MEJORA GENETICA (30 UPF)	SELECCIÓN	83.53
MANEJO GENERAL DE PARVADA (50 UPF)	SEGUIMIENTO	86.36

CUADRO 3. Detalle de los temas de capacitación proporcionados por las ADR en el proyecto para la producción de huevo. FUENTE. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la IE SAGARPA-PESA.

Aunque el número de beneficiarios que manifestaron la adopción de aprendizajes en mejoramiento genético (selección de ponedoras) y manejo general de parvada es menor, son los que registran los más altos niveles de adopción. La lectura de esta información, nos lleva a reflexionar sobre el nivel de significancia que las capacitaciones tienen en los beneficiarios. En el caso de la alimentación, la capacitación ha consistido en la preparación de alimento balanceado; en términos técnicos la actividad tiene justificación porque asegura la ingesta mínima de nutrimentos para las aves de postura, sin embargo, en la práctica representa tiempo y recursos que las beneficiarias prefieren invertir en actividades de mayor importancia para la atención familiar; esto pese a que consideran que el alimento es de calidad y ayuda a incrementar la producción de huevo. En consecuencia, prefieren realizar un manejo semi-intensivo, dejando en libertad a sus aves por algunas horas del día.

En la misma línea se ubica el tema de vacunación, si bien se identificaron casos de beneficiarias con altos niveles de adopción, la mayoría aplica las vacunas sólo en el momento de la capacitación. La problemática fundamental está en la adquisición de la vacuna y los costos asociados a esta. La manera en la que varias productoras atienden la sanidad, es a través del complemento a la dieta con recursos que tienen a su alcance. De igual forma, se obtuvieron resultados bajos en las capacitaciones para la colocación de nidos y comederos; asociado a la problemática de la alimentación, entre más horas de pastoreo, menor es el uso que se le da a este equipo. En sentido opuesto se desarrolla la adopción de capacitaciones para la selección de aves y el manejo de la parvada, ya que en lo general no implican gastos, pero tienen la mayor relevancia para la sostenibilidad del proyecto.

3.3. EL CONOCIMIENTO TRADICIONAL EN AVES DE POSTURA

De la información proporcionada por la IE, correspondiente al período noviembre 2014 a febrero 2015, se recopiló la experiencia de beneficiarias que han recibido apoyos para la adquisición de activos y la capacitación y asistencia técnica en la producción de ave y/o huevo en traspatio. Esta experiencia recupera los conocimientos locales y la adopción de nuevos aprendizajes en productoras atendidas por ADR en las regiones: Sierra Negra, Valle de Atlixco-Matamoros, Sierra Norte y Sierra Nororiental, en el estado de Puebla, México.

De un total de 97 entrevistas aplicadas a igual número de beneficiarias del PESA en localidades de los municipios de Zoquitlán (Sierra Negra), Aquixtla (Sierra Norte), Acateno (Sierra Nororiental), Hueytamalco (Sierra Nororiental) y Huaquechula (Valle de Atlixco-Matamoros) en la entidad (Figura 1), se seleccionaron 16 experiencias representativas, por la aplicación de conocimientos tradicionales en el cuidado de las aves.

Las experiencias se clasificaron en las categorías de composición de la parvada, reconocimiento de los períodos de producción, conocimientos tradicionales aplicados en el proyecto, adopción de nuevos aprendizajes y estimación de metas y resultados productivos.

3.4. COMPOSICIÓN DE LA PARVADA

El 100% de las beneficiarias utilizan de manera tradicional las gallinas criollas (Gallus gallus domesticus L.), que cumplen un doble propósito: la producción de huevo y carne. También se utilizan para la producción de crías en la renovación de la parvada o bien, en el caso de los machos, para la producción de carne y reproducción. El rango de aves en producción va de 7 a 45, con un promedio de 16 aves por UPF. El número de gallos por UPF oscila en el rango de 1 a 5, sin embargo en 10 de los 16 casos, se cuenta sólo con un gallo, ya que a decir de las beneficiarias un mayor número provoca peleas y lesiones graves en los animales.

En tres de los 16 casos, se observa el aprovechamiento de otras especies, en particular guajolotes (Meleagris gallopavo L.). Dos de las entrevistadas manifestaron dedicarse a la engorda de guajolotes, criando alrededor de 15 animales/año. La producción es semi-intensiva y abarca un período cercano a los 12 meses; se considera el pastoreo y el complemento de la alimentación en confinamiento. El destino de los animales puede ser el autoconsumo (para alguna festividad) o bien, la venta. Al cabo de un año, las aves pueden llegar a un peso vivo aproximado de 6 a 8 kg, alcanzado un valor comercial de MX$500.00 (MX$75.00/kg de peso vivo). Las hembras de esta especie, además pueden utilizarse para la incubación de huevos fértiles de gallinas.

3.5. RECONOCIMIENTO DE PERÍODOS DE PRODUCCIÓN DE HUEVO

Para las distintas regiones de origen, se reconocen períodos productivos de entre 7 y 9 meses; sólo 4 de las 16 entrevistadas comentaron que sus aves ponen diario, el resto señaló una producción terciada, lo que en términos reales puede representar entre 3 y 4 huevos/ave/semana. Al ubicar en el año los períodos productivos señalados por las beneficiarias, se identificaron los meses de marzo a septiembre como los de mayor producción. Aunque hay beneficiarias que comentan que durante los meses de lluvia la producción de huevo se reduce, parece ser que durante los meses de frío esta reducción es más significativa (octubre a febrero).

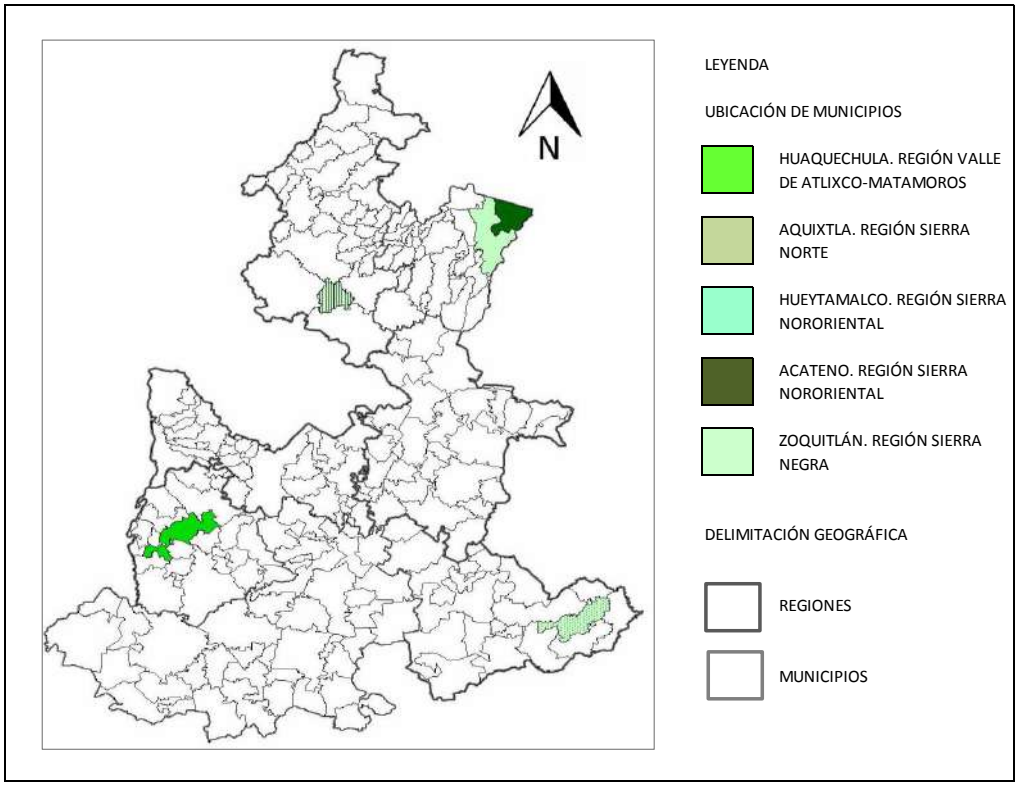


FIGURA 1. Ubicación de los municipios de origen de las beneficiarias PESA FAO con proyectos para la producción de ave y/o huevo en traspatio. FUENTE. Elaboración propia con datos el INEGI, Marco Geoestadístico Municipal. 2010.

3.6. CONOCIMIENTOS TRADICIONALES APLICADOS EN EL PROYECTO

Control de enfermedades.

En las Regiones Valle de Atlixco-Matamoros y Sierra Negra, se identificó el uso de plantas con fines medicinales, particularmente como preventivos en enfermedades del sistema respiratorio y digestivo:

a) "Palo dulce" (Eysenhardtia polystachya (Ortega) Sarg.). En el nivel regional, se sabe que la planta puede ayudar a mejorar el sistema inmunológico. Se coloca un trozo del tronco en el agua de bebida, adquiriendo una tonalidad azul.

b) Uso de sábila (Aloe vera (L.) Burm.f.). Se le atribuyen beneficios para la prevención de enfermedades de tipo respiratorio y cicatrizante. Algunos trozos de la hoja se introducen en el agua de bebida, adquiriendo una coloración verde.

c) Preparado de tomate verde (Physalis aequata Jacq.), tomate rojo (Solanum lycopersicum), ajo (Allium sativum L.), cebolla (Allium cepa L.) y limón (Citrus aurantifolia -Christm.- Swingle). Se usa para prevenir enfermedades infecciosas y de tipo respiratorio. Ocasionalmente se proporciona una mezcla con estos ingredientes como parte de la dieta.

Manejo de la alimentación.

Existe un reconocimiento general de que el encierro de aves que normalmente están libres, detiene la postura. Parte de la explicación tiene que ver con la reducción en la ingesta de proteínas y minerales que las aves obtienen del consumo de insectos y plantas silvestres, con las cuales complementan su dieta base que es el maíz. Las beneficiarias prefieren la producción semi-intensiva, que consiste en mantener a las aves en confinamiento,

dejándolas en libre pastoreo por algunas horas al día. Algunas más experimentadas, sustituyen el tiempo de pastoreo con una mejor alimentación, de esta forma incluyen en la dieta maíz, alimento comercial, algunos otros granos que compran en los mercados locales y algunas especies vegetales propias de las regiones; entre las que se incluyen, plantas de las familias Amarentaceae y Quenopodiaceae, y otras de uso común como el erizo (Sechium edule (Jacq.) Sw.) y la yuca (Manihot esculenta Crantz).

Adopción de nuevos aprendizajes.

Al conocimiento tradicional se han agregado algunas innovaciones tecnológicas que transfieren los técnicos de las ADR. Entre estas pueden señalarse las siguientes:

- Práctica generalizada de limpieza y desinfección del gallinero, incluyendo de manera central el encalado de piso y paredes y el cambio periódico de la cama que se usa para nidos (aserrín, papel, hojas de árboles, etc.). Esta práctica evita la proliferación de enfermedades.
- Uso de ceniza para el baño de las aves, que ayuda al control de ectoparásitos.
- Elaboración de alimento balanceado. Dado el tiempo que requiere la preparación, es una práctica que pocas beneficiarias realizan.
- Aplicación de vacunas. Es una práctica que no se ha adoptado al 100%, algunas de las razones son el acceso a las vacunas en las localidades, los recursos que tienen que destinar para su compra y el reconocimiento en las beneficiarias de que esta no es una actividad prioritaria.

IV. ESTIMACIÓN DE METAS Y RESULTADOS PRODUCTIVOS.

De la verificación de la información con las beneficiarias entrevistadas, los mejores resultados en producción se ubican en la región Sierra Norte y el Valle de Atlixco-Matamoros, con un total de 113 y 110 kg/módulo/año, lo que representa una producción anual por ave de 11.3 kg y 5kg, respectivamente. En estas beneficiarias, se observa que más de la mitad de la producción se destina al mercado (Cuadro 4).

REGIÓN	VALLE DE ATLIXCO-MATAMOROS	SIERRA NEGRA	SIERRA NOR-ORIENTAL	SIERRA NORTE
No. de aves en producción	20	8	17	10
Producción total anual				
Meta (Kg/Módulo)	62	80	68	80
Resultado (Kg/Módulo)	110	40	102	113
Estimación producción anual por ave (kg de huevo /ave/año)	5.5	5	6	11.3
Producción destinada al Autoconsumo (%)	40	100	69	25
Producción destinada al Mercado (%)	60	0	31	75
Valor de la producción (MxN$)	3,520	1,264	3,567	3,713

CUADRO 4. Valores promedio de indicadores para la producción de huevo en traspatio en el período octubre de 2014 a febrero de 2015, obtenidos con beneficiarias del PESA en el estado de Puebla. FUENTE. Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por la IE SAGARPA PESA.

V. CONCLUSIONES

El aspecto central de la educación no formal en el ámbito agropecuario, debería ser la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos que propicien a su vez la obtención de un conocimiento cabal de la realidad, tomando como base las necesidades y los problemas reales y prioritarios de los educandos (productores agropecuarios), sus intereses, sus valores culturales y sus características, así como avocarse a la búsqueda de soluciones a estos problemas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en particular en el desarrollo de capacidades, se considera que el nivel de eficiencia en las capacitaciones realizadas por las ADR, es débil cuando estas involucran el uso de insumos externos, a diferencia de aquellas que están relacionadas con aspectos de manejo. De igual forma, se reconoce que cuando estas capacitaciones están relacionadas con aspectos de interés del beneficiario, tales como la selección de aves de postura, que impactan en el incremento de la parvada, tienen un mayor nivel de adopción. Estos resultados nos permiten revalorar el nivel de intervención que se requiere en las UPF, el cual debe tener como base, las necesidades y disponibilidad de recursos y el reconocimiento de los saberes locales.

Al respecto, vale la pena recuperar el propósito del desarrollo de capacidades en el sector agropecuario, con el que se busca favorecer un cambio sustentable y valorar las situaciones más apropiadas para el contexto, dado que no existe una solución que sirva para todas las situaciones. Si el interés central es la generación de modelos tecnológicos rurales "autónomos", que respondan a problemáticas y condiciones específicas de los productores, es necesario considerar que éstos deben surgir del análisis de la tecnología tradicional, es decir, del acervo tecnológico y cultural de la población campesina, en el ámbito local. Pequeños cambios tecnológicos elementales, bien seleccionados, pueden ser más eficientes y fáciles de adoptar y difundir, que un gran número de tecnologías importadas.

Las experiencias de las beneficiarias, así como aquellas relacionadas con la capacitación proporcionada por las ADR, ofrecen elementos para la generación de un paquete tecnológico local y adecuado a sus condiciones específicas, para la producción de huevo con gallinas criollas, con bases agroecológicas y la recuperación de conocimientos locales. En la información presentada se encuentran alternativas para el manejo productivo, reproductivo, alimentario y sanitario de tipo preventivo de bajo costo, que pueden implementarse en las UPF y contribuir, a la producción sostenida de proteína de origen animal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARQUERA, S., RIVERA-DOMMARCO, J. & GASCA-GARCÍA, A. (2001). Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. *Salud Pública*. Vol. 43(5), pp.464-477.

CECS BUAP (2014). *Reporte Evaluación de la Estrategia PESA FAO 2013 en el estado de Puebla. México*. Centro Estatal de Capacitación y Seguimiento de la Calidad de los Servicios Profesionales (CECS BUAP). 57 pp.

CHACÓN-ORTIZ, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35.

COOMBS, P. & M. AHMED. (1974). *Attacking rural poverti. How Nonformal Education Can Help*. USA: International Council for EducationaL Development (ICED).

CONEVAL. (2015). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2014*. Mayo 3, 2007, de CONEVAL Sitio web: http://www.coneval.gob.mx/Evaluacion/Paginas/InformedeEvaluaci%C3%B3ndelaPol%C3%ADticadeDesarrolloSocialenM%C3%A9xico-2011.aspx. P. 150

COLEGIO DE PROFESIONALES POR EL MEDIO RURAL A. C. (2008). Los programas de SAGARPA (2003-2008). En *Desarrollo Rural. Alternativa Campesina (191-209*). México: Sin dato.

FAO. (2013). *Diplomado en metodología de seguridad alimentaria y nutricional para agentes de desarrollo rural. Unidades 1 (p. 6-9) y 4 (p. 3-11)*. Chile: Núcleo de capacitación en políticas públicas. FAORLC - UTN.

LXII LEGISLATURA. CÁMARA DE DIPUTADOS. (2015, ABRIL 30). *Ley del Derecho a la Alimentación Adecuada. Gaceta Parlamentaria*, Año XVIII. Número 4265-IX, 20-43.

ESPINOSA, M. & REYNOSO-CANTÚ, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* Vol. V, Núm. 1, 2015, 137-155.

PIECK G., ENRIQUE. (1988). La educación para jóvenes y adultos. Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVIII, Núm. 1, 1er trimestre, 1998, 79-113.

PNUD (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*. EE. UU. pp. 30-40.

SAGARPA. (2013, DICIEMBRE 13*). DECRETO por el que se aprueba el Programa Sectorial de Desarrollo Agropecuario, Pesquero y Alimentario 2013-2018. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN*, 50-112.

SAGARPA. (2014). *Lineamientos Operativos del Sistema de Seguimiento y Evaluación del PESA FAO*. México: SAGARPA-FAO-UTN.

SCHMELKES, S., RENTERÍA, A. & ROJO, F. (1986). Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, No. 2, pp. 15-55.

UNESCO. (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión*. Nairobi. ONU.

UNESCO (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Alemania. pp. 12-15.

VIELLE, J. (DICIEMBRE, 1977). Educación no formal, capacitación para el trabajo e innovación tecnológica en el medio rural. *Comercio Exterior,* Vol. 27, Núm. 12, pp. 1527-1531/

[i] Contacto con autores:
Zadya Franscellia de San José Vargas Espíndola. e-mail: zadyavargas@yahoo.com.mx
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.
Héctor Bernal Mendoza. e-mail: h_bernal@hotmail.com
Centro de Agroecología, Instituto de Ciencias, BUAP, México.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y VALORES: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA AMBIENTAL

LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ
MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ[i]

RESUMEN:

Este artículo presenta los principales aspectos de una investigación sobre la aplicación y tratamiento de la Educación Ambiental desde la Administración Pública, principalmente en los ayuntamientos. Comenzamos con un breve recorrido histórico para dar a conocer el proceso de implantación de la Educación Ambiental como un proceso educativo que debe desarrollarse, tanto en el contexto reglado como en el no reglado. Continuamos aportando algunas iniciativas de políticas medioambientales que se llevan a cabo en los municipios, que pueden llegar a desarrollar una Educación Ambiental Permanente que se lleve a cabo a lo largo de la vida. Concluimos comentando como los Ayuntamientos ejercen una importante labor de educación, formación y capacitación medioambiental, a través de sus iniciativas y programas. Dicha labor se verá respaldada por la participación de los ciudadanos y por un equipo de profesionales, que desde las Concejalías/Delegaciones de Medio Ambiente, diseñan, programan y ejecutan actividades y programas medioambientales.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, administración pública, ayuntamiento, participación, ciudadanía.

*****

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que cambia aceleradamente, que está sometida a profundas transformaciones, y que necesita por tanto, estar continuamente en proceso de actualización interna. Debemos desarrollar nuevas habilidades, poniendo en juego nuevas estrategias que nos ayuden a una mejor integración y a una actuación adecuada en el medio en el que nos desenvolvemos.

Si nos centramos y adentramos en el ámbito Formal, el modelo tradicional de educación estructurado generalmente en áreas curriculares en la escuela, parece no satisfacer todas las necesidades formativas actuales. Estamos ante una necesidad ya señalada por Coombs, 1978 en la década de los setenta, y posteriormente por Fauré en su estudio encargado por la UNESCO sobre la situación mundial de la educación: acercar la escuela a la realidad social en la que se encuentra enclavada, poder así satisfacer las necesidades reales del sujeto y cubrir las expectativas sociales.

Es decir, una escuela que forme ciudadanos capaces de integrarse y actuar positivamente en su medio en contraposición al academicismo imperante. El academicismo centrado en planteamientos ancestrales, al no responder a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con graves carencias educativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, incluso aunque hayan accedido a niveles educativos superiores (Reizabal y Sanz, 1995), este academicismo se encuentra relacionado con las diferencias entre "enseñar", entendido como transmitir, exponer e instruir y "educar", que se centra en formar y desarrollar íntegramente a la persona de modo que esté preparada para la vida en sociedad.

Los tiempos actuales nos exigen que tomemos decididamente el camino de una educación destinada a satisfacer las necesidades formativas y situaciones problemáticas que tendrán que resolver en el futuro los ciudadanos. Muestra de ese cambio son las finalidades educativas escolares postuladas por la (UNESCO, 1997): Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser, bien diferente de la aspiración en la alfabetización, que anteriormente expresaba este organismo internacional. Debemos abandonar los planteamientos mecanicistas, dejar de ser meros transmisores de saberes anquilosados y formar a las nuevas generaciones en aquello que realmente necesitan, o van a necesitar en su vida diaria.

Al mismo tiempo hay una urgente necesidad de un cambio de comportamiento con relación a la Naturaleza y al Medio Ambiente, haciéndose patente la necesidad de una adquisición de conocimientos sobre las actuaciones que conducen a los problemas ambientales. Necesitamos saber cómo reparar los daños que ya han sido causados, y cómo evitar que se repitan en el futuro, aspecto que puede ser cubierto por la Educación Ambiental, (a partir de ahora EA), a través de la prevención y la acción. El tema debe ser estudiado en la escuela y fuera de ella, porque si deseamos cambiar nuestra actitud frente al Medio Ambiente y la Naturaleza, debemos hacer partícipe al sector educativo desde todos sus ámbitos posibles. Tenemos que transmitir la situación en la que nos encontramos desde todas las vías posibles que tengamos de comunicación social.

De toda la vida, el hombre, ha interaccionado con el medio que le rodea y lo ha modificado, por tanto, los problemas ambientales, como venimos apuntando, no son algo nuevo. Sin embargo, lo que hace preocupante la situación actual es la aceleración de esas modificaciones, y la magnitud de sus consecuencias. Los problemas ambientales no aparecen como independientes unos de otros, sino que constituyen elementos que se relacionan entre sí configurando una realidad diferente a la simple acumulación de todos ellos.

Por ello, hoy en día hablamos de algo más que simples problemas ambientales, nos enfrentamos a una crisis ambiental, para la cual debemos de ir programando vías de solución, incluso ir lanzando programas de prevención. Según Limón Domínguez, D (2000), "La búsqueda de soluciones exige la necesidad de un diseño educacional con proyectos de acción como alternativa de cambio y mejora", para esta búsqueda de soluciones, para ello señala las siguientes cuestiones:

- El análisis de conflictos ambientales reales: que da cuenta de la necesidad de un planteamiento interdisciplinario.
- El grupo de trabajo: que se consolida como una fuerza que se asegura una mayor efectividad en sus conclusiones.

Sin embargo, no podemos percibir esta crisis como conflicto en el que determinados planteamientos sobre la vida resultan inadecuados. No son estos planteamientos, sino los comportamientos que tenemos ante el ambiente que nos rodea, ante los recursos con los que contamos y ante las modalidades de consumo y producción masiva. Ante esto podemos hablar que junto a la crisis ambiental coexiste una crisis de valores sociales tal que nos lleva a una inminente puesta en acción de la Educación Ambiental, para mejorar lo perjudicado e intentar mermar lo deteriorado.

Todo esto nos lleva plantearnos la necesidad inmediata de "pautas de acción-prevención" que desde lo local permita acercarnos a la ciudadanía, que es la que debe de ir asimilando dichas "pautas de acción- prevención". Es a partir de la educación como proceso desde donde "…se ha observado la capacidad que ha tenido la persona humana para ir enseñando, a las generaciones futuras, alternativas para asumir su historia y proyectarla en el futuro", según comenta (Valero, 2000). Esto nos lleva a unir procesos para desarrollar un cambio de actitudes, quedándose reflejado en la educación como proceso para la puesta en práctica de pautas de acción- prevención marcadas.

I. DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Una de las primeras obras en las que se podía vislumbrar, lo que años más tarde se conocería con el nombre de Desarrollo Sostenible, es la obra primigenia de Malthus. Dicho autor insistió en la necesidad de valorar económicamente la naturaleza, ya que consideraba que el ambiente posee una capacidad de producción, es decir que se trataba de una fuente generadora de riquezas, y que por tanto manifestaba entidad económica. De todas formas, Malthus, no mostró un mayor interés por la cuestión económico- ambiental, centrándose en cuestiones de previsiones demográficas.

Más relieve tiene como precedente de la sostenibilidad el libro Principios de economía política, publicado por J. Stuart Mill en 1873. En dicho libro, se hace patente la necesidad de proteger a la naturaleza del crecimiento desenfrenado, puesto que la considera como "uno de los elementos más importantes para preservar el bienestar humano", de forma que si se efectúa un uso irracional de la misma, se puede llegar a rendimientos económicos decrecientes.

Se puede evidenciar por tanto, que es desde el siglo XIX, cuando se viene reflexionando sobre la importancia económica de la naturaleza y sus relaciones con el crecimiento económico. Ya en el siglo XX, esta marcada etapa economicista irá dando paso a autores como Stuart Mill o David Ricardo, que pensaba firmemente que "los avances tecnológicos desacelerarían y retrasarían el momento en que se produjese el desequilibrio entre naturaleza y presión económica". Esto hoy en día se puede poner en tela de juicio, puesto que no siempre a un desarrollo o avance tecnológico, le sigue o ha seguido a lo largo de la historia, buenas consecuencias ambientales, ya sea desde una dimensión económica o social.

Después de estos antecedentes previos, la historia que rodea al término Desarrollo Sostenible se nos hace más cercana. El Informe del Club de Roma en 1972 marcó una pauta en la que por primera vez se establecieron las posibles consecuencias ambientales asociadas al crecimiento de las poblaciones y de sus estilos de desarrollo.

El informe abrió una puerta para abordar el problema, y en el mismo año se celebró la Conferencia de Estocolmo, tras las primeras voces de alarma, acerca del grado de degradación ambiental en el que el mundo estaba sumergido, allá por la década de los setenta. La ONU convocó la conferencia en Estocolmo, cuyo principal objetivo era analizar la situación ambiental del planeta. Una de las grandes aportaciones de dicha conferencia tiene que ver con las resoluciones y recomendaciones finales, ya que de ellas se desprendieron la necesidad de desarrollar, a escala mundial, programas de Educación Ambiental.

Este fue un reto asumido por la ONU, que en 1974 crea el Programa de Naciones Unidas de Educación Ambiental, aplicado por la UNESCO en 1975. Todo este tipo de acontecimientos enmarcan el nacimiento del Desarrollo Sostenible de las preocupaciones surgidas a comienzos de los setentas, con respecto a la situación mencionada del planeta, y como consecuencia la necesidad de establecer una nueva relación entre el hombre y el medio en el que vive.

En 1972 con la obra Los límites del crecimiento, se hace referencia a la necesidad de sustentar la naturaleza. Más tarde en 1974 en la Conferencia de Cocoyoc (México), se utilizó por primera vez el concepto de Desarrollo Sostenible, que en la convención de la UNESCO, celebrada en Quito en 1979, se discutiría, llegándose al consenso de sustituir tal término de Desarrollo Sostenible por "Nuevo Desarrollo", o tipo de desarrollo cuyas características más definitorias serían la de "ser integral, global y endógeno". Esta definición no tuvo aceptación, por lo que siguió prevaleciendo el término primero de Desarrollo Sostenible, puesto de manifiesto, en el Informe de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UINC), publicado en 1980 con el título Estrategia Mundial para la conservación.

Es a partir de la concienciación de tal problema, cuando NU (Naciones Unidas) encarga el estudio de los conflictos ambientales de nuestro planeta y la tarea le fue encomendada a la Comisión Brundtland. El informe que elabora dicha Comisión, salió a la luz en 1987, después de varios años de trabajo. De entre las aportaciones de la Comisión destacan una nueva definición del término Desarrollo Sostenible, al que denominaron como "aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las de las generaciones futuras". De esta definición se desprenden dos ideas que afectan de lleno a la sociedad, que son la idea de necesidades, puesto que el Informe Brundtland expone "satisfacer las necesidades esenciales de los más pobres", como tema importante a abordar desde la EA, ya que es un mal que afecta a un sector importante de la sociedad sin distinción entre países desarrollados y países en desarrollo.

Pero esto no se queda aquí, el decenio 2005-2014 fue declarado por las Naciones Unidas como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), encargándole a la UNESCO su puesta en práctica. La UNESCO, organización encargada de llevar a cabo la promoción de la Década, reconoce que no existe un modelo universal de educación para el desarrollo sostenible), sino que abarca a 15 campos y hace un llamamiento generalizado a todos los movimientos educativos existentes a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad. Dichos campos son:

- Derechos humanos.
- Paz y seguridad humanas.
- Equidad de género.

- Diversidad cultural y entendimiento intercultural.
- Salud.
- Sida.
- Gobernanza.
- Recursos naturales (agua, energía, agricultura, biodiversidad).
- Cambio climático.
- Desarrollo rural.
- Urbanización sostenible.
- Prevención y mitigación de desastres.
- Reducción de la pobreza.
- Responsabilidad social corporativa.
- Economía de mercado.

Con sólo ver esta gran lista de objetivos de la EDS podemos "aventurar, de inmediato, algunas presunciones: en primer lugar, que muchos de ellos son coincidentes con los de distintos movimientos educativos existentes (educación para la paz, para la salud, la interculturalidad…); en segundo lugar, y precisamente por esa amplitud de miras, cabe deducir que la EDS no pretende suplantar a estos movimientos, sino incor¬porarse como una dimensión en todos ellos, en el caso de que no lo estuviese ya" (Novo, 2009:200).

Por otro lado, los Objetivos del Milenio ponen de manifiesto la necesidad de incluir a la perspectiva del Desarrollo Sostenible en todos los niveles del Sistema Educativo, con el objetivo de conseguir que la educación se convierta en un agente fundamental para el cambio. Un cambio que debe extenderse a todos los ámbitos y niveles de la sociedad, porque "es necesario promover una cultura de la sostenibilidad, no sólo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos" (Aznar, 2003:224).

En esta línea, el Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda para el Desarrollo después de 2015, hace patente la necesidad de un nuevo paradigma. Manifiestan la importancia de que se establezcan una serie de cambios universales entre los que se especifica que se debe poner el desarrollo sostenible en el centro de la agenda. Exponen que durante veinte años, la comunidad internacional ha aspirado a integrar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales de la sostenibilidad, pero ningún país lo ha logrado (Naciones Unidas 2013:4). Por ello, no dudan en abogar no sólo por detener problemáticas ambientales como el cambio climático a la degradación del medio ambiente el general, sino por prestar más atención a situaciones más amplias como las de inclusión social, entre otras. Este hecho lleva consigo la necesidad de cambios estructurales la búsqueda de soluciones, y la oferta de nuevas oportunidades.

II. Educación en Valores y Educación Ambiental

Es evidente y todos podemos comprobarlo, que el problema ambiental, es una de las cuestiones más urgentes que la sociedad actual tiene que afrontar y resolver. El mejor modo de abordar el la problemática ambiental, es descubrir las raíces o causas que lo producen y en el tipo de relaciones que el hombre ha establecido con su medio, que constituye la clave explicativa de la tensión dialéctica hombre/medio. Se trata de toda una filosofía o visión de la tierra "sometida al hombre", la que ha generado unas actitudes y comportamientos que han convertido al medio en objeto de permanente conquista, y es este "modo de entender" las relaciones del hombre con su medio lo que hemos de cuestionar. Es el modelo lo que ha de cambiar, para que cambie también la praxis.

Queremos apuntar con todo esto que, aunque metodológicamente sean aconsejable actualizaciones puntuales, estas deben inscribirse necesariamente en un proyecto o marco general de actuación sobre el medio: en una filosofía de fondo. Con esto pretendemos justificar un modo distinto de defensa de la naturaleza, de entender y practicar la EA. Se trataría de enmarcarla en el amplio contexto de la pedagogía de los valores.

Atendiendo al campo de la comunicación y la información, es fácil observar que el tratamiento del problema ambiental que con frecuencia se hace desde los medios de comunicación descansa en la transmisión de información sobre los daños ecológicos ocasionados en el medio, sobre todo en el medio natural. En la escuela los programas de EA están basados en elementos cognoscitivos teóricos, relegando a una situación marginal los valores y actitudes, aunque se cuenta ya desde hace tiempo, con programas de EA ofertados por los Equipamientos Ambientales.

Los valores ambientales tienen cada vez una mayor repercusión en la sociedad, produciéndose un aumento de la concienciación de los ciudadanos en lo que a temas de carácter medioambiental se refiere. Buena prueba de ello es la Constitución Española que, en el artículo 45, recoge el derecho de los ciudadanos a disfrutar de un medio ambiente adecuado, así como la necesidad de protección del mismo. Igualmente, en el Estatuto de Autonomía de Andalucía también se recoge la necesidad de preservar el medio ambiente. Así, en el artículo 12 de las disposiciones generales del título preliminar se manifiesta: La vía o línea de acción que se considera fundamental para evaluar los niveles de sensibilización de la sociedad en general y de las generaciones más jóvenes en particular es la educación ambiental y el desarrollo de la participación ciudadana, mediante nuevas fórmulas de colaboración que impliquen a todos los estamentos sociales en la tarea de dejar un mundo mejor a las generaciones que nos sucedan.

Hay que tener en cuenta que en el comportamiento humano, tanto como el conocimiento, juega un papel importante los sentimientos, creencias y valores, es decir, el mundo de significados a través del cual interpretamos toda nuestra experiencia, aquello que constituye el registro o clave de interpretación de nuestra existencia. Se trata por tanto, no de actuaciones particulares o puntuales, sino de enmarcar la EA en el ámbito de la Educación en valores, como línea matriz o filosofía de fondo, como comentábamos anteriormente.

La Educación Ambiental no es sólo, según la UNESCO-PNUMA 1997, conservación de la naturaleza, ni gestión de recursos, ni un nuevo programa que añadir a la programación del sistema escolar. Constituye un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su medio, y de la manera en que aquél influye sobre este. Intenta formar ciudadanos responsables, destinados a mejorar la calidad de vida mediante la apropiación de valores ecológicos y de convivencia democrática. Se trata efectivamente de suscitar en los individuos valores y actitudes favorables a la conservación y mejora del entorno, y se orienta hacia la resolución de los problemas medioambientales, hacia la toma de decisiones y hacia la acción.

Según Ortega, Mínguez y Gil, 1998, la necesidad de abordar la EA desde la perspectiva de la Educación en Valores se justifica por las siguientes razones:

1. No se puede esperar un comportamiento ecológico respetuoso del medio, si al mismo tiempo no se tienen presentes otros valores.

2. Es necesario preparar-equipar a los ciudadanos, no sólo para dar respuesta a los problemas actuales planteados, sino para los que se les puedan plantear en el futuro. Se necesita aprender actitudes y apropiarse de valores que impulsen a la búsqueda permanente de "nuevas formas" de responder a las "nuevas formas" de degradación que una sociedad en cambio pueda deparar. Los cambios de comportamiento respecto al medio natural, no

se producirán hasta que los miembros de una sociedad no hayan asimilado la nueva concepción y valores positivos respecto al Medio Ambiente para concebir una manera de vivir diferente.

3. Los valores ejercen en nosotros una función dinamizadora y orientadora de nuestro comportamiento. Pero ejercen esta función sólo cuando son asumidos, cuando forman parte de la estructura profunda de nuestras creencias más vitales, cuando forman parte de nuestra cultura o son nuestra cultura misma como forma de vida.

4. Los valores no valen si sólo son objeto de conocimiento, sino que hay que incorporarlos a nuestro código comportamental de la sociedad en la que vivimos.

5. Los valores no se enseñan sólo "dándolos a conocer". Se hace necesaria la experiencia personal del valor. Puesto que los valores no son unas ideas o unos conceptos, sino ante todo, creencias o formas de vida, por tanto, no hay modo de enseñarlos, sino aparecen reflejados, referidos como objeto de experiencia.

Frecuentemente se concibe la EA como una tarea a desarrollar lejos de la escuela y la ciudad. Sin embargo la EA, supone y exige, por el contrario, actuar sobre el entorno más inmediato, aquel que constituye el marco de nuestra experiencia cotidiana. Y es a través de las experiencias inmediatas, cotidianas que plasman en comportamientos habituales el valor ecológico, como pueden las jóvenes generaciones apropiarse y asumir dicho valor.

La EA debe aspirar a hacer posible un nuevo "estilo de vida", un marco distinto en las relaciones del hombre con su medio. Entendemos que es en el marco de la Educación en Valores donde la EA encuentra su planteamiento y realización más adecuados.

III. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA FORMAR A FUTUROS CIUDADANOS

Con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la educación ambiental quedó reconocida en el sistema educativo, dándole un carácter reglado. Este nuevo enfoque la incorpora a todas las áreas de trabajo con el alumnado, desarrollando contenidos relacionados con la problemática ambiental y obligando a poner en práctica metodologías activas basadas en la investigación. Se trata de generar actitudes participativas en el alumnado de manera que desarrollen propuestas de trabajo coordinadas con una visión interdisciplinar.

En los últimos años, el profesorado cada vez más sensibilizado y preocupado por estos temas, ha puesto en marcha gran cantidad de proyectos de innovación y experiencias de educación ambiental (talleres, reciclado, trabajos de campo, etc.), con el apoyo tanto de las diferentes Consejerías con competencias en Educación, como las de Medio Ambiente. Además, se han producido unos cambios muy significativos. En este sentido desde el ámbito académico se debe abogar por una educación que en definitiva intente implicar a toda la sociedad en la formación medioambiental. Por ello la escuela debe preparar a personas para abordar problemas ambientales, plantear soluciones y ponerlas en práctica. En definitiva, procurar cambios individuales y sociales que se traduzcan en una mejora ambiental y en un desarrollo sostenible porque se ha ido evolucionando, desde el estudio del medio natural a contenidos relacionados con el entorno y problemas ambientales de la localidad o del propio centro educativo.

El sistema educativo actual, como ya indicaba Sarramona 1998, no sólo reconoce a la educación escolar "reglada" como proceso educativo único, sino que incluye en el mismo a "toda acción más o menos intencional y sistemática, que tiene lugar tanto dentro como fuera de la institución educativa". Existe la diferenciación de colectivos tales como la familia, los medios de comunicación, los municipios… que llevan a la práctica programas medioambientales y actividades de carácter educativo.

El desarrollo de dichos programas y actividades no se pueden incluir dentro del ámbito educativo reglado, de ahí que se denomine no reglado a este tipo de experiencias. Es por esto por lo que la Educación no reglada como concepto, surge como consecuencia de reconocer que la educación no se puede considerar un proceso limitado en el tiempo y el espacio confinado a la escuela, sino que su amplitud de acción o metodológica y conceptual puede reconocerse desde otras formas de educación.

Si hablamos del concepto de educación, podríamos hacer una clasificación, que a la vez se trata de tipos de procesos educativos en unión, tal es el caso de la diferenciación que hace Coombs y Ahmed (1975) en formal, no formal e informal. Pero nosotros queremos ir más allá y diferenciarlas en dos aspectos: Reglado y no Reglado.

- Educación Reglada: se trata del sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que abarca desde infantil a la Universidad.
- Educación no Reglada: se trata de las actividades organizadas y sistematizadas educativamente "fuera del marco del sistema oficial", y que se destina a toda la población en general, desde niños/ as a adultos. Según La Belle (1980, 160), el término E. No Formal "se acuñó para satisfacer la necesidad de respuesta extraescolar a demandas nuevas y diferentes de las que atiende ordinariamente el sistema educativo". Se trata del proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y modos, en el contacto directo con experiencias cotidianas.

En una sociedad como la actual, estas distintas formas educativas no son excluyentes, sino complementarias. Por tanto, se puede llegar a considerar que existen desde los tres ámbitos educativos una interrelación con la EA quedando reflejado como:

- Educación Ambiental Reglada: es aquella que se realiza a través de las instituciones y planes de estudios y configuran la acción educativa "reglada" y que abarca todos los niveles educativos. El incorporar la EA a lo Formal ha sido y viene siendo un proceso lento pero importante porque "plantea exigencias éticas y metodológicas que inciden en la propia concepción de la enseñanza y en las condiciones en el que el aprendizaje tiene lugar". Aunque se trata de un camino difícil, puesto que queda bastante por hacer, parece ser que la realidad nos muestra hoy un panorama esperanzador. Se trata de un trabajo en equipo en el que tanto padres como profesores y alumnos sean concienciados de la importancia del tema en cuestión, y que les lleve a plantearse la necesidad inmediata de una transformación social.
- Educación Ambiental no Reglada: Es aquella que, siendo intencional al igual que la anterior, como no intencional, no se lleva a cabo en el marco de las instituciones educativas y planes de estudios reconocidos oficialmente, sino por parte de otro tipo de entidades, colectivos, etc., que la desarrollan de manera libre. La educación ambiental no reglada tiene como objetivo informar, sensibilizar y conseguir entre los diferentes sectores de la sociedad una predisposición necesaria para participar en la resolución de los problemas ambientales de su entorno más próximo. Por ello, trata de optimizar las actuaciones emprendidas seleccionando destinatarios concretos para cada tema, ajustando los mensajes y estrategias a los diferentes colectivos: niños, consumidores, jóvenes, políticos, empresarios, sectores profesionales, amas de casa, tercera edad, etc.

Desde las distintas administraciones públicas (Ministerios, Consejerías, Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos) o incluso desde organizaciones y/o asociaciones privadas, se

llevan a cabo programas de educación ambiental que generalmente realizan actividades de naturaleza diversa, entre las que es posible destacar:

- Actividades de ocio y tiempo libre: fomentando la creación de campamentos o actividades de verano en la naturaleza mediante actividades extraescolares en espacios y entornos naturales, turismo rural, etc.
- Campañas de sensibilización sobre el consumo: en las que se incluyen actuaciones con las que se pretende dar a conocer a los consumidores la repercusión que tienen determinados tipos de productos sobre el medio ambiente, así como el abuso de determinados recursos, por ejemplo, el uso excesivo de los recursos hídricos.
- Campañas sobre problemas ambientales: en la mayoría de los casos, de sensibilización sobre problemas producidos estacionalmente (incendios forestales, por ejemplo) o circunstancialmente (catástrofes ambientales, etc.)
- Información en medios de comunicación: como instrumento, cada vez con mayor trascendencia, para hacer llegar a multitud de personas gran cantidad de información sobre el medio ambiente.
- Interpretación ambiental: ofreciendo información concisa y atractiva a través de múltiples recursos y equipamientos que comprenden desde centros de interpretación en espacios protegidos y aulas de naturaleza hasta itinerarios interpretativos e incluso guías de naturaleza.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

A tenor de lo expuesto, consideramos que la educación ambiental tiene como finalidad llevar a la población a que tome conciencia sobre los problemas de su entorno y motivarla a la acción a través de la participación ciudadana centrada en la acción autónoma de individuos y de grupos en los ámbitos local, regional, nacional y mundial.

Para ello debemos suscitar la necesidad de llevar a cabo una acción y de participar en las decisiones fundamentales que se vinculan con nuestro futuro colectivo. Una acción no sólo por el ambiente sino por el respeto del ser humano y por nuestra supervivencia.

Es necesario analizar de manera crítica el concepto de desarrollo, analizar los perjuicios de los modos de producción y consumo, y predecir y prevenir más daños en vez de corregir y reparar una vez surgidos. Desarrollar y reforzar el espíritu crítico de los ciudadanos con el fin de asegurar un control democrático de las decisiones y acciones relacionadas con el ambiente es imprescindible. No es suficiente sólo la simple evaluación y denuncia de los problemas ambiéntales, sino también el análisis, la reflexión y la acción en la configuración de la realidad que tenemos y la que queremos tener.

Para ello es necesario el empoderamiento de la sociedad. El empoderamiento implica superar las barreras económicas, sociales, políticas y culturales que obstaculizan la capacidad de los individuos de elegir y acceder a oportunidades: acceso a la información, inclusión y participación, responsabilidad o rendición de cuentas y capacidades organizativas locales. El empoderamiento también se refiere a la ampliación de la libertad de elección y acción. El empoderamiento es algo más que el simple hecho de abrir el acceso a la toma de decisiones, también debe incluir los procesos que llevan a las personas a percibirse a sí mismas con la capacidad y el derecho de ocupar ese espacio decisorio (Bobadilla y Tarazona, 2008). El desarrollo político debe impulsarse desde adentro y pertenecer a la gente, sin descartar el papel de los actores externos (Unsworth, 2005).

La única forma de "crear hábito" en la ciudadanía, es a través de la educación, como instrumento capaz de hacer llegar a las personas los valores ambientales necesarios para el buen funcionamiento local ambiental. Es la creación entre todos, tanto ciudadanos como Administración pública que se encarga de gestionar los programas de EA que se llevan a

cabo, de programas, proyectos y actividades, que hagan del municipio un lugar de convivencia en el que la base esté en el cuidado del entorno, ya que se trata de nuestro legado más valioso, y en sí mismo de lo más valioso que vamos a dejar a nuestros semejantes en el futuro.

Finalizamos volviendo a comentar lo que nos ha llevado a poner en marcha esta investigación, la importante labor de educación, formación y capacitación medioambiental, que desarrollan las administraciones públicas a través de sus iniciativas y programas. Dicha labor no tendrá sentido si no se viera complementada por la participación de los ciudadanos y por un equipo de profesionales, que desde las Concejalías/Delegaciones de Medio Ambiente, diseñan, programan y ejecutan actividades y programas medioambientales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZNAR, P. (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior. En A. Escolano (Ed.), *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad.* (pp.13-32). Madrid: Biblioteca Nueva.

UNESCO (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme.* ED/DESD/2006/PI/1. París: UNESCO.

ASUNCIÓN, MAR Y SEGOVIA, E. *Manual Educación Medio Ambiente. EA No Formal.* Dpto. EA. WWF/ ADENA).

AZNAR, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, n. 225, 223-241.

BENAYAS, J. Y MARCEN, C. (1995). Bases científicas de la educación ambiental. Evaluación del cambio de actitudes ambientales. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 11-26). Murcia: Caja Murcia.

BRUNDLAND ET AL. (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.

CARIDE, J. A. Y MEIRA, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

COOMBS, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid: Santillana.

COOMBS, P. H. Y AHMED, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal.* Madrid: Tecnos.

FAURÉ, E. (1982). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza/UNESCO.

FORO GLOBAL DE LA CUMBRE DE LA TIERRA (1992). *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global.*

HERAS, F. (1994). La educación ambiental y la participación ciudadana. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 59-71). Murcia: Caja Murcia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2003). *Estrategia Andaluza de Educación Ambiental.* Sevilla: Consejería de Medio Ambiente

LA BELLE, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen.

LEOPOLD, A. (2000). *Una ética de la Tierra. (Edición de Jorge Riechmann)* Madrid: Los Libros de La Catarata.

LIMÓN, D. (2000). *Pedagogía Ambiental: propuesta de cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona: PPU.

MARTÍNEZ, Mª P., AZNAR, P., ULL. A. Y PIÑERO, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI* , n. 25, 187-208

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España.* Madrid: MMA.

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL) (1998). *Documento base para la elaboración del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Pamplona: MMA.

MORÍN, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.

NOVO, M. (1985). *La educación ambiental*. Madrid: Anaya.

NOVO, M. 2009. La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 195-217

ORTEGA, P. (1994). Los valores en la educación ambiental. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 27-38). Murcia: Caja Murcia.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y GIL, R. (1998): *Valores y Educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

OUR COMMON FUTURE (1987). *World Commission on Environment and Development (WCED)*. Oxfor: University Press.

PARDO, A. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: Horsori.

REIZABAL, M. Y SANZ, A. I. (1995). *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.

RIVAS, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa* (Barcelona, Ariel).

SARRAMONA, J. Y OTROS (1998). *Educación No Formal*. Barcelona: Ariel, S. A.

SOSA, N. M. (1990). *Ética ecológica: necesidad, posibilidad, justificación y debate*. Madrid: Libertarias.

UNESCO (1997). *Una educación para el segundo milenio.* París: UNESCO.

UNESCO (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson/UNESCO.

UNESCO (2009). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php

UNESCO- PNUMA (1993). *Programa de Educación sobre problemas ambientales en las ciudades*. París: UNESCO.

UNESCO- PNUMA (1994): *Educación Ambiental: tendencias de la Educación Ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi* (Madrid, Catarata).

VELÁZQUEZ DE CASTRO, F. (COORD.) (2002). *La educación ambiental en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

[i] Contacto con autores:
Luis Vicente Amador Muñoz. e-mail: lvamador@upo.es
Macarena Esteban Ibáñez. e-mail: mestiba@upo.es
Universidad Pablo de Olavide, España.

EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE EL SER: UNA PROPUESTA HUMANIZADA DE LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO TEJIENDO VIDA

ARLEX CASTAÑO GALEANO
CAMILO HENAO MEJÍA
FERNANDO PUERTA YEPES[i]

RESUMEN:

En la actualidad, se vive una crisis que trasciende los graves efectos ambientales ocasionados por la acción desmedida del ser humano hacia la naturaleza, extendiéndose a una crisis de civilización, de la racionalidad y de conocimiento que ha cosificado la naturaleza, objetivado al mundo, y, deshumanizado las relaciones con el otro.

Es en este contexto que surge el Colectivo Tejiendo Vida en la Universidad de Antioquia-Colombia, como posibilidad de encuentro desde la diversidad, que transversalizado por el diálogo de saberes propone un proceso de educación social desde el ser para la sustentabilidad, generando espacios donde los seres humanos (hombres y mujeres) reconocen sus propios pensamientos, sentimientos, emociones y significaciones como un primer ambiente para armonizar, a partir de la reflexión, la experiencia, la cotidianidad y la interacción con otros seres vivos, la formación de las bases como sujetos políticos conscientes, que leyendo al mundo se proyectan desde adentro hacia afuera al asumirse como seres humanos sentipensantes, transformadores y en transformación comprometidos con la sociedad.

Desde el proceso realizado en los últimos tres años, el Colectivo Tejiendo Vida proyectó interna y externamente, formas vivenciales de relacionamiento que rompen con los paradigmas dominantes de la competencia, el poder y el pensamiento meramente racional, convirtiéndose en referente como un grupo que dialoga, escucha y construye desde la diversidad, llevando a cabo un proceso de educación ambiental para la sustentabilidad fundamentado en una concepción de ambiente que comienza en el interior del ser y se proyecta al exterior, impregnado del mismo sentido.

Se presenta la ponencia enriquecida con los postulados de Enrique Leff, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Edgar Morín y Alfredo Ghiso en cuatro momentos interrelacionados: un primer momento de contextualización glocal para comprender históricamente el surgimiento del Colectivo Tejiendo Vida; en un segundo momento se sintetiza la experiencia; luego, en un tercer momento se expone cómo asume el Colectivo lo ambiental; y, en un cuarto momento, la propuesta que se teje del ser para la sustentabilidad.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental sustentable, experiencia de educación social, humanización, primer ambiente, desde adentro hacia afuera.

*****

I. CRISIS DE CIVILIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESHUMANIZADA

> Además del mundo objetivo de la materia, que la ciencia explora con tanta maestría, existe el mundo subjetivo de los sentimientos, las emociones, los pensamientos y los valores y aspiraciones espirituales basadas en ellos. Si tratáramos este campo como si no desempeñara un rol constitutivo en nuestra comprensión de la realidad, perdemos las riquezas de nuestra propia existencia y nuestro entendimiento no podrá ser global. La realidad, incluida la existencia humana, es mucho más compleja de lo que reconoce el materialismo científico objetivo.
>
> Dalai Lama

Todos los seres humanos que habitan en la actualidad, han presenciado los desastres naturales que en las últimas décadas ha afectado a seres humanos y las otras especies que viven en la tierra. Las sequias, inundaciones, deshielo de los polos, desabastecimiento de alimentos, extinción de especies animales y vegetales y otras consecuencias del calentamiento global, el aumento del Dióxido de Carbono (CO_2) en la atmosfera y el deterioro de la capa de ozono, por solo mencionar algunos pocos de estos efectos.

Es precisamente por estos impactos sobre la vida en el planeta que el ser humano ha puesto en el centro de la agenda mundial el tema ambiental, desarrollando numerosas convenciones dirigidas a mitigar y buscar algún tipo de solución a esta crisis que se generó, a partir de la acción desmesurada e irracional del ser humano sobre la naturaleza.

Sin embargo, esta crisis ambiental trasciende de los efectos que se pueden presenciar por los medios de comunicación y experimentar con los sentidos, hacia una crisis del conocimiento, una crisis de la razón, una crisis de la civilización moderna. El mercado se ha convertido en un aspecto de suma importancia en el desarrollo de las sociedades, y sus lógicas han impregnado cada uno de los sistemas que las conforman, determinando y afectando su funcionamiento y estructura.

Todo lo anterior puede evidenciarse en el sistema educativo en donde los intereses económicos y productivos ejercen una influencia significativa en los modelos de educación que son impartidos desde posturas elitistas y lineales, que no toman en cuenta al ser humano en sus múltiples dimensiones para ofrecerle una formación integral en pro del bienestar individual, social y ambiental.

Frente a los problemas de fondo que ha dejado el colonialismo, se han visto atravesados diferentes tiempos y espacios que afectan la educación; esta se ha visto alterada por las dinámicas del sistema a nivel global y local, por esto Carmona Arias, Ana María & Aristizábal Martínez, Juan Camilo (citados en Inés Fernández Moujan, 2010) afirman que:

Al poner el foco en el cuestionamiento sistemático a las formas de poder que se presentan en el acto educativo, Freire señala que este ejercicio de poder paternalista y vertical se encuentra estrechamente ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial opresor/oprimido. En este sentido, su mirada crítica de la realidad, sus escritos y toda su praxis muestran que las determinaciones de poder que se presentan claramente en la relación educativa no son unilineales ni unilaterales, sino heterogéneas, discontinuas, conflictivas y que detrás de ellas está permanentemente presente la marca de la condición colonial, el lado oscuro de la modernidad. (p. 23)

Esta mirada excluye otros conocimientos aceptando sólo los científicos y filosóficos, los cuales se presentan como superiores y los demás saberes son vistos en niveles inferiores, pre-modernos, ineficaces; las críticas que se hacen al modelo no buscan la inexistencia de este, pero si tener una mirada más amplia y abierta respecto a la ciencia occidental, dado que esta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. Este sistema económico neoliberal conduce el ser al individualismo, a deshumanizar la sociedad, a perder los valores y la riqueza cultural.

II. COLECTIVO TEJIENDO VIDA

Tejiendo vida es un colectivo independiente y de libre participación que reúne a hombres y mujeres en su mayoría, trabajadores y trabajadoras sociales estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia (UdeA)-Colombia, seres humanos siempre en formación y que están en la búsqueda de su propia esencia. Tejiendo vida es un espacio en que convergen diferentes pensamientos, conocimientos, sentires, formas de ver la vida y de actuar en ella, esta ha sido la mayor riqueza que ha entregado este grupo.

En un principio el grupo comenzó con la reunión de tres de sus actuales integrantes y llamándose "Magos y Magas de la tierra", rápidamente nuevas personas con búsquedas espirituales y sociales, encontraron en este espacio el lugar abierto en donde podían compartir sus sentires por fuera de doctrinas de pensamiento e ideas preestablecidas.

Los encuentros inicialmente se realizaron para dialogar en colectivo; compartir pensamientos, sentires, percepciones sobre la vida y los diferentes saberes que convergen en el proceso, posteriormente se extendieron hacia estudiantes de los

primeros y últimos semestres de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia. La experiencia de participar grupalmente en el seminario "el arte para la transformación personal y social a través del arte" ofrecido por la Corporación Proyectarte (2012) lleno de herramientas metodológicas al colectivo y fortaleció su intención de transformar la sociedad de adentro hacia afuera. Para estos días se consensuo el cambio del nombre del colectivo al actual nombre "Tejiendo Vida" en respuesta a uno de sus principales objetivos que es precisamente este, tejer vida en una sociedad marcada por el dolor y la deshumanización.

La experiencia del grupo así como el número de participantes aumentó, trayendo consigo nuevos y diferentes conocimientos, la legitimación en el espacio académico fue a través de las actividades de alta sensibilidad que repetidas ocasiones se realizaron, dejando de manifiesto la necesidad fundamental de tratar el ser y el sentir en la formación académica, especialmente en las ciencias sociales y humanas y el Trabajo Social.

Hoy, después de 3 años el grupo cuenta con dieciocho integrantes entre los 19 y 53 años, entre ellos están estudiantes de primeros, medios y últimos semestres de Trabajo Social, egresados y docentes de la misma disciplina y personas cercanas que se han identificado y comparten el sentido humano que teje este entramado intersubjetivo. Las actividades que se han realizado se han proyectado a estudiantes de primeros a últimos semestres de la facultad así como a personas externas que confluyen en espacios de aprendizaje y reflexión como los participantes del seminario ofrecido por la Corporación Proyectarte.

Los encuentros humanos y sensibles son los que han permitido la consolidación del grupo y el entramado de amistad y solidaridad; las risas, el compartir de los alimentos, la escucha, la música, la danza y el ritual hacen que este espacio se haya autocondicionado por fuera de las estructuras hegemónicas del poder y el pensamiento.

> Tejiendo Vida significa grandes amigos de sueños y tejidos, es sanación y tranquilidad, es amistad y amor, es música y danza, es aprendizaje y enseñanza, es espiritualidad, es simplemente un anhelo que hemos ido materializando a través del camino en el que nos hemos encontrado. (Mujer Joven, Estudiante de séptimo semestre de Trabajo Social de la UdeA y miembro del colectivo Tejiendo Vida; 2014)

El colectivo es un espacio de sensibilización y crecimiento donde como seres humanos (hombres y mujeres) se comparten percepciones, emociones, sentimientos y pensamientos, para tejer desde la diversidad y el respeto la evolución. Desde la cotidianidad, se busca crear y recrear la vida, como almas danzantes guiados por la música universal y los sonidos sutiles de la naturaleza. Creer en la MAGIA de la VIDA, implica

partir por reconocer los propios ritmos, dones y valores, y comprometerse a reconocer y aceptar los aspectos sombríos; creando movimientos hacia una vida gozosa.

El grupo busca construir lazos de amor y solidaridad que contribuyan a armonizar las vidas individuales, para poder luego extenderla a otras dimensiones de la cotidianidad (familia, comunidad, trabajo), y finalmente, proyectarla como profesionales comprometidos con el cambio, la concienciación y la humanización de la educación, mediante un proceso permanente de reflexión, problematización y autoformación, posibilitando espacios dialógicos, para que como seres protagónicos, se puedan crear y recrear propuestas alternativas de cambio y transformación social en torno a las relaciones consigo mismo, con el otro y con el universo. (Colectivo Tejiendo Vida, 2013)

> Pensar, describir, expresar lo que significa y simboliza el Colectivo Tejiendo Vida es adéntranos en un ¡estado de reflexión profunda!, es conectarnos con nuestra esencia y nuestro origen a través de la palabra dulce que enseña y forma mujeres y hombres semillas de nueva humanidad, es danzar con el cuerpo, la mente y el sentir, para recrear en vida el constante movimiento del universo, es reír, jugar y cantar como niños y niñas para entender que estamos de paso por este planeta y que la vida es un juego sagrado, es dejarnos llevar por las melodías de las flautas, los llama lluvias, tambores y todos esos sonidos que nos invita a encontrarnos con nuestra verdadera esencia.
>
> El Colectivo Tejiendo Vida, nace de un sueño de esperanza, de luz, de entrega a la humanidad cada uno de los hombres, mujeres con corazón de niñ@s que hace parte de él, es un mundo por descubrir; en cada uno de ell@s encuentras regocijo, paz, dulzura, alegría, amor, amistad, fortaleza, sueños, conocimiento, humildad, entrega, aventura y sobre todo mucha alegría. Es por esto que agradezco a Padre y Madre del cielo y la tierra por permitirme hacer parte de sus vidas y sentir sus corazones que me alientan y me fortalecen en el amor. Saludo y doy gracias a cada un@ de sus maestr@s interior y pido permiso para continuar tejiendo la vida. (Hombre Joven, egresado del departamento de Trabajo Social de la UdeA y miembro del colectivo Tejiendo Vida; 2015)

Este colectivo se crea en la búsqueda de una realidad diferente, otra a la que no solo se le puede ver con los ojos; una realidad que va más allá de lo palpable, enfocada en un sentir que posibilite el encuentro y la reflexión permanente, para poder resignificar y reinventar la academia, la profesión y el buen vivir como sujetos; con el previo reconocimiento como seres humanos sentipensantes.

> Para ello, se articula la educación ambiental desde el ser para la sustentabilidad en actividades que permitan interrelacionarnos con la naturaleza, como las meditaciones para conectarse con los cuatro elementos (agua, tierra, aire, fuego), el compartir de alimentos tipo ágape, reflexiones mediante el arte para la transformación en la construcción de mandalas personales y colectivos, reconocimiento de nuestros saberes y conocimientos, reflexiones y construcciones colectivas mediante el diálogo de saberes, entre otras. El colectivo es una danza de almas que se encuentra para evolucionar y para hacer
>
> más liviano y gozoso el caminar por este bello planeta azul y digo danza de almas porque con cada un@ de ustedes he podido expresarme desde mi esencia, desde mi cuerpo físico, mental, emocional y espiritual. Tejiendo Vida es energía, es un espacio de encuentro donde se potencia el desarrollo no solo del hemisferio izquierdo (la razón, lo académico, lo lógico, lo objetivo) sino el hemisferio derecho (los sentimientos, la intuición, la percepción, lo subjetivo). Es un encuentro intersubjetivo que potencia mi esencia de mujer en interacción con otr@s hombres y mujeres que tienen la capacidad de alzarse por encima de nuestro ego limitado para con un realismo esperanzador decir podemos tejer vida y comprometernos con la construcción de una vida más digna y gozosa partiendo de nuestras cotidianidades.

Tejiendo vida es un encuentro de Trabajadores/as Sociales convencidos que estamos conectados por lazos invisibles con un universo benigno y amoroso, que nuestra pacha mama es nuestra fuente nutricia y que somos parte del catalizador que le apuesta a cambiar al mundo en un lugar mejor. El colectivo tejiendo vida me ha permitido tender un puente sobre la brecha entre la vida material, académica, racional y el plano espiritual". (Mujer adulta, docente del departamento de Trabajo Social de la UdeA y miembro del colectivo Tejiendo Vida; 2015).

Siendo conscientes de que los humanos son Sentimiento, Pensamiento y Acción, Tejiendo Vida busca actuar desde el sentipensamiento, fluir con la vida en los tiempos cósmicos y no con los tiempos modernos, también guiarse por el respeto y el reconocimiento del otro, sin imponer, silenciar ni desconocer, es por esto que en el Colectivo convergen diferencias de pensamiento, edad, raza; no se siguen Gurúes ni se tienen estructuras jerárquicas ni administrativas, se reconocen entre todas y todos como líderes, actores transformadores y en transformación, que sanan y potencian valores, prácticas y formas de establecer vínculos desde la cotidianidad, nunca por fuera de sus esencias. Construyen espacios no forzados en los que se le pueda dar "rienda suelta" a lo que sentí-piensan y son guiados por la energía creadora y vital que impulsa el movimiento y la fuerza en este el planeta azul.

III. Y, ¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TEJIENDO VIDA?

3.1. CRISIS

El economista mexicano Enrique Leff ha dedicado parte de su trabajo al análisis de la crisis estructural en la cual vivimos actualmente, crisis que tiene sus raíces en las formas como se ha comprendido al mundo, en la forma como se ha utilizado el conocimiento con el cual se ha transformado el mundo, desvinculando a la razón del sentimiento, al conocimiento de la ética y a la sociedad de la naturaleza. Esta crisis, se fundamenta en una idea insustentable de la construcción de un mundo llevado por la totalidad, universalidad y objetividad del conocimiento, que condujo a la cosificación y sobre-economización del mundo.

Los paradigmas científicos apresaron al saber para encausar al conocimiento en las vías del progreso que objetivo a la naturaleza, rompió el tejido ecológico, vulneró los territorios y desnaturalizo la naturaleza. Finalmente, esta crisis se ve reflejada en cada esquina de la sociedad de hoy, en la degradación ambiental y en la perdida de sentidos existenciales de los seres humanos que habitan el planeta tierra. (Leff, 2008)

> Hoy la crisis económica y ecológica se traduce en un montante de pobreza y riesgo para las poblaciones más vulnerables. La región de América latina y el caribe, que cuenta con muchas de las mayores riquezas ecológicas y ambientales del planeta, presenta preocupantes procesos de degradación socioambiental y los índices más altos de desigualdad social del mundo, estos procesos se ven acompañados por una caída en la atención y calidad de la educación. (Leff, 2008, pág. 178)

3.2. AMBIENTAL

Cuando hablamos de lo ambiental en un ámbito cotidiano se entiende en primera medida el ambiente como ese "entorno" compuesto por factores naturales y artificiales en los que se desenvuelve un ser humano, un organismo o un ente cualquiera, muchas de las definiciones académicas vinculan también aspectos sociales y culturales a la concepción del ambiente y sin duda lo ambiental está estrechamente relacionado con asuntos políticos y económicos.

Hasta aquí tenemos una concepción amplia de lo ambiental, una definición que abarca formas de apropiar lo natural, las relaciones entre el ser humano y la naturaleza en la que tienen grandes influencias intereses económicos y políticos y todos los factores materiales del entorno en que habita un ser determinado.

Sin embargo, y sin ánimo de postular una visión única de lo que se entiende por ambiente, en el colectivo tejiendo vida hemos trabajado desde una visión compleja de ambiente que se entreteje con interacciones físicas biológicas, sociales y culturales, además, otros conceptos académicos como territorio, espacio y contexto. Adicionalmente, esta dimensión incluye invariablemente e inclusive, principalmente, el ser; lo interno, lo que se vive de la piel para adentro, el mundo de las emociones, los sentimientos, los pensamientos, este es nuestro primer ambiente y el determinante en la forma de ver, de relacionarse y percibir todo lo externo.

En este mismo sentido Enrique Leff nos aporta:

> El ambiente no es solo el mundo "de afuera" el entorno del ser y del ente, o lo que queda fuera de un sistema. El ambiente es un saber sobre la naturaleza externalizada, sobre las identidades desterritorializadas; sobre lo real negado y los saberes subyugados por la razón totalitaria, el logos unificador, la ley universal, la globalidad homogenizante y la ecología generalizada. El ambiente es objetividad y subjetividad, exterioridad e interioridad, falta en ser y falta de saber, que no colma ningún conocimiento objetivo, un método sistemático y una doctrina totalitaria. El ambiente no solo es un objeto complejo, sino que está integrado por las identidades múltiples que configuran una nueva racionalidad que acoge diferentes racionalidades culturales y que abre diferentes mundos de vida. (Leff, Discursos Sustentables, 2008, pág. 219)

Podemos decir que cuando ese Primer Ambiente está afectado, deteriorado o contaminado, las proyecciones externas estarán viciadas por estos mismos factores, nuestras formas de relacionarnos con los otros seres humanos, con los otros seres vivos y con todo lo otro en la tierra y el universo, difícilmente podrán ser completamente claras y naturales.

En ese sentido, partimos de reconocer que como seres humanos que además hemos habitado un contexto en crisis, estamos permeados por múltiples factores de la actual sociedad que difunde valores deshumanizantes; de competencia, de culto al dinero, de violencia y silenciamiento, y que es responsabilidad nuestra hacer conciencia de estos "oscuros" en nuestro ser para aprender a vivir de una manera más liviana, en ocasiones este aprendizaje tarda toda una vida, pero en la medida en que crecemos en conciencia, la vida se ve de una manera más clara.

Solamente en la medida en que trabajemos este primer ambiente estaremos garantizando una acción efectiva sobre todo lo externo, incluyendo la conservación del ambiente, de las relaciones con los otros y con lo otro.

3.3 SUSTENTABILIDAD

Como repuesta a estos efectos han surgido propuestas como el desarrollo sostenible, que pretende la implementación de un desarrollo que no comprometa la calidad de vida de las generaciones futuras, sin embargo, se fundamenta en una ambivalencia del término que lo define sustainability. Este integra dos significados, uno que se interpreta como sustentable que pretende la internalización de las condiciones ecológicas del proceso económico, y otro que se refiere a sostenible o a la durabilidad del proceso económico.

Este discurso ha llegado a afirmar que se puede lograr un crecimiento económico sostenible a través de los mecanismos del mercado, aún sin resolver asuntos como sus capacidades para internalizar las condiciones de sustentabilidad ecológica, los cambios en los tiempos ecológicos de productividad y regeneración de la naturaleza, valores culturales y humanos, y generar criterios claros que definan la calidad de vida, de esta manera el discurso de la sostenibilidad desencadena un delirio y una inercia incontrolable de crecimiento.

El desarrollo sostenible promueve un crecimiento económico sostenido donde no se establecen límites y condiciones en la apropiación y transformación capitalista de la naturaleza, lo que quiere decir que busca incorporar la naturaleza, al capital. Genera una metástasis del pensamiento crítico disuelto en la contradicción, la oposición y la diferencia, pretende mediante el crecimiento económico y el libre mercado alcanzar el equilibrio ecológico y la justicia social, destruye las identidades culturales para asimilarlas a la lógica y estrategia de poder de apropiar la naturaleza como medio de producción y fuente de riqueza, promete alcanzar su propósito sin fundamentar un justo valor a la naturaleza y la cultura y presuponiendo los intereses de las generaciones futuras.

De manera general la retórica del desarrollo sostenible se fundamenta en un modelo económico capitalista y neoliberal que por su misma naturaleza es anti ecológico o antinatural, es por eso que en la actualidad el interés ha crecido hacia otras maneras de concebir la naturaleza y el ambiente y de relacionarnos con ellos a través de modelos económicos sustentables que den valor a las culturas y fomenten los principios de solidaridad y equidad, como única estrategia para el buen vivir. (Leff 2002).

3.4. Educación Ambiental

Este tema no es ajeno a la realidad colombiana; la educación se ha reducido a un simple concepto institucional, que desconoce e invisiviliza los saberes y conocimientos instituyentes, que además sometido al sistema hegemónico vigente le sustrae su sentido para convertirla en una herramienta privatizada que busca transmitir unos contenidos y formas de leer al mundo a unos sujetos alienados y silenciados. Esta crisis de la razón, solo es posible trascenderla rompiendo el cerco del conocimiento y abriéndose a un dialogo de saberes en el encuentro del ser con la complejidad, con la diversidad, la diferencia y la otredad. (Leff, 2008) "Se hace necesario no solo educar para la producción de conocimientos, sino para privilegiar al sujeto y a los valores, que se reconozca todo su potencial y el de los demás". (Alvarez Herrera, Alzate Gómez, Tabares Duque, & Urrea Botero, 2014, pág. 1)

La educación entendida de esta forma, desde Tejiendo Vida se asume como un proceso de aprendizaje y desaprendizaje desde la cotidianidad, que permite a los individuos, colectivos y comunidades la comprensión de las relaciones con su entorno, además de la valoración y respeto por el ambiente.

A partir de la crisis que se ha mencionado, existen actores que reflexionan sobre la academia y la educación evidenciando la falta de sentido humano, ambiental y de relaciones sociales entre los sujetos del acto educativo. Frente a este tema autores como Lourdes Ruiz (2007) plantea que "la formación del estudiante ha sido motivo de reflexión a lo largo de muchos años entre titulares, profesores, egresados y estudiantes."(pág.12)

3.5. Diálogo de Saberes

En el contexto actual y para la construcción de un futuro sustentable se requiere de un dialogo abierto que sea capaz de acoger visiones diferentes y poner a conversar intereses contrapuestos, este dialogo no conducirá a generar formas únicas de ver las cosas.

> Tenemos que abrir los espacios para un dialogo de seres y de saberes en el que no todo es cognoscible y pensable de antemano; aprender una ética que permita desarmar y derribar los cercos protectores de las identidades que nos damos desde nuestra formación disciplinaria y para evitar que las identidades culturales se conviertan en campos antagónicos de batalla; para que pueda surgir un mundo donde convivan en armonía, la diversidad y las diferencias. Debemos aprender a dar lugar al no saber y a la esperanza, a aquello que se construye en el encuentro cara-a-cara más allá de la objetividad y del interés como nos enseñó Emanuel Levinas. (Leff, 2008, pág. 190)

El Colectivo Tejiendo Vida ha llamado a esto "dialogo de saberes", basándose en el autor Alfredo Ghiso quien lo define como:

> Una posibilidad de recrear y dinamizar reflexividades sociales, de sujeto a sujeto, sabiendo que se dan desigualdades que tienen que ser asumidas como punto de partida en la construcción de sentidos comunes. Quizás de esta manera no sólo se comprende más sino que también se reconstruyen las relaciones perdidas (Ghiso Cotos, 2000, pág. 49)

Al aceptar el lenguaje y los saberes del otro, en el diálogo se hacen necesarias las palabras, al ser sujetos de palabras, la palabra convoca, acerca, aleja, permite encontrar puntos comunes, recuerda la producción y la esencia misma del sujeto; reflexionar sobre la forma como se comunica, encontrar los vacíos propios, reconocer al otro como ser dotado de sentidos, acoger la palabra y la de los otros, es un reto en la sociedad actual.

IV. EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL: LA RUTA DE ADENTRO HACIA AFUERA

> Cuando hablamos de educación para la sustentabilidad ya de por si estamos hablando de un cambio de paradigma de pensamiento y una propuesta de construcción de una nueva racionalidad social; con nuevos valores, nuevos saberes, modos de producción orientados por bases ecológicas y significaciones culturales, este cambio de paradigma social lleva a transformar el orden económico político y cultural lo cual es impensable sin una transformación de las conciencias y comportamientos de los seres humanos. (Leff, 2004, pág. 257)

La educación no debe nunca coartar el derecho de ser y de saber, de pensar, cuestionar, discernir y proponer de cada ser humano, y debe en su misión fundamental, buscar que las personas lleguen a ser autores de la propia existencia, sujetos libres y autónomos, en este sentido, la educación tiene la necesidad de transformarse y refundarse radicalmente.

(Leff, 2008) Autores como Moacir Gadotti lo plantean desde propuestas como la ecopedagogía, que busca generar una conciencia ecológica para la preservación del medio ambiente, desde esta pedagogía de la tierra promueve el aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana, encontrando sentido al "caminar el camino" y no "viendo el camino" (Gadotti, 2000). En este mismo sentido el autor agrega:

> No aprendemos a amar la Tierra leyendo libros sobre esa materia, ni tampoco en libros de ecología integral. La experiencia propia es lo que cuenta. Sembrar y acompañar el crecimiento de un árbol o de una plantita, caminando por las calles de la ciudad o aventurándose en una floresta, escuchando el canto de los pájaros en las mañanas asoleadas o quien sabe, observando como el viento mueve las hojas, sintiendo la arena caliente de nuestras playas, mirando las estrellas en una noche oscura. Existen muchas formas de encantamiento y de emoción frente a las maravillas que la naturaleza nos brinda (Gadotti, 2000, pág. 8).

La pedagogía de la complejidad ambiental reconoce que aprehender el mundo parte del ser de cada sujeto, de su ser humano; este es un proceso de aprendizaje dialógico que desborda toda racionalidad comunicativa construida sobre la base de un posible consenso de sentidos y de verdades (Leff, 2008, pág. 217) sin embargo, como enseñaba Paulo Freire, "nadie libera a nadie y nadie se libera solo, los seres humanos solo se liberan en común-unión." (Freire, 2005)

Ante la prohibición al ser que ha impuesto la modernidad, la educación para la sustentabilidad ambiental no puede limitarse a transmitir conocimientos sobre el ambiente sino que debe asumir el reto de abrir caminos hacia el cambio cultural comprometido con la des-objetivación y descodificación del mundo y de la naturaleza, debe salir de los valores de la sociedad actual para renovar los sentidos de la existencia y apostarle a la creatividad y

la construcción de alternativas, recuperando el carácter crítico, libertario y emancipatorio, promoviendo la ética de la otredad y la política de la diferencia.

Si bien a lo largo de los postulados de los autores se transportan entre dimensiones internas y externas del ser, y se reconoce la necesidad de un "trabajo interno" para la construcción de sociedades sustentables, no se puede tratar estas dos dimensiones indistintamente. La ruta de adentro hacia fuera propone un ser que se proyecta en el exterior de acuerdo a su experiencia, pero no solo en el mundo de la materia sino principalmente en su mundo interno, de esta manera podrá potenciar su capacidad de comprensión del universo reconociéndose como parte integrante de un todo que es unidad, que está presente en un átomo de la materia y en el cosmos.

En un sentido más práctico, la propuesta de educación para la sustentabilidad ambiental que plantea el Colectivo comienza desde el ser, quien en comunión con otros y en encuentros vivenciales, rituales armonizados con la música, en relación directa con la naturaleza y los elementales (agua, aire, tierra, fuego), permiten comprender la sabiduría y el equilibrio natural, se vuelca a observarse a sí mismo a partir de la simbolización y expresión de su propio ser, sus propios valores creencias, pensamientos, sentires y construcciones. Estos espacios intencionados, en los que se crean ambientes de solidaridad, complicidad y amistad permiten el dialogo de saberes, la construcción de aprendizajes significativos, el reflejo entre nosotros como seres humanos inacabados en crecimiento permanente y en la constante búsqueda de mejorar las relaciones con el entorno.

Empleando recursos como: la cosmovisión maya, el Dialogo de saberes, la pedagogía social critica, el ritual, el tejido, el sonido y la música, el lenguaje, el reiki, la angelogía, el paradigma la complejidad, la educación ambiental, y la danza, entre otros, se busca caminar por la vida encontrándonos a nosotros mismos desde la interacción con el otro, sembrando semillas e intencionando espacios para que los otros y las otras se encuentren a sí mismos y desde la resolución de los asuntos internos, se puedan proyectar en la construcción de sociedades más justas, equitativas, solidarias, equilibradas, humanas y sensibles.

Este proceso de búsqueda interior, a la vez llena de sentido el pensamiento y el sentir que se convierte en acción, traduciéndose en sujetos transformadores y en transformación, quienes desde la vida cotidiana ejemplifican nuevas formas de ser y de estar en el mundo, de relacionarse consigo mismos, con otros seres humanos, con los demás seres vivos de la tierra y con todo lo otro, material e inmaterial que existe en el universo, vivenciando una armonización integral de la vida, ritualizando los espacios, encontrando la magia en una sonrisa, en un amanecer, en la vida misma.

Esta educación ambiental es formadora de sujetos políticos que construyen sus propias nociones, se apropian de ellas, comprenden que son parte de la sociedad actual en la que ha recaído la responsabilidad de subsanar los errores cometidos por generaciones actuales y pasadas. La vía de adentro hacia afuera, no implica que un adentro este acabado para hacer acción en el afuera, pero propone que actuar desde un activismo externo cuando aún no se han identificado y trabajado los propios vicios que nos ha impregnado esta crisis del conocimiento y de la razón, es una acción contradictoria porque para proponer hay que ser.

En lo referente a las construcciones metodológicas hay que dedicarle tiempo al grupo, a la interacción espontánea y cotidiana, a permitirse ganar en confianza, conocerse, asumirnos como sujetos históricos en permanente construcción, con acumulados, saberes y sueños, para poder así, comprender quien es el otro/a y desde donde habla, dedicar tiempo a sentir los ritmos propios de cada persona y generar ritmos colectivos para el trabajo grupal, dedicar tiempo para que las personas encuentren sus propias respuestas para que entre ellas se abracen, se quieran, se amen y amen la naturaleza.

Así la educación ambiental recupera el sentido originario de la noción de educere (dejar salir la luz) no como la iluminación al individuo o la transmisión de conocimientos, sino como la relación que deja "ser, al ser", fertilizando lo real y abriendo las posibilidades de ser quien aún no se es o se ha dejado de ser, por encontrarse alienado y enajenado.

Así, quizá se encuentre el reencantamiento del mundo, el cuidado de la naturaleza y el respeto del otro/a, el encuentro cara a cara y la convivencia en la diversidad, quizá se restauren y renueven las formas de ser y estar en el mundo, con una espiritualidad que trascienda la mera racionalidad y que abra los caminos hacia un futuro sustentable, equitativo, justo y digno.

> Hay una forma de saber tu casa y es la misma forma de saber tu patria,
> hay un forma de saber tu patria y es la misma forma de saber el mundo,
> hay una forma de saber el mundo y es la misma forma de saber el cosmos,
> hay una forma de saber el cosmos y es la misma forma saber tu Alma,
> hay una forma de saber tu Alma y es la misma forma de saber tu casa.
> Sabe tu casa no más, y lo sabrás todo.
> Facundo Cabral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ HERRERA, L., ALZATE GÓMEZ, J., TABARES DUQUE, M., & URREA BOTERO, A. (2014). *Investigación Social II: Tejiendo Vida*. Medellín: Universidad de Antioquia.

COLECTIVO TEJIENDO VIDA. (2013). *Sinopsis de Magos y Magas de la Tierra*. Medellín: documento interno.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GADOTTI, M. (2000). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*. San José, Costa Rica: Universidad para la Paz.

GHISO COTOS, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Bogotá.

LEFF, E. (2004). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: PNUMA. Siglo XXI Editores.

LEFF, E. (2008). *Discursos Sustentables*. México: Siglo XXI Editores.

[i] Contacto con autores:
Arlex Castaño Galeano. e-mail: arlex00@gmail.com
Camilo Henao Mejía. e-mail: camiloquelonio@gmail.com
Fernando Puerta Yepes. e-mail: fdovirgo@gmail.com
Colectivo Tejiendo Vida, Colombia.

ESPACIOS PÚBLICOS PARA LA RECREACIÓN, LA CONVIVENCIA Y LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

EDWING ROLDÁN ORTIZ[i]

RESUMEN:

El presente escrito es un reporte de la experiencia que se ha tenido en el taller de Liderazgo del que soy responsable en la Biblioteca Digital Coatepec Harinas. Este taller se imparte en el marco de la beca LIFE (Liderazgo e Inglés para tu Futuro y Entorno), que se ofrece a través de la alianza de la ONG Enseña por México con ENOVA.

En el texto, se abordan el contexto de la comunidad y los estudiantes; las fases del proyecto, tomadas del modelo Diseña el cambio: Siente. Imagina. Haz. Comparte; una descripción sucinta de las actividades realizadas hasta el momento; así como los próximos pasos a seguir. Como facilitador, este texto me ha servido para poner en perspectiva los avances y retos durante casi un año de trabajo con los alumnos. Así mismo, se espera que, en el marco del IV Congreso Iberoamericano Pedagogía Social, cuatro estudiantes expongan, a través de este texto, los proyectos que han empezado en sus comunidades para así enriquecer sus perspectivas y llevar nuevos conocimientos a sus compañeros.

A grandes rasgos el proyecto propone hacerse cargo de habilitar un espacio público para la recreación y convivencia de los jóvenes y la gente de la comunidad de Plan de San Francisco, pues hace falta un sitio que ofrezca un esparcimiento sano que fomente la organización comunitaria y el intercambio de percepciones. Dado que estoy al frente de tres grupos de adolescentes, el proyecto se esbozó principalmente como tres diferentes eventos; sin embargo, poco a poco se ha ido dilucidando cómo estos tres proyectos son transversales y necesarios entre sí. Ahora que los chicos cuentan con herramientas que les permiten organizarse, el próximo semestre (agosto-diciembre 2016) pretendo que ellos se involucren totalmente en la planeación de las sesiones para que sea un proyecto completamente implementado por ellos, pues durante el ciclo escolar anterior se ha ido sensibilizando a los grupos en el reconocimiento de sus fortalezas, necesidades y áreas de mejora. El crecimiento esperado radicará en observar las estrategias que la comunidad escolar (padres de familia, profesores y estudiantes) decida implementar juntos.

PALABRAS CLAVE: Convivencia, comunidad, espacios públicos, recreación.

*****

I. EL CONTEXTO

Actualmente vivo en una comunidad llamada Plan de San Francisco, en el municipio de Coatepec Harinas, Estado de México. Somos cerca de 500 habitantes. Vivo en este lugar porque es ahí donde se ubica la Biblioteca Digital, y en ella es donde desempeño mi labor como PEM (Profesional de Enseña por México) facilitando las sesiones de inglés. Tengo a mi cargo tres grupos de inglés, dos de liderazgo, un club de lectura con niños de kínder y un grupo de tecnología y comunidad. Luego del horario escolar, los chicos apoyan a sus padres en el campo o en el hogar. El campo es productivo aunque las propiedades terrenales de los habitantes no son suficientes para mantener un nivel de vida que les proporcione a las generaciones jóvenes la oportunidad de elegir el rumbo de sus vidas y el de su comunidad. Aunque muchos disfrutan del campo, no todos están comprometidos con éste, pues no ha sido su elección hacerse cargo de él. Lo mismo pasa con quienes salen hacia "El Norte", como llaman a Estados Unidos, en búsqueda de empleo; así pues, en el imaginario colectivo solo hay dos versiones para su futuro: laborar en fábricas o en el campo ya sea en México o en Estados Unidos. Aunque bipolar, tal horizonte promueve desde los dos polos la segregación, siendo ésta un impedimento para ejercerse como individuos conscientes y responsables de su entorno social.

En este momento son tres grupos los que participan constantemente en el desarrollo del proyecto comunitario. Uno de los grupos que participan en el proyecto fue seleccionado primeramente como becarios del programa LIFE (Liderazgo e Inglés para tu Futuro y Entorno) implementado en la Biblioteca Digital Coatepec Harinas (BD). El otro grupo fue asignado por la Telesecundaria local. Un último se ha ido formando con los meses hasta llegar a 20 estudiantes. El rendimiento escolar de cada grupo ha sido diferente, sin embargo en cada uno de ellos se ha observado el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamiento crítico y de trabajo en equipo que impactan en su aspecto personal, académico y social. Todos los estudiantes, salvo una niña de 10 años, tienen entre 12 y 17 años. La beca consiste en enseñarles inglés y formarlos como líderes durante dos años en un horario extra escolar. Al concluir los dos años, los estudiantes presentarán una evaluación para acreditar sus estudios de inglés. En cuanto a los proyectos comunitarios se espera que al finalizar el ciclo escolar, los jóvenes den seguimiento su desarrollo personal de la mano de su desarrollo académico, así como el de su comunidad.

Como se ha dicho anteriormente la mayoría de ellos ocupaban una parte de la tarde para ayudar en casa, alimentar a los animales o trabajar en el campo cuando así lo requiere su familia, de tal forma que para varios estudiantes del programa LIFE en la BD, aceptar la beca implicó comprometerse con estudios extra escolares, que buscan además, desde el inicio, un impacto en su comunidad a través de los proyectos comunitarios. La deserción estudiantil ha sido aproximadamente de un 5%, principalmente debido a la falta de transporte público, aunque también se debe a que la familia los ha solicitado para trabajar después de la escuela.

II. EL MARCO TEÓRICO

Incursionar en los proyectos comunitarios es un reto tanto para los estudiantes como para el facilitador, pues se trata de un enfoque que se ha ido incluyendo poco a poco dentro del programa de estudios de la educación pública. En un contexto social donde la violencia, la pobreza y la discriminación permean en diferentes contextos, es de todos sabido que la educación juega un papel transformacional; no obstante, el camino es largo todavía, aunque no imposible. Los estudiantes se comprometen más con sus estudios cuando el enfoque no radica en las materias por sí mismas, sino en el aprendizaje, el bienestar y los retos que se generan al convivir con un grupo de personas. Los profesores o facilitadores se

comprometen más cuando se les incentiva con oportunidades de crecimiento y se les acompaña constantemente con observaciones y retroalimentaciones.

Así pues, me parece que cada uno de los proyectos comunitarios que se han impulsado desde cada uno de los centros escolares o extraescolares en que un PEM presta sus servicios, no hubiera sido posible de no ser por las herramientas que proporcionan tanto ExM como BD. En mi caso, por ejemplo, de no tener claro que había que construir una misión y visión para los proyectos comunitarios que reflejaran los motores personales de los estudiantes, hubiera sido demasiado confuso adentrarme en alguno de los proyectos y fácilmente me hubiera contentado con impartir mi clase con el fin de que una mayoría obtuviera buenas notas. En el camino, debo ser honesto, no ha sido nada fácil gestionar siempre una buena comunicación fuera y dentro del aula. En los momentos de recaídas observar las rúbricas y agendar conversaciones con alumnos ha sido la mejor opción, pues solo así el proyecto se vuelve inclusivo y se mantiene la motivación por estudiar. Uno de los mayores retos que concentró nuestra atención durante un semestre fue el de gestionar una cultura dentro del aula que nos permitiera el intercambio de ideas y la libre expresión. Para facilitar estas sesiones acudí al programa YELL del John W. Gardner Center, así como al manual de Ashoka Una caja de herramientas para promover la empatía en los colegios. Posterior a ellos acudí a la metodología propuesta por Diseña el cambio, además de retomar el Manual para campañas no violentas que había utilizado en otros años previos a mi labor frente a un grupo de adolescentes.

Al finalizar el ciclo escolar, quedé convencido de la necesidad de establecer lazos entre diferentes organizaciones, marcos teóricos y misiones para así poder sumar a ciudadanos de diferentes perfiles, en pro de incluir y desarrollar comunidades diversas y proactivas. Así pues, considero necesario impulsar más de estos proyectos en los que el enfoque no sea restrictivamente la mejora continua del magisterio o del estudiantado, sino que contemple a la comunidad escolar toda, la que incluye además a los padres de familia.

III. LOS MECANISMOS

Durante el primer semestre se han dedicado 2 horas diarias a fomentar una comunicación de calidad (escucha activa y trabajo en equipo), a través de actividades que permitieran el desarrollo del compromiso, el sentido de urgencia, el pensamiento crítico y la conciencia social (motores de ExM). Ha sido una labor ardua ya que se vuelve necesario reforzar estas motores en el desarrollo personal del estudiante para que así, no sean prácticas exclusivas del espacio escolar. En un principio, mi intención era desarrollar un proyecto comunitario a través de la lectura en voz alta, pero pronto me di cuenta que para ello primero debía atender a las necesidades e intereses inmediatos de los estudiantes. Así que al mismo tiempo que trabajamos con la escucha activa y el trabajo en equipo, surgió la idea de dedicar nuestro proyecto comunitario al cuidado del espacio público, pues sin ellos la comunicación de calidad en la que estábamos trabajando no iba a poder concretarse fuera del aula.

Se desprendieron así tres diferentes proyectos que coadyuvan en una sola misión y visión: habilitar el espacio público para la recreación, la convivencia y la organización de la comunidad, en donde los habitantes tomen conciencia y se hagan cargo del cuidado de su entorno, permitiendo así una comunidad inclusiva y comunicada. Para llegar a tales discursos se ha sensibilizado a los estudiantes mediante análisis visuales, así como preguntas y debates en torno a las condiciones de sus comunidades, de la oferta cultural y recreativa, la comunicación y la convivencia entre los habitantes, así como también sobre la ecología. Todos estos aspectos han inquietado a los estudiantes hasta la fecha. En pro de realizar los proyectos comunitarios, se llevó a cabo un análisis de las fortalezas y áreas de

mejora de la comunidad mediante el uso de rúbricas que contemplaban su trabajo en equipo, así como sus consideraciones sobre el tipo de comunicación, respeto y confianza generados dentro y fuera del aula. Para el siguiente semestre (agosto-diciembre 2016) además de procurar que los propios estudiantes sean los que decidan desde qué fortalezas y áreas de mejora trabajar en el proyecto, se trabajará en torno a la exposición en público y la facilitación de foros, con el propósito de generar un contexto apropiado en el que la comunicación derive en formación continua y emprendimiento, dentro y fuera del aula.

	Yo	Comunidad
Fortaleza	Sentido de pertenencia	Familiaridad
Área de mejora	Compromiso a largo plazo	Comunicación interpersonal

Figura 1. Cuadro de fortalezas, áreas de mejora de sí mismos y de su comunidad

En este momento, los tres grupos han articulado por escrito la misión, visión y objetivos de cada proyecto. Hasta ahora se han implementado actividades —tomadas tanto de los manuales mencionados arriba como del grupo en FB: Proyectos Comunitarios ExM— para poder exponer una mayor diversidad ideas; la mayoría de ellas ha consistido en la exposición visual para después exponerlas oralmente o por escrito. Se han usado en total 10 sesiones de dos horas cada una para la organización del proyecto. En cada una de ellas se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Reflexión, lluvia de ideas
- Preguntas dirigidas y debate
- Excursiones
- Análisis de los componentes de la comunidad a partir de un árbol
- Definición de objetivos y resultados esperados
- Definición de agenda
- Poema colectivo y narración oral sobre la historia personal y de la comunidad
- Análisis de recursos humanos
- Elaboración de logo y cartel
- Maqueta

De todas estas actividades se cuentan con las siguientes evidencias: esquema, escritos, agenda, vídeos. Cada una de estas actividades se fueron planeando paso a paso, es decir, no pudieron planearse con la misma anticipación con que se planea un bloque temático, pues sesión tras sesión la comunicación y el trabajo en equipo requerían repleantear, de algún modo, la dirección conjunta de los proyectos. Esto me ha hecho pensar en la importancia de crearnos una cultura de cooperación y comunicación que aproveche la tendencia popular a reunirse y celebrar frente a la tendencia a dispersarse ante un reto. En este contexto, el trayecto se vuelve entonces navegable ('navegar' en estas comunidades quiere decir pasar por dificultades), lo que significa entonces, crisis, estancamiento y soledad. Frente a esta perspectiva, uno de los objetivos de los proyectos comunitarios es el de generar y cuidar espacios públicos no solo en torno a la celebración sino alrededor de la reflexión, el debate, el foro, es decir, el pensamiento crítico como un ejercicio de la comunidad. Sintomáticamente, en las encuestas de mentalidades aplicadas por ExM, la mayoría de los estudiantes a mi cargo ha incrementado entre un 12 y 15 % en el rubro de pensamiento crítico, frente a otros que decrecieron entre un 8 y 10 % como en el caso del sentido de pertenencia, competencia y vida plena. Entiendo, pues, esto como una oportunidad para comenzar el trabajo en el espacio público, a través de la exposición oral en público y la facilitación de actividades de parte de los estudiantes.

Fig. 2, y 4 Preguntas dirigidas para enfocarse en los objetivos, los resultados deseados, el público al que se dirige el evento y los posibles aliados. Fig. 3 Salida del grupo 2 a los alrededores de la comunidad San Pedro Buenos Aires.

IV. EL TRAYECTO

Ahora bien, hemos pasado por varias etapas. La primera como se dijo arriba fue parte de todo el primer semestre y se trató principalmente de desarrollar habilidades de comunicación y trabajo en equipo. Al comienzo del segundo semestre se emplearon cuatro sesiones para organizar actividades de recreación durante el horario de estudio en la Biblioteca Digital. Se leyeron poemas y se proyectaron películas con el fin de poner en práctica el trabajo en equipo en torno a la organización de eventos que respondían a la falta de actividades y espacios recreativos en la comunidad. Para los jóvenes esto resultaba importante ya que querían disfrutar de un tiempo juntos en el que pudieran recrearse y hacer cosas diferentes a las que su comunidad les ofrece. Llegaron a la conclusión de que eso les permitía divertirse, reflexionar y organizarse. Después del primer mes decidimos comenzar con el proyecto. Lo primero fue pensar qué les agradaba de su comunidad, qué no les agradaba y por qué, así como reflexionar también sobre cuáles consideraban que eran las fortalezas, áreas de mejora y retos personales y en su comunidad. Posteriormente, al considerar cuáles de los rasgos encontrados se compartían, se decidió cuál sería la meta del proyecto. Como resultado se escogieron metas diferentes. El grupo 1, conformado por chicos de 12-15 años, prefirió preparar y vender comida cada 15 días para recaudar fondos y tener una kermés con el propósito de recaudar fondos para apoyar el proyecto del siguiente grupo. El grupo 2, con estudiantes de entre 13 y 17 años decidió recolectar desechos reciclables para así mantener limpias las áreas que los jóvenes ocupan para divertirse. El grupo 3, formado por estudiantes de 14-16 años llegó a la conclusión de que era necesario habilitar un espacio deportivo, colaborando con los otros equipos para así lograr su meta. Dos de tres grupos están inscritos en la clase de Liderazgo. A continuación se muestra un cuadro donde se puede apreciar la correspondencia entre las fortalezas, áreas de mejora y retos, así como también las actividades que nos permitieron visualizar y comprender objetivos y resultados esperados.

Actividad	Objetivos	Resultados
• Reflexión, lluvia de ideas • Preguntas dirigidas y debate • Salida	Sensibilizar a los estudiantes sobre las características personales y de su comunidad para que noten cómo se interrelacionan y refuercen su sentido de pertenencia.	Los alumnos intercambiaron oralmente sus percepciones y las reafirmaron o pusieron en cuestión al confrontarlas con la realidad. A partir de esta fase los estudiantes se vieron atraídos por el proyecto.
• Árbol • Definición de objetivos y resultados esperados • Definición de agenda • Poema, narración oral sobre la historia personal y de la comunidad • Análisis de recursos humanos	Que los estudiantes analicen y organicen sus apreciaciones sobre sí mismos y su comunidad con el propósito de que expongan la visión de sí mismos y de su comunidad, así como motivar su pensamiento crítico.	Los estudiantes participaron activamente en la elaboración de esquemas y círculos de discusión, demostrando con ello su capacidad de análisis y compromiso.
• Elaboración de logo y cartel • Maqueta	Que los estudiantes materialicen sus ideas para poder exponerlas e invitar a otras personas a colaborar y así fomentar el compromiso social.	Actualmente los estudiantes se encuentran en esta fase, así que estamos en espera de apreciarlos y analizarlos junto con el texto presente.

Fig. 5 Cuadro de correspondencias entre actividades, objetivos y resultados.

El primer reto enfrentado para lograr esta fase fue la comunicación entre los grupos y el tiempo que se destinaría para ello. Aún se trabaja en esa parte como un área de mejora continua. El plan de acción que ahora preparo es gestionar una exposición en la Biblioteca Digital para que los tres grupos puedan apreciar el trabajo de cada uno y la meta en común. La exposición consistirá en compartir las evidencias que cada uno ha obtenido en torno a la elaboración del proyecto, lo que incluye qué les gusta, les disgusta, los retos que enfrentan de manera personal y en su comunidad, así como sus propuestas para hacerse cargo

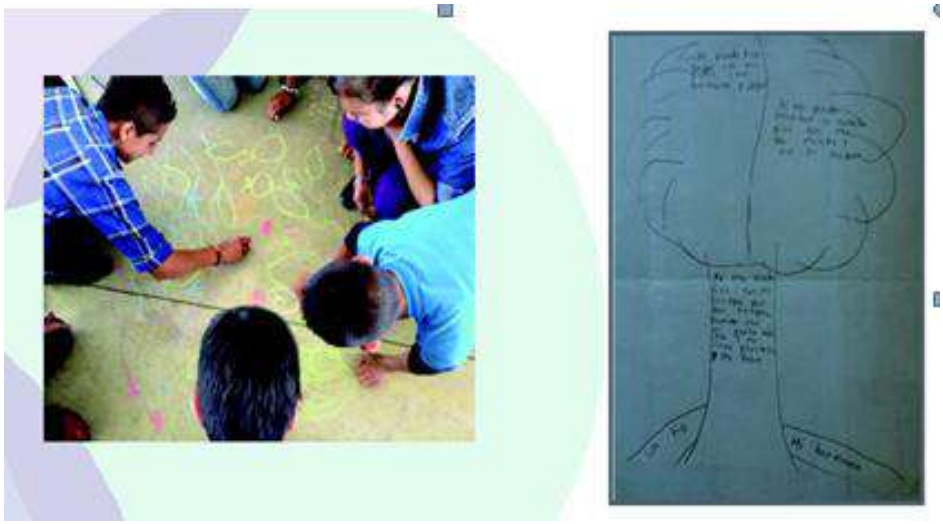


Fig. 6 Elaboración de árbol sobre personas (raíces), lugares (tronco) e ideas (copa) de su comunidad. Fig. 7 Elaboración de árbol sobre ideas de sí mismos (copa), apreciaciones de su cuerpo (tronco) y personas que han influido en ellos (raíces).

V. IMAGINA. RETOS Y PROPUESTAS

Ahora bien la segunda fase ha sido implementada atendiendo a la sistematización del proyecto. Se aprovechó la técnica de dibujar un árbol para visualizar tres componentes de la comunidad: en primer lugar, las ideas; en segundo lugar, las instituciones u organismos que apoyan esas ideas; y en último lugar, las personas que se consideran influyentes. Posterior a ello se hicieron tres círculos de discusión en los que se pudieron definir cuáles eran los objetivos, los resultados esperados y una agenda tentativa. Una de las cosas que me agradó mucho observar en estas sesiones fue la cooperación de todo el grupo para dibujar el árbol y la eficiencia con que se ejecutaron los círculos de discusión. Uno de los retos fue el de poder grabar los círculos de discusión, ya que no se le habían ofrecido herramientas a los estudiantes para ser grabados y exponer sus ideas.

Fig. 8 Estudiantes contado con dados una historia sobre su comunidad.

La siguiente fase del proyecto se dedicó a la exposición oral y por escrito del contexto de los estudiantes para que en siguientes ocasiones ellos pudieran articular mejor cuáles eran los objetivos y metas del proyecto. Para ello se usaron unos cubos con imágenes en cada arista, las cuales permitían al ser observadas y ordenadas crear una historia colectiva de su comunidad. Para el poema se usó la estructura Yo soy_____ (cualidades/retos/aliados de ti y tú comunidad) con el propósito de que los estudiantes pudieran articular de otras formas los objetivos y, así, saber qué herramientas podrían implementar de acuerdo a sus habilidades, así como qué habilidades se esperaría desarrollar. El siguiente paso para esta fase es la escritura grupal de estos rubros, y la creación de una presentación de diapositivas para exponer el proyecto ante la comunidad. Para poder tener un mayor impacto en las siguientes sesiones se elaborarán logo, cartel y maqueta del proyecto. En la última sesión se implementó una actividad llamada Los pilares del poder, con la cual se pudieron analizar las razones por las que el problema de la contaminación subiste en la comunidad. Se trata de una actividad que muestra al problema que se quiere encarar en el interior de una pirámide invertida. Como resulta lógico, la pirámide invertida no se sostiene por sí misma, de manera que necesita uno o varios soportes para mantenerse en pie; a tales soportes se les llama los pilares del poder, uno de entre los cuales se elegirá para volver frágil el problema y poder enfrentarlo, pues en consecuencia la pirámide comienza a tambalearse. El logro de esta última sesión consistió en poder observar a los chicos analizando su realidad y decidiendo cómo actuar sobre ella. El reto es, desde su punto de vista, planificar estratégicamente para impactar a toda la comunidad; ya que el problema de la contaminación en el campo es grande, no solo se contamina con desechos y envolturas, sino también con cadáveres de animales muertos y, además, plaguicidas. Lamentablemente, la gente ha terminado por acostumbrarse y no saber cómo enfrentar estas problemáticas.

Los siguientes pasos del proyecto serán: elaborar y revisar un documento escrito entre los tres equipos; reunirse con los tres grupos para establecer una agenda conjunta; y organizar un foro para difundir el proyecto en la comunidad. Esperamos que la gente se sume a través de eventos que les permita a los chicos poner en práctica las habilidades que han adquirido. También se espera que las actividades de los eventos les permita los jóvenes compartir sus habilidades con otros integrantes de su comunidad para que, de esa manera, el proyecto tenga un mayor impacto a corto y largo plazo.

VI. APRENDIZAJES

Hasta este momento el trabajo en equipo ha sido satisfactorio, si se tiene en cuenta que es nuestra primera experiencia desarrollando un proyecto comunitario, por lo que para todos se trata de una oportunidad para desarrollar habilidades y crecer personal y académicamente. Personalmente, considero que organizar un proyecto comunitario es una buena manera de incentivar el compromiso personal y académico con un enfoque social, lo que impulsa a los estudiantes a continuar con sus estudios. Estoy convencido de que el proyecto se vería beneficiado al ligarse con otras asignaturas, así que ese será un siguiente paso al inicio del próximo semestre.

El reto a nivel aula es el de mantener una comunicación y una reflexión adecuada al proyecto que nos planteamos. Hemos observado un acercamiento al tipo de pensamiento crítico buscado. Ahora buscamos que esa reflexión pase de la acción a la experiencia de resultados concretos. Los eventos venideros nos permitirán vincular nuestro trayecto junto con colectivos de arte como Inmobiliaria de Arte, o redes internacionales de poesía como 100 mil poetas por el cambio, así como otras oportunidades proporcionadas en la BD como el Google maker camp o GEG (Google Educator Groups) estarán preparando el

terreno para un cambio al que se le pueda dar seguimiento: empoderarnos en el espacio público a través de la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo.

El reto a nivel comunidad es fortalecer los vínculos e incentivar el compromiso en pro de un bienestar común, a través de la reflexión y la prueba constante. Esto significa para mí que cada proyecto comunitario nos hará motivar no solo a nuestros estudiantes sino a una mayoría de la comunidad escolar, pues esto desembocará en una valoración crítica hacia el profesor, una orientación continua para el padre de familia y una escucha activa hacia el estudiante. En el trayecto he observado que cualquier manual o capacitación estará incompleto si las visiones y misiones no confluyen no solo en el plano teórico ni solo en el práctico, sino en ambos. Para mí, el mayor incentivo es poder participar en gestionar la comunicación entre las partes de un grupo, pues solo así se tendrá claro cómo se procura un impacto transversal entre cada una de las partes que conforma a la comunidad escolar. En el caso de los Proyectos comunitarios impulsados en las BD que cuentan con PEMs, creo ver un ejemplo de cooperación y reflexión constante a favor de la capacitación continua de profesores, alumnos y ciudadanos.

En cuanto a nuestra relación con el ambiente, me parece atinado lo que la comunidad en la que habito me ha permitido aprender. Cualquier esbozo de comunicación, de grupo, de aprendizaje y goce se verá coartado si no existen espacios públicos habilitados para convivir en ellos. Si la enseñanza no se enfoca en cómo repercutimos en nuestro entorno, seguirá habiendo deserción escolar, discriminación, éxodos en búsqueda de sueldos menos malos, violencia, crisis, improductividad, etc. Para prevenir cualquiera de estos daños, me encantaría contar con un manual perfecto, el cual como sabemos no existe; no obstante, se puede describir una experiencia como esta, con el fin de que tanto estudiantes, como maestros puedan dilucidar qué caminos tomar en cada nuevo ciclo.

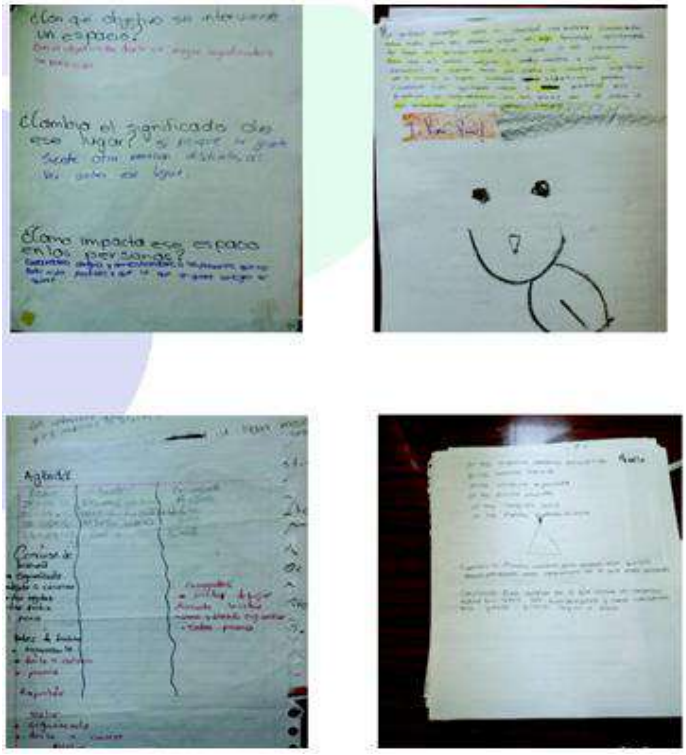


Fig. 9 Preguntas para analizar objetivos y resultados esperados. Fig. 10 Redacción sobre objetivos y resultados esperados. Fig. 11 Borrador de encargados. Fig. 12 Poema Yo soy... Y evidencias de la actividad Los pilares del poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashoka, A. (2013). *Una Caja de Herramientas para Promover la Empatía en los Colegios*. [En línea]. [Fecha de consulta: Julio de 2015]. Disponible en: <http://startempathy.org/sites/default/files/attachments/StartEmpathy_Toolkit_Final-web_0.pdf>

Educar Uno Fundación, (2014). *Diseña el cambio. Siente. Imagina. Haz. Comparte*. [En línea]. [Fecha de consulta: Julio de 2015]. Disponible en: <http://www.disenaelcambio.com/m%C3%A9xico/nuestro-proceso>

JOHN W. GARDNER (2007). *YELL. Youth Engaged in Leadership and Learning*. Center for youth and their communities, California. [En línea]. [Fecha de consulta: Julio de 2015]. Disponible en: <http://gardnercenter.stanford.edu/our_work/yell/YELL.0712.Unit1.final.pdf>

CLARCK, H.; GÁRATE, J.; SHEENAN, J. (COORD.), (2010). *Manual para campañas no violentas. Internacional de resistentes a la guerra,* London, 2010. [Fecha de consulta: Julio de 2015]. Disponible en: <http://www.wri-irg.org/system/files/Manual_para_Campa%C3%B1as_Noviolentas.pdf>.

[i] Contacto con autor:
Edwing Roldán Ortiz. e-mail: edwing.roldan2014@ensenapormexico.org
Biblioteca a Digital/Enseña por México, México.

LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN Y DIVULGACIÓN DEL JARDÍN BOTÁNICO UNIVERSITARIO BUAP EN EL EJERCICIO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD AMBIENTAL

LINDA AIDE VARGAS TORRES[i]

RESUMEN:

El presente trabajo muestra la experiencia de trabajo realizada en el Área de Educación y Divulgación del Jardín botánico Universitario BUAP que ha permitido el desarrollo de programas educativos diseñados con base a las necesidades específicas del contexto ambiental en el que se inscribe: la región poblana.

Además se describe la manera en que la pedagogía social, la psicología educativa y la didáctica permitieron la delimitación de un marco teórico metodológico tan sólido que trajo como resultado un incremento en la eficacia de los programas educativos de EA generados en el seno de dicha área.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, desarrollo sustentable, profesionalización.

*****

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación ambiental vio la luz en la década de 1960, cuando se planteó por primera vez la necesidad de afrontar las consecuencias negativas de las actividades humanas sobre el ambiente.

Hoy en día, a cincuenta años de su surgimiento, la educación ambiental (en adelante EA) comienza a posicionarse como uno de los ejes transversales más relevantes en el sistema educativo en tanto que posibilita el desarrollo integral de los estudiantes.

En México han sido grandes los esfuerzos pronunciados en favor de la EA, encabezados por diferentes instituciones de alcance nacional tales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, a través de acuerdos secretariales y modificaciones en los planes y programas de estudio, ha considerado a la EA como un eje transversal de la currícula de todos los niveles educativos incluyendo además la formación docente en este campo una alta prioridad. Por otra parte el Consejo Nacional de Investigación Educativa (CMIE) reconoce a la investigación en EA como una de sus 17 áreas de investigación. También la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) creó el Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad para apoyar las políticas públicas en esta materia y emitir recomendaciones para la aplicación, la evaluación, cumplimiento y actualización de la Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México así como el Centro de Cultura Ambiental para la Sustentabilidad (CECADESU), como el organismo encargado de la integración, promoción y ejecución de programas e investigaciones en el área de la EA (González Gaudiano, 2013).

No obstante, aunque se ha ganado mucho terreno en los últimos quince años, a pesar de estos esfuerzos, en la acción la EA aún no alcanza la relevancia necesaria dentro del sistema educativo formal, abriendo con ello grandes áreas de oportunidad a los centros de educación no formal.

En ese sentido los jardines botánicos, centros dedicados a la investigación y la conservación de los recursos florísticos, han sabido sortear la situación ampliando sus actividades sustantivas a las áreas de la difusión y la educación, basados en el interés de dar a conocer al público la importancia de los recursos vegetales en la vida de los ecosistemas. Para tal efecto se han desarrollado estrategias tanto a nivel internacional como nacional, que promueven la EA como una estrategia para generar conciencia de la urgencia en la conservación y el aprovechamiento sustentable de las plantas.

Para el cumplimiento de este propósito desde el seno de la comunidad internacional de jardines botánicos BGCI (Botanic Garden Conservation Internacional) en la Estrategia Global para la Conservación Vegetal se incluyó como uno de sus objetivos "promover la educación y la concienciación sobre la diversidad de las especies vegetales, su papel en los medios de vida sostenibles y su importancia para toda la vida en la Tierra", a cumplirse a través de la incorporación de la importancia de la diversidad de las especies vegetales y de la necesidad de su conservación en los programas de comunicación, educación y concienciación del público (EGCV, 2012).

Del mismo modo la Estrategia Mexicana para la Conservación Vegetal contempla la "necesidad de promover la divulgación y concientización del conocimiento, la conservación y el usos sustentable de la de la diversidad vegetal mediante la educación formal, no formal e informal, con la finalidad de inducir actitudes, hábitos y prácticas para la conservación de la diversidad vegetal, en personas, grupos y comunidades" (EMCV, 2012). Para ello este documento incluyó el objetivo estratégico 6 que además de la diversidad vegetal toma en cuenta la diversidad cultural asociada, recalcando la importancia de considerar el marco social, político, económico y cultural para promover en la población general del país la

educación y la cultura ambiental, como la base generadora de una conciencia social responsable.

Enmarcado en este contexto el Jardín Botánico Universitario BUAP responde a las necesidades de su contexto socio ambiental generando programas educativos que promueven la EA en el público a su alcance.

I. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad el propósito fundamental de la EA, tanto en la educación formal como en la no formal, es coadyuvar en el desarrollo de la cultura ambiental de la población. Sin embargo, en el plano metodológico de la EA aún se encuentran vacíos que dificultan el adecuado desarrollo de líneas de acción que permitan alcanzar los objetivos planteados.

Por otra parte y a través del intercambio de experiencias y la asistencia a reuniones y congresos de las asociaciones nacionales e internacionales de los jardines botánicos, se ha observado que, en general el desarrollo de programas de EA carece de las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias para realizar su labor educativa de manera profesional, asegurando la efectividad de las estrategias educativas utilizadas para promover aprendizajes significativos.

Para afrontar tales impedimentos el Área de Educación y Divulgación del Jardín Botánico Universitario BUAP (en adelante JBU BUAP) ha retomado diversos criterios metodológicos provenientes de la psicología educativa, la pedagogía social y la didáctica para lograr un óptimo desarrollo de programas educativos con la finalidad de que, a través de la socialización del conocimiento, se logre la construcción de aprendizajes significativos que despierten el interés del público alcanzado por conocer la problemática ambiental de su comunidad.

II. DESCRIPCIÓN

El Área de Educación del JBU BUAP fue creada en el año 2008 para promover entre la población el conocimiento de las plantas desde el punto de vista botánico y de sus usos para el ser humano. En este primer momento de su vida, el área ofrecía al público talleres referentes al cultivo de las plantas y a la generación de colecciones de plantas disecadas (herbario), diseñando talleres únicamente desde un enfoque netamente científico. Sin embargo el interés de la comunidad de los jardines botánicos por concientizar a la sociedad acerca de la importancia de las plantas condujo a que el JBU BUAP mostrara la preocupación por incursionar en la EA a través de la diversificación de su oferta educativa.

Así, a través del tiempo esta área evolucionó y amplió sus objetivos a la par que extendió sus actividades para promover la cultura ambiental a través del conocimiento científico de las plantas como la base para su conservación y uso sustentable, convirtiéndose así en el Área de Educación y Divulgación con que se cuenta actualmente.

El Área de Educación y Divulgación del JBU hoy en día está constituida por una sola persona de contratación institucional, cuyas funciones son:

- Estructurar los programas educativos del JBU BUAP para su inserción dentro del ámbito de la educación no formal.
- Diversificar los programas educativos para garantizar la atención de todos los niveles educativos.
- Diseñar y elaborar los programas educativos que ofrece el JBU BUAP para propiciar la educación ambiental, la cultura científica y la vinculación curricular así como los materiales didácticos a utilizar en cada caso.
- Generar los manuales y los materiales educativos utilizados en los programas ofrecidos.

- Generar instrumentos para la evaluación del cumplimiento de objetivos, contenido de los programas, desempeño del personal involucrado.
- Revisar los talleres educativos generados desde las diferentes áreas de trabajo del JBU BUAP para verificar la alineación de los mismos tanto con los objetivos y la misión institucional.
- Seleccionar, reclutar y coordinar al personal que formará parte del equipo de instructores (becarios, voluntarios y prestadores de servicio social y prácticas profesionales).
- Promover la capacitación del personal académico y del equipo de instructores del JBU BUAP en cuanto a temas de pedagogía, didáctica y estrategias en el manejo de grupos.
- Organizar los programas y cronogramas para la atención de visitantes.
- Cuando sea necesario notificar al personal académico acerca de los eventos educativos en los que se requiere su participación.
- Solicitar los apoyos de logística necesarios para impartir los servicios educativos solicitados por los visitantes del Jardín Botánico Universitario BUAP.
- Coordinar a los equipos de trabajo (instructores, académicos) durante la impartición de servicios educativos.
- Promover y organizar eventos culturales que permitan resaltar la importancia de la conservación y el uso sustentable de la biodiversidad regional así como la conmemoración de fechas importantes para propiciar la sensibilización ambiental.
- Generar conocimiento en temas de investigación educativa, educación no formal, educación ambiental para la sustentabilidad, cultura científica y temas afines.
- Realizar funciones de docencia.
- Efectuar recomendaciones para el cumplimiento del Plan Ambiental así como del Plan Social del JBU BUAP.
- Impartir cursos, talleres, conferencias y capacitaciones dirigido a los sectores educativos y el público general.
- Difundir el conocimiento generado a través de publicaciones científicas y de divulgación.

Eventualmente, la dirección del JBU BUAP se esfuerza por asegurar la contratación de un auxiliar para el área, en calidad de becario(a), cuyas funciones son: la elaboración de materiales didácticos, la impartición de los programas educativos, la revisión de los manuales didácticos, la búsqueda y selección de información complementaria para enriquecer los contenidos de los programas educativos y el apoyo logístico para la adecuada atención a los visitantes.

Por otra parte el Área de Educación y Divulgación genera programas de servicio social y práctica profesional para las carreras de biología, administración turística, procesos educativos, diseño gráfico e ingeniería ambiental, con el propósito de integrarlos al equipo de guías del JBU BUAP y asegurar el cumplimiento de todas y cada una de las actividades propias del área a través de su participación, acorde con el perfil de formación profesional de la carrera de procedencia.

Los programas educativos del JBU BUAP van desde recorridos guiados a través de la colección del jardín botánico, las visitas temáticas que relacionan el conocimiento de las plantas con otras áreas del conocimiento (arquitectura, urbanismo, turismo, entre otras) hasta los talleres educativos y talleres especiales que involucran a los visitantes en el desarrollo de las técnicas, las habilidades y el uso de las herramientas propias de la biología, la botánica, la horticultura y la EA, con la intención de extender hacia la sociedad el conocimiento botánico generado en este centro.

Los programas educativos del JBU BUAP se ofrecen de manera indistinta a grupos de escolares de todos los niveles –desde pre escolar hasta posgrado, extendiendo su alcance a grupos sectoriales de la población como son amas de casa, turistas, comunidades indígenas y jubilados, por citar algunos ejemplos. Sin embargo y a pesar de la gran diversidad del público que llega a este centro, todos los programas educativos poseen la misma relevancia pues están diseñados para que, de manera transversal, se generen en el público nuevas formas de apreciación de la vida de las plantas, con la intención de sensibilizar acerca de la importancia que tiene la adecuada conservación de la cobertura vegetal como la base de la vida así como el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, haciendo énfasis en los recursos vegetales.

Paralelo al desarrollo de los programas educativos el Área de Educación y Divulgación se da a la tarea de diseñar los instrumentos necesarios para la puesta en acción de cada programa, generando así material didáctico de diversa índole y los manuales educativos que contienen los aspectos a destacar en cada programa, la metodología de trabajo, la forma y los momentos de la evaluación así como la secuencia didáctica en los casos en que aplica.

Al día de hoy, los programas educativos con que cuenta el JBU BUAP, si bien son diseñados con la intención de dar cumplimiento de las estrategias global y mexicana para la conservación vegetal, también toman elementos provenientes de la EA así como de diferentes teorías de la psicología educativa, la pedagogía social, la didáctica y la investigación educativa.

III. METODOLOGÍA

3.1. ESTRUCTURACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN Y DIVULGACIÓN

El desarrollo de los programas educativos del JBU se realizó inicialmente con base a la selección de temas que podían impartirse y no con base a las necesidades del público meta. Posteriormente, con la incursión de la EA y el interés de realizar una vinculación entre la currícula educativa y el JBU BUAP así como el de fomentar la cultura científica en la sociedad se realizó la revisión bibliográfica a los programas de estudio para el nivel básico y medio superior de la SEP, los contenidos de Educación Ambiental en libros de texto 2011-2012 (CECADESU SEMARNAT), el programa de educación media superior de la BUAP y la oferta educativa de instituciones de nivel superior como la BUAP, la IBERO y la UPAEP. Tal revisión permitió identificar las áreas de oportunidad que permitirían al JBU BUAP diversificar su oferta educativa por una parte y por otra, establecer los objetivos de cada programa de acuerdo con el nivel educativo del público meta.

Paralelo a esta revisión el Área de Educación y Divulgación también se involucró en mayor grado en el conocimiento de diferentes corrientes educativas y pedagógicas, de modo que aunque se mantuvo el propósito inicial del área, se replantearon los mecanismos a seguir para asegurar un verdadero impacto en el público visitante.

Ambas acciones trajeron como consecuencia la organización y clasificación de los programas educativos en tres líneas de acción, identificadas a partir de los objetivos de aprendizaje correspondientes a cada programa, tal y como se muestra a continuación:

Esta organización del Área de Educación y Divulgación permitió esclarecer de mejor manera los puntos de impacto que se pretende lograr en el público meta, al mismo tiempo que permite también a los visitantes interesados la elección del servicio educativo deseado de manera más oportuna y con base a las propias expectativas que tienen de su visita al JBU BUAP.

3.2. Delimitación del marco teórico metodológico para el diseño de programas educativos.

En primer lugar se realizó un análisis FODA a las condiciones en que se pondrían en acción los programas educativos, dando como resultado la identificación de los siguientes elementos:

Además, de acuerdo con los objetivos de promover la socialización del conocimiento y fomentar la sensibilización ambiental del público meta se estableció la función del guía análoga a la de un facilitador de información, mientras que la función del visitantes sería la de construir su propia experiencia. El ejercicio de integración de los resultados del FODA en conjunto con las funciones esperadas de las personas involucradas en los programas educativos dio como resultado la selección del modelo socio cultural (Vigostky).

Al tomar en cuenta la necesidad de generar programas educativos que satisficieran los intereses generados desde la diversidad de edades y niveles educativos de los visitantes se recurrió a la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget), con la finalidad de orientar de mejor manera los materiales y las actividades a desarrollar durante los programas educativos.

3.3. Selección y acotación de contenidos de los programas educativos.

Debido a que la organización de los talleres en tres líneas de acción mostraba el riesgo de reducir la riqueza de los programas en aras de conseguir un solo objetivo, se recurrió a los ejes transversales como una manera de permear las tres líneas de acción en los contenidos teóricos de los programas educativos del JBU BUAP.

También fue preciso tener en cuenta que en la actualidad resulta impensable separar el diseño educativo del enfoque por competencias en la EA pues como es sabido, la EA

pretende rescatar no sólo los conocimientos teóricos en materia ambiental, sino también desplegar las habilidades personales, saber usar las herramientas necesarias y recobrar los principios y valores éticos y morales que permitan un cambio en la forma de percibir el mundo natural, para engendrar nuevos mecanismos de relación con la naturaleza.

Tal descripción de objetivos de la EA coincide a la perfección con los elementos propuestos por el enfoque por competencias, por tanto, generar programas de EA que propicien un verdadero impacto en la sociedad requirió la inclusión de las competencias genéricas que pueden trabajarse desde un centro de educación no formal dedicado a la sensibilización ambiental.

Para lograr lo anterior se recurrió a la revisión de los acuerdos secretariales para el enfoque por competencias en los niveles básico y medio superior de la educación formal, así como los documentos generados por el proyecto Tuning en América Latina, con la finalidad de conocer las competencias genéricas y disciplinares de la educación superior y con base a ellos renovar los programas educativos ofrecidos por el JBU BUAP. A continuación se muestra como ejemplo la tabla de identificación de competencias y contenidos curriculares utilizada para el diseño del recorrido guiado para el nivel primaria.

COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA					
COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA	CAMPO FORMATIVO: EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL	Materia	Grado	Competencias a desarrollar	COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA
		Exploración de la naturaleza y la sociedad	1° 2°	• Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo. • Exploración de la naturaleza y la sociedad. • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.	
		La entidad donde vivo	3°	• Relación del espacio geográfico y tiempo histórico. • Manejo de información geográfica e histórica. • Aprecio de la diversidad natural y cultural.	
		Ciencias naturales	3° 4° 5° 6°	• Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. • Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. • Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.	
		Geografía	4° 5° 6°	• Manejo de la información geográfica. • Valoración de la diversidad natural. • Aprecio de la diversidad social y cultural. • Reflexión de las diferencias socioeconómicas. • Participación en el espacio donde se vive.	

Figura 2. Tabla de competencias a reforzar a través del recorrido guiado de nivel primaria. JBU BUAP

3.4. Construcción de objetivos específicos para cada programa educativo

Se consideró que el nuevo propósito educativo debía mostrar congruencia entre la filosofía universitaria, la filosofía del JBU BUAP y el cumplimiento de los objetivos de las estrategias global y mexicana para la conservación vegetal, por ello se revisaron los documentos rectores del Modelo Universitario Minerva (MUM) así como el Plan Integral del JBU BUAP, con la finalidad de conocer la misión, la misión y los objetivos de las instituciones sede del área (BUAP y JBU) y se eligió la alineación didáctica y la taxonomía SOLO (Biggs) para la construcción de los objetivos de aprendizaje de cada programa educativo.

Tomando en cuenta que en la mayoría de los casos el público que asiste al JBU BUAP en busca de servicios educativos lo hace una sola vez se encontró que realmente el espectro de influencia de los programas educativos es realmente bajo, por tanto se consideraron también las dimensiones del aprendizaje (Marzano), con la intención de delimitar de mejor manera los objetivos de aprendizaje. Finalmente en cuanto a la construcción de objetivos de aprendizaje se incluyó la taxonomía de Bloom, con la intención de generar objetivos de aprendizaje que puedan ser medibles a través de la evaluación.

3.5. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dada la corta duración de los programas educativos en la práctica así como la carencia de más personal de contratación fija, la puesta en marcha de procesos de evaluación educativa han sido casi un sueño que en muchas ocasiones se percibe como inalcanzable, por carecer del tiempo para generar los instrumentos necesarios así como por el poco tiempo con el que se cuenta con la presencia de los visitantes.

No obstante, en el último periodo del calendario universitario se contó con la participación de dos estudiantes prestadoras de prácticas profesionales procedentes de la Licenciatura en Procesos Educativos BUAP, cuya presencia y trabajo permitieron generar y aplicar instrumentos de evaluación al menos en tres de los programas de educación ofrecidos por el JBU BUAP. Estos fueron los recorridos guiados para los niveles de pre escolar y primaria así como dos talleres especiales que se trabajan con el público infantil durante días inhábiles establecidos en el calendario escolar.

Para evaluación se utilizaron baterías conformadas por diferentes estrategias como la escala de Lickert, listas de verificación, preguntas abiertas, imágenes representativas y espacio para plasmar opiniones.

Los rubros que se tomaron en cuenta para la evaluación se enfocaron en conocer el rango de satisfacción de los visitantes en cuanto a los contenidos teóricos, las actividades, los materiales didácticos y el desempeño de los guías.

IV. RESULTADOS

La incursión de los diferentes elementos de la psicología educativa y la pedagogía dieron como resultado la delimitación del marco teórico metodológico del Área de Educación y Divulgación del JBU BUAP, propiciando el diseño de programas educativos específicos para nivel educativo o rango de edad. Al mismo tiempo se logró que los programas educativos puedan enfocarse a cubrir las necesidades detectadas en la población, en un contexto socio ambiental específico.

El enfoque por competencias coadyuvó en una mejor delimitación de los contenidos a desarrollar, disminuyendo el exceso de información durante la puesta en acción de los programas educativos. Por otra parte se incluyeron dinámicas y actividades más vinculadas con el saber ser y el saber hacer. La riqueza de estos nuevos programas educativos radica en el hecho de que a través de ellos se propicia el trabajo colaborativo, la convivencia armónica, la relación entre el espacio geográfico, la naturaleza y el ser humano así como la capacidad de asombro, todas ellas competencias necesarias para lograr una verdadera educación ambiental para la sustentabilidad.

Considerar los ejes transversales y el enfoque por competencias se construyó un nuevo propósito para el proyecto educativo del JBU: propiciar la sensibilización del público en la conservación y el uso sustentable de los recursos vegetales a través de la socialización del conocimiento y la promoción de la cultura científica como la base del conocimiento, para alcanzar en la sociedad el impacto necesario que coadyuve en la elección de modos de

vida más saludables tanto para el ser humano como para el ambiente. Tal objetivo resulta más ambicioso en cuanto a su cumplimiento, pero más enriquecedor en cuanto a la generación de experiencias significativas en el público meta que, en diferentes ocasiones han admitido que el conocimiento construido a través de los programas educativos del JBU BUAP y con bases científicas les permitió percibir el mundo natural de manera diferente a la que tenían antes de su visita al JBU.

Al ser la BUAP una institución para la educación superior de gran impacto en la sociedad poblana y de los estados aledaños y reconocida por la promoción de la filosofía humanista, el uso de la alineación pedagógica y la taxonomía SOLO permiten la construcción de objetivos de aprendizaje que no sólo son congruentes con la filosofía institucional sino además auxilian en el cumplimiento de los objetivos de responsabilidad social, generados en el seno del MUM, al mismo tiempo que aseguran el cumplimiento de los objetivos de EA y divulgación del conocimiento vegetal propuestos en las estrategias global y mexicana para la conservación vegetal.

Contemplar las dimensiones del aprendizaje para delimitar los alcances de los programas educativos permitió esclarecer la misión del Área de Educación y Divulgación del JBU BUAP en cuanto a los alcances que puede lograr, pues se estableció que por la propia naturaleza de los programas educativos que ahí se ofrecen, difícilmente se logrará alcanzar los altos niveles del desarrollo cognitivo que conducen al individuo a tomar de acciones voluntarias a favor del ambiente, sin embargo se logró reconocer que a través de estos programas se favorece la sensibilización y se despierta el interés por conocer de manera más profunda la situación ambiental de la región.

La utilización de la taxonomía de Bloom permitió la construcción de objetivos de aprendizaje medibles a través de instrumentos de evaluación.

El diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación han mostrado el nivel satisfacción de los visitantes, quienes califican a los programas educativos del JBU BUAP con adjetivos como interesante, divertido e interactivo. Por otra parte los resultados de dichos instrumentos nos permitieron conocer que, al menos el público encuestado, verdaderamente se logró la sensibilización acerca de la problemática ambiental pues pudieron conocer especies vegetales hasta entonces desconocidas por ellos, muchas de las cuáles son originarias de México, o bien están extintas o en peligro de extinción en su medio natural, manifestando tener interés en profundizar posteriormente en el conocimiento de dichos temas. La misma población encuestada nos permitió conocer el gozo y disfrute que les causó poder usar sus sentidos para reconocer otros seres vivos, en este caso las plantas.

V. CONCLUSIONES

Considerando que la educación no formal es un proceso educativo complementario para la educación formal, los programas generados en el marco de la EA deben relacionarse con los programas curriculares de la educación formal en sus diferentes niveles educativos. Ello traerá como consecuencia el diseño de programas más efectivos en la construcción de aprendizajes significativos y por tanto, capaces de asegurar el impacto social deseado.

La EA juega un papel fundamental en la formación integral de los individuos, en tanto que busca el recate de las actitudes, los valores y los principios éticos y morales como la base de la relación del hombre con la naturaleza, por ello adoptar el enfoque por competencias y ejes transversales en el desarrollo de los programas de EA no sólo permitirá definir líneas de acción concretas, sino también encontrar mecanismos metodológicos más adecuados para asegurar la eficacia en la construcción de aprendizajes significativos en el público meta.

Incluir bases teóricas y elementos metodológicos pedagógicos y didácticos en el ejercicio de la EA permite alcanzar un nivel profesional en su ejercicio, al mismo tiempo que coadyuva en la construcción de objetivos de aprendizaje acordes con las necesidades educativas del contexto específico para el que se generan los programas educativos. Por otra parte, la delimitación y acotación de los objetivos de aprendizaje en los programas de EA permite establecer propósitos alcanzables, medibles y por tanto evaluables.

Finalmente consideramos que los centros de educación no formal dedicados a la promoción de la EA que han logrado un adecuado nivel de profesionalización en la labor educativa deben comprometerse a compartir los resultados generados desde su propia experiencia, con el fin de lograr la relevancia necesaria para generar un impacto social tan fuerte que pueda cambiar la manera en la que el humano percibe su entorno natural, generando una verdadera cultura de respeto hacia las diferentes formas de vida que en él habitan y con ello propiciando la conservación natural, el aprovechamiento moderado de los recursos naturales y posteriormente la sustentabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZÁLEZ GAUDIANO, É. (2013). "La investigación en educación ambiental en México: entre Sísifo y Pigmalión". En *La Educación Ambiental en México. Definir el campus y emprender el ambitus*. Antonio Fernández Crispín, coord. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos naturales/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Escuela de Biología. Puebla, Pue.

BGCI. (2012). *Estrategia mundial para la conservación de las especies vegetales. Una guía para la GSPC. Metas, objetivos y datos*. Botanic Gardens Conservation International.

CONABIO. (2012). *Estrategia mexicana para la conservación vegetal 2012-2030*. Hesiquio Benítez Días, Andrea Cruz Aragón, María Eugenia González Díaz, Sandra Solís Jerónimo, Alejandra García Naranjo, coord. Comisión Nacional para el Conocimiento de la Diversidad, México.

[i] Contacto con autora:
Linda Aide Vargas Torres. e-mail: linda.vargas@correo.buap.mx
Área de Educación y Divulgación del Jardín Botánico BUAP, México.

GESTIÓN LOCAL Y PARTICIPACIÓN EN TORNO AL PAGO POR SERVICIOS AMBIENTALES EN TRES UNIDADES DE MANEJO Y APROVECHAMIENTO DE LA VIDA SILVESTRE EN LA MIXTECA POBLANA

MA. CONCEPCIÓN LÓPEZ TÉLLEZ
GONZALO YANES GÓMEZ
VALENTINA CAMPOS CABRAL[i]

RESUMEN:

Los bosques bajo modelos de manejo sostenible de sus recursos, no parecen tener oportunidades de asociación con los esquemas de servicios ecológicos globales relacionados al cambio climático y otros servicios ambientales más directos como la protección de suelos, fuentes de agua, recreación entre otros en regiones, cuencas o comunidades. El objetivo de este trabajo fue identificar el mercado potencial para la "generación de bonos verdes por servicios ambientales de biodiversidad en UMA de la Mixteca Poblana y establecer vínculos con los consumidores. Se trabajó con tres UMA las cuales pertenecen a ejidos, bienes comunales y pequeños propietarios, se aplicaron metodologías específicas (talleres, intercambios, espacios de encuentro y socialización) con los principales actores sociales involucrados en la compra-venta de servicios ambientales (universidades, cazadores, empresas turísticas, etc.). Se establecieron mesas de negocios, convenios y acuerdos para la "compra de bonos verdes". Se seleccionaron las especies con potencial en función de: 1. abundancias y densidades obtenidas de los estudios que se han realizado en las UMA, 2.- especies con potencial para su aprovechamiento autorizado por la SEMARNAT, 3.- en función de la demanda de los consumidores, y 4.- en función a su importancia comercial y su dificultad de crianza. Las UMA de la Mixteca Poblana tienen potencial para la generación de servicios ambientales, sin embargo es una iniciativa que requiere ser respaldada, se requiere de la valorización e integración de conceptos como el turismo, ganadería diversificada que permita desarrollar estrategias enfocadas con las necesidades de los productores.

PALABRAS CLAVE: Servicios ambientales, biodiversidad, Mixteca Poblana.

*****

INTRODUCCIÓN

Las oportunidades de uso sostenible de los bosques necesitan integrarse con los procesos de protección ambiental como medio sostenible de sustento y no únicamente como paisaje o depósito de biodiversidad. Los bosques bajo modelos de manejo sostenible de sus recursos, no parecen tener oportunidades de asociación con los esquemas de servicios ecológicos globales relacionados al cambio climático y otros servicios ambientales más directos como la protección de suelos, fuentes de agua, recreación entre otros en regiones, cuencas o comunidades (Merino y Robson, 2006).

Como en todo proceso reciente, existen al parecer más interrogantes que respuestas. Por ejemplo ¿Cómo lograr que el potencial de los bosques bajo uso forestal sea también reconocido en términos de servicios ambientales para consolidar la sostenibilidad de sus funciones productivas?, ¿Cuál es el marco legal y estructura institucional existentes?, ¿Con qué agentes financieros contamos?, ¿Qué mecanismos y esquemas operativos debemos considerar, crear y consolidar para acreditar y efectuar pagos por servicios ambientales que prestan los bosques?

El rol de los bosques en el tema de servicios ambientales no es sencillo, por cuanto es de reciente manifestación y análisis, tiene carácter global, presenta muchos vacíos conceptuales tanto técnicos como jurídicos, responde a fuertes y enormes intereses económicos de los países desarrollados, mientras que los países en desarrollo muestran una notable debilidad en procesos científicos de monitoreo y evaluación, ausencia de políticas sectoriales e inestabilidad de las políticas de desarrollo a largo plazo.

En este sentido queremos aportar ideas, criterios y proponer esquemas para que en las UMA Rancho El Salado, Municipio de Jolalpan, UMA Tlalhuayan, San Juan de los Ríos, Chiautla de Tapia y UMA Bienes Comunales San Mateo Mimiapan, Zacapala, ubicadas en la región de la Mixteca Poblana; e incluso a nivel estatal y nacional, se pueda avanzar en el convencimiento y fortalecimiento de las funciones sociales y económicas que cumplen los bosques e integrarlos efectivamente como elementos productivos en el desarrollo sostenible y en las oportunidades que están surgiendo en relación con los servicios ambientales y entre ellos el "mercado" de conservación de la biodiversidad específicamente y adicional la captura de carbono e hidrológicos.

El objetivo de este trabajo fue identificar el mercado potencial para la generación de bonos verdes por servicios ambientales de biodiversidad en las UMA, del Ejido Rancho El Salado, Tlalhayan San Juan de los Ríos y Bienes Comunales de San Mateo Mimiapan" y establecer con los consumidores de los servicios ambientales ofrecidos por los núcleos agrarios en beneficio de sus habitantes.

I. ÁREA DE ESTUDIO

La Mixteca Poblana, se encuentra localizada al Sur del Estado de Puebla, ubicada entre los 99º 03' O y 17º 51' N; 96º 43' O y 19º 00' N (INEGI 2000). Abarca 47 municipios que corresponden en gran parte a la denominada Mixteca Baja y que integran municipios del Sur de la entidad, desde el extremo occidente hasta la denominada Sierra Negra. Dentro de los municipios podemos encontrar: Izúcar de Matamoros, Tepexi de Rodríguez, Molcaxa, Zapotitlán, Tehuacán, San José Miahuatlán, Acatlán, entre otros (Figura 1). Tiene una superficie de 10,565.7 km2. Dentro de la Mixteca se han considerado los siguientes límites: al noreste con el Eje Neovolcánico Transversal, al sur con el Estado de Guerrero y Oaxaca, al este con la Sierra Negra y al oeste con Morelos. Así mismo, la Mixteca Poblana forma parte de la Sierra Madre del Sur (INEGI 2000).

La zona de estudio comprende parte de la cuenca del río Papalopan al oriente; y al occidente y centro con la cuenca del río Balsas. Presenta una topografía accidentada

encontrándose laderas montañosas, mesas y depresiones, las cuales pueden tener una altura de entre 800 hasta 1900 msnm (INEGI 2000). La Mixteca Poblana presenta una temperatura media anual que varía entre 18º C en la zona norte, hasta 24º C en el suroeste, acumulándose un total de precipitación al año en promedio entre 350 y 800 mm. Se identifica un solo tipo de clima cálido subhúmedo con lluvias en verano A Wo (W). Se presenta una pequeña temporada menos lluviosa dentro de la estación de lluvias, llamada sequía de medio verano (INEGI 1996). La región hidrológica, corresponde a la subcuenca del río Atoyac y en menor medida por dos cuencas: la primera, la del río Balsas y la segunda, la del río Papaloapan.

El tipo de vegetación que predomina es selva baja caducifolia que cubre cerca del 19% de la superficie estatal. Este tipo de vegetación, está situada entre los 1,000 y 1,800 msnm y está conformado por diferentes agrupaciones vegetales. El estrato arbóreo presentan a una ramificación baja de manera que sus copas van de convexas a planas en su mayoría, su altura oscila entre los 8 y 12 m, el dosel llega a los 30 m de altura, se presenta la dominancia de unas pocas especies y consta de un solo estrato. El diámetro de los troncos por lo general no sobrepasa los 50 cm, el follaje es en general de color verde claro, predominando ampliamente las hojas compuestas, la característica más sobresaliente de esta formación vegetal, la constituye la pérdida de sus hojas durante un período de 5 a 8 meses. Sobresaliendo en la estación seca, las cactáceas columnares y candelabriformes (Rzedowski 1978).

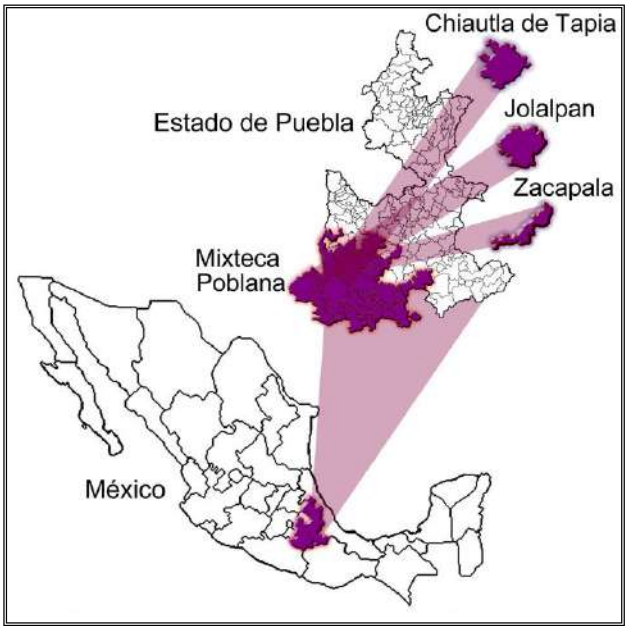


Figura 1. Ubicación de la Mixteca Poblana y los municipios donde se ubica cada una de las UMA objeto de estudio.

II. MÉTODO

Se trabajó en tres UMA de la Mixteca Poblana como son: Ejido Rancho el Salado, Talhuayan San Juan de los Ríos y Bienes Comunales San Mateo Mimiapan, en las cuales se aplicaron metodologías específicas, consistente en la generación de espacios de encuentro y socialización: talleres e intercambio de experiencias con los principales actores sociales involucrados en la compra-venta de servicios ambientales por biodiversidad, en este caso a las principales Universidades de la región (BUAP, IBEROAMERICANA, UDLA, MESOAMERICANA, entre otras), Clubs de cazadores, operadoras de turismo alternativo,

empresas de ecotours y turismo alternativo. Para finalmente llegar a establecer mesas de negocios, convenios y acuerdos para la compra de bonos verdes por biodiversidad de la selva baja (A la fecha se ha trabajado de manera informal con tres Clubs de cazadores y universidades cercanas y empresas turísticas).

Asimismo, dentro de los talleres se realizaron ejercicios donde se plasmaron aspectos relacionados con la medición de los valores ambientales dentro de la perspectiva económica. Ello implica el análisis de conceptos como el valor económico en relación a los valores de uso directo, uso indirecto, valor de opción, de existencia, valor de legado de los servicios ambientales, así como la problemática asociada a ellos, que permita realizar un análisis de costo-beneficios de los servicios ambientales que se identifiquen en las UMA.

Se tuvieron tres talleres con cada una de las UMA para el análisis del potencial sobre los servicios ambientales relacionados con la biodiversidad presente en cada una de ellas, así como el potencial relacionado con los servicios ambientales para captura de carbono e hidrológicos a desarrollarse en los pueblos.

La metodología utilizada para estos talleres consistió en el análisis del potencial que presentan las especies de flora y fauna presentes, principalmente aquellas con algún estatus de conservación, que fueran importantes económicamente, carismáticamente y ecológicamente. Dicha selección de la diversidad está sustentada con la generación de documentos base productos de investigaciones de pregrado de la carrera de biología.

Para la evaluación y calificación de la biodiversidad con potencial para su aprovechamiento sustentable, se hizo un análisis enfocado en varios contextos como son: cinegético, turismo rural, artesanal, especies canoras y de ornato, artículos de peletería, producción de mascotas, así como plantas de uso medicinal. Siendo estos rubros los identificados por los ejidatarios en consenso con los instructores.

En relación a el potencial que presentan la biodiversidad y en función de los usos que se tienen y los diferentes valores que les otorgan los seres humanos. Se ordenó el conocimiento sobre la fauna local de las personas del ejido, de acuerdo con los usos que se presentan (Figura 2).

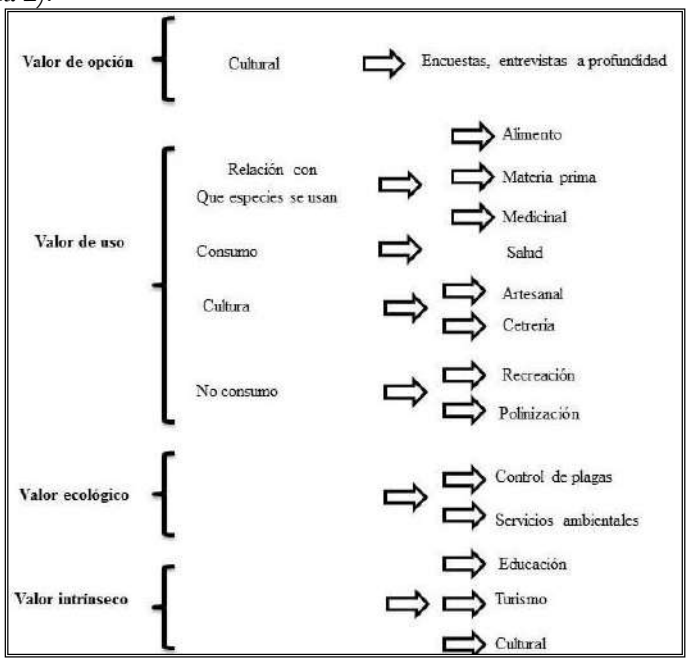


Figura 2. Esquema que muestra los diferentes valores de la biodiversidad de acuerdo al uso que se tiene por el hombre.

De igual manera se elaboraron fichas de las especies seleccionadas para las entrevistas a los probables consumidores, se muestran dos monografías con el formato específico para el análisis, evaluación y búsqueda de mercado de servicios ambientales (Cuadro 1).

Foto del organismo	Nombre común: Nombre científico: Informante:	
Tipo de uso	**Uso específico**	**Como se usa**

Cuadro 1. Formato para la elaboración de las fichas de las especies seleccionadas para la generación de servicios ambientales.

Para conocer la perspectiva del consumidor se consideró un listado de especies de flora y fauna, se aplicaron las encuestas a los diferentes consumidores de productos y servicios ambientales (cazadores, tiendas de mascotas, estudiantes y público en general), basados en las monografías de las especies identificadas para su probable aprovechamiento y generación de servicios ambientales.

Se seleccionaron las especies con potencial en función de varios atributos como son: 1. abundancias y densidades obtenidas de los estudios que se han realizado en las UMA, 2.- especies con potencial para su aprovechamiento autorizado por la SEMARNAT, 3.- en función de la demanda de los consumidores, y 4.- en función a su importancia comercial y su dificultad de crianza.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos de los talleres con los integrantes de cada una de las UMA, así como las encuestas elaboradas a los probables consumidores se seleccionaron las especies con potencial para su aprovechamiento, dicha selección se realizó en función de: 1.- las abundancias y densidades obtenidas de los estudios realizados en las UMA, 2.- de las lista de especies con potencial para su aprovechamiento autorizado por la SEMARNAT, 3.- en función de la demanda de los consumidores, y 4.- en función a su importancia comercial y su dificultad de crianza. Finalmente de la lista de especies que presentaron potencial para su aprovechamiento, se elaboraran programas de manejo específico, presupuestos y las proyecciones para la generación de los servicios ambientales y su comercialización (Figura 3).

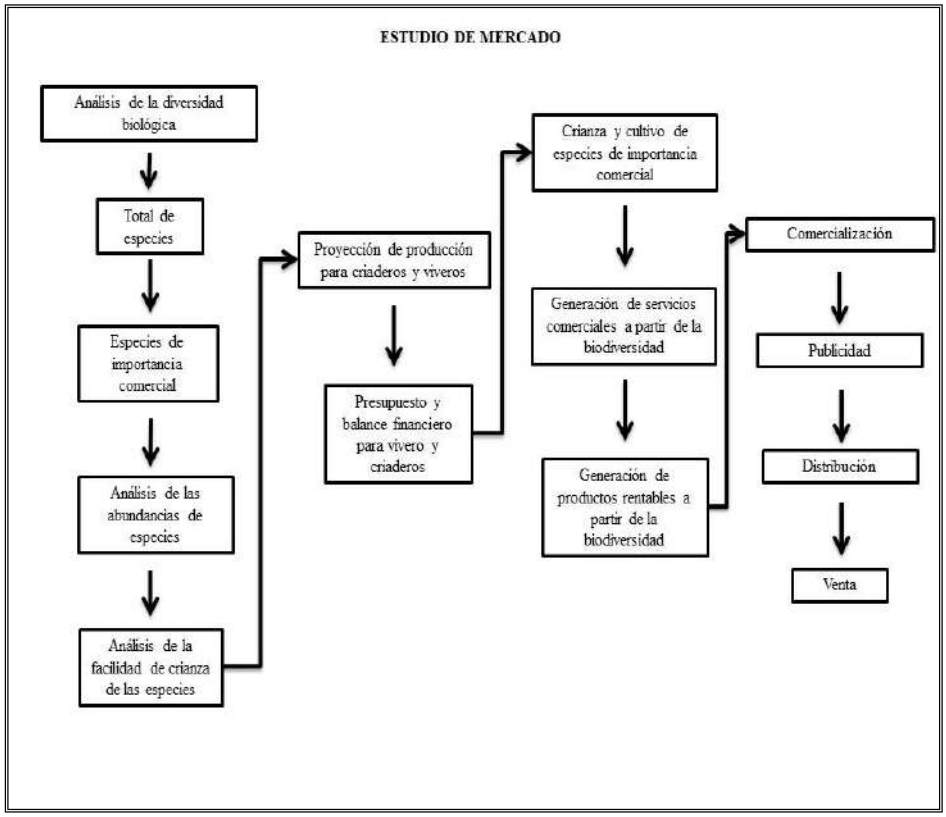


Figura 3. Diagrama de flujo que muestra el desarrollo del estudio de mercado para analizar la viabilidad de la generación de servicios ambientales en las UMA de la Mixteca Poblana.

- Descripción de los Talleres

a) Taller con Fundación Produce Puebla A. C: el taller se realizó con el Gerente de la Fundación Produce Puebla A. C., el Ing. Mauricio Mora Pérez, en el cual se tomaron acuerdos sobre el desarrollo de proyectos específicos como a continuación se describe:

1.- El desarrollo de los estudios para el aprovechamiento de las plantas medicinales (Figura 4a).

2.- El estudio de la uva silvestre que utilizan para la preparación de vino local.

3.- La rehabilitación de los cajetes de las salinas, esto solo para el caso de la UMA Rancho el Salado (Figura 4b).

4.- Análisis de la corteza de la madera del árbol de linaloe para la extracción de aceite.

5.- Búsqueda de bonos verdes de servicios ambientales para biodiversidad a partir del redondeo de las empresas a las que ellos están adscritos.

a) Venta de plantas medinica b) Cajetes de las salinas del Salado

Figura 4. Se muestra la comercialización en un mercado local de las plantas medicinales obtenidas de la región mixteca, así como la rehabilitación de los cajetes de las salinas en la UMA del Ejido Rancho El Salado, Jolalpan, Puebla.

b) Talleres con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Se realizaron dos talleres con dos escuelas de la BUAP como son la Escuela de Biología y Agrohidráulica campus Chiautla de Tapia. En dichos talleres se presentaron la información que se ha generado sobre la biodiversidad en las tres UMA, dentro de los cuales destacan los siguientes trabajos (Cuadro 2, Figura 5).

Temas/Grupos	UMA Rancho El Salado	UMA Tlahuayan San Juan de los Ríos	UMA B. Comunales Sn Mateo Mimiapan
Mamíferos carnívoros	X	X	-
Etnobotánica	X	X	X
Invertebrados	X	-	-
Venado	X	X	X
Herpetofauna	X	X	X
Murciélagos	X	X	-
Avifauna	X	X	----------

Cuadro 2. Lista de los trabajos que se han realizado a nivel de pregrado en cada una de las UMA.

Figura 5. Se muestran algunos ejemplos de la diversidad presente en las UMA de la Mixteca Poblana.

Derivado de las presentaciones de los trabajos que ya se han realizado en las UMA y con los trabajos que se están desarrollando el Director de la Escuela de Biología de la BUAP, se comprometió con cada una de las localidades en la firma de un convenio de colaboración en el cual se establezcan los compromisos y responsabilidades, sumándose en la contribución y generación de información, así como en participar en la generación de servicios ambientales mediante el turismo de naturaleza con los estudiantes de la Escuela de Biología y Agrohidráulica. El convenio de colaboración se encuentra en proceso para que a principios del próximo año, se tenga otro taller con la BUAP y el consenso de este, para su posterior firma.

c) Taller realizado con el Club de Caza El Sable: Los resultados que se obtuvieron de este taller, fue principalmente para establecer compromisos para la difusión de los servicios ambientales de biodiversidad especialmente para el aprovechamiento cinegético de especies de importancia económica y también de las cuales se tienen estudios sobre la densidad poblacional como lo es el venado cola blanca, la paloma de alas blancas, el tejón e iguana (Figura 6).

El presidente del Club de caza El Sable se comprometió con el consumo de los cintillos de aprovechamiento, y el turismo de naturaleza en las UMA, así como dar difusión de ella a otros clubs de caza.

a) Tejón (*Nasua narica*) b) Venado Cola Blanca (*Odocoileus virginianus*)

Figura 6. Se aprecia la actividad cinegética de dos especies de mamíferos presentes en las UMA.

d) Taller con la Secretaria de Turismo del Estado de Puebla: En el caso de SECTUR, la secretaria se comprometió con la difusión de las UMA y los servicios que oferta como son el turismo de naturaleza, la cacería, el senderismo, entre los más importantes. También se comprometió a apoyar la apertura y clausura de la temporada de caza (Figura 7), así como proporcionarles capacitaciones para el fortalecimiento de las UMA, de los cuales ya han cursado algunos como se enlistan a continuación:

1.- Turismo de Naturaleza, donde se dio principalmente Cultura Turística y Calidad del Servicio.

2.- Cacería Responsable, para fortalecer la organización y responsabilidad de los productores que ya están ofreciendo actualmente aprovechamientos.

3.- Copinado y preservación de la piel para los trofeos obtenidos durante la cacería.

4.- Comercialización de productos turísticos, curso especializado para la atención y comercialización de los productos que ya están ofertando.

Figura 7. Clausura de la Temporada de Caza en las oficinas de SECTUR, Puebla.

e) Taller con la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT): El taller que se llevó a cabo con SEMARNAT estuvo presente el Ing. José Luis Huerta Subdelegado de SEMARNAT y el Biol. Miguel Ángel Martínez, de los cuales se derivaron compromisos para tener aprovechamiento en cada una de las localidades, apoyo en cuanto a difusión de los bonos verdes de servicios ambientales enfocados en la biodiversidad, se propuso que estos fueran específicamente de especies con algún estatus de conservación como son el escorpión, aves canoras y de ornato, los murciélagos polinizadores y cactáceos.

- Análisis de los Talleres

Derivado de los talleres que se realizaron con los diferentes grupos, se han identificado problemas naturales provocados por un manejo inadecuado de sus recursos naturales, así como de la práctica de actividades económicas no viables para la región. La identificación de estos problemas naturales se enlista a continuación (Figura 8):

- Destrucción del hábitat: la destrucción del hábitat es uno de los problemas ambientales más apremiantes para países en desarrollo como el nuestro. Es un resultado de problemas sociales, ya que la falta de trabajo, conlleva a que las comunidades sobreexplotan sus recursos naturales.

- Desaparición de especies de plantas y animales asociados: por los motivos arriba mencionados, se extraen productos maderables del bosque de manera irracional, generando problemas como erosión, disminución de acuíferos, desaparición de fauna, efectos en el microclima y la atmósfera, entre otros. También se da el tráfico ilegal de especies amenazadas o en peligro de extinción.

- Desaparición de especies vegetales con usos potenciales en farmacia, alimentación, ornato, etc.: todo lo anterior, además de los problemas ecológicos que conlleva, genera perdida de oportunidades para aprovechar sustentablemente los recursos naturales. Desaparecen especies con usos potenciales en mercados de farmacia, alimentación, ornato, etc.

- Desaparición de animales con importancia económica: pueden llegar a desaparecer especies importantes para el consumo como alimento (venados, iguanas), como fuente de productos biológicos, como fuente de atractivos turísticos (aves) y como fuente de ingresos como mascotas.

De igual manera las estrategias planteadas anteriormente nos permiten identificar los problemas sociales en las UMA siendo básicamente dos:

- Marginación y pobreza: la Mixteca Poblana es una de las regiones dentro del Estado considerada como de alta marginación, debido al aislamiento geográfico, así como al empobrecimiento de los recursos naturales provocado por las prácticas económicas no viables para la región (Figura 9).

- Migración: consecuencia de lo antes mencionado genera un alto índice de migración hacia el país del norte (E.U.), principalmente de varones, predominando en las comunidades mujeres y niños.

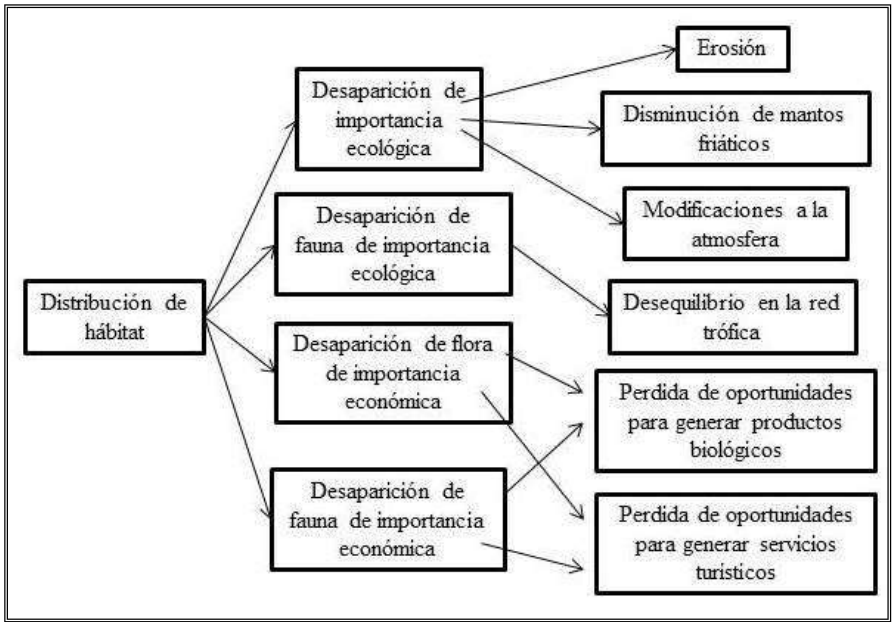


Figura 8. Diagrama de flujo que muestra la identificación de los problemas naturales en las UMA.

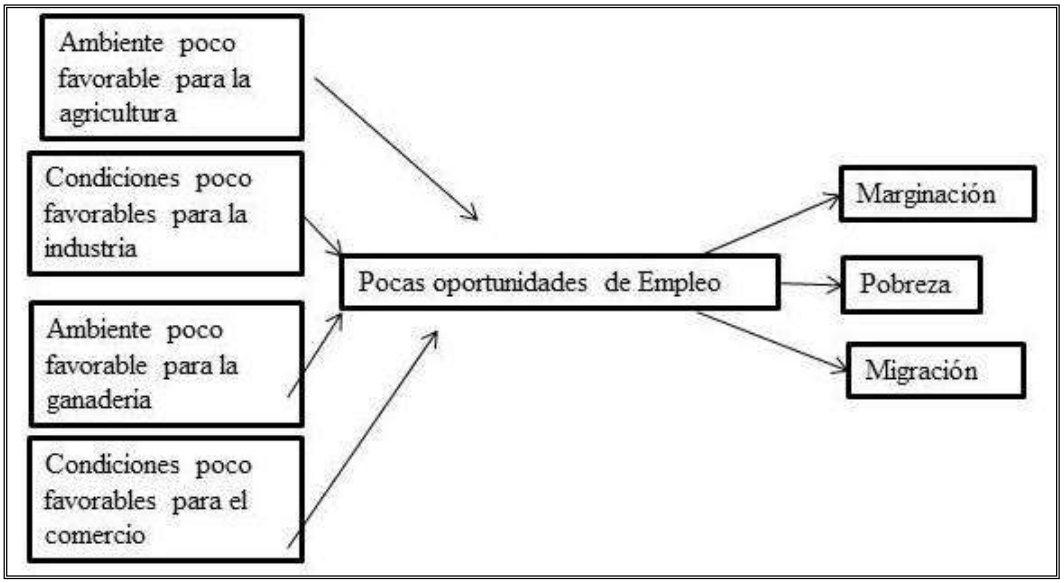


Figura 9. Diagrama de flujo que muestra la identificación de los problemas sociales en las UMA.

Con respecto a los acuerdos más importantes para la formalización de los esquemas de cobro y pago de servicios ambientales a nivel local, se enfocan principalmente en la oferta de servicios turísticos en las comunidades aledañas como se enlistan a continuación:

1. Turismo de naturaleza
2. Senderismo
3. Talleres de ecotecnias
4. Talleres para la elaboración de artesanías con semillas
5. Talleres para la elaboración de sal
6. Área de campismo
7. Ruta de ciclismo

8. Encuentros culturales
9. Talleres sobre diversidad de especies
10. Cacería deportiva
11. Avistamiento de fauna

Para la contribución y una vez identificados los problemas naturales, se plantean las posibles soluciones y acuerdos locales para que se generen los esquemas de cobro y pago por servicios ambientales, como a continuación se describe:

- Emprender estrategias y acciones para la conservación: emprendiendo acciones encaminadas hacia la conservación del hábitat, tales como la zonificación de la UMA para establecer regiones aptas para diferentes actividades, se puede revertir algunos efectos perjudiciales de la destrucción del hábitat. Además se pueden emprender acciones concretas para contribuir a la solución de esta problemática (Figura 10), tales como:
  - Vedas temporales a la cacería
  - Emplear técnicas silvícolas (manejo de productos maderables) sustentables
  - Evitar a toda costa la tala clandestina
  - Reforestar, entre otras
  - Aprovechar los recursos naturales racional y sustentablemente.

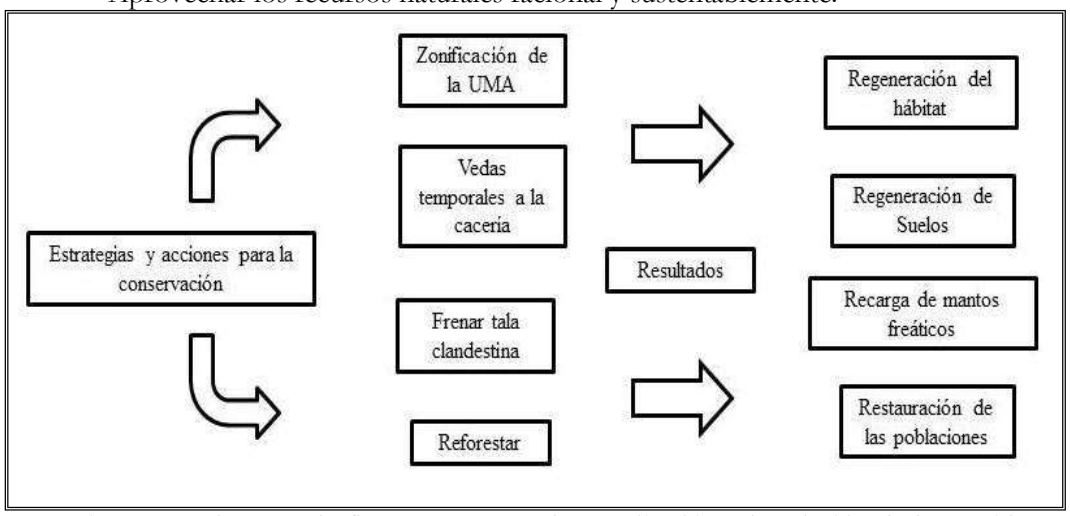


Figura 10. Diagrama de flujo que muestra la contribución a la solución de los problemas naturales en las UMA.

Al igual que en los problemas naturales, una vez identificado los problemas sociales, se plasman las posibles soluciones para mejorar la calidad de vida de los pobladores de las UMA (Figura 11).

- Generación de empleos a través de la oferta de productos biológicos y servicios ecoturísticos: se generarán empleos para el cultivo y la crianza de especies vegetales y animales, tales como responsables de viveros, invernaderos y criaderos. También habrá empleo para los responsables de ofrecer servicios turísticos, como guías de caza, guías de visitas, educadores ambientales, intendentes, cocineras, entre otros.

- Generación de recursos a través de la venta de productos biológicos y la oferta de servicios ecoturísticos: la venta directa de productos biológicos como animales para mascotas, carne de animales silvestres, pieles de animales silvestres, plantas de ornato, plantas medicinales, artesanías y otros, permitirá generar recursos en beneficio directo de la población.

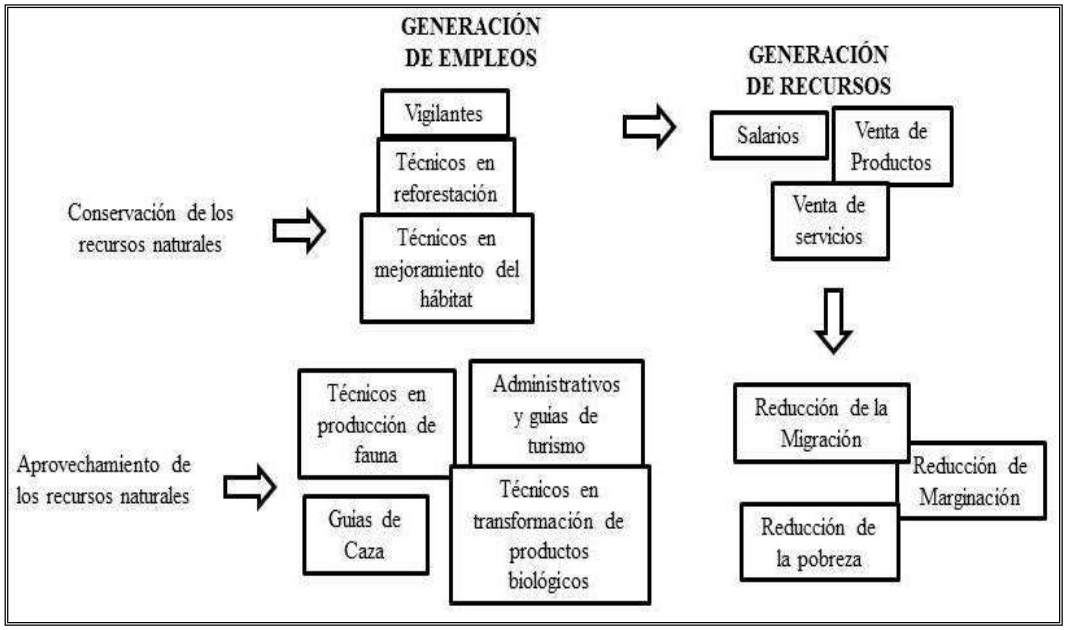


Figura 11. Diagrama de flujo que muestra la contribución a la solución de los problemas sociales en las UMA.

- Especies con potencial para la generación de servicios ambientales

Los resultados sobre el estudio de mercado nos muestra que la biodiversidad presente en las UMA, pueden generar servicios ambientales encaminados a ocho usos detectados como son: 1) Cinegético, 2) Alimento, 3) Peletería, 4) Mascotas, 5) Ornamentales, 6) Artesanales, 7) Medicinal y 8) Turismo rural. De las 483 especies de flora y fauna presentes en la zona, para el caso de la flora la demanda es principalmente en especies de ornato principalmente cactáceas (14 especies), medicinales (siete especies) y como alimento (10 especies); y para la fauna la demanda es para alimento (10 especies), artesanías (14 especies), peletería (5 especies), mascotas (7 especies), cinegético (14 especies) y turismo rural (10 especies; Figura 12).

En cuanto a fauna silvestre se consideran: dos especies de mamíferos: Venado Cola Blanca (Odocoileus virginiaus), Conejo silvestre (Sylvilagus floridanus); de reptiles se consideran especies susceptibles de aprovechamiento: Iguana negra (Ctenosaura pectinata), y de serpientes potencialmente aprovechables: Boa constrictor, Imantodes gemmistratus, Salvadora mexicana, Oxibelis aeneus, Trimorphodon tau , Pseudoleptodeira latinfasciata; de aves se consideran: Paloma Ala Blanca (Zenaida asiatica) y Chachalaca (Ortalis poliocephala), y finalmente dos especies de flora silvestre considerablemente importantes para su manejo y producción dentro de la zona: el Linaloe (Bursera aloexylon) y el Cuachalalate (Amphiterygium adstringens) (Cuadro 3).

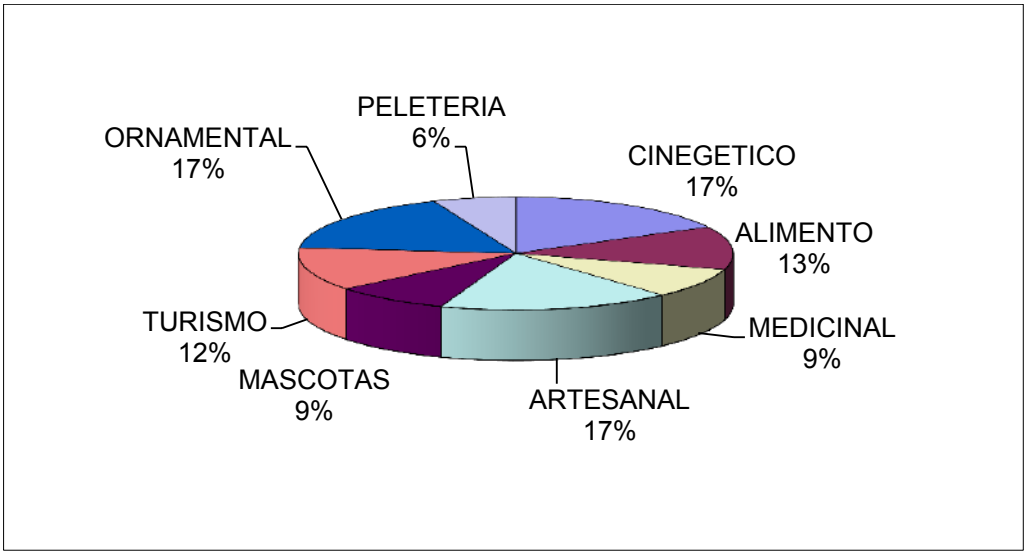


Figura 12. Diversidad de usos de las especies presentes en las UMA de la Mixteca Poblana.

No	Clase	Especie	Nombre común	Categoría de riesgo según la NOM-059	Abundancia (ma: muy abundante; ab: abundante; es: escasa; me: muy escasa	Valor económico	Dificultad de crianza (nd: no determinado)
1	Reptiles	*Boa constrictor*	mazacuata	amenazada	me	alto	baja
2		*Ctenosaura pectinata*	iguana o garrobo	amenazada	ab	alto	baja
3		*Imantodes gemmistratus*	culebra	protegida	es	alto	baja
4		*Oxibelis aeneus*	culebra	ninguna	me	alto	baja
5		*Pseudoleptodeira latifasciata*	culebra	ninguna	me	alto	baja
6		*Salvadora mexicana*	ratonera	ninguna	es	bajo	baja
7		*Trimorphodon tau*	culebra	ninguna	es	alto	baja
8	Aves	*Ortalis policephala*	chachalaca pacífica	ninguna	me	alto	baja
9		*Zenaida asiatica*	paloma de alas blancas	ninguna	es	alto	baja
10	Mamíferos	*Odocoileus virginianus*	venado cola blanca	ninguna	es	alto	baja
11		*Sylvilagus floridanus*	conejo	ninguna	ab	alto	baja

Cuadro 3. Lista de especies de fauna con categoría de protección, abundancias, valor económico y dificultad de crianza para la generación de servicios ambientales.

IV. Conclusiones y Recomendaciones

Cada una de las UMA estudiadas se caracteriza por presentar una alta diversidad de especies de flora y fauna, debido principalmente a su ubicación en un sistema montañoso, resultado de la compleja historia geológica; sin embargo, al igual que otros ecosistemas, el cambio del uso de suelo por las actividades antropogénicas, han generado pérdida de áreas boscosas y de los servicios ambientales generados de ellos. El objetivo por lo tanto de este trabajo fue establecer las estrategias por medio de la realización de talleres, reuniones y encuentros con los actores involucrados en la compra y pago de estos e implementarlos en

las UMA de la Mixteca Poblana, que permitan contribuir a la conservación y protección de los bosques.

El pago por servicios ambientales como herramienta política, técnica y financiera para la conservación de los ecosistemas y los servicios que ofrecen éstos, es una iniciativa que necesita ser respaldada, como resultado tenemos que las UMA tienen un potencial para generar este mercado, sin necesidad de excluir ningún usuario o tipo de actividad, se requiere de la valorización para el caso de los servicios ambientales para biodiversidad, y de la integración de conceptos como el turismo o la ganadería diversificada que permita el desarrollo de metodologías de valoración enfocadas con las necesidades de los productores y no las que la política designe que conviene para los productores. Se requiere de estrategias para el pago de servicios ambientales como elementos de gestión para el desarrollo local que permitan el fortalecimiento de esta y desarrolle estructuras organizativas gestoras de desarrollo sustentable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, D.; DORADO, O. Y MALDONADO, B. (2002). Biodiversidad e Importancia de la Selva Baja Caducifolia: La Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla. *CONABIO. Biodiversitas* 45: 7-12.

GREIBER T. (EDITOR), (2010). *Pagos por Servicios Ambientales. Marcos Jurídicos e Institucionales*. UICN, Gland Suiza, xviii, 318 pp.

INSTITUTO NACIONAL DE ECOLOGÍA, DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA Y ECONOMÍA AMBIENTAL. (2002). *Estimación del Costo de Oportunidad del Uso de Suelo Forestal en Ejidos a Nivel Nacional.* Centro Empresarial de Asesorías, S.C. 1-13.

INVESTIGACIÓN FORESTAL, (2006). *Pagos por Servicios Ambientales básicos esenciales*, 1-32 pág.

MERINO, L. Y ROBSON, J. (2006). *El Manejo de los Recursos de Uso Común: Pago por Servicios Ambientales*. Consejo Civil Mexicano para la Silvicultura A.C., SEMARNAT, INE, México, D. F. 77 pág.

SECRETARIA DEL MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES Y LA COMISIÓN NACIONAL FORESTAL, (2004). *Pago por Servicios Ambientales Hidrológicos*, 1-12.

SECRETARIA DEL MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES, (2005). *Perdida y Alteración de los Ecosistemas*, 1-28.

[i] Contacto con autores:
Ma. Concepción López Téllez. e-mail: concepcionlopeztellez@gmail.com
Gonzalo Yanes Gómez.
Valentina Campos Cabral.
Escuela de Biología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ANÁLISIS DE MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO

JAVIER REYES RUIZ
ELBA CASTRO ROSALES
IVETH PAVÓN ROCHA[i]

RESUMEN:

Frente al preocupante fenómeno del cambio climático se han venido dado múltiples y variadas respuestas gubernamentales y ciudadanas, las cuales, sin restarles méritos, parecen ser no sólo insuficientes para lograr impactos relevantes en la mitigación del CC, sino que también han sido poco evaluadas. En este contexto, en la presente ponencia se dan a conocer los resultados preliminares de un proceso de identificación, análisis e interpretación de materiales educativos impresos y productos de divulgación ambiental elaborados con la intención de favorecer procesos formativos y apoyar la difusión científica y la socialización de tópicos el tema del cambio climático entre la ciudadanía.

En el presente texto se hace referencia a los aciertos y elementos positivos que poseen los citados materiales educativos y también se señalan algunas de las deficiencias y errores que contienen con respecto a su nivel para comunicar, o en este caso específico, para hacer comprender un fenómeno como el CC. El análisis muestra, en términos generales, que existe una buena calidad formal en los materiales, es decir, su diseño gráfico, la redacción y la pertinencia de las imágenes, entre otros elementos, respetan las normas y recomendaciones técnicas que existen al respecto.

Sin embargo, también se identificó una tendencia entre los educadores y comunicadores ambientales a manejar el tema del cambio climático principalmente como un problema ligado a modificaciones en la atmósfera que repercutirán negativamente en las sociedades humanas, pero que es limitado, en algunos casos hasta tibio, el abordaje que permita al usuario tejer, desde una postura crítica, una densa trama de relaciones con la pobreza, la migración, la lógica del modelo urbano agro-industrial, la comunicación social, la política y el poder, entre otros retos actuales.

El contenido de los materiales analizados no contribuye, al menos desde la perspectiva de los investigadores, a elevar la comprensión entre los lectores de que el cambio climático no es sólo un tema de preocupación ecológica, sino un poderoso aglutinador, una compleja red en la que se articulan hilos de muy diferente tamaño y grosor interconectados a través de múltiples y complejas relaciones.

De ninguna manera es depreciable lo alcanzado hasta ahora en materia de educación y comunicación ambiental relacionada con el cambio climático, pues ahora este fenómeno global es identificado como una amenaza por amplios sectores de la población, pero no puede dejar de reconocerse que los avances logrados no llegan hasta el nivel de propiciar cambios importantes en los comportamientos individuales y sociales y, por lo tanto, a generar compromisos consistentes hacia la acción. El reto no es nada fácil y requiere del impulso de iniciativas que, como las de los materiales analizados en este estudio, sigan divulgando información científica, generando inquietudes y construyendo conocimientos locales para la identificación colectiva de soluciones a corto y largo plazo.

PALABRAS CLAVE: Materiales educativos, educación ambiental, comunicación ambiental, cambio climático.

*****

INTRODUCCIÓN

No ha sido rápido ni fácil situar el tema del cambio climático en las agendas políticas y sociales; de hecho genera debate la idea de que esto ya se ha logrado, pues si bien la preocupación por este fenómeno global ya está presente en muchos de los discursos oficiales, ello no significa necesariamente que se estén favoreciendo con firmeza cambios relevantes en las decisiones de la economía y la política para mitigarlo a través del combate a su multicausalidad (Giddens, 2010).

En este contexto, se viene planteando por las instituciones gubernamentales y las instancias de la sociedad civil que lo urgente e ineludible es educar a la ciudadanía (González Gaudiano y Maldonado, 2013; IEE, 2012) no sólo para mitigar el cambio climático, sino también para que se den procesos de adaptación social a las consecuencias del mismo con el objetivo de reducir los negativos impactos socioambientales.

Así, a pesar de lo insuficiente e incierto de los esfuerzos realizados hasta ahora, es posible afirmar que existen propuestas y proyectos educativos que se vienen poniendo en práctica para contribuir a la generación de una cultura ambiental que propicie entre la ciudadanía tanto conocimientos sobre el cambio climático como cambios en los comportamientos individuales y colectivos (Ortiz y Velasco, 2012).

Entre dichas iniciativas está la producción de materiales educativos impresos. En ese sentido, el tema de este trabajo obliga a reflexionar que en medio de una sociedad que ha caminado hacia la comprensión mediática de la realidad, es necesario hacerse de un arsenal de elementos críticos que ayuden a dimensionar los diversos y complejos aspectos que entran en juego tanto en la elaboración como en la recepción de mensajes que tienen centralidad en la imagen.

La importancia de lo anterior está en aproximarse a la creación de una cultura crítica que contribuya a "comprender" o a hacer "comprender" el mundo, en este caso el CC, por encima de manipular su representación, con la finalidad de inducir a que el público sepa o haga algo a favor de la sustentabilidad. Es decir, la contribución de este estudio está en reforzar las funciones específicas que deben cumplir los materiales de educación ambiental entre las que están (Reyes & Castro, 2011):

- Apoyar en los procesos de comprensión, análisis y búsqueda de soluciones a problemas ambientales.
- Contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica de quienes los leen.
- Brindar contenidos formativos de relevancia para los usuarios o bien despertar el interés en aquellos temas que aparentemente no están vinculados con ellos.
- Profundizar o ampliar los conocimientos adquiridos previamente por el lector.
- Enriquecer el manejo del vocabulario y del lenguaje en general, en especial de conceptos ligados a la sustentabilidad.
- Elevar el nivel cultural, creativo y de autoconfianza de quienes los leen.
- Motivar la participación organizada e informada de los sujetos con quien se trabaja.
- Incitar a la búsqueda de lecturas complementarias.
- Ofrecer recreación.

En la presente ponencia se dan a conocer algunos de los resultados preliminares de un proceso de identificación, análisis e interpretación de materiales educativos impresos y de carteles de divulgación ambiental producidos para favorecer procesos formativos y apoyar la difusión científica sobre el tema del cambio climático entre la ciudadanía.

I. ALGUNOS RESULTADOS

Para realizar el análisis de los materiales educativos impresos y de los carteles de comunicación ambiental sobre cambio climático se emplearon las recomendaciones técnicas y los indicadores de evaluación incluidos en la publicación Papel y tinta. Guía para hacer materiales impresos de educación ambiental (Reyes y Castro, 2011). Este documento señala la atención de cinco elementos a evaluar, de los cuales se tomaron sólo tres: i) el tratamiento pedagógico del contenido, ii) tratamiento técnico del material educativo, iii) componente político de los contenidos. Cabe señalar que la selección de los materiales educativos y de los carteles de divulgación ambiental requirió de una etapa de exploración que contempló en principio la búsqueda física de los materiales producidos por las organizaciones no gubernamentales, escolares y gubernamentales en los tres niveles de gobierno, pero no se encontró un número significativo por lo que fue necesario ampliar la búsqueda a carteles de divulgación ambiental difundidos por la internet.

Enseguida se despliega un breve avance de los resultados que se están obteniendo en el presente estudio, el cual está aún en proceso.

1.1. MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO

A continuación se brinda una perspectiva de los aciertos y errores presentes en materiales didácticos producidos por instituciones del gobierno federal mexicano, mismo que ha asumido explícitamente una política en materia de comunicación para el cambio climático. Cabe enfatizar que se realizó una búsqueda de materiales producidos en el nivel estatal o municipal, pero la producción es muy pobre no sólo en cantidad, sino en calidad, de ahí que se decidiera analizar los siguientes productos federales:

1. México y el cambio climático global, SEMARNAT, 2007.
   Folleto dirigido a todo público.
2. Cambio climático. Manual para comunicadores. SEMARNAT, 2008.
   Folleto dirigido a comunicadores y líderes de opinión.
3. Cambio climático y ozono. SEMARNAT, 2008.
   Fascículo núm. 6 de la serie ¿Y el medio ambiente?, dirigido a todo público.
4. El cambio climático. El día que me cambió el clima. INE/SEMARNAT, 2006. Cuaderno – Cuento para niños de alrededor de 12 años.
5. Cambio climático. Lo que necesitamos saber. INE/SEMARNAT, 2008.
   Folleto dirigido a todo público.
6. El cambio climático en las comunidades rurales. SEMARNAT, 2008.
   Manual dirigido a público interesado en la promoción y capacitación de acciones en beneficio de su comunidad.

Aciertos identificados

- De modo general, todos los materiales manejan un lenguaje accesible que facilita la comprensión de sus contenidos, desde luego que mucho más entre aquellos ciudadanos que tienen conocimiento elementales sobre las ciencias naturales.
- Existe, también en términos generales, un buen manejo y dosificación de los conceptos clave necesarios para comprender el fenómeno del cambio climático.
- Aunque en forma desigual, los materiales analizados procuran construir una visión integral sobre el cambio climático, lo que los lleva a abordar las causas antropogénicas y la magnitud de sus consecuencias, fundamentalmente en términos de la polarización del clima, la pérdida de biodiversidad, la afectación en la agricultura y ganadería y el surgimiento y agudización de problemas de salud.

- La inclusión de links con páginas web que permiten profundizar o detallar datos incluidos en los materiales propicia que éstos no se vean obligados a incluir demasiada información que los haga muy extensos, densos o poco atractivos.
- El vínculo del tema del CC con la vida cotidiana, aunque resuelto de manera heterogénea, tiene presencia en todos los materiales analizados, lo que significa que se mencionan acciones específicas que pueden llevarse a cabo en los hogares, oficinas o en otros espacios del entorno social para reducir la huella ecológica. En el material Cambio climático y ozono se sugieren medidas para limitar el uso de químicos o sustancias dañinas para el ambiente, así como evitar el uso de unicel y plaguicidas.
- Aunado a lo anterior, se realizan abordajes sobre la importancia de los servicios ambientales, las modificaciones en el entorno inmediato de los lectores debido al cambio climático, además de que existe una permanente invitación a informarse sobre el tema y preguntarse sobre el impacto de las actividades realizadas de manera cotidiana por la ciudadanía.
- Con respecto a las ilustraciones y el color utilizados, se pudo apreciar que se emplean como un buen refuerzo de los contenidos, pero también se aprovecha su presencia para incluir información relevante, sobre todo en gráficas, diagramas de flujo, esquemas, entre otros. Las fotografías son muy bien utilizadas para evidenciar situaciones con las que el lector no está familiarizado.
- En general, los materiales educativos revisados muestran una buena composición en el diseño de las páginas; la combinación entre textos, imágenes y espacios en blanco está bien logrado, salvo alguna excepción que no afecta al material en su conjunto.
- La mayoría de los materiales educativos revisados tienen la virtud de identificar con claridad a quiénes van dirigidos, explican los objetivos y sobre todo buscan que el usuario conozca y razone sobre la situación del CC y se sienta parte de ella, tanto del problema como de la solución.

Deficiencias y errores identificados

- Los títulos de los materiales educativos revisados no están muy bien logrados, en tal sentido señalamos dos ejemplos: El titulado El día que me cambió el clima, es poco claro con respecto al contenido, además de que no se conecta con el contenido de la portada; el otro es El clima está cambiando. Los huracanes, sequías y lluvias serán de mayor intensidad en México, el cual, por su toque sensacionalista, resulta poco atractivo pues es una fórmula gastada que poco contribuye a generar la curiosidad de leer su contenido.
- Para que las fotografías e ilustraciones sean un buen refuerzo de la información, hay que cuidar la calidad de las imágenes que se utilicen, ya que en algunos materiales se presentan fotos claramente cortadas, algunas oscuras o con poca nitidez. Un punto importante en este aspecto es que no todas las imágenes se vinculan con el texto ya sea porque no tienen una leyenda que las explique o porque no ilustran el contenido del que se está hablando en ese momento.
- Se encontraron también esquemas muy cargados de información y escasamente claros en su contenido.
- En el caso específico del material titulado Cambio climático. Manual para comunicadores, se habla del cambio climático pero no del calentamiento global, fenómenos que, aunque están relacionados, no quieren decir lo mismo. Asimismo, este material tiende a manejar frases amarillistas, sin aterrizar la información en datos concretos sobre sus implicaciones. Este material no cumple a cabalidad su objetivo

como manual para comunicadores pues la información contenida no es suficiente para brindar una buena comprensión del problema del cambio climático. Tampoco ofrece una estrategia de comunicación como apoyo a quienes va dirigido el folleto.

1.2. CARTELES DE COMUNICACIÓN AMBIENTAL SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO Y TEMAS AFINES

En este apartado se comparten los resultados del análisis de 50 carteles de comunicación ambiental que abordan explícitamente el cambio climático o temas afines (agua, suelo, incendios, biodiversidad) identificados por los investigadores, tanto en físico como en una búsqueda realizada en Internet. Algunos de ellos se emplean a continuación para ejemplificar los resultados que se obtuvieron.

Aciertos identificados

- Existe una preocupación por el tema del cambio climático que se ha venido expresando en una muestra cada vez mayor de carteles diseñados y divulgados por muy distintos actores sociales, tales como educadores, comunicadores, universidades, escuelas, empresas, instancias gubernamentales y organismos internacionales.
- A pesar de que no existen políticas nacionales ni mucho menos locales, fundamentalmente en América Latina, que estimulen y aporten recursos para la confección y divulgación de materiales de comunicación ambiental sobre cambio climático, se ha dado una evidente muestra de vitalidad social alrededor del tema, expresada en una visible cantidad de imágenes existentes en Internet.
- Si bien no es una constante que atraviese toda la producción, es perceptible la creatividad y calidad en el diseño gráfico que está presente en los carteles e imágenes que abordan el cambio climático con fines de divulgación.
- En general se aprecia la intención de provocar la preocupación por revertir o mitigar el fenómeno del CC, haciendo uso de elementos cognitivos, afectivos y pragmáticos.
- Se observan dos elementos presentes en los carteles, expresados con diversos códigos, uno es la noción de la lucha a contratiempo que significa disminuir el fenómeno del CC y el otro es la presencia del CC a escala planetaria, aludiendo con ello a su relevancia inédita en la historia humana.

Deficiencias y errores identificados

- Es notorio que con cierta frecuencia los comunicadores ambientales parten de un principio equivocado: considerar que el dato científico, sobre todo si es dramático, es suficiente para propiciar un impacto importante en el usuario del cartel o que el dato, o un conjunto prolijo de ellos, puede convertirse en un resorte para la acción. Cuando, más bien, la respuesta activa de una persona a un mensaje sobre el medio ambiente no es consecuencia del conocimiento de un nuevo dato, por más impactante que éste sea, sino de lo que información le signifique para su vida cotidiana o para su contexto personal. En la imagen 1 ponemos un ejemplo al respecto.

Imagen 1. Ejemplo de cartel con dato estadístico

- Otro problema identificado en los carteles es que éstos realizan exhortaciones confusas, incorporan planteamientos cargados de obviedad (por ejemplo: cuida el agua porque es importante para la vida) o muy abstractos (por ejemplo: piensa en el clima). En las imágenes 2 y 3 ponemos un par de ejemplos

Imagen 2. Ejemplo de cartel con exhortación muy vaga

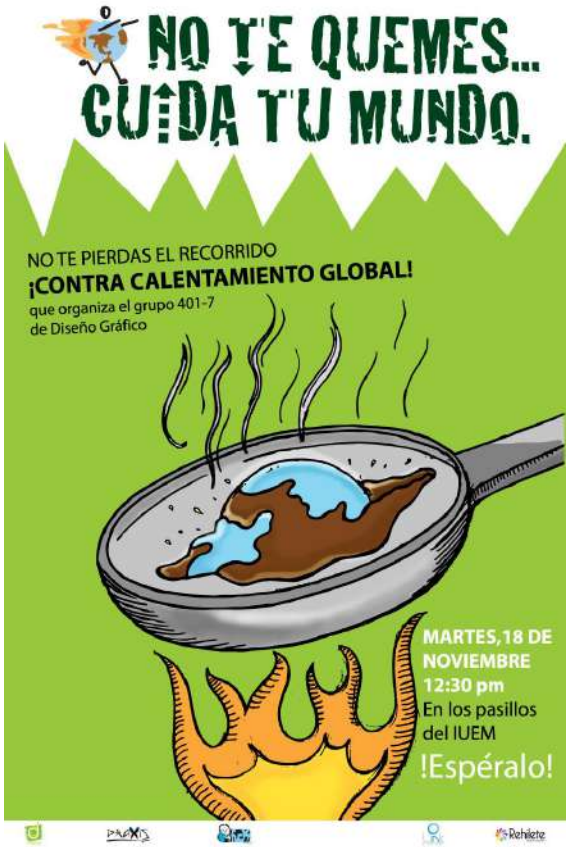


Imagen 3. Ejemplo de cartel con contenido obvio

- Se encontraron también carteles que incluyen ideas que sobre dimensionan las acciones ambientales de carácter individual (por ejemplo: tú puedes lograr que el mundo sea diferente), obviando con ello que el problema del CC es un asunto ligado a las grandes decisiones políticas y económicas. Es decir, se carga sobre el ciudadano una transformación social que sólo puede darse con giros profundos en el modelo de desarrollo.

Imagen 4. Ejemplo de cartel que plantea que el cambio climático es un asunto individual

- También resulta recurrente el uso de mensajes descontextualizados o culturalmente homogéneos que tienen poco significado o están muy alejados de la realidad cotidiana y de los que la mayoría de la población piensa y siente, un ejemplo de ello está en la imagen 6, donde un cartel que anuncia la COP 16 emplea un mensaje que poco le significa a la ciudadanía común. En los carteles analizados no es infrecuente encontrar que está presente la hegemonía cultural que no cuestiona la racionalidad economicista predominante ni incluye otros saberes. Aunado a ello están presentes las fórmulas publicitarias que abordan el cambio climático como si se tratara de colocar en el mercado un producto preocupante. Se incluye la imagen 5 con un ejemplo al respecto.

Imagen 5. Cartel que muestra símbolos internacionales, pero que resulta un mensaje poco significativo para la ciudadanía en general

Imagen 6. Ejemplo de cartel similar a una fórmula publicitaria

- Si bien, como ya se dijo, no puede obviarse la buena intención con la que fueron creados los carteles, aparecen en varios de ellos una visión apocalíptica que más que propiciar predisposiciones a la acción social, inmoviliza por el temor, la angustia o la profunda preocupación que genera la sombra de un futuro oscuro.

Imagen 7. Cartel que refleja un manejo apocalíptico sobre el cambio climático

- La alusión a emociones o sentimientos como la compasión, la simpatía o la ternura hacia ciertas especies bandera o carismáticas, pero que no necesariamente resultan cercanas o significativas para la sociedad. Con frecuencia este tipo de carteles no hacen referencia al cuidado, más relevante en términos ecológicos, del ecosistema donde viven dichas especies. En el caso específico del cambio climático se ha dado cierto abuso en el empleo de las imágenes de los osos polares, pero que no van más allá de la referencia a no afectarlos como especie carismática. A continuación se incluyen algunas imágenes emblemáticas de estos carteles.

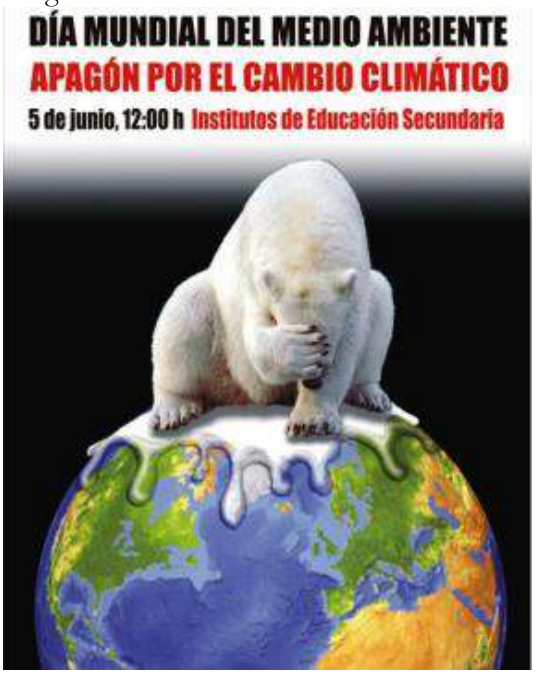


Imagen 6. Ejemplo de la relación que se ha establecido entre cambio climático y osos polares.

- Otra deficiencia que se identificó es la que se refiere a la reducción de lo ambiental a lo ecológico (lo verde), es decir, carteles cuyos mensajes casi no se plasman referencias a asuntos sustanciales sobre las relaciones sociales y su vínculo con la

Vida, todo lo remiten al cuidado de algún ecosistema o de un elemento vegetal o animal.

Imagen 7. Ejemplo de cartel en el que la prioridad es lo ecológico

- No son pocos los carteles que pueden ubicarse en lo que se denomina Marketing verde, es decir, una estrategia de mercado que se basa en el planteamiento de que la compra de un bien o servicio favorece la aplicación de una buena causa ambiental.

Recomendaciones surgidas de los hallazgos de la investigación

- Resulta necesario acentuar una crítica profunda o al menos un cambio de perspectiva sobre el modelo de desarrollo, pues en la gran mayoría de los casos no llega a plantearse con suficiente fuerza y claridad que éste es la causa principal y profunda del cambio climático.
- Relacionado con lo anterior está la necesidad de ligar explícitamente el CC con las dimensiones políticas y económicas, específicamente mostrando el vínculo que debe existir entre el combate al cambio climático, justicia social, equidad económica, democracia, entre otros elementos que componen la sustentabilidad en sus planteamientos más avanzados e integrales.
- Aunque no resulta un elemento fácil de lograr, se requiere trabajar más los mensajes para que guarden cierto equilibrio entre la información cognitiva (aquella que brinda conocimientos de los usuarios para movilizarlos a la acción) y la información cognoscitiva (que interpela a la dimensión emocional para movilizar a la acción).
- Sería conveniente acentuar contenidos que vinculen el cambio climático con la vida cotidiana, que planteen cómo dicho problema global afecta los contextos locales de la gente.
- Es necesario transitar de una lógica publicitaria (catástrofe que vende) a la recuperación de historias y aprendizajes educativos que hagan más cercanos los contenidos a los usuarios de los materiales educativos y carteles.
- En ese sentido es importante destacar las lecturas locales del CC para contrarrestar el discurso "homogeneizante" que tiene el fenómeno, difundido principalmente en el uso de imágenes que nada tienen que ver, especialmente con los contextos latinoamericanos.
- Es importante destacar la importancia de una acción colectiva y organizada para enfrentar el reto del CC, por encima de las conductas individuales y desconectadas, muy funcionales al paradigma del mercado y de la comodidad.

• Se debe insistir en la visión esperanzadora para impulsar nuevas formas de relación con la naturaleza, sin menoscabo de la criticidad, la creatividad y el gozo.

• Finalmente, considerar que en un mundo fuertemente mediatizado por las imágenes obliga a la elaboración crítica de un discurso propositivo frente al CC que debe ofrecer un mensaje equilibrado procurando la mayor calidad tanto en la forma como en el fondo.

II. CONCLUSIÓN GENERAL

A reserva de profundizar la postura ideológica que está detrás de los materiales educativos y carteles de divulgación sobre el cambio climático analizados, cabe adelantar que en términos generales hay una tendencia a manejar dicho tema como un asunto ligado a cambios en la atmósfera que repercutirán negativamente en las sociedades humanas, pero que es insuficiente, en algunos casos hasta tibio, el abordaje que teja, desde una postura crítica, una densa trama de relaciones con la pobreza, la migración, la lógica del modelo urbano agro-industrial, la comunicación social, la política y el poder, entre otros retos actuales. De esta manera los usuarios podrían comprender mejor que el cambio climático no es sólo un tema de preocupación ecológica, sino un poderoso aglutinador, una compleja red en la que se articulan hilos de muy diferente tamaño y grosor interconectados de insospechadas maneras.

Por otro lado, no puede dejar de reconocerse que existe una mayúscula dificultad para convencer a la ciudadanía de que existe un enemigo planetario invisible, técnicamente de difícil comprensión y que obliga a cambiar rasgos importantes en los comportamientos individuales y sociales y, por lo tanto, a generar compromisos hacia la acción. El reto no es nada fácil y requiere del impulso de iniciativas que, como las de los materiales, analizados en este estudio, busquen ir divulgando información científica, generando inquietudes y construyendo conocimientos locales para la identificación colectiva de soluciones a corto y largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEBOARD, G. (1995, 1967). *La sociedad del espectáculo*. Chile: Naufragio.

GIDDENS, A. (2009). *La política del cambio climático*. Madrid: Alianza Editorial.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Y A. L. (2013). *Maldonado. ¿Qué piensan, dicen y hacen los estudiantes de la universidad veracruzana en relación con el cambio climático?: un estudio de representaciones sociales*. Veracruz: Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones Educativas.

INSTITUTO ESTATAL DE ECOLOGÍA DE GUANAJUATO (2012). *Programa de Educación y Comunicación Ambiental para la Sustentabilidad en Condiciones de Cambio Climático del Estado de Guanajuato*. Guanajuato: Instituto Estatal de Ecología de Guanajuato.

ORTIZ, B. Y C. VELASCO (COORDS.) (2012). *La percepción social del cambio climático. Estudios y orientaciones para la educación ambiental en México.* México: Universidad Iberoamericana Centro Golfo y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

REYES, J. Y E. CASTRO (2011). *Papel y tinta. Guía para hacer materiales impresos de educación ambiental*. Guadalajara: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.

[i] Contacto con autores:
Javier Reyes Ruiz. e-mail: reyesruiz7@hotmail.com
Elba Castro Rosales. e-mail: elba.maestria@gmail.com
Iveth Pavón Rocha. e-mail: ivethpavon@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México.

14 | LOS RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN LA ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES

LA DIVERSIDAD SOCIAL, LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: OPORTUNIDADES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

NEPTALÍ RAMÍREZ REYES[i]

RESUMEN:

A través de estas líneas, se realiza un recorrido sobre la perspectiva de las políticas educativas en México prestando atención al tratamiento a la diversidad social, lingüística y cultural. Tener en cuenta los aportes de la cosmovisión y las identidades de los pueblos originarios es una apuesta segura para enriquecer las cuestiones educativas del país.

PALABRAS CLAVE: Diversidad social, diversidad lingüística, diversidad cultural, México, políticas educativas.

*****

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas deben reflejar que surgen desde los actores educativos, que emergen desde las necesidades locales y también sistémicas, desde las diversas experiencias cotidianas de los diferentes actores educativos.

En efecto, no es adecuado que únicamente prevalezca el ímpetu por la situación administrativa o por las condiciones estructurales de la educación. La política trasciende aspectos verticales, implica un proceso de praxis. El ejercicio legislativo es sólo una pequeña fase del quehacer político.

La política es un ejercicio en donde la diversidad construye puntos de encuentro. Incluso por encima de las discrepancias que se puedan tener. La política es un ejercicio de persuasión, diálogo, transmisión de conceptos, ideas y palabras. Es un ejercicio práctico donde la acción se traduce en transformación y mejora progresiva, construye bienestar y humanamente, influye en la calidad de vida de las personas.

Contrario a lo que regularmente se supone, la política es un ejercicio necesario en un sistema como el mexicano. La política la desarrollan los ciudadanos de manera ordinaria. Desafortunadamente, en determinados círculos sociales se considera que la política compete a los políticos (Diputados, Senadores, Autoridades, entre otros).

Sin embargo, las situaciones que se han experimentado dentro del sistema educativo, evidencian que históricamente la política ha sido sinónimo de corrupción, galimatías e irracionalidad. Eso no es política, ésta siempre debe ser proactiva; debe tener una contribución social y favorecer el desarrollo del devenir humano, en este caso, de los ciudadanos de un país.

La política educativa encierra una cantidad importante de hechos específicos. Es decir, apunta hacia procesos pedagógicos, didácticos y formativos, contribuye en el desarrollo de competencias no sólo académicas, sino para la vida. Si bien por ahora, nos centramos únicamente en su vertiente escolarizada, las políticas educativas tienen un impacto inmediato en el ámbito social y en contextos locales puntuales.

De la misma forma, cuando se habla de políticas educativas para los pueblos indígenas de México, se requiere hacer una cantidad importante de precisiones sociales y culturales. Además, exige que los procesos pedagógicos sean más conscientes, que el desarrollo didáctico sea contextualizado y que los procesos formativos tengan una importante carga, gestada desde aspectos culturales. La preocupación no debe residir en sólo enseñar a leer y escribir, sumar y restar. Las políticas educativas para los pueblos indígenas, tienen un espectro de acción más amplio. Involucra ciertas complejidades contextuales. Hay un bagaje cultural y social que puede enriquecer no sólo el capital cultural de los grupos étnicos, sino el capital cultural de México.

Apostar por la diversidad es un paso importante pero es insuficiente. Es necesario pasar del discurso a la práctica y de ésta a la praxis; es ineludible transitar de la reforma estructural a la operación administrativa y de ésta a la acción in situ. Ésta acción, representa una cantidad importante de retos, pero sobre todo de oportunidades para el sistema educativo mexicano, particularmente para la modalidad indígena.

Las diversas oportunidades que aquí se esbozarán, son situaciones de fondo y que pueden gestar resultados positivos. Las oportunidades no son nuevas, ni coyunturales. Siempre han estado presente, pero pocas veces las hemos querido observar. Los esquemas mentales cerrados, los afanes solamente administrativos, el proceso legislativo y el ímpetu sólo por lo estructural, pierden su sentido si estos carecen de contenido.

I. LA CONTEXTUALIZACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Cuando el proceso educativo se contextualiza y diversifica, se abre la oportunidad para que la cosmovisión y las identidades de los diferentes pueblos originarios enriquezcan la educación. Los pueblos originarios aportan conocimientos, cultura, creencias, valores, modos de vida, formas de pensar, sentir e interpretar el mundo y el contexto en que se encuentran inmersos.

Incluir estos elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite a la niñez y a los mismos docentes, encontrar el sentido y la coherencia de sus experiencias educativas. De esta manera, se contribuye a enriquecer un proceso educativo integral y con sentido para las y los alumnos debido a que se fortalecen los rasgos que identifican y hacen diferente a un pueblo.

La cosmovisión y las identidades son aportes de los pueblos originarios para enriquecer los procesos educativos en la diversidad social, lingüística y cultural del país. Asimismo, enriquecen los doce principios pedagógicos establecidos en el Acuerdo 592, los cuales son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos doce principios pedagógicos se enriquecen con la diversificación y contextualización curricular, ya que se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que se incluyen contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica.

Las competencias (para la vida) se desarrollan para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Estas competencias se desarrollan en los diversos niveles de educación básica. De hecho, todos los actores educativos han de tenerlo presente para que desde su ámbito de acción favorezcan oportunidades y experiencias significativas que contribuyan a hacer realidad el desarrollo de las competencias descritas.

El perfil de egreso de la educación básica define el tipo de alumno que se espera formar, son rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Tanto el desarrollo de competencias para la vida, como las contribuciones al perfil de egreso, son tareas compartidas y es corresponsabilidad de todos los actores educativos involucrados en la educación básica.

En efecto, los diferentes actores involucrados en la Educación Indígena desde su contexto originario y a partir de los diversos escenarios laborales, es adecuado que ponderen el cómo para contextualizar y diversificar de manera oportuna los aspectos pedagógicos. De acuerdo con lo anterior, puede servir como una orientación general lo siguiente:

- La acción educativa se debe ponderar y diseñar desde el principio y desde el contexto, siempre pensando en la diversidad de intereses, capacidades, orígenes y circunstancias sociales para que el proceso educativo sea accesible y pertinente.
- Impulsar la cultura de la diversidad en el aula y con los alumnos, en el centro educativo y con la comunidad.
- Incorporar la cultura originaria del contexto geográfico en los procesos educativos.
- Incluir las prácticas socioculturales como puntos de partida o referentes de llegada en las acciones educativas.
- Sumar la pedagogía de la comunalidad o pedagogías contextualizadas en los procesos educativos desarrollados en las aulas.

- Promover la diversidad social, lingüística y cultural como oportunidad de aprendizaje.
- Favorecer la diversidad como un valor positivo y enriquecedor de los procesos educativos.
- Desarrollar aprendizajes activos y significativos, aprovechando en primera instancia, los insumos del mismo contexto.
- Promover aprendizajes colaborativos, acorde con el sentido de Comunalidad de los pueblos originarios.
- Fomentar la investigación a partir de los intereses del alumnado, para articular procesos educativos significativos.
- Visualizar el contexto local y la globalidad, porque se enriquecen los procesos educativos.

II. CONOCIMIENTOS LOCALES, COMUNIDAD Y PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Los conocimientos de los pueblos indígenas han recibido innumerables nombres: sabiduría indígena, ciencia indígena, sabiduría popular, conocimiento campesino, sistema de saberes indígenas, conocimiento popular, ciencia del pueblo, ciencia emergente, epistemología local, conocimientos alternativos, entre otros ejemplos.

Independientemente de la postura que se tome o de la denominación de la que se parta, es un hecho innegable que estos conocimientos y experiencias tienen componentes precisos; parten del contacto con el medio natural, se vinculan con su lenguaje, con las relaciones sociales, con la espiritualidad y con su propia cosmovisión. Siguen un método inductivo. Estos conocimientos con regularidad han sido subvalorados, pero el presente ha mostrado su veracidad y su pertinencia para proporcionarle mayor consistencia a los procesos educativos, incluirlos en los procesos educativos implica un reconocimiento importante y una coherencia con la diversidad social, lingüística y cultural del país.

El sentido de comunidad, sustentado en la reciprocidad, el trabajo colectivo, la complementariedad y la relacionalidad, actualmente son imprescindibles en un mundo que camina en una dirección diferente: la individualidad. Las consecuencias del individualismo son evidentes y regularmente con saldos negativos. Es así como en la actualidad, el sentido de comunidad es una exigencia para generar mayores conocimientos y construir un tejido social en la diversidad social, lingüística y cultural del país.

La comunalidad, son modos de vida que incluyen forma de pensar, sentir y actuar y se sustentan en el consenso, el servicio a la comunidad, el trabajo colectivo, los ritos, las ceremonias y por supuesto, en la tierra. En la comunalidad, tienen significado prácticas socioculturales que contribuyen a generar una armonía colectiva. Estas prácticas encierran valores, conocimientos, habilidad y destrezas, que son importantes para hacer más consistentes los procesos educativos.

III. FORTALECER EL ENFOQUE: CONSTRUCTIVISMO Y COMUNALIDAD

El enfoque que se adopta desde la Educación Indígena es constructivista. Se parte de la experiencia y el contexto, se busca que el alumno descubra, interprete y dialogue con sus objetos de conocimiento. La meta es que las y los alumnos construyan y desarrollen sus propios conocimientos. Para que esto sea posible, el docente asume un papel diferente; es decir, desarrolla un ambiente de aprendizaje pertinente y contextualizado, que permita al alumno descubrir o encontrar soluciones a problemas teóricos y prácticos.

Con el enfoque pedagógico –constructivista- no sólo se busca mejorar la calidad de la Educación Indígena, sino la formación de ciudadanos críticos y propositivos que se sitúen

activamente en su contexto sociocultural de acuerdo con su devenir histórico. En tal sentido, los Marcos Curriculares de la Educación Indígena se fortalecen con el enfoque constructivista. Los Marcos se constituyen en un punto de partida teórico e institucional que orienta la formación por competencias e incluye la perspectiva de la atención a la diversidad social, lingüística y cultural.

> Desde este enfoque (constructivista) se definen los elementos que posibilitan la elaboración y una puesta en acción de didácticas específicas (como las del lenguaje y comunicación indígena basada en prácticas sociales), desarrollos curriculares (que incluyan en la enseñanza lo propio de los conocimientos y competencias de las culturas originarias, históricas y actuales), metodologías pedagógicas alternativas y materiales educativos, tomando como referentes indispensables la actividad cognoscitiva, socioemocional y cultural de los infantes y sus derechos. Con estos elementos se les ayudará a ampliar sus representaciones del mundo a través de la actividad lúdica y oral, del ejercicio y el cuestionamiento sobre diversos conocimientos; a resolver diferentes tipos de problemas y tomar decisiones acordes con su edad y contexto cultural; a practicar y desarrollar conocimientos y competencias en el logro de aprendizajes (DGEI, 2010a).

El enfoque constructivista se enriquece con el modo de vida y con las formas de sentir, pensar y actuar de los pueblos originarios, es decir, con la Comunalidad; categoría que se sustenta en la complementariedad, la correspondencia, la mutualidad y relacionalidad de los pueblos originarios del país. La comunalidad expresa principios y verdades universales relacionadas con los pueblos originarios y parte de ciertas nociones como son lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Los elementos que la definen son: la tierra, el consenso, el servicio a la comunidad, el trabajo colectivo, los ritos y las ceremonias, refiere Díaz (Robles y Cardoso, 2007:40).

El vínculo constructivismo-comunalidad, permite formalizar procesos y partir de la convicción y el compromiso que tienen los docentes y los diversos actores involucrados en la Educación Indígena, por desarrollar ambientes de aprendizaje contextualizados y pertinentes. De esta manera, se contribuye a fortalecer un proceso de aprendizaje comunal, porque se retoman las estrategias de enseñanza que existen en las comunidades, que dicho sea de paso, parten del contexto y contribuyen al fortalecimiento del conocimiento colectivo.

De acuerdo con lo anterior, se aseguran aprendizajes significativos para la niñez indígena, jornalera y/o migrante encauzados por los docentes y se desarrollan esquemas de conocimiento porque el constructivismo y la Comunalidad, suponen la puesta en marcha de actividades pedagógicas, con los que se busca no sólo la adquisición de conocimientos de diversas asignaturas, sino el enriquecimiento del pensamiento y conocimiento de las personas que pertenecen a las culturas originarias.

El enfoque constructivista se enriquece con la comunalidad, porque ésta permite llevar a cabo un proceso educativo más integral, en la que se retoman las prácticas y actividades cotidianas de las diversas culturas, se fortalece la convivencia social y los procesos de enseñanza-aprendizaje en un marco de diversidad social, lingüística y cultural.

La Comunalidad enriquece y favorece un proceso educativo significativo porque se contextualiza la didáctica y se construye conocimiento, porque la niñez indígena jornalera o migrante explora activamente su entorno y construye desde su contexto estructura internas a través de las cuales organiza su inteligencia y conocimientos del mundo. En efecto, el proceso educativo se fortalece si el docente incluye elementos que configuran lo que se ha denominado como Comunalidad:

- Los ritos
- Las ceremonias

- El trabajo colectivo
- El servicio a la comunidad
- La cosmovisión
- La identidad
- Los conocimientos locales
- Las prácticas socioculturales
- La tierra
- El consenso

Los elementos ya descritos sirven como puntos de partida o como bases para nuevos aprendizajes. Son conocimientos y saberes previos, lo que permite continuar con los procesos de aprendizaje desde la realidad de los alumnos y las alumnas. Se toma en cuenta su estilo de aprendizaje y sus preconceptos. En tal sentido, lo que se requiere es que el docente sea inquieto, consciente de su tarea, que no tenga miedo de transitar por nuevos caminos pedagógicos, pero que tampoco olvide que el conocimiento de los pueblos indígenas puede enriquecer y enriquecerse desde las aulas de Educación Indígena. El enfoque constructivista y el sentido de la Comunalidad pueden encontrar un punto de unión en el desarrollo de los ambientes de aprendizaje[1], en tal sentido a los docentes les pueden servir las siguientes orientaciones:

- Tenga claridad respecto a los aprendizajes esperados que desea lograr en el alumnado.
- Desarrolle ambientes de aprendizaje contextualizados y diversificados.
- Recurra a los elementos del contexto indígena, jornalero o migrante: la historia del lugar, las prácticas socioculturales, el clima, la flora y la fauna, entre otros.
- Interactúe constantemente con los alumnos para que exista un enriquecimiento mutuo.
- Involucre a los padres y madres de familia para que éstos lleven a cabo una intervención activa y apoyen a los docentes en las actividades académicas.
- Cree un clima positivo en la clase, comunique claramente lo que se espera del alumnado, alabe sus logros, muestre interés por su trabajo, manifieste respeto y aprecio por cada alumno y sus problemas de enseñanza y motivación.

En conjunto, tanto el constructivismo como el sentido de la Comunalidad, contribuyen de la mano del docente, a hacer realidad entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad lingüística, social y cultural como un elemento importante no sólo del país, sino del mundo en general.

La Comunalidad permite fortalecer las competencias porque se sustentan en una forma diferente de concebir la vida y el mundo; es una forma de vida que tiene relevancia social porque favorece aprendizajes que se relacionan con valores, actitudes constructivas, conocimientos holísticos, habilidades diversificadas y destrezas que contribuyen al desarrollo integral de la niñez indígena, jornalera o migrante. Las formas de vida de los pueblos originarios de México, las competencias y el perfil de egreso de las alumnas y los alumnos migrantes, jornaleros o indígenas es integral, porque se nutre no sólo de conocimientos, valores, habilidades y destrezas, sino de experiencias de vida y sucesos educativos por las que han transitado.

[1] Se refiere al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos.

IV. LENGUA INDÍGENA Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS

En el ámbito educativo, los Artículos 2º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establecen que los pueblos indígenas tienen derecho a recibir una enseñanza en su propia lengua y cultura. En la misma línea, se estableció la Ley General de Educación y la Ley General de Derechos Lingüísticos. Ésta última entró en vigor el 14 de marzo del año 2003 y reconoce la diversidad de lenguas y que éstas son nacionales y parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico del país. Por lo tanto, el Estado a través de sus tres órdenes de gobierno –federación, entidades y municipios- promoverá la revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, según sea el caso. La misma les establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a recibir educación obligatoria bilingüe e intercultural.

En el mismo sentido, 13 de septiembre de 2007 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el cual reconoce que los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales y que no deben ser objeto de ninguna discriminación por su origen o identidad indígena. En efecto, México ha suscrito y/o ratificado pactos, convenios y tratados a nivel internacional entre los que destaca el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado el 11 de julio de 1990, denominado "Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes" (PINALI, 2008:21-23).

Sin embargo, no todos cumplen con la aplicación de los derechos lingüísticos, debido a que la misma Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas no obliga a su cumplimiento. Sólo 12 estados de la República cuentan con leyes reglamentarias relativas al reconocimiento de los pueblos indígenas y su atención, estos son: Oaxaca, Quintana Roo, Chiapas, Campeche, estado de México, San Luis Potosí, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Durango, Querétaro, Baja California (Ibíd., 28-29). Las entidades federativas que no cuenta hasta el momento con sus propias leyes en materia de lenguas indígenas son: Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, Morelos, Guerrero, Tabasco, Yucatán, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

V. ACTUAR PARA REVITALIZAR O FORTALECER LAS LENGUAS INDÍGENAS

A demás de las acciones institucionales impulsadas para revitalizar y fortalecer las lenguas indígenas, no sólo es necesario sino urgente implementar políticas públicas que conjuguen esfuerzos con las comunidades, para que desde las aulas y las prácticas sociales del lenguaje, se revierta el proceso de amenaza y desplazamiento de las lenguas indígenas del país. Las siguientes orientaciones pueden servir a ello:

- Crear redes de apoyo y tejer alianzas con sus respectivos gobiernos con el objetivo de iniciar la planeación y creación de leyes que permitan revitalizar, desarrollar o fortalecer las lenguas indígenas en el estado.
- Documentar desde la experiencia docente las lenguas amenazadas, rescatando palabras, diálogos cotidianos utilizados entre la niñez, en el núcleo familiar y comunitario.
- Videograbar fiestas patronales y familiares, discursos de rituales religiosos, ceremonias comunitarias, actividades culturales, deportivas y prácticas cotidianas del lenguaje.
- Invitar a las personas hablantes de la lengua para que se involucren en las actividades escolares.
- Impulsar desde la escuela la creación de cronista comunitarios que realicen actividades que favorezcan la revitalización o fortalecimiento de la lengua indígena.

- Entrevistar a adultos mayores, docentes que hayan dejado huella en la comunidad, padres de familia, autoridades religiosas, autoridades políticas (juez de paz, líderes comunitarios y presidentes municipales).
- Recurrir a archivos comunitarios, religiosos y municipales para la revisión de documentos como códices y mapas.
- Permitir una mayor participación de los indígenas en la planeación, creación, ejecución y evaluación de políticas públicas, pues estas para que funcionen deben considerar las necesidades reales de los pueblos originarios.
- Capacitar a maestros de Educación Indígena, padres de familia y autoridades comunitarias sobre derechos humanos y lingüísticos de los pueblos indígenas y la importancia que ello tiene.

En efecto, el esfuerzo de los pueblos necesita ser fortalecido desde las instituciones correspondientes, que directa o indirectamente pueden incidir a partir de sus políticas públicas en la revitalización, el fortalecimiento o consolidación del desarrollo de las lenguas indígenas nacionales. Si con sus propios medios, los pueblos originarios han mantenido vivas sus lenguas a través de sus prácticas socioculturales, las instituciones no pueden hacer menos.

VI. LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADOS

Las pruebas o exámenes dentro el sistema educativo mexicano con regularidad se han orientado fundamentalmente hacia los alumnos y han tenido un enfoque calificativo respecto al aprendizaje, las habilidades cognitivas, la comprensión matemática, la comprensión lectora, el conocimiento abstracto y el razonamiento analítico. No se estiman actitudes, destrezas, valores, participaciones, conocimientos efectivos, reflexiones críticas y propositivas, cumplimiento de tareas, relaciones con sus pares y la disciplina, sino conocimientos elementales de las diversas asignaturas que se abordan en la educación básica. Como resultado simplemente se tiene una visión parcial y una evaluación incompleta del proceso educativo, ya que ésta en su amplio sentido no se ha realizado de forma equitativa e integral para los alumnos, los docentes, el personal directivo, los padres y madres de familia. En efecto, se descuida una parte fundamental y que es de vital importancia para las instituciones y los diversos actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la gestión escolar.

A los alumnos de Educación Básica, se les aplican diversas pruebas, entre las que destacan la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)[2], el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Estas pruebas son oficiales y permiten dimensionar al alumno, a la escuela, la zona escolar, la región, las entidades federativas y las diversas modalidades o subsistemas de educación básica dentro del ámbito nacional e internacional. Aun cuando se cuestione su pertinencia y desapego a los diversos contextos y culturas de México, es innegable que ha servido para establecer un punto de partida. Este punto evidencia que todos los actores han de actuar activamente para encauzar un proceso que aterrice en una mejora de la calidad educativa en las diversas modalidades de educación. De ahí la importancia de generar pruebas o exámenes adicionales o complementarias, para

[2] Actualmente (2015) está en proceso de gestación, la evaluación de segunda generación denominada PLANEA. La cual tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria. http://www.inee.edu.mx/index.php/planea.

obtener un resultado más integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En efecto, es pertinente esbozar que la evaluación no puede reducirse solamente al establecimiento de una calificación, una medición, una clasificación, una categorización del aprovechamiento escolar o el logro del aprendizaje. Esto no es pertinente, porque no refleja el cómo del quehacer de los maestros en el aula ni el grado de eficiencia de la Gestión escolar en su conjunto. No obstante, es oportuno argumentar que calificar y evaluar no son procedimientos opuestos, ni irreconciliables. Son concepciones que se interesan por aspectos diversos del aprendizaje, que en una perspectiva integral pueden intervenir de forma complementaria, atendiendo a su particular utilidad y ventaja (SEP-SEB, 2011b:90). En efecto, es pertinente sentar las bases para una adecuada conexión entre la calificación y la evaluación; es así como a través de los Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar se tiene una respuesta que analizaremos en el presente Curso-Taller.

Al evaluar principalmente a los alumnos, ha quedado al margen la valoración del Desempeño Docente y la gestión escolar. El Desempeño Docente, se refiere a las diversas acciones que realiza el profesor o profesora en el aula para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos. Mientras que la Gestión escolar, engloba las acciones que realizan los diversos actores educativos para movilizar recursos materiales, pedagógicos, didácticos, administrativos y toma de decisiones pertinentes con el fin de lograr una adecuada articulación institucional, que se traduzca en una mejora continua de la calidad educativa. Así que no sólo ha de evaluarse el aprendizaje de los alumnos, sino también la enseñanza que imparten los docentes y la eficiencia de la Gestión escolar.

Al no realizarse una evaluación completa al alumnado, los docentes y la gestión escolar, no se avanza de forma igualitaria e integral. Es verdad que la niñez es el centro de la acción educativa, pero sus procesos educativos podrían ser mejores y de mayor calidad, siempre que los profesores revisaran constructiva y constantemente su Desempeño Docente; en tanto que la escuela en su conjunto, evaluara la Gestión Escolar para consolidar prácticas pedagógicas adecuadas y afianzar lo que se juzgue pertinente en el aula. Lo anterior, proporcionaría mayor seriedad académica, institucional, científica, conceptual, pedagógica y administrativa a la evaluación, porque se vincularía, contrastaría y articularía información para tener un resultado integral (ver ilustración 1); es decir, una auténtica evaluación. La evaluación seria, permite elaborar trayectos de mejora continua contextualizados, para los alumnos, los docentes, la escuela, los padres y madres de familia, así como en la Gestión escolar; estos trayectos de mejora de mejora continua se realizan entre todos, porque el cómo debe ser inclusivo. De tal forma, que corresponsabilice a todos los actores o agentes educativos.

En efecto, la evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona seguimiento y apoyo (a los alumnos y demás actores educativos), se describen los logros y dificultades para la articulación de saberes y se aprecia el camino que sigue su formación (SEP-SEB, 2011a:90). De esta forma, se contribuye a lograr tanto la calidad como la eficiencia educativa, transformando a la evaluación en un medio para fortalecer y mejorar continuamente los procesos educativos, y no en un instrumento para aprobar o reprobar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

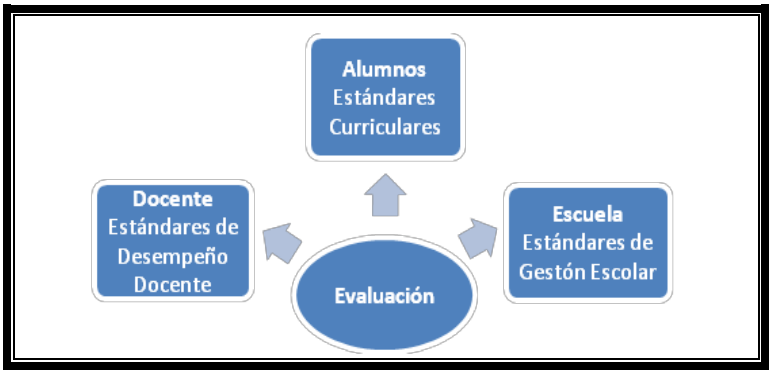


Ilustración 1. Modelo de evaluación a través de Estándares

VII. LA RAZÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación busca evidencia de las trasformaciones que se han realizado antes, durante y después de la aplicación de un proceso determinado para el logro de aprendizajes esperados. La evaluación se concibe como el análisis, la precisión de la estrategia y la crítica permanente (SEP-SEB, 2011:91). Acorde con lo anterior, la razón de ser de la evaluación radica en lo que a continuación se describe: 1) Construir un diálogo maduro y reflexivo para retroalimentar, fortalecer y consolidar los procesos educativos. 2) Hacer una revisión constructiva[3] de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. 2) Generar reflexiones críticas y propositivas en torno al quehacer educativo. 3) Hallar evidencias tanto de aprendizaje como de enseñanza. 4) Concebir un punto de partida que sirve para construir una mejora continua. 5) Establecer referentes o indicadores asequibles y que reflejen avances precisos. 6) Contribuir a elevar la calidad educativa, teniendo estándares claros, medibles y cualificables. Lo descrito con antelación, cobra un sentido realmente evaluativo cuando existe como base una planeación teórica y práctica cimentada en el diálogo y el consenso entre los actores educativos, y con una visión de beneficio a los alumnos.

La evaluación es un proceso sistemático, gradual y continúo que valora los cambios producidos en la conducta de los alumnos, la eficacia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del docente, la calidad del plan de estudios y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo. La evaluación es la interpretación de los resultados en el proceso educativo, teniendo de antemano objetivos propuestos. Es integral, porque abarca las diversas manifestaciones educativas; es sistemática, porque está enmarcada dentro de unas normas y hace referencia a un plan y objetivos previamente establecidos; es continua, porque es una misión constante de todo educador y comprende todo el proceso de aprendizaje (y de enseñanza); es científica, porque emplea métodos y técnicas que proporcionan garantía de flexibilidad; es cooperativa, porque han de intervenir los diversos actores involucrados en los procesos educativos; es educativa, porque implica un proceso de acompañamiento y orientación constante (Valero, 200:46-47). En tal sentido, las pruebas o los exámenes, son o deberían ser sólo un componente, un indicador o referente del proceso de evaluación educativa, tanto para los alumnos como para los docentes y no un medio de coerción o clasificación vertical para uno y otro.

[3] Este pequeño giro es fundamental, trascendental en la educación porque se pasa de un enfoque que clasifica y juzga en negativo, a un enfoque y una perspectiva de análisis; donde lo importante no es aprobar o reprobar, sino deconstruir los resultados para cimentar trayectos de mejora continua entre todos los actores involucrados en los procesos educativos de los niños y las niñas de Educación Indígena. La revisión constructiva tiene pilares fundamentales: el diálogo, la reflexión, la planeación, la crítica, la propuesta, el punto de llegada, el referente de partida y el trabajo para discernir el cómo del magis educativo.

Evaluar el Desempeño Docente y la Gestión Escolar repercutiría positivamente en todo el sistema educativo mexicano y particularmente, serían los alumnos quienes saldrían más favorecidos, ya que sus profesores tendrían que realizar una revisión constructiva constante de su quehacer educativo. La evaluación debería ser progresivamente interna, realizada por quienes participan activamente en el desarrollo del proceso didáctico y en la medida en que lo hacen, como una reflexión sobre la propia intervención. En tal sentido, el profesor evaluará su función docente, el alumno su aprendizaje, el centro escolar su organización y funcionamiento, la administración educativa el desarrollo de su propia intervención en el conjunto del sistema (Rosales, 2003:8). Si bien ésta perspectiva es interna, la evaluación se enriquecería con la evaluación realizada por colegas y por autoridades inmediatas o actores educativos como los Supervisores, Jefes de Sector, Asesores Técnicos Pedagógicos y Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD), Padres/Madres de Familia, entre otros actores o agentes educativos.

De hecho, en un proceso de evaluación cada uno de los actores involucrados puede aportar una reflexión crítica (constructiva y propositiva) sobre los momentos y factores que intervienen en los procesos didácticos con el fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido los resultados del mismo (Ibíd. 15). La contribución de cada uno de los actores educativos involucrados, ayuda a generar una cultura de la evaluación transparente y honesta. La transparencia y la honestidad son imperativos que se construyen cuando los procesos evaluativos transitan por un sendero legitimado entre todos los actores o agentes educativos, cuando tienen un sustento teórico claro, un fin consensado y forjado desde el origen de la misma. Lo anterior corresponsabiliza e implica que cada actor o agente educativo asuma el magis educativo como motor de la trasformación educativa en la Educación Indígena.

VIII. Evaluar el Desempeño Docente

La reforma en política pública más importante que México puede hacer para mejorar los resultados educativos es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas, detalla la OCDE (2010:68). Para mejorar los resultados educativos, fomentar la preparación constante, desarrollar nuevos métodos o estrategias educativas y evaluar, es necesario configurar un punto de referencia que permita saber los aspectos del Desempeño Docente que se habrá de priorizar, desde las instituciones y con los docentes, para el caso de quienes ya se encuentren laborando. Estos puntos de referencia son o pueden ser los Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar; su origen, desarrollo y finalidades las abordaremos más adelante. No obstante, podemos adelantar que es un modelo de evaluación oportuna, útil y necesaria, a través del cual se propone una forma de trabajo donde la aplicación de los estándares es sólo el principio de un proceso evaluativo diferente e incluyente, que proporciona datos para hacer una revisión constructiva del Desempeño Docente y la gestión escolar.

En efecto, evaluar el Desempeño Docente es una oportunidad para hacer una revisión constructiva que permita afianzar lo que se ha realizado eficientemente y canalizar soluciones en los aspectos que así se requieran. Al evaluar el Desempeño Docente, se contribuye a no centrarse exclusivamente en el sujeto que aprende, sino también en el profesional que enseña. Se pasa de un enfoque vertical a uno horizontal; de valorar no sólo el aprendizaje, sino también el proceso de enseñanza. Se trata de encauzar procesos formativos no sólo en los alumnos, sino también en los docentes, lo que significa que se debe dar una retroalimentación apropiada sobre sus necesidades para realizar la mejora continua. Así como identificar el apoyo y los mecanismos de formación docente que se

necesitan para tal efecto (OCDE, 2010:112). La retroalimentación permite saber los aspectos del Desempeño Docente a fortalecer; es decir, qué hacer. En seguida, se pasa a la siguiente fase, el cómo. Esto último debe ser dialogado y consensado entre quienes pueden contribuir directamente a hacer del Desempeño Docente, un ejercicio más dinámico y de mayores repercusiones: el Director, el Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD), el Supervisor o los Padres o Madres de Familia.

El Desempeño Docente es sustancial en los procesos educativos efectuados desde la escuela. De ahí la importancia de puntualizar estándares que sirvan como referentes que nos permitan hacer evidente los avances y clarificar lo que haya que fortalecer para un Desempeño Docente acorde con las exigencias del presente. En efecto, la OCDE (2010:79-80) indica que los Estándares de Desempeño Docente 1) deben ser comprensibles y estar alineados, 2) cubrir todos los ámbitos de enseñanza definidos, 3) establecer distintos niveles de competencia para cada aspecto especifico, que definan los ámbitos del docente y el trabajo escolar, 4) considerar que el núcleo central de desempeño debe estar presente en todos los docentes y en todas las escuelas, 5) definir y volver operacionales los objetivos y los resultados de la buena enseñanza, 6) redactar los estándares de tal manera que tomen en cuenta contextos muy diversos y 7) ser dinámicos. Los criterios descritos con anterioridad, se cumplen con la evaluación que se aborda a lo largo del presente curso-taller: Modelo de evaluación para mejorar la calidad de la Educación Indígena: Estándares de Desempeño Docente y Gestión escolar

IX. Evaluar la Gestión Escolar

La gestión es sinónimo de actuación y se entiende como un conjunto de acciones, de movilización de recursos orientada a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. Los recursos son las personas, el tiempo, el dinero, materiales, entre otros, e implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados. Estas actuaciones trascienden el ámbito de la simple administración. Por lo tanto, están involucrados todos y todas en grados y formas diferentes en función de cada ámbito (Antúnez, 2000:59-61). La Gestión Escolar eficaz, es producto del trabajo conjunto, donde las individualidades se ponen al servicio de la institución aportando siempre un extra, un plus que marca la diferencia entre "hacer como que trabajo" y realizar el trabajo adecuadamente.

En efecto, la Gestión Escolar involucra el desempeño colectivo del equipo docente, su formación profesional y la planeación pedagógica compartida; implica a los directivos escolares, su liderazgo, compromiso y responsabilidad; incluye la gestión del aprendizaje, el compromiso del alumno, la atención y la equidad en las oportunidades de aprendizaje; se involucran a los Órganos Oficiales de Apoyo a la escuela: el Consejo Técnico Escolar y el Consejo Escolar de Participación Social; por último, se incluye la Participación de los Padres de Familia, su incorporación y apoyo directo al aprendizaje de los hijos. Por lo tanto, implica co-laboración, responsabilidades compartidas y aporte de cada uno de los involucrados en el adecuado funcionamiento de la institución escolar.

La Gestión no puede llevarse a acabo de forma eficaz sin corresponsabilidad en las decisiones tomadas y en las acciones realizadas; todos deben participar en los espacios correspondientes, en los momentos específicos y con las acciones consensadas. Se aprovechan las habilidades y las destrezas de todas las personas involucradas en bien de los alumnos. Lo anterior implica que los esfuerzos de administración deben estar centrados en la escuela como parte de un modelo de gestión educativa (Bracho, 2009:17) acorde con los lineamientos del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Si bien, la administración de los recursos humanos y materiales son importantes, éstos cobran un mayor sentido si no se

olvida que la finalidad de la Gestión escolares contribuir en la mejora de una educación de calidad y si no se pierde de vista que el centro de la misión, son los niños y las niñas de Educación Indígena. En efecto, con una adecuada Gestión Escolar, se revitalizan todos los procesos educativos, se modernizan o actualizan constantemente prácticas educativas y se innova en momentos que así se requieren. Comprender el sentido de la Gestión Escolar y encauzar esfuerzos para dinamizar el máximo de provecho, es una actitud necesaria para hacer más eficientes los procesos educativos.

X. Evaluación y calidad educativa

En el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 (PND) se considera lo siguiente:

> El Plan Nacional de Desarrollo (PND) hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales. La alta jerarquía que otorga a la educación obedece a que hoy, más que nunca, las posibilidades de desarrollo del país dependen de una educación de calidad.

En tanto que en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2012-2018 se menciona diversos objetivos, dentro de los cuales destacan los siguientes:

> Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
>
> Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación (PSE), reconoce que en conjunto los resultados de México en PISA no han tenido cambios significativos entre los años 2000-2012.

Para elevar la calidad educativa en la modalidad de Educación Indígena, es importante el proceso que se canaliza para profesionalizar a los docentes, así como los métodos de evaluación. Esta última sirve para revisar constructivamente y mejorar los procesos educativos, cuando se tienen estándares concretos, categorías claras, referentes o estándares específicos, pautas observables y medibles, así como una valoración y justificación dialogada.

En virtud de lo anterior, la evaluación permite analizar y hacer una revisión constructiva de la labor educativa; es relevante, porque incluye la perspectiva de diferentes actores educativos; es pertinente, porque la evaluación permite generar un diálogo reflexivo, tan necesario en la educación en general y en la Educación Indígena, particularmente; el diálogo, es un motor para la mejora continua. Es así como la evaluación se vuelve un instrumento para afianzar lo que se realiza adecuadamente y se encauzan procesos para mejorar todo lo que sea necesario.

XI. Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar

Los Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar, han pasado por un proceso de legitimación importante y retoma las observaciones que realizan diversas instituciones del país y organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos estándares existen, pero quedaron en suspenso y actualmente, no hay indicios claros de continuidad dentro del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

La Dirección General de Educación Indígena(DGEI) junto con el Centro de Estudios Educativos (CEE), Heurística Educativa (HE), Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), Empresarios por la Educación Básica (ExEB), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, Docentes,

encargados de Centros de Maestros e integrantes de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Expertos, Investigadores, Equipos de Consultores, Organizaciones no Gubernamentales, Asociaciones Civiles y funcionarios públicos, involucrados en la educación. Todos en su conjunto, aportaron información y conocimientos, críticas y propuestas para enriquecer el modelo original.

El trabajo estuvo centrado en el aula, el quehacer de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, para ello fue importante adentrarse en el aula con esquemas flexibles y sin categorías preestablecidas que permitieran explicar el quehacer docente. La ruta de trabajo pasó por diferentes etapas: 1) acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación, 2) acuerdos acerca de los Estándares de Desempeño Docente en el aula en México, 3) elaboración de Estándares de Desempeño Docente en el aula en México y 4) elaboración de las derivaciones funcionales de los Estándares de Desempeño Docente en el aula, 5) validación de los estándares (SEP-SEB, 2011a). .

En la primera fase se definieron conceptos tales como: profesión docente, práctica docente, estándar de Desempeño Docente, criterio, gestión escolar, entre otros. En la segunda etapa, se acordó lo siguiente: 1) que los Estándares a elaborar fueran genéricos; es decir, hallar las cosas comunes en la práctica docente, independiente de la modalidad y el nivel de educación básica en que se labora. 2) La observación de prácticas reales para conocer lo que hacen, lo que saben y cómo le hacen los maestros y los alumnos. En la tercera fase, se describió la práctica docente en el aula, se codificó la práctica, se explicitaron las variables y las categorías emergentes, se redactaron los estándares, nivel e indicios para observar, se validaron internamente los estándares, se realizaron las derivaciones funcionales de los estándares. En la cuarta etapa, se llevó a cabo el proceso de legitimación, para lo cual se conversó con diferentes actores e instituciones sociales, culturales, académicas, empresariales, sindicales y gubernamentales para que éstos retroalimentaran por escrito o en reuniones, el trabajo realizado. En síntesis, lo que más resaltaron se describe en seguida (SEP-SEB, 2011a):

- La claridad de la propuesta.
- La incorporación de procesos de certificación a docentes.
- La inclusión de una evaluación intermedia, sumada a la de inicio y final.
- La dificultad práctica percibida respecto a los procesos de registro de clase.
- Que los estándares fueran más precisos y más complejos en sus niveles.
- Incorporar competencias docentes fuera del aula y aspectos éticos.
- Simplificar el lenguaje y aumentar la especificidad de los estándares.
- Equilibrar la recuperación de la cultura docente e impulsar su transformación.
- Trabajar la propuesta con la SEP y el SNTE.
- Validar los estándares social y políticamente.
- Recuperar experiencias nacionales e internacionales.
- Clarificar el método de construcción, la mejora continua y sus finalidades.
- Autoevaluación obligatoria o estimulada o sancionada, y relacionada con procesos de evaluación externa.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de validación de los Estándares de Desempeño Docente en el aula y Gestión Escolar. Participaron 62 centros escolares de nueve modalidades y cuatro entidades federativas. Sumaron en total 522 actores del sistema educativo, 8 Asesores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (antes ATP), 43 directivos, 21 directores frente a grupo, 415 profesores, 26 supervisores y nueve

actores con rol no especificado. La mayoría de los participantes consideraron claros y relevantes los estándares (SEP-SEB, 2011a). .

En seguida, se pilotearon los Estándares para la Educación Básica en México durante el ciclo escolar 2008 – 2009 en dos fases. En la primera se socializaron los instrumentos, se capacitó al personal directivo y docente, se realizaron ejercicios de valoración y reflexión de la práctica docente, se finalizó con la realización de trayectos de mejora continua. En la segunda etapa, se devolvieron los resultados de las evaluaciones, se promovió un nuevo ejercicio de valoración y reflexión de la práctica docente, así como la revisión de los trayectos de mejora. En total, se registraron 979 prácticas docentes en 923 escuelas de las 32 entidades federativas. Entre una y otra fase, se orientó la transformación del Desempeño Docente, se promovió la mejora en la práctica individual en el aula, se impulsó la participación del director como promotor de la mejora docente, se fortaleció al Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (antes ATP) y al supervisor como agentes promotores de la mejora docente. Por otra parte, se recogieron comentarios en 444 escuelas participantes; el 81% emitió comentarios favorables; el 15% fue de incertidumbre relacionada con la continuidad, su finalidad, el beneficio para la escuela y su vinculación con la RIEB; el 4% emitió comentarios desfavorables (SEP-SEB, 2011a).

El promedio nacional de la primera fase relacionada con los Estándares de Desempeño Docente se valoró con 7.8 y la segunda fue de 8.5, teniendo una escala del 2.5 al 10 (SEP-SEB, 2011a). . El resultado de la tercera y cuarta fase todavía está pendiente, no se ha hecho pública. No obstante, se puede argumentar que el aumento en la valoración muestra que los docentes evaluados están tomando en cuenta los estándares como referentes para mejorar continuamente sus prácticas. Algunos estados como Puebla y Campeche, de forma coyuntural, han adoptado el modelo de evaluación (Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar) de forma general y no sólo dentro de la Educación Indígena.

XII. ¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES?

El planteamiento de estándares es algo complejo y delicado en educación, puesto que el propio término puede adoptar diferentes significados: tratar de llevar algo de una forma mejor, o bien tratar de conseguir una meta posible de medir, lo que permitirá llegar a conocer si lo hemos logrado o no (Arostegui y Martínez, 2008:34). Si bien la definición de estándar es fundamental, también lo es la forma en que se construyen. En el apartado anterior se esbozó la forma de construcción de los estándares en México, en el cual los docentes y el aula jugaron un papel irremplazable. Su construcción, se hizo desde los actores educativos y esto es una virtud. Se eligió el camino más largo, pero también el más legítimo a corto, mediano y largo plazo. Los estándares no son sinónimo de uniformidad, no son para descalificar, sancionar, condenar o castigar; por el contrario, son para revisar constructivamente los procesos educativos, elaborar trayectos de mejora continua y ser un instrumento para el diálogo entre los actores educativos, con la finalidad de que en conjunto se tomen decisiones y se realicen acciones tendientes a elevar la calidad educativa.

En el presente escrito se entiende por Estándar de Desempeño Docente a la "descripción de características mínimas o deseables como ideales o metas relativas a actores, insumos, procesos o resultados que se establecen de manera formal como mínimo aceptable" (SEP-SEB, 2011a). En efecto, no es una norma, un canon, un dogma, un patrón, una regla, una ley, un código, una imposición vertical, ni una forma de homogeneizar a la Educación Indígena. Por el contrario, los estándares "son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula y son referentes para la reflexión y la mejora continua".

El estándar, es un referente, un indicador, un ideal, un punto de partida, un referente de llegada, una unidad de información, una guía o una forma de orientación para encauzar competencias en el alumnado, en los docentes y la escuela.

Los estándares sirven para motivar e inducir el magis educativo en el personal docente y conducir acciones hacia la mejora continua. Los estándares no se utilizan para juzgar en negativo la labor en las aulas. La aplicación de los estándares permite obtener "unidades de información" que proporcionan datos para desarrollar acciones y estrategias que favorecen el cumplimiento con la calidad de la educación, mejorar el Desempeño Docente, lograr una administración eficaz y optimizar el desempeño académico de los alumnos. Los estándares, contribuyen a darle orden al diálogo sobre las acciones a realizar por autoridades y docentes; "contribuyen a focalizar y subsanar carencias y limitaciones profesionales, construir estrategias eficaces de enseñanza, contar con referentes para medir con certidumbre el grado de avances y desafíos dentro del aula escolar y encauzar esfuerzos para conseguir metas".

Por otra parte, los Estándares de Gestión Escolar "representan parámetros del quehacer educativo a escala escolar, son guías sobre cómo y para qué la escuela se organiza. Además, pretenden ser orientadores en las comunidades escolares en tanto procesos de autoevaluación, como referentes para identificar grados en los procesos de mejora académica" (SEP-SEB, 2011a). Tener un parámetro sirve como un sendero por el que se transita para llegar a un fin; no es rígido ni inalcanzable, sino que estimula la mejora continua de todas y todos los involucrados en los procesos educativos.

De igual forma, los estándares permiten que cada escuela se dimensione dentro de su zona escolar, región, estado o país. Son pertinentes para identificar los puntos de mejora en la administración y los aspectos a fortalecer o consolidar del centro educativo. Realiza una revisión constructiva, dialogada, crítica y propositiva a partir de los resultados obtenidos. En efecto, permite que cada escuela asuma su responsabilidad educativa.

Los estándares "implican una serie de medidas que orientan lo qué se ha de aprender y qué debe enseñarse, cómo se deben evaluar los logros, qué acciones se deben desarrollar y en qué plazo deben cumplirse". Los estándares "conforman un círculo virtuoso, implican un punto de referencia en tiempo y objetivo, y genera expectativas a cumplir en la educación". Dentro de las múltiples características de los estándares destacan las siguientes:

- Son instrumentos para la reflexión, el diálogo y el intercambio de propuestas.
- Descarta la noción negativa de la evaluación y construye soluciones.
- No pretenden ser una herramienta clasificatoria o sancionadora.
- Revisan constructivamente y de forma integral los procesos educativos.
- Promueven la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Identifican y organizan necesidades de formación y Gestión escolar.
- Propician la reflexión entre los actores educativos.
- Son susceptibles de ser alcanzados y observados.
- Están orientados hacia la mejora continua.
- Permiten diagnosticar y diseñar estrategias para los procesos educativos.

Los estándares tanto de Desempeño Docente como de Gestión escolar permiten configurar un punto o un indicador que será una meta y posteriormente, se trasformará en un referente de partida. La aplicación de los estándares genera información y crea oportunidades para revisar constructivamente el desempeño y la gestión, genera un espacio para reflexionar, dialogar, planear y generar actitudes que permitan efectuar un trabajo más integral y también más responsable en la atención de los niños y las niñas de Educación Indígena. Pero sobre todo, se genera un espacio para dialogar, reflexionar y planear la

innovación educativa. La aplicación de los estándares, permite acceder al sentido genuino de la evaluación: la revisión constructiva.

Por último, "se ha documentado que los sistemas educativos que tienen claros estándares de desempeño tanto de docentes, alumnos y escuelas presentan mejores niveles de aprendizaje". "Lo interesante del proceso de estándares es que los resultados son consecuencia de un proceso de autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación" (SEP-SEB, 2011a), en el que participa toda la comunidad. Así, se impulsa un proceso de mejora continua in situ, y se corresponsabiliza en el cómo de la acción educativa a todos los actores involucrados en los centros educativos. El cómo, debe ser un producto de todas las voces involucradas en la escuela. De ésta forma, se asumen responsabilidades y se actúa para lograr la calidad educativa. Cuando cada actor o agente educativo actúa para mejorar e involucra todas sus habilidades, destrezas y capacidades a favor de la mejora continua, contribuye al logro de la calidad educativa. Cuando cada actor educativo realiza sus actividades como si todo dependiera de él, sabiendo de antemano que todo depende de todos los involucrados; es en éste momento cuando el magis educativo le da sentido a la acción.

XIII. ¿POR QUÉ LOS ESTÁNDARES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA?

Independientemente de la filias y fobias que se tengan con respecto a los –estándares- es importante reconocer que es un punto de partida –ni bueno ni malo, sino sólo una unidad de información para la acción. A través del cual se puede contribuir y hacer patente su disposición al logro de la calidad educativa, proporcionar información para dialogar y tomar acuerdos consensados con el fin de canalizar un proceso que aterrice en la mejora de la calidad educativa.

A continuación, se presentan algunas razones de la pertinencia de los estándares tanto de Desempeño Docente como de Gestión escolar, dentro de la Educación Indígena.

- Permite el diálogo entre los actores involucrados en la Educación Indígena.
- Se revisa constructivamente el Desempeño Docente y la Gestión escolar.
- Se consensan estrategias y técnicas de acción para la mejora continua.
- Impulsa el diseño de trayectos de mejora continua, individual y colectivo.
- Contribuye a dimensionar la calidad del trabajo individual y colectivo.
- Se conocen los aspectos susceptibles de mejora individual y colectiva, relacionado con los Estándares de Desempeño Docente y Gestión escolar.
- Estimulan, conducen y sitúan el consenso como base elemental para la mejora continua.
- Permiten tener información in situ para realizar conversaciones reflexivas, con la finalidad de corresponsabilizar y guiar acciones que se articulen para lograr la calidad educativa en la Educación Indígena.

Las diversas razones mencionadas anteriormente, representan una serie de insumos que pueden ser susceptibles de ser tomados en cuenta para enriquecer los proyectos locales. Algo que se abordará en el siguiente apartado.

XIV. UN PROYECTO DESDE EL CONTEXTO Y LA EXPERIENCIA INDÍGENA

Pensar y construir proyectos educativos locales, valga la redundancia, desde el contexto y la experiencia indígena resulta necesario en el presente e impostergable ante la coyuntura actual que prevalece en el país y en el sistema educativo mexicano.

Pensar, significa que es necesario imaginar que es posible hacer que sucedan las cosas –como un proyecto educativo local (estatal, regional, cultural)-. En efecto, en no

pocas ocasiones los hechos acontecen de manera fortuita, pero en otros casos implica una respuesta de parte de los sujetos.

De hecho, la cosas suceden porque las imaginamos, pero sobre todo porque actuamos en consecuencia para hacer realidad lo que pensamos. Construimos porque actuamos, porque hacemos que sucedan las cosas, porque pasamos de la voluntad a la acción. Las utopías parecen imposibles e irrealizables cuando las imaginamos. Sin embargo, éstas se vuelven realidad cuando empujamos una práctica transformadora. Es decir, cuando construimos desde nuestra experiencia y contexto, desde la lengua y la cultura.

Pensar, implica reflexionar que ante la situación educativa que prevalece en nuestros pueblos indígenas, es necesario asumir que somos nosotros los que debemos apuntalar una educación propia. De esta manera, se pasa de ser protagonistas a ser autores de una educación propia.

Pero para construir una educación sustentada en las culturas indígenas, es necesario desarrollar procesos de concienciación no sólo personal, sino comunitario. Como punto de partida, involucra un proceso de desestructuración cognitiva para que haya más adelante una autoafirmación sólida.

En tal sentido, un proyecto educativo propio es un punto de encuentro y a su vez, una unidad de acción para la praxis. El proyecto, representa de manera escrita la perspectiva que guía, orienta, encamina, encauza y conduce no sólo nuestra palabra, sino nuestro quehacer.

Un proyecto, es un referente de partida en la que es necesaria la disposición para la realización y ejecución de algo que es importante: Una educación propia. Sin embargo, es importante saber que el proyecto no es el fin, sino el medio a través del cual se fortalece a la lengua y la cultura indígena.

Un proyecto educativo gestado desde la cotidianidad de las aulas, desde la experiencia pedagógica de las y los docentes, seguramente será más importante que las reformas oficiales que se han realizado hasta el momento. Porque como ya se ha repetido, estas reformas apuntan hacia la superficie y no hacia el fondo de la realidad educativa mexicana.

Por eso es importante que los docentes, no se conformen con lo que se hace de manera oficial, sino que analicen la importancia de un proyecto educativo desde el contexto y la experiencia indígena. Asimismo, es importante que asuman que las herramientas, los instrumentos para diseñar y desarrollar un proyecto, no pueden esperar de afuera, sino que deben gestarse desde el quehacer cotidiano.

Para que un proyecto educativo pueda configurarse, es impostergable que las y los docentes reflexionen en torno a la trascendencia que tiene el bagaje cultural indígena para enriquecer procesos educativos. Justo en un coyuntura como la que atraviesa el país, el capital cultural de los pueblos indígenas es no sólo oportuno, sino útil y necesario.

Los proyectos educativos indígenas, son necesarios debido a la riqueza pedagógica que existe en la Educación Indígena. Por ejemplo, las y los docentes de educación indígena, atienden a un gran número de grupos multigrado. Atender grupos multigrado, es algo que han tenido que aprender en la práctica, debido a que ni en las Escuelas Normales ni en las Universidades Pedagógicas desarrollan procesos educativos en el alumnado, que favorezcan el fortalecimiento de competencias que permitan a los estudiantes atender a los grupos multigrado.

En los grupos multigrado se han desarrollado experiencias que el sistema educativo mexicano no ha valorado en su justa dimensión. En tal sentido, se han desperdiciado una cantidad importante de pautas didácticas y pedagógicas que se han gestado desde la práctica docente.

Estas prácticas desarrolladas en los grupo multigrado, contienen planificaciones didácticas, ambientes de aprendizaje gestados desde el contexto y la creatividad docente, gestiones contextualizadas, mecanismo de evaluación y procesos de intercambios de aprendizajes.

Sin embargo, persuadir al sistema educativo mexicano, que desde la Educación Indígena se tiene un capital cultural y educativo importantes no es suficiente. Es insoslayable que quienes dirigen este sistema educativo, particularmente desde las áreas administrativas de la Secretaría de Educación Pública, modifiquen sus esquemas mentales, desarrollen pautas de pensamiento creativo. Es decir, deben pasar por un proceso de desestructuración cognitiva, de tal forma, que les permita discernir que los docentes de educación indígena, pueden enriquecer desde su experiencia y práctica al sistema educativo mexicano.

Es así como los proyectos educativos contextualizados, estatales, regionales, o culturales, son políticas educativas que fortalecerían la diversidad, posicionarían a los docentes dentro del sistema educativo, afianzarían la lengua como elemento importante de los procesos educativos. La "recuperación" de la rectoría de la educación por parte del Estado, no debe ser sinónimo de centralización, sino el punto de partida para potenciar decisiones y acciones in situ.

Los proyectivos educativos gestados desde el contexto y a partir de las experiencias locales, representan oportunidades para la revitalización, el fortalecimiento o la consolidación de las diversas lenguas indígenas todavía existentes en México.

Las culturas indígenas tienen una infinidad de componentes, susceptibles de ser tomados en cuenta para desarrollar procesos educativos: cosmovisión, rituales, escenarios naturales, signos, símbolos, representaciones, discursos, posturas filosóficas, ideologías, concepciones sobre la naturaleza, pero sobre todo, tiene diversas lenguas que encierran un potencial de conocimiento que se ha subvalorado dentro del sistema educativo mexicano.

XV. MAGIS EDUCATIVO

Para mejorar la calidad educativa en la Educación Indígena es importante subrayar que depende de todos y todas, particularmente de aquellos actores educativos involucrados directamente en los procesos de aprendizaje de la niñez que pertenece a poblaciones originarias. En efecto, no son pocos los docentes, directores, supervisores, jefes de sector, entre otros actores o agentes, que hacen un paréntesis en su quehacer profesional para reflexionar desde su contexto educativo, y a partir de su experiencia docente, construyen un diálogo reflexivo con sus colegas, planean in situ trayectos de mejora continua y actúan asumiendo una actitud y una filosofía que identifica y hace diferente a la Educación Indígena: el magis; es decir, un plus, un extra, la construcción de lo mejor, un paso hacia adelante que implica un esfuerzo constante por encauzar una praxis educativa que no se observa cuando se tienen prejuicios, sino cuando se está en el aula, en la escuela o en la comunidad originaria con una actitud metodológica diferente y sensible a la cotidianidad (Ramírez, 2011:3). Este magis educativo es el que se requiere porque implica profundidad pedagógica, habilidad y destreza didáctica, hacer hasta lo imposible por mejorar el trabajo docente y potenciar nuestras actividades positivas. Además, implica asumir un dinamismo didáctico, una preparación constante para brindar lo mejor que el docente tiene y superar siempre lo que se hace con la finalidad de establecer las bases de la calidad en la Educación Indígena.

El magis educativo, involucra el ser del docente; es decir, implica que el profesor/a ha de asumir un compromiso real por la educación, un rol activo y propositivo, una actitud que marque diferencia respecto a otros actores sociales y meterse a fondo en cualquier

tema referente a la educación en las poblaciones originarias. Al hacer referencia al magis educativo, se quiere enfatizar que el docente de Educación Indígena tiene la oportunidad de asumirse como un profesional de la educación que combina adecuadamente teoría, estrategia, técnica y ética en el ejercicio profesional. Así, como actualizar las concepciones en torno a cómo concibe la educación y cómo asume una actitud ecuánime ante la misma.

El magis educativo es un ideal, un punto de llegada y un referente de partida; para conseguirlo se requiere de una adecuada actitud ante la situación educativa del contexto en que se labora, así como de una praxis educativa constante y esmerada que aterrice en la apropiada combinación de habilidades, conocimientos, valores y actitudes; o sea, competencias. El magis se consolida cuando los diversos actores educativos se sitúan activamente en su centro escolar, reflexionan desde su experiencia docente y a partir del contexto educativo en el que están inmersos, realizan una planeación conjunta, adecuada y consciente que se traduzca en trayectos de mejora continua óptimos.

Lo anterior, implica el establecimiento de una revisión constructiva (evaluación) de los procesos de enseñanza aprendizaje encaminados para el logro de la calidad de la Educación Indígena. La calidad educativa se mejora, cuando se dirigen esfuerzos pedagógicos para que se haga realidad, cuando el docente hace todo como si todo dependiera de él, pero sabiendo de antemano que los avances en la Educación Indígena depende de todas y todos los actores educativos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se habla de la mejora de la calidad educativa, cuando los alumnos son competentes para la vida y no sólo en cuestiones teóricas y prácticas, respecto al manejo de la información y el conocimiento relativo a las asignatura que se cursan formalmente en la escuela (matemáticas, español, ciencias, entre otras). Al mismo tiempo, el alumno de Educación indígena, deberá ser competente en otros aspectos: conocimientos efectivos en torno a la naturaleza, la cultura y la lengua originaria, hacer manifiestas relaciones de equidad e igualdad, mostrar actitudes y comportamientos que construyen entornos más humanos, teniendo una actitud intercultural; que dicho sea de paso, esto es una realidad desde tiempo atrás, en los pueblos originarios del país.

El magis educativo como filosofía educativa y actitud del docente de Educación Indígena cobra un sentido de vital importancia, porque inspira y orienta el trayecto de mejora continua, con el que se quiere sentar un precedente de la labor realizada por los maestros y maestras que laboran con poblaciones originarias de México. En efecto, en medio de adversidades ampliamente documentadas, el magis educativo es un ideal, un punto hacia el cual debe tender la actividad educativa, porque ésta empuja, acompaña y mueve la construcción de una Educación Indígena de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTÚNEZ, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares. (5ª edición)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Horsori.

AROSTEGUI, J. L., MARTÍNEZ, R. J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

BRACHO, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*. México, D. F.: FLACSO.

DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

DGEI (2010A). *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica, primaria indígena*. México, D. F.: DGEI, EP.

DGEI (2010B). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención.* México, D. F.: Secretaría de Educación Pública. p. 17.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Disponible en: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/180/default.htm?s

OCDE (2010). *Mejorar la escuela. Estrategias para la acción en México.* París: OCDE.

PINALI (2008). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. México, D.F.; INALI, pp. 21-23.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2012-2018. Disponible en: http://pnd.gob.mx/

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2012-2018. Disponible en: http://pnd.gob.mx/

RAMÍREZ, R. N. (2011). *Manual para uso de la página WEB de la RedPEI*. Dirección General de Educación Indígena. (Inédito).

ROBLES, H. S., CARDOSO, J. R. (2007). *Floriberto Díaz. Escrito, Comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe.* México, D. F.: UNAM.

ROSALES, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

SEP-SEB (2011A*). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México, D. F.: SEP.

SEP-SEB (2011B). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. México, D. F.: Dirección General de Formación Continua Maestros en Servicio.

VALERO, G. J. M. (2000). *Educación personalizada*. México, D. F.: Progreso.

[i] Contacto con autor:
Neptalí Ramírez Reyes. e-mail: neprare2002@yahoo.com.mx
Colegio de Antropología Social y Cultural
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CUPS: HACIENDO REALIDAD EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

ISABEL FIGUEROA FERNÁNDEZ[i]

RESUMEN:

El artículo 3º de la constitución mexicana establece que "todo individuo tiene derecho a recibir educación" y que el estado es responsable de impartirla. Sin embargo, aún viven en nuestro país cerca de 2 millones de niños y niñas de 5 a 17 años fuera de la escuela. El estado de Puebla no se queda atrás, pues además de tener aproximadamente el 60% de su población en rezago educativo, hay más de 200 mil niños y niñas de 3 a 14 años que no están escolarizados.

La causa principal por la que los niños se encuentran excluidos del sistema escolar es la pobreza y todo lo que se genera con ella: analfabetismo de los padres de familia, falta de acta de nacimiento, trabajo infantil, desnutrición, entre otras. Esta situación los condena a vivir en condiciones marginales y de exclusión a lo largo de su vida, y no les permite desarrollarse de manera adecuada tanto en el aspecto cognitivo como en el emocional y el social.

Ante esta incapacidad de los programas gubernamentales para incorporar a todos los niños y jóvenes al sistema educativo, el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP ha puesto en marcha el programa: "Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida" cuyo objetivo es potenciar y fortalecer el desarrollo integral de niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas, a través de un programa educativo que busca impactar en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad.

PALABRAS CLAVE: Educación, marginación, desarrollo, derechos.

*****

INTRODUCCIÓN

¿Cómo vive un niño que no va a la escuela? ¿Con quién juega? ¿Quién lo cuida? ¿Cómo hace amigos? ¿Cómo será crecer sin saber leer y escribir?

El artículo 3º de la constitución mexicana establece que "todo individuo tiene derecho a recibir educación", la declaración de los derechos de los niños establece que "el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria" cosas que no se cumplen en su totalidad. El estado mexicano no ha sido capaz de garantizar a los niños y las niñas el derecho a una educación gratuita, universal, laica y de calidad. Sólo para ponernos en contexto, daré algunos ejemplos.

- En México, cerca de dos millones de niños y niñas de 5 a 17 años están fuera de la escuela.
- El 60% de la población en el estado de Puebla vive en rezago educativo.
- En nuestro estado, el 3.6% de los niños de 3 a 14 años no está en la escuela, lo que significan casi 200 mil pequeños.
- Hay una tendencia generalizada a que más niñas que niños no asisten a la escuela y laboran de manera informal en las tareas de la casa, cuidando a los hermanos o salen a trabajar.
- Un gran porcentaje de pequeños abandonan la escuela y no concluyen la educación básica debido a malas experiencias escolares.

Las causas son diversas, sin embargo, de alguna u otra forma todas se relacionan con la pobreza: falta de acta de nacimiento, hay miles de niños que aún nacen en sus casas por falta de recursos económicos de la familia para acercarse a algún centro de salud y al no tener constancia de alumbramiento expedida por una institución, no pueden ser registrados, o muchas veces los padres no tienen acata de nacimiento, es decir, son pequeños que simplemente no existen para el estado; la falta de recursos económicos para pagar las cuotas de inscripción, útiles escolares o uniforme, entre otros gastos como el transporte y la alimentación, pues la educación gratuita existe únicamente en el ideal; la falta de espacio en las escuelas cercanas a las colonias, especialmente en el nivel preescolar, lo que ocasiona que, para muchos, sea más difícil obtener lugar en la primaria; una mala experiencia escolar es también una causa importante del abandono, pequeños cuyos ritmos de aprendizaje, apariencia o forma de ser no son respetadas por los docentes o por los propios compañeros; el trabajo infantil, directo o disfrazado de ayuda a los padres, es una situación que afecta también a miles de niños; y una de las situaciones que afectan el ingreso y la estancia de los niños en la escuela, es el mismo nivel educativo de los padres de familia, quienes muchas veces viven también en condición de analfabetismo, y cuya propia experiencia no les ha generado interés por el proceso educativo de sus hijos.

El hecho de ser marginado de la escuela desde temprana edad, condena a los pequeños a vivir en condiciones marginales y de exclusión a lo largo de su vida, y no les permite desarrollarse de manera adecuada tanto en el aspecto cognitivo como en el emocional y el social.

Así que si nos preguntamos cómo vive un niño que no va a la escuela o quiénes son los niños sin escuela, deberíamos primero decir que seguramente vive en condiciones de pobreza; que, en general, no se alimenta de manera adecuada y sus condiciones de salud son precarias; que lo más probable es que no sepa leer y escribir, lo que le dificulta cosas como tomar un camión, comprar un producto o saber qué medicina tiene que tomar; que tampoco ha aprendido a relacionarse con niños y niñas de su edad en igualdad de condiciones, a dialogar, a comunicar sus sentimientos y emociones, a resolver conflictos sin violencia; que en general no tienen espacios para ser niños, jugar y aprender con otros

niños; muchos de estos pequeños están solos la mayor parte del día, crecen aprendiendo solos a cuidarse, a defenderse, a sobrevivir.

En fin, viven y crecen sin ejercer sus derechos; en el año 2014 se aprobó la Ley General de los derechos de Niños, Niñas y adolescentes, en la cual se vuelven a establecer como derechos: la salud, educación, registro de nacimiento, protección, participación, juego y recreación, vida en familia, desarrollo, entre otros que, como vemos, no les son otorgados a miles de niños y jóvenes que se convierten entonces en blanco fácil para la violencia, las adicciones, las actividades delictivas, los embarazos no deseados, las enfermedades, entre muchas otras problemáticas que se generan entre esta población.

Ante esta situación, generada incapacidad de los programas gubernamentales para incorporar a todos los niños y jóvenes al sistema educativo y de cumplir con los derechos de los niños y las garantías individuales de los ciudadanos de nuestro país, el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP ha puesto en marcha el programa: "Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida" cuyo objetivo es potenciar y fortalecer el desarrollo integral de niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas, a través de un programa educativo que busca impactar en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad.

En las escuelas comunitarias trabajamos con niños y jóvenes en edad escolar que, por las circunstancias ya descritas, no asisten a la escuela regular. Actualmente trabajamos en colonias y localidades marginadas del municipio de Puebla:

- Colonia Cero del Marqués de la junta auxiliar de la Resurrección: trabajamos con 19 niños y niñas desde el año 2011 en un terreno y dos cuartos de lámina adaptados como escuela. Las características del lugar y el tiempo que tenemos trabajando con los pequeños nos ha permitido iniciar ahí un programa de huerto escolar que tiene como objetivo que los pequeños aprendan a producir y a consumir alimentos sanos para reducir sus niveles de desnutrición.
- Colonia Barranca Honda de la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan: trabajamos con 64 niños y jóvenes de las colonias vecinas a la Central de Abasto desde el año 2012. Por las características de la zona, hemos enfocado el trabajo en la formación para la convivencia, sin embargo, el grupo no es muy constante debido a que son familias que van cambiando de casa o de empleo y son pocos los niños que permanecen en el grupo por más de un año.
- Segunda sección de la junta auxiliar de San Miguel Canoa: El grupo está compuesto por 7 niños indígenas que aún hablan el náhuatl. En este grupo también se trabaja en un pequeño huerto escolar que tiene como finalidad que aprendan a diversificar lo que ya de por sí cosechan.
- Colonia Aquiles Serdán al sur de la ciudad de Puebla: es el grupo que se abrió más recientemente (2015) pertenece a una colonia de la organización Antorcha Campesina y participan en él 13 niños y jóvenes.

En estas cuatro escuelas comunitarias trabajamos con niños, niñas y jóvenes de 4 a 16 años organizados en grupos de acuerdo a su nivel previo de lectura y escritura: preescolar, inicial, intermedio y avanzado.

La mayor parte de los niños y jóvenes que participan en el programa son mujeres (54%) y las edades más recurrentes oscilan entre los 4 y los 9 años. Conforme los niños van creciendo, es más fácil que abandonen también las escuelas comunitarias, debido a que empiezan a trabajar de manera más formal y a apoyar a los padres en el cuidado de la casa y los hermanos.

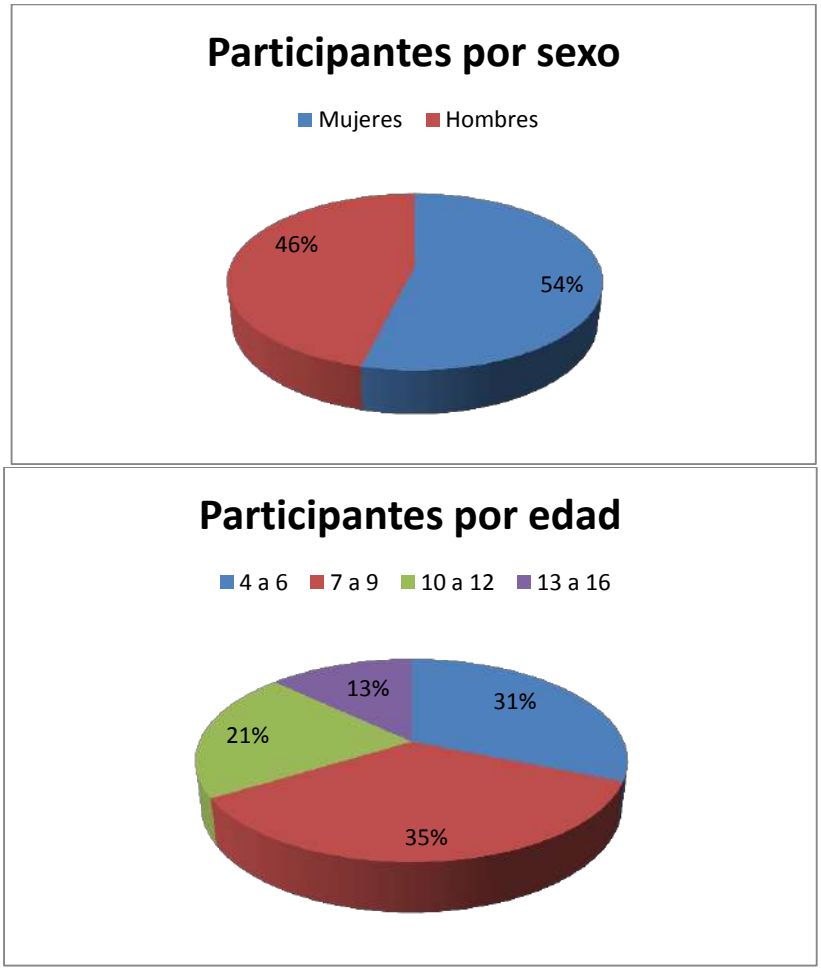


Gráfico 1. Participantes por sexo y edad.

En total, trabajamos con 103 niños y jóvenes en clases de dos horas diarias de lunes a viernes. Los pequeños son atendidos por estudiantes de servicio social, prácticas profesionales y voluntarios que se capacitan como educadores sociales. Los educadores sociales son tales en la medida en que:

- Su labor busca favorecer la socialización de los participantes,
- Su tarea se contextualiza a partir de las necesidades de cada grupo,
- Su actuar busca generar cambios en las condiciones de vida de los niños.

Para ello, hemos desarrollado una propuesta educativa acorde al contexto y las características de la población con que estamos trabajando. Como parte de la propuesta, nuestro modelo educativo tiene como centro a los niños y jóvenes, acompañados por la tarea de los educadores sociales y del equipo que conforma al CUPS, todo ello dentro del contexto económico, demográfico y sociocultural en que están inmersas las escuelas comunitarias y las colonias en que trabajamos.

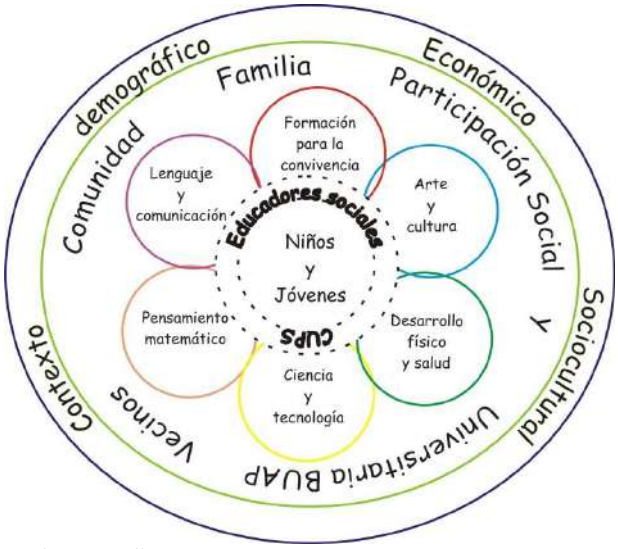


Gráfico 2. Ámbitos de aprendizaje.

Los ámbitos de aprendizaje que trabajamos han sido elegidos con base en las necesidades detectadas en los grupos y se van abordando a mayor o menor grado de acuerdo con el nivel de lectura, escritura y lógica matemática adquiridas por los infantes.

- Lenguaje y comunicación.
- Formación para la convivencia.
- Pensamiento matemático.
- Ciencia y tecnología.
- Desarrollo físico y salud.
- Arte y cultura

El desarrollo de estos ámbitos se basa en las propuestas teóricas y pedagógicas de Paulo Freire, en cuanto a la relación que se establece entre el educador y el educando, así como la propuesta de una educación liberadora y transformadora y el método de palabra generadora (adaptado al contexto y la edad) para la alfabetización; en Pestalozzi, la idea de la educación popular, el desarrollo integral del niño tomando en cuenta también su relación con la naturaleza, la familia y el contexto social considerando la importancia de una educación social; y de Freinet la escuela viva, entendida como una extensión del contexto familiar y social, ligada a situaciones reales, la escuela que prepara para la vida a partir de una estructura adecuada a las necesidades e intereses de los niños, quienes son sujetos del proceso con capacidades y habilidades, además de la idea de la escuela por el trabajo y la incorporación de los talleres.

En resumen, la formación dentro de las escuelas comunitarias busca que los niños y jóvenes sean sujetos de su propio aprendizaje, seres capaces de reflexionar y tomar decisiones, de relacionarse de manera armónica con los demás, contando con las herramientas que les permitan enfrentar de mejor manera sus necesidades económicas, sociales y culturales y mejorar sus condiciones de vida.

[i] Contacto con autora:
Isabel Figueroa Fernández. e-mail: mirtalajefa@gmail.com
Centro Universitario de Participación Social
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES

NELLY RUÍZ RUÍZ[i]

RESUMEN:

Las primeras maestras rurales de México consolidaron el modelo de sociedad democrática que derribó obstáculos educativos, en muchas instituciones era negada a mujeres; los estereotipos otorgaban a la mujer la responsabilidad social en el hogar, y una profesión en donde predominaba la figura del hombre. Junto a esto, emergió el espíritu de las mujeres motivándolas a engrosar las filas del magisterio. Los retos se cimentaron, primero en la oportunidad para hacer una carrera profesional en internados rurales, donde una condición primera fue (y sigue siendo) ser hija de padres campesinos, y segundo, enfrentarse a padres (varones) que rechazaban la figura de la mujer como profesionista y que incitaba a su vez, a niñas y mujeres, a asumir un rol distinto en sus comunidades. Las maestras en formación, tienen la permanente lucha por ocupar un lugar en la profesión, ante los nuevos Planes y Programas de estudios, para ser maestra rural.

El trabajo está basado en un estudio de etnografía comparativo-crítica que pretende la compresión del proceso de constitución de la maestra rural, aborda: la decisión de hacerse maestra rural, los entramados sociales construidos de la experiencia de vida en el interior de las normales rurales, el ejercicio docente en comunidades rurales, y los desafíos con el Plan y Programas de estudios vigente para formarse como maestra rural. En la recolección de datos, fue determinante el uso de entrevistas en grupos focales e historia de vida de 6 maestras en ejercicio y 6 en formación de la Escuela Normal Rural Vanguardia.

PALABRAS CLAVE: Escuelas rurales, etnografía, formación, maestras.

*****

I. LA DECISIÓN DE HACERSE MAESTRA RURAL: UNA RUPTURA DEL VÍNCULO Y ESTEREOTIPO FAMILIAR

El nacimiento de la mujer como profesional en la educación fue aceptada desde el siglo XVII y XVIII, con la idea socialmente establecida que ella era la indicada para educar en las tareas del hogar, la moral y la educación religiosa; después, con mayor participación en escuelas para mujeres, en su mayoría religiosas, se fue ganando terreno profesional en el siglo XIX y con mayor énfasis en el siglo XX; este último fue bastante significativo para las mujeres del medio rural. En México, una de las razones que las motivó a ingresar profesionalmente en el ámbito de la educación fue la oferta educativa que emergió de la revolución mexicana (Civera, 2004): creación de las Escuelas Normales Rurales (ENR) en forma de internados, algunos mixtos, otros solo para varones o para mujeres con una aspiración mayor, por el hecho de ser las más idóneas para acompañar la enseñanza de niñas en las escuelas. ¨Por eso, a partir de la primera década del siglo XX, los estereotipos sociales dieron un viraje importante en las posibilidades profesionales de la mujer, pues no significó solo el hecho de tener la oportunidad para hacer una carrera profesional ya que social e institucionalmente implicó la construcción y reconstrucción de normas y espacios para garantizar su estancia en los primeros internados mixtos para maestros rurales:

> La subjetividad femenina y masculina es construida socialmente con elementos de ese mundo normativo y simbólico. La condición de ser mujer maestra en una época determinada participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género (López, 2006:6).

Estas relaciones de poder, entretejidas en una sociedad patriarcal, que otorgaba al hombre la figura de jefe de familia y a la mujer como responsable del cuidado doméstico y, sobre todo, de la educación moral de los hijos, fueron reproducidas en los modos de vida en los internados rurales, concebidos como una familia: al principio, el puesto del Director era ocupado por un varón, no sólo por el hecho de que socialmente la cabeza de familia estaba sujetada al del varón, sino porque en esa época (sobre todo, en internados mixtos) la academia de docentes también eran integradas por varones que, en ese entonces, representaban mayoría en la profesión. De este modo, en la administración de un internado:

> Las diferencias de género son (fueron) tomadas en formas declaradas o encubiertas como referencias primarias de relaciones significantes de poder que generan políticas que tratan (trataban) de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres respecto a todos los asuntos fundamentales de la existencia: a sus derechos políticos, laborales, sobre su cuerpo y su sexualidad; sobre los bienes, etcétera (López, 2006:6).

La adaptación de las mujeres en estos espacios no fue complicado, en el sentido de las diferencias y preferencias en las actividades demandantes de la vida en el internado, la razón estaba en el modelo "familia" que las constituían. De aquí que las normas de la casa-escuela representaron una constante en la formación de las primeras maestras rurales; no es atrevido considerar incluso que era una extensión de la familia, esa que en muchos casos puso peros en las hijas que tomaron la decisión de hacerse maestra; significó, por ello, la ruptura de creencias y prejuicios sociales respecto a que si la mujer podía o necesitaba participar en espacios profesionales; de hecho, durante la segunda mitad del siglo XIX (Núñez, 2010) ya se habían incorporado, con ciertas limitaciones, en la formación .para el trabajo en contextos urbanos. Cordova (2014, s/p) señala que:

> En la década de 1860 a 1870, con la fundación de las primeras escuelas Normales en el país, aparecen las normales dedicadas exclusivamente a mujeres; es importante resaltar que el magisterio se percibió adecuado para la mujer; no va en contra de los ideales, estereotipos e ideologías que prevalecían en la época, es probable que la aceptación de esta profesión se haya dado por el hecho de que existe gran similitud entre ser madre y

> ser maestra, pues ambas poseen características análogas como son: sensibilidad, tolerancia, cordialidad y benevolencia.

En México, a principios del siglo XX, comenzaron a manifestarse tanto el trabajo de los primeros maestros rurales como las aspiraciones de los campesinos para cambiar sus precarias condiciones de vida. El actual internado de la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) de Tamazulápam del Progreso, Oax., inició su funcionamiento el 3 de noviembre de 1925 en la localidad de San Antonio de la Cal, Oax. (Téllez, 2005), siendo un espacio que albergó a tan solo 10 estudiantes varones; en febrero de 1926, el internado abrió sus puertas para 6 mujeres, convirtiéndose la normal en un internado de tipo mixto, mismo que en 1944 al trasladarse a su actual espacio de residencia, se establece sólo como internado para mujeres; a partir de aquí, las condiciones de convocatoria aumentaron y la decisión de hacerse maestra rural fueron diversas.

En la entrevista focal con maestras que terminaron la carrera y con las estudiantes en proceso de formación inicial en la ENRUVA se indica claramente que la razón primaria para ingresar radicó en la exigua condición económica de sus padres campesinos, y así, esas hijas de campesinos pudieron también aspirar a las posibilidades y oportunidades formativas de otras mujeres mexicanas, pues contra la desigualdad social y económica existente, el internado de las Escuelas Normales Rurales se convertiría en su única opción para salir de ella. Así se expresaban respondiendo a la pregunta: ¿cómo nace la idea de ser maestras y estudiar en un internado rural?:

> ME1. …fue mi papá… me dijo un día mientras comíamos: -si quieres estudiar que sea para maestra y aquí en el internado, es eso o nada, no hay más; y me vine a hacer la carrera aquí…
>
> ME2. …fue idea de mi mamá, ella siempre quiso ser maestra, pero por su situación económica no pudo seguir estudiando, cuando terminé el bachillerato me dijo, tú vas a ser maestra, se ve, tienes voz de mando con tus hermanos, así que haz tus maletas te vas al internado de…
>
> ME3. En mi familia no hay profesionistas, elegí ser docente por tres razones: la principal por falta de economía, el internado era mi única opción, en casa no había para ser otro tipo de profesionista (En entrevista focal, mayo de 2014).

Otra razón que motivó la decisión radicó, además, en el contexto que las rodea, es decir, la tradición de las familias cuyos integrantes son, en algunos casos, maestros o maestras; también, algunos de ellos, formados en internados rurales. En las historias de vida de estudiantes normalistas de 4 generaciones distintas en la ENRUVA, se destacó lo siguiente:

> EF1. Aun no entiendo cómo es que me decidí a ser docente, creo que porque mi hermano es docente, siempre me inspiró la forma en que él se desempeña, por otra parte mi prima estudió aquí y me dijo muchas cosas agradables de la vida en el internado…
>
> EF3. Mi papá estudió en la escuela "Raúl Isidro Burgos" en Ayotzinapa, Guerrero… así, tal vez, sin darme cuenta la docencia está muy presente en mí vida cotidiana y familiar (ENRUVA: Historias de vida, marzo-agosto, 2015, mimeo).

Una tercera razón especial radica en la decisión apoyada desde la identidad profesional vivida en las aulas con maestros y maestras que se esmeran en el trabajo y hacen de la jornada una estancia agradable para las alumnas; en el caso de las entrevistadas, aún normalistas:

> EF4. Decidí sacar la ficha en esta institución, aunque sabía que era internado y que estaría lejos de mi familia. Mi papá es campesino, mi mamá se dedica al hogar, ninguno pudo estudiar, también son hijos de campesinos y a veces no hay ni para comer… pero recuerdo que desde pequeña jugaba a ser como mi maestra Elena,

> siempre sonriente, divertida, aprender con ella era muy fácil, fue mi maestra los primeros 5 años de experiencia en la escuela primaria…
>
> EF2. Cuando estaba cursando el nivel básico, maestros y maestras influyeron en mi decisión, ellos me contaban sus experiencias y yo me divertía escuchándolos; cuando me fui a la secundaria, ya iba con la idea de ser maestra. Cuando terminé el bachillerato, de hecho fue una maestra quien me contó de este internado y me animó a venirme para acá.

Este último caso, de la mujer del medio rural que, desde luego, no tenía ni tiene las posibilidades económicas, políticas y socioculturales de las otras mujeres del medio urbano.

II. LOS ENTRAMADOS SOCIALES CONSTRUIDOS COMO PRODUCTO DE LA VIDA EN EL INTERIOR DE LAS NORMALES RURALES

La vida en el interior de las ENR no es (ni ha sido) fácil: el desprendimiento familiar, la integración a una familia nueva con una diversidad de prácticas culturales y políticas, a veces coincidentes y otras tan distintas, que ponen a prueba muchas veces la decisión de ser o no maestra.

Como decíamos en el primer apartado, el ser mujer es significativo, no sólo por su acceso a la profesión sino, además, por lo que significa socialmente que desempeñe un papel más allá de lo doméstico y contra concepciones de educación moral de su propia casa.

Sin embargo estas oportunidades constituyeron una diversidad de experiencia y trato en el interior de la institución, de esto, las entrevistadas refieren que:

> ME4. Al llegar a la normal mi vida cambió, por un tiempo me volví callada, sumisa, tímida, todo por quedarme allí, por mantener mi beca, intenté ser como otras personas querían, pues me costó mucho atreverme a hablar, recuerdo que siempre intentaba ver el lado positivo a las cosas que ocurren dentro...

Otra experiencia interesante la relata así otra exnormalista ya maestra en ejercicio:

> ME5. La vida en la normal al principio fue difícil, el concepto de internado implicó muchos cambios en mi vida personal, vivir lejos de la familia nunca fue agradable, pero con el tiempo uno termina adaptándose, valorando a las personas que están en la misma situación que tú… intentando hacer carrera, y asumiendo la responsabilidad de ser docente rural, yo pienso que muchos van a entenderme en esto que voy a decir, al menos, las que hemos vivido en un internado como este, donde la pobreza aflora, en tu vestido, en tus calzados, en lo que comes, cómo caminas y cómo hablas… desde luego en lo que lees y cómo lo lees. En la normal aprendes muchas cosas, te formas en la política, es nuestro escudo de defensa, también en la teoría para poder educar muy bien a los niños, sobre todo a esos que aún sueñan desde las comunidades desprotegidas, aprendes a trabajar algunas técnicas del campo para ayudar a los padres de familia de los niños, también se aprende a danzar, a cantar y practicar deporte… todo esto no es extraño para mí, supongo que para muchas de las que estudiamos en una escuela rural tampoco… se necesita haber crecido en un ambiente de carencias, para reconocer la pobreza de todos los tipos, pero sobre todo para comprender que la labor de una maestra rural va más allá de la enseñanza en las aulas…

Mucho coinciden con lo dicho por las estudiantes en formación:

> EF5. La vida dentro del internado al principio fue un poco hostil, pero la necesidad te lleva a hacer amigas, hermanas, cómplices, te acostumbras a dormir con 16 personas más en la habitación, a desayunar en pequeños grupos, a hacerte responsable de mantener limpio un área verde o gris de la escuela, a cumplir con las tareas de las asignaturas, la vida del internado está activa a todas horas cuando no estás en una cosa estás en otra, pero siempre haciendo algo y acompañada…
>
> EF6. A mí me gustó el ambiente, se me hizo fácil adaptarme, venía de un proceso de duelo, pero al conocer a mis compañeras de grupo me ayudó anímicamente, trabajar

> en el campo no fue algo nuevo para mí, conocer a gente de otras regiones me dio la oportunidad de aprender muchas cosas como gustos, ropa, lengua, música, costumbres… me hermané con ellas en una palabra, aprendí a sensibilizarme, a entender los problemas que pasamos las mujeres, la disciplina y exigencia de muchos maestros me están ayudando en mi formación, lo que siempre tengo presente es que para todo nos organizamos… eso nunca se olvida, yo pienso que es una herramienta fundamental para nuestro trabajo docente.

Podemos decir que los 4 años de internado cambian drásticamente a casi todas las normalistas en su concepción de la vida, su visión de la política social, su manera de ser ante las instituciones tanto educativas como sociopolíticas, su desarrollo humano, su horizonte de lucha profesional.

III. EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN COMUNIDADES RURALES

Las maestras rurales tienen gran dificultad al intentar desarrollar su trabajo en contextos donde la mujer aún no se le reconoce el derecho a tomar decisiones, a asistir a clases, a atenderse en los centros de salud; el vínculo entre maestras y la visión patriarcal de los padres de familia se vuelve duro y exigente; estos últimos subestiman los esfuerzos y las decisiones de las primeras. Así lo expresan algunas experiencias en voz de las maestras rurales tenemos que:

> ME4. Estar allá, en la Sierra, como maestra es muy difícil, los serranos son altamente machistas, los padres de familia no acostumbran a ir a las reuniones escolares, no quieren hablar con una mujer, mandan a sus esposas, pero sólo a escuchar, no pueden tomar decisiones, cuando se les da a conocer alguna propuesta no dicen nada, no opinan… recuerdo, a veces sólo una decía que lo iban a consultar con sus maridos.

Otra de las maestras refirió que:

> ME5. Como mujer enfrentamos muchos retos, sobre todo en las comunidades rurales, donde los hombres están acostumbrados a ver a la mujer en casa y ellos tomar las decisiones y realizar las tareas fuera del hogar. La mujer es callada, maltratada, discriminada socialmente; conocí casos en donde los hombres vivían con dos mujeres en la misma casa, ellas no podían decir nada, ni pensar en quejarse con las autoridades, estos eran hombres, abusivos y prepotentes. En la escuela éramos 3 maestras, nunca atendían nuestras sugerencias o peticiones para mejorar las condiciones de trabajo…

Un caso especial lo narró otra de las maestras egresadas de la ENRUVA:

> ME6. Recuerdo que un día cité a una reunión de padres de familia, el propósito era construir la fosa para que los baños pudieran ser utilizados, eso es fundamental para los niños y las niñas que están 5 horas en la escuela, como siempre, fueron las madres de familia, les expliqué que debíamos hacer un tequio para cavar la fosa e instalar lo necesario para el funcionamiento de los baños, ellas dijeron que sí, no objetaron nada. Al día siguiente nos mandaron a llamar las autoridades municipales; cuando llegamos a la agencia vimos una manifestación de padres de familia, habían ido a quejarse de las maestras porque incitaron a las madres a tomar una decisión… un padre de familia nos gritó: ellas no tienen por qué decidir si se hace o no el tequio porque quien lo hace es el hombre o qué ¿lo van a hacer ellas ahora?... en esas comunidades hace falta educar no sólo a los niños… hay muchas cosas por hacer.

IV. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PROFESIONALES

1. Decidir ser maestra rural y estudiar en un internado tiene diversos motivos: decisión de los padres, decisión personal por tradición familiar y principalmente, porque al ser hijas de campesinos, por razones económicas, no tienen otra opción para hacer carrera profesional. El ejemplo de haber tenido buenos maestros y maestras en su niñez y adolescencia ha sido una razón menor para decidirse entrar a la Normal.

2. En muchas comunidades rurales del estado de Oaxaca aún conciben que la función de la mujer está en relación con las actividades del hogar y no en el plano profesional, estereotipo que dificulta el quehacer educativo-político de las egresadas de la Normal Rural.

3. Hace falta incluir en el Plan y Programas de estudios de la formación docente temáticas que orienten a las maestras en el diseño de estrategias para contrarrestar los negativos estereotipos sociales que prevalecen en las comunidades rurales pero, al mismo tiempo que les haga mantener la identidad con la que nacieron y se han mantenido hasta la fecha y que, como comunidad estudiantil, las incitaba a buscar con recursos propios y actividades organizadas políticamente la creación de proyectos para rescatar y mantener lo substancial: ser escuelas normales rurales.

4. La situación sociopolítica vivida en México a partir de los hechos de los 43 normalistas de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos en Iguala el 26 de septiembre del 2015, ha cambiado la vida y la condición de las Normales Rurales y lo que de ellas piensa y quiere, para el futuro a mediano plazo, el Gobierno de turno. En lo inmediato está el cambio de Planes y Programas de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación primaria que actualmente es válido, también, para las otras Escuelas Normales no rurales, Centros Regionales, Escuelas Bilingües y otras modalidades existentes en el sistema Normal. Esta situación de homogeneización entre todas las modalidades de Normal, en parte explica la resistencia colegiada ante el cambio de políticas educativas que se da entre las plantas estudiantiles de las diversas Normales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUT, A. (1998). *Historia de una Profesión. Los maestros de Educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.

CIVERA, C. A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. México: El Colegio Mexiquense.

CORDOVA (2014). Un acercamiento a la historia de la educación de la mujer mexicana. *Revista Universitaria Digital de las Ciencias Sociales,* marzo 2.

LÓPEZ, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*, Febrero-Julio, 4-16.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

MEDINA, M.P. (2000). *¿Eres maestro Normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés.

ORIA, R. V. (1990). *Política Educativa Nacional, Camino a la Modernidad.* México: imagen Editores.

PADILLA, A. A. (2004). Reseña de " Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 551-558.

RUIZ, R. N. (2014). *Entrevista focal, en proyecto de Tesis Doctoral*, IME, mayo de 2014.

SANDOVAL, F.E., BLUM, M. R., HAROLD, A. I. (COORD.) (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros*. México: UPN.

TÉLLEZ, P. A. (2005). *Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de "El Mexe": Conflicto estudiantil y político de 2003-2005*. Tesina. México: Casa abierta al tiempo.

[i] Contacto con autor:
Nelly Ruíz Ruíz. e-mail: nelly_trabajos@hotmail.com
Instituto Multidisciplinario de Especialización
Escuela Normal Rural Vanguardia, México

15 | LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNA PROFESIÓN EMERGENTE

LOS ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA[i]

RESUMEN:

Para el 2002 se diseña la Licenciatura en Intervención Educativa que se caracteriza por irrumpir en los ámbitos de lo social definidos claramente en las diferentes líneas que se generaron en el propio diseño de la LIE: las personas jóvenes y adultas, la educación inicial, la educación inclusiva, la interculturalidad y la diversidad, la gestión educativa y la orientación educativa. La intervención educativa se convierte en una herramienta teórico-metodológica que permite acceder a estos ámbitos sociales como un conjunto de acciones que generan un cambio recuperando diferentes recursos de los procesos de investigación y de la evaluación educativa. Se presenta en el texto los antecedentes formales de la intervención educativa en el conjunto de distintos Planes y programas de estudio que han desarrollado las unidades UPN, el origen de la intervención educativa y una caracterización de la misma.

PALABRAS CLAVE: Intervención educativa, competencias profesionales, ámbitos de intervención.

*****

I. LOS ORÍGENES DE LA UPN

En la creación de la Universidad Pedagógica Nacional se formularon propósitos para sus tareas que se correspondían con las funciones universales de las universidades públicas. Estos propósitos se pueden apreciar en las siguientes citas del proyecto académico de 1979:

"La formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables representa en nuestros días un noble objetivo para nuestros educadores. Es importante promover la inquietud por encontrar soluciones adecuadas a los problemas propios de nuestro estado nacional". (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979, Proyecto Académico, p. 3)

"Es evidente, por tanto, que una de las necesidades más urgentes consista en preparar especialistas capaces de proponer alternativas e incidir directamente, en forma apropiada, en la transformación del sistema educativo mexicano" (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, 1979, Proyecto Académico, p. 4)

Es importante hacer notar que a treinta y siete años de su creación, la UPN ha logrado cumplir con esta tarea a través de la formación de maestros en servicio en el nivel de licenciatura y su mayor profesionalización en los programas de posgrado.

En los inicios de este siglo, al gestarse un cambio de concepción con respecto al conocimiento y al saber en las condiciones actuales, se pone en tela de juicio el sistema de significación de la formación universitaria del diseño de las nuevas curiculas, produciendo un movimiento que va de las concepciones modernas de la formación universitaria hacia una concepción que responda a las exigencias de una formación que atienda necesidades educativas y se expresen en los programas curriculares en competencias. La LIE es el proyecto que despliega estas posibilidades en la UPN y en el terreno de la formación de profesionales de la educación. (Vera y otros.2013)

En México, la puesta en marcha de la Licenciatura en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional en 2002, significó la implementación de un programa educativo innovador en la historia del país; al incorporar la investigación e intervención como eje del diseño curricular para formar profesionales-interventores que estudien, propongan y desarrollen acciones sociales que coadyuven a enfrentar los complejos y diversos problemas que la sociedad mexicana enfrenta en los tiempos actuales.

Sin embargo, como sucede regularmente cuando se busca implementar proyectos y programas que no forman parte de los paradigmas curriculares clásicos, tanto las instituciones como los egresados de este campo profesional han enfrentado sin número de problemáticas y dificultades, derivadas principalmente del desconocimiento o rechazo a estas alternativas de formación, propiciando entre otras cosas, la cancelación o limitaciones de acceso a un mercado de trabajo que si bien requiere urgentemente de sus servicios, las políticas sociales, instituciones y educativas no los reconocen ampliamente y de manera inmediata. (Vera y otros, 2013)

Está asimismo el problema de la profesionalización del interventor educativo, dimensión poco valorada, al considerar que basta el empirismo y el voluntarismo filantrópico para instrumentar políticas sociales.

No obstante, desde su puesta en marcha, este proyecto formativo ha egresado profesionistas que han ido construyendo, paso a paso su espacio profesional y con ello una cultura de legitimación y reconocimiento en el campo de la gestión y de la intervención, asesoría, capacitación y orientación de programas encaminados a resolver problemas comunitarios, sociales y culturales. (Vera y otros, 2013)

Desde ahí, se ha ido conformando un corpus profesional en el campo de la intervención educativa, asociado a la pedagogía social y la interculturalidad, la gestión participativa y la teoría y acción política comunitaria, propiciando con ello un nuevo campo

e impulsando paulatinamente su reconocimiento en los procesos de empleabilidad y el mercado laboral.

II. De la formación de maestros en servicio a la LIE

Para comprender el significado de esta licenciatura es necesario visualizar de forma sintética el desarrollo de los planes de estudio en la Unidades UPN y resaltar aquellos aspectos que marcan la innovación en su diseño y operación.

En la Licenciatura en Educación Básica plan 79 se concibe al maestro como docente investigador, concepción teórico metodológica que se había instrumentado en la Universidad Metropolitana y que respondía al reto de un modelo educativo bajo la enseñanza modular. Se trata de una concepción en la que la docencia está articulada con un enfoque interdisciplinario y bajo la lógica de ejes problemáticos que hacían del aprendizaje menos memorístico y más desde una perspectiva de construcción colectiva de los aprendizajes.

Si revisamos el plan 79 de la licenciatura en educación básica la concepción que se expresa básicamente en el enfoque clínico. Lo significativo de este eje metodológico es que se presentaban resultados de la investigación clínica y no en textos que librescamente abordan la temática de esta perspectiva metodológica.

En el plan de 1985 de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria se presentan varios enfoques metodológicos. Más allá del método clínico, el métodos cualitativo o etnográfico y el método cuantitativo. Al diseñarse el área terminal de este programa educativo se bosqueja una nueva forma de hacer investigación e intervención: es la propuesta pedagógica. El análisis de la Práctica docente se vuelve el eje central de los trabajos de investigación es una propuesta que articula de manera muy clara las relaciones entre la práctica y la teoría. No es una propuesta didáctica, tampoco es estrictamente investigación. La propuesta pedagógica se asocia a las ciencias sociales, las naturales, las matemáticas y la de lenguaje que recupera no solo lo pedagógico sino los campos como una construcción multi e interdisciplinarias y las circunstancias del contexto social que rodea la generación de aprendizajes.

En el plan 90 la Licenciatura en Educación Preescolar y primaria para el medio indígena se incorpora de manera más articulada la metodología de la investigación acción y se profundiza en las propuesta pedagógica pero ahora con un enfoque antropológico - sociolingüístico e intercultural y con un énfasis en torno a lo indígena. Sobre estos objetos de estudio las unidades UPN y la UPD han desarrollado un buen número de aportaciones al estudio de este campo.

Entre 1985 y 1990 se diseñaron varias especializaciones en la UPN que se impartieron en varias Unidades de las entidades federativas. Estas especializaciones recuperaban los enfoques y las metodologías sobre temas particulares. La práctica educativa, la teoría educativa, la enseñanza del español y otras más que a través de distintos intercambios fueron generando la profesionalización en el campo de la investigación de un número significativo de académicos de las unidades UPN. Esto de manera paralela a las reuniones que se desarrollaban para la formación en los Planes y programas de estudio que se iban desarrollando a nivel nacional y en donde de manera incrementalista fueren incorporándose los académicos (asesores) de las Unidades UPN.

1990 es un parte aguas, porque se convoca al primer congreso de investigación educativa celebrado en la cd. De México y en donde acuden significativamente los y las académicas de las unidades UPN. De esta participación que se repite en cada encuentro nacional del COIMIE habría que hacer un recuento de la participación de los académicos de las Unidades UPN en donde siempre han presentado un buen número de trabajos de

investigación e intervención que dan cuenta de los que sucede en los ámbitos locales, estatales y regionales. La UPD ha sido un buen ejemplo de ello.

En 1994 con la creación de la Licenciatura en Educación se abren diferentes caminos para continuar el trabajo de investigación en la Unidades. Se consolida la metodología de la investigación acción resignificando la experiencia del grupo TEBES y su vinculación con un grupo de investigadores de la Universidad de Sevilla. En este plan de estudios se abre el camino de la intervención pedagógica acotada a los procesos de enseñanza aprendizaje, los contenidos escolares, la novela escolar de los sujetos, la metodología de la enseñanza, las implicaciones del trabajo de intervención y el papel de las tensiones entre lo instituido y lo instituyente.

Cabe destacar que en esta década se ofertan en la mayoría de las Unidades diferentes programas de posgrado muchos de ellos diseñados desde las propias unidades y otros diseñados colaborativamente entre compañeros de las unidades UPN lo que genero un mayor acercamiento a los procesos investigativos. Los talleres regionales de investigación educativa colaboraron fuertemente para el impuso de trabajos que después se fueron fortaleciendo en las unidades. No está de más aclarar que la división entre programas profesionalizantes y de investigación no estaba claramente instituida por la ANUIES y el CONACYT a principios de la década de los noventa.

Para el 2002 se diseña la Licenciatura en Intervención Educativa que se caracteriza por irrumpir en los ámbitos de lo social definidos claramente en las diferentes líneas que se generaron en el propio diseño de la LIE: las personas jóvenes y adultas, la educación inicial, la educación inclusiva, la interculturalidad y la diversidad, la gestión educativa y la orientación educativa. La intervención educativa se convierte en una herramienta teórico-metodológica que permite acceder a estos ámbitos sociales como un conjunto de acciones que generan un cambio recuperando diferentes recursos de los procesos de investigación y de la evaluación educativa.

Este Curriculum, su plan de estudios así como su implementación se presenta con característica innovadoras. Recuperando los planteamientos que fueron formulados por la ANUIES en el año 2002 y los desarrollos propios de la Universidad Pedagógica Nacional se diseñó la Licenciatura en intervención educativa incorporando componentes curriculares innovadores. Un plan diseñado a partir de un diagnóstico de necesidades educativas en las entidades federativas, incorporando el concepto de competencias profesionales en función de los diagnósticos estatales, con un acompañamiento en la perspectiva de las tutorías, el diseño de prácticas profesionales con valor curricular y asociadas a la profesionalización del interventor educativo y dándole un carácter polivalente al programa educativo en función de los cambios del mercado y finalmente un carácter específico en función de las líneas terminales del plan de estudios; educación inicial, educación inclusiva, educación para jóvenes y adultos, educación intercultural y de atención a la diversidad, gestión educativa y orientación educativa. (Rangel, 2015)

El programa educativo se puso en marcha en el año 2002 y su carácter innovador se manifiesta básicamente en los siguientes planteamientos. Transformación de las practicas docentes a partir de las acciones desarrolladas en el proceso de formación de los académicos centrados fundamentalmente en un trabajo de formulación de guías pedagógicas por competencias e incorporando un proceso de evaluación de las mismas. Desarrollo de una gestión distinta en la Unidades UPN pues incorpora ámbitos sobre los cuales no había abordado sistemáticamente en la Unidades UPN y las impulsan a crear nuevos vínculos con aquellos sectores públicos o privados articulados al desarrollo profesional de las líneas terminales de la licenciatura. También se desarrolla el concepto de empleabilidad generando básicamente dos tendencias en la búsqueda de un empleo: la del

mercado de trabajo formal y la del autoempleo: así se abren nuevas expectativas a los egresados de dichas licenciaturas. Finalmente se genera un debate teórico- metodológico sobre el concepto mismo de intervención educativa en donde se pude resaltar las diferentes concepciones que subyacen en un concepto como este, pero más allá de ello la multiplicidad y riqueza de las prácticas de intervención educativa que los estudiantes y los egresados desarrollan en diferentes ámbitos de la sociedad.

Una muestra de estos trabajos se encuentra en la memoria publicada del congreso internacional de Guadalajara celebrado a diez años de la aprobación de la LIE por el Consejo Académico de la UPN en 2002 y que para su organización se organizaron distintos temáticas que van desde la intervención educativa en el salón de clases hasta las intervenciones educativas desarrollados en el ámbito de lo no formal.

De 2009 a la fecha la investigación y la intervención son procesos que conviven en los diferentes programas educativos de la UPN. Basta revisar las discusiones de la Maestría en Educación básica, la Maestría en Educación Media Superior y de los doctorados impulsados por los diferentes capítulos regionales o por las Universidades Pedagógica Estatales como la UPD, la UPES y la UPNECH.

III. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

En este sentido, en el diseño de la licenciatura en intervención educativa las competencias profesionales se asociaron a las necesidades educativas mostradas en los distintos diagnósticos que se realizaron en los estados.

Por su forma de configuración en la LIE las competencias profesionales no quedan restringidas a un rasgo de los alumnos sino a un clima institucional que hace posible una formación universitaria, donde la universidad, como organización, tiene la capacidad de pensar la realidad social a partir de los intereses más locales y a partir de esa comprensión establecer relaciones y puentes a nivel municipal, estatal y nacional. Esta concepción aporta un soporte único y diferente con respecto a otras ofertas institucionales, para emprender retos e intentar mejores estrategias en la definición y atención a problemas específicos.

Sobre este asunto, es importante resaltar la multiplicidad de ejemplos que se dan en el día a día en las diferentes unidades en su alianzas con instituciones como el CONAFE, el DIF, el ISSSTE, los centros de desarrollo comunitario, guarderías o estancias infantiles de diverso orden y naturaleza, espacios para la educación de los adultos mayores, casas de ayuda, Centros de integración juvenil, INEA etc.

La formación en competencias se circunscribe, como una capacidad de usar el saber en contenidos (científicos y no científicos), articulada al saber hacer y al saber valorar para tomar decisiones ante situaciones inconmensurables e inciertas (Bertha Orozco Fuentes, 2000, p. 110).

La formación en competencias cobra efectividad en la medida que interpele al sujeto para una decisión activa, constitutiva y formativa, lo que no quiere decir que siempre sea necesariamente consciente. La relación del sujeto y la oferta de formación tiene que considerar la variación de sentidos que estarán en juego para que los mensajes sean significados y tomar en cuenta que el significado no es de la misma manera al cambiar el tiempo y la circunstancia, ya que la producción de la significación está sobre determinada por el contexto particular de la relación sujeto-mensaje.

En este contexto se inscriben las posibilidades de interlocución que ofrecerían los dispositivos curriculares (roles de docentes –tutor, asesor, maestro–; programas –contenidos y estrategias de aprendizaje–; movilidad espacial y temporal que opera en la formación; diversidad de usos de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, y variabilidad en los recursos para la evaluación, acordes con las intenciones formativas

puestas en juego) para que la actividad que el sujeto pueda hacer desde su singularidad, se mueva en un contexto que reconozca la polisemia y la variabilidad significativa.

IV. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para nosotros la intervención educativa es un proceso caracterizado por un acción que se desarrolla en un contexto particular, con sujetos específicos, mediado por sus deseos y sus voluntades, las mediaciones institucionales y las implicaciones que se derivan de ella en el pasado, presente y futuro de la acción misma de la intervención con la intención de mejorar o transformar instituciones, sujetos, grupos o sistemas. Esta primera caracterización de la intervención la derivamos del desarrollo de múltiples intervenciones educativas que se han generado en los espacio de interacción entre los interventores y sus ámbitos de intervención.

Esta caracterización subraya los siguientes componentes. La primera de ellas resalta que es una acción o conjunto de acciones, es lo que se despliega, no lo que se planea o se dice de ella. Es en el mejor sentido de los planteamientos de Sartre "El hombre es lo que es, no lo que dice que es." Lo que implica es que en la intervención se subraya aquello que se va configurando en todo el proceso, en su despliegue.

Un segundo componente hace referencia a quien es intervenido. De ahí se derivan un conjunto de implicaciones que tienen que considerarse en diferentes procesos según sea el sujeto, grupo, institución o sistema sobre el que se opera la intervención educativa y se formulan algunas preguntas que tiene que atender el interventor:

¿Cuáles son las implicaciones de uno como sujeto en el proceso de intervención?

¿Cómo se incluye el interventor en el proceso de intervención?

¿Cuáles son los diferentes instrumentos del diagnóstico y sus implicaciones e inclusión en los sujetos, grupos, instituciones y o sistemas que van a participar de la intervención?

También es necesario reconocer que desde el momento del diagnóstico se está desarrollando la intervención y que es fundamental en el diagnóstico describir antes que interpretar.

En los caso de la intervención con personas en su sentido individual se han reconocido proceso que están asociados a su identidad, sus esquemas de autoreferencia, sus proceso de aprendizaje y desaprendizaje (en el sentido Bachelardiano) y aquellos que se generan en una tensión entre su autonomía y dependencia.

Para las intervenciones en lo grupal, la experiencia nos ha indicado que hay que considerar los procesos de configuración de lo grupal como, la afiliación, la pertenencia, la tele, la identidad grupal, la ilusión grupal, la comunicación, el vínculo y el proyecto o la tarea.

En los espacios institucionales es relevante considerar el orden de las necesidades y demandas que lo constituyen como institución, el orden de los normativo, el orden del dinero, el orden del poder formal, el orden del poder real, el orden de la gestión y fundamentalmente el análisis de las tensiones entre lo instituido y lo instituyente así como la cooperación de una nueva gramática institucional

Un tercer componente de orden metodológico que requiere definiciones y despliegue de concepciones en torno a su aproximación metodológica, los instrumentos y el proceso de entrada al campo, dispositivos, métodos y técnicas de trabajo, técnicas para la recopilación de información, la caracterización de los problemas o necesidades, así como la caracterización del sujeto, grupo, institución, sistema en el cual se desarrolla la intervención. Identificación de los problemas o de las necesidades y de los ámbitos posibles de intervención.

Un cuarto componente asociado a la construcción de las estrategias de intervención que requiere inicialmente de preguntarse sobre la factibilidad del proyecto de intervención en su aplicación. Se incluye la Identificación del proyecto, la descripción de la problemática (Diagnóstico), los objetivos, propósitos o metas, las estrategias de la intervención, las teorías o referentes conceptuales que le dan sentido al proyecto, acotaciones y observaciones a la intervención educativa y su evaluación.

Finalmente, la presentación formal se puede desarrollar de múltiples maneras. Aquí solo presentamos una forma de configurarlo sin que tenga un carácter limitativo, pues reconocemos que dependiendo de la intervención desplegada podrá organizarse de acuerdo a su lógica de operación. La presentación puede incorporar la Identificación del proyecto, la descripción de la problemática (Diagnóstico), los objetivos, propósitos o metas, las estrategias de la intervención, las teorías o referentes conceptuales asociados al proyecto, el informe del proceso de intervención, sus resultados y recomendaciones y su aparato crítico.

Como conclusión es importante subrayar que en los últimos años se han venido generado distintas redes temáticas y reuniones regionales y nacionales que le dan sentido al trabajo diario de los interventores educativos y de quienes los forman, así como la elaboración de un conjunto de trabajos académicos desarrollados por quienes participaron en el diseño y desarrollo de la LIE. Destacamos entre ellos a Teresa de Jesús Negrete Arteaga (La intervención educativa como campo emergente) América Vera Lara (Exclusión escolar, capital cultural y construcción de imaginarios en los jóvenes de la LIE), Neftalí Secundino Sánchez (Cambios en los prácticas de enseñanza en escenarios de transformación curricular en las Unidades UPN de los maestros de la LIE), Maricela Páez (La LIE como una Profesión emergente) , Manuela Segura Jáuregui Pérez (La LIE de la UPN y la expresión de competencias específicas en el campo de la educación inicial y el desempeño laboral de sus egresados) y Petrona Matus López (Diseño y configuración de la LIE). Nuestro agradecimiento por sus aportaciones al conocimiento y construcción de la intervención educativa en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAREMBLITT, G. Y OTROS. (1990). *El espacio institucional*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

BASSEDA, E. Y OTROS. (1991). *Intervención educativa y diagnostico pedagógico*. Paidós. México.

DELLEPIANE, A. (2005). *Los sujetos en la educación*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

DÍAZ BARRIGA, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Ediciones D.D.S. México.

DIÉGUEZ ALBERTO. (2002). *Diseño y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa en trabajo social comunitario*. Espacio Editorial. Buenos Aires.

LOERA, A., HERNÁNDEZ R., RANGEL A., SÁNCHEZ S. *Análisis de la práctica pedagógica videograbada*. UPN_ SEP, México

LOERA, A., HERNÁNDEZ R., RANGEL A., SÁNCHEZ S. (2006). *Cambios en la prácticas pedagógicas en las escuelas del programa escuelas de calidad.* UPN_SEP. México. 2007.

MENDEL, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Editorial Paidós. Buenos Aires

NEGRETE, T. (2013). "Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina." en *1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México. UPN

NEGRETE, T. Y RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, A. *Videoconferencia La intervención educativa como un campo emergente.* TVUPN YouTube 2013. https://www.youtube.com/watch?v=nYDA5DwAFGw.

RANGEL, A. (2015). *Prólogo al texto de Arturo Barraza. El desarrollo de la investigación en la Universidad Pedagógica de Durango*. Ediciones de la UPD. Durango, Dgo.

SÁNCHEZ, H. S. Y RANGEL, P.A. (2009). *Maestros y comunidades de Práctica*. UPN. México. 2009.

SECUNDINO N. *Varios videos sobre la licenciatura en intervención educativa*. https://www.youtube.com/watch?v=BTUrwg7OvSs, https://www.youtube.com/watch?v=mEK4n22zKiA,

VARIOS AUTORES Y RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, A. *Video conferencias en torno a la reforma educativa. TV UPN YouTube 2013*. https://www.youtube.com/watch?v=e-CVz8vpbdE,https://www.youtube.com/watch?v=uL5wFwstDiU,https://www.youtube.com/watch?v=Hl9SguRqO7E,https://www.youtube.com/watch?v=Hl9SguRqO7E

VERA LARA A., FLORES VÁZQUEZ J., RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, A., IZQUIERDO SÁNCHEZ, M.A., SECUNDINO SÁNCHEZ, N. (2013). *Memoria del Ier. Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México. UPN.

[i] Contacto con autor:
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña. e-mail: adalbertorangel2014@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México.

ESTEREOGNOSIS COMO FORMACIÓN METODOLÓGICA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

EDGAR SALAZAR RAMÍREZ[i]

RESUMEN:

Estereognosis es un concepto usado en la medicina y poco explorado tanto en sus potenciales explicativos en el campo médico como su analogía en el ámbito educativo y social. Este concepto, también conocido como percepción háptica o gnosis táctil es definido como la capacidad de percibir y reconocer la forma de un objeto en ausencia de información visual y auditiva, mediante el uso de la información táctil para proporcionar señales de textura, tamaño, propiedades espaciales y la temperatura. En los seres humanos, este sentido, junto con agudeza táctil espacial, la percepción de la vibración, la discriminación de la textura y la propiocepción, está mediada por la parte posterior de la columna medial o vía del lemnisco medial del sistema nervioso central. Las pruebas estereognosis determinan si el lóbulo parietal del cerebro está o no intacto. Por lo general, en estas pruebas los sujetos deben identificar objetos comunes (por ejemplo, unas llaves, o un peine) colocados en la mano sin ningún tipo de señales visuales y reconocer su forma, para ser después confirmada por su visión y conocimiento previo del objeto. La estereognosis es una función asociativa de orden superior de la corteza cerebral.

PALABRAS CLAVE: Estereognosis, mediación, medicina, Pedagogía Social.

*****

I. PRIMERO EL RECONOCIMIENTO TÁCTIL Y LUEGO LA INTERPRETACIÓN VISUAL

Argumentos discutidos ampliamente desde el neopositivismo y la complejidad, evidencian que el conocimiento científico ha sido definido según las percepciones circunscritas en tiempo y espacio a través de la historia. Esto es, el positivismo definía la acepción de lo "científico" según las apreciaciones y convenciones ideológicas de la que entendían y visualizaban un grupo de pensadores, los cuales definían y daban curso a una epistemología determinada. Así, la epistemología positivista era una centrada en una visión e interpretación imaginaria del mundo, en el marco de apreciaciones definidas y acordadas por la mirada dominante. Sin embargo, la complejidad de los fenómenos culturales ponen en jaque a la epistemología positivista, que desde la crítica de la complejidad, debate su alcance explicativo frente a lo microsocial, lo intersubjetivo, la vulnerabilidad cultural y las expectativas cambiantes en una volatilidad confusa como la manifiesta en las interacciones humanas.

¿Cómo restar ambigüedad ante tal panorama? ¿Cómo garantizar que las explicaciones "científicas" del mundo social y cultural no estén limitadas por los principios lineales del positivismo y su lógica reduccionista y convergente? ¿Cómo comprender una realidad volátil, cambiante, compleja, bajo una mirada hermenéutica a la altura de tal complejidad? ¿Cómo estructurar abordajes metodológicos lúcidos y lo suficientemente complejos, abiertos, flexibles, donde puedan darse explicaciones de las realidades "caleidoscópicas", entramadas en lo subjetivo y lo ininteligible?

Sin duda todo principio de la compresión de la realidad, de la comprensión científica comienza con la observación, con una mirada, una visión al mundo. Y es precisamente en este principio donde radica el reto de observar sin juzgar, de comprender sin una interpretación previa o dogmatizada por lo previamente aprendido, sin lo filtrado por los preconceptos que viven en el subconsciente, tal como lo discutimos en el capítulo dos.

¿Qué tal si incluimos en la hermenéutica a lo táctil? ¿Qué tal que no sea únicamente la visión el elemento de observación de la realidad? ¿Qué tal que también invitemos a otro sentido a la escena del conocimiento científico? Invitemos a lo táctil al ejercicio científico de observar, invitemos a la estereognosis como elemento complementario a la gnosis. Incluyamos lo estereognóstico como parte del proceso de diagnosis. ¿Cómo? a través de la intervención como elemento táctil, a través de las acciones interventivas donde el cuerpo táctil del observador, investigador, interventor esté presente y también conforme parte del argumento explicativo, hermenéutico de la realidad. Lo táctil es también, así, elemento esencial del binomio diagnosis – prognosis, esto es, del binomio de identificar necesidades, sentidas incluso con el cuerpo, para desarrollar intervenciones, pero con el cuerpo presente

II. LO TÁCTIL IMPLICA ESTAR PRESENTE

El rol del investigador positivista implica observar el fenómeno social desde su gabinete. Implica englobar una explicación, principalmente desde una lógica lineal, pero sin participar en el proceso, sin involucrarse y jugar un rol dentro de esta realidad, más allá que el no-interviniente. Repensar el rol del investigador desde la estereognosia implica pensar en lo interviniente, en que el cuerpo del investigador está dentro, participa, forma parte e interviene desde un inicio en la realidad. En mi experiencia como docente de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN Tijuana, he participado como director en al menos 25 proyectos de titulación y también he podido participar como gestor y mediador de proyectos de intervención (cuando coordiné por cinco años el departamento de servicio social y prácticas profesionales en esta licenciatura);en tales experiencias que he observado, el estudiante de intervención siempre estaba presente en la realidad y la sentía en su cuerpo, la explicaba a través de sus sentidos, y su cuerpo reaccionaba ante la realidad.

Los estudiantes de intervención estaban participando en los procesos, siendo parte del dialogo, sintiendo el conflicto, "tocaban la realidad" y debían comprender su complejidad, pero desde adentro, desde su corporalidad individual y desde el corpus de la propia realidad que los circunscribía. Sentían y se cuestionaban cuál debería ser su rol en este proceso. Se encontraban con la duda, la angustia y la desorientación de cómo y cuándo participar, cómo y cuándo intervenir, cómo y cuándo sesgar a la realidad con su mirada, con su colaboración, con su presencia. El estudiante involucra más que su visión en el proceso de observación y de diagnosis; a través de sus capacidades táctiles, siente y vive la realidad de la que forma parte.

III. LA MEDIACIÓN COMO CRITERIO DE CIENTIFICIDAD

Sin embargo, debe existir mediación en tal "sentipensar"; las sensaciones táctiles deben ser reflexionadas por el estudiante y cotejadas en el imaginario de sus pares y de los demás agentes que forman parte del proceso: el tutor, el docente y los demás sujetos que interactúan en la realidad circundante. Es aquí donde aparece el elemento mediación como guía y orientación del proceso interventivo. La mediación significa el diálogo con la realidad, con los sentires de los demás agentes, para definir en conjunto, el camino a seguir de la intervención. Significa entonces la comunicación entre corporalidades, entre la del interventor/mediador y la de los sujetos que interactúan en esa realidad; significa entonces una mediación entre lo táctil, entre los sentidos físicos y visuales interactivos e intervinientes dentro del proceso.

Así, la mediación se va construyendo también como un proceso dentro del sistema de observación, diagnóstico e intervención. Su rumbo y complejidad dependen de la interacción de los sujetos participantes, depende del conflicto entre corporalidades y presencias en la escena; se construye a través de la interacción y la propia inercia de la acción interventiva define su alcance. ¿Qué implica este proceso de mediación para el estudiante? Implica estar presente en el proceso. Implica romper con el principio positivista de pre-ver la realidad, y conocer a través de sus sentidos táctiles y visuales esta realidad, descubrirla y construir su hermenéutica de una manera no anticipada sino partícipe.

Así, la intervención es un proceso que se construye, de define en la marcha y su cientificidad depende de los complejos e intersubjetivos sistemas de mediación durante el proceso interventivo. En este sentido, anteponer la esterognosis a la gnosis por lo visual, se plantea como .distinguir la participación del cuerpo en la escena de lo real, de la necesidad a intervenir, y romper con la lógica de la pre-visión o definición anticipada (positivista) de un objeto que de ninguna manera puede ser objeto. La intervención en la realidad es más intersubjetiva que medible, más compleja que cartesiana, es una realidad donde el interventor emprende un viaje de mediación y la intervención se va construyendo y validando según el cambio positivo provocado, según los beneficios y acciones en pro de la mejora, de la transformación. Así, la estereognosis funge como un termómetro del proceso interventivo. Una sensación táctil armónica, ecuánime, es un aspecto de validez de que el proceso va fluyendo en beneficio de la interacción favorable, del cambio positivo.

Entonces, se propone el principio de estereognosis como elemento reflexivo para la conformación (y esperada consolidación) de una epistemología de la intervención. Este concepto puede ser base para dilucidar conceptos y procesos innovadores epistémica y metodológicamente como parte de los procesos de intervención educativa, desde la sistematicidad / cientificidad.

[i] Contacto con autor:
Edgar Salazar Ramírez. e-mail: edgarsalazar@upntijuana.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional, México.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: UNA DISCIPLINA PROFESIONAL EMERGENTE

PETRONA MATUS LÓPEZ[i]

RESUMEN:

El propósito de esta ponencia, es problematizar sobre la experiencia profesional del Interventor Educativo que forma la Universidad Pedagógica Nacional en México, y plantear elementos que permitan posicionar la práctica educativa que desempeñan, como profesionales de la educación que responden a necesidades sociales emergentes. Asimismo, el trabajo pretende definir la intervención educativa, como una disciplina que emerge; a pesar de las connotaciones negativas que puede tener la palabra "intervención" en las ciencias socias, en la práctica, las acciones que realiza este profesional que la UPN forma; esta es la posibilidades de que la LIE reivindique el concepto y el discurso pedagógico que le subyace.

PALABRAS CLAVE: Educación, intervención, intervención educativa, educación no formal, necesidades sociales.

*****

INTRODUCCIÓN

Este escrito, más que una ponencia, es un proceso de problematización derivado del proyecto de investigación que desarrollo en el Doctorado que actualmente curso; tiene sus orígenes en una aventura iniciada hace algunos años, con la comunidad universitaria, conformada por académicos de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ubicadas en toda la República Mexicana. En 2002 la UPN oferta la Licenciatura en Intervención Educativa; programa en el cual participamos en el proceso previo y posterior a su creación. En estos años, he aprendido que el trabajo realizado, no consistió tan solo en diseñar un currículum, tuvimos la osadía de proponer un profesional de la educación, hasta ese momento inexistente en el país, el cual debía atender las necesidades detectadas en el diagnóstico social que sirvió de base. En estos años, me he preguntado y sospecho que muchos de mis colegas también se preguntan: que es "exactamente" lo que este profesional de la educación hace, dónde trabaja, quién lo emplea, ha logrado un reconocimiento social, que hacer para posicionar a la profesión.

Al respecto se logran identificar, investigaciones y diversas producciones, de académicos de la UPN en el país[1], en el que se identifican resultados y perspectivas con relación a algunos de estos cuestionamientos. En este caso, pretendo analizar y reflexionar sobre la práctica profesional que desarrollan los LIE´s, para identificar las bases teóricas y disciplinares que sustentan la acción educativa que realizan. La identificación de estos aspectos, considero, permitirá dibujar los elementos sustanciales que configuren la identidad del LIE y posibiliten su consolidación profesional. Éste es el reto, la aventura nuevamente inicia.

Transcurridos casi trece años desde la implementación de la LIE, y ante el egreso de la novena generación, los académicos, estudiantes y egresados; reconstruimos algunas definiciones que permiten describir al Licenciado en Intervención Educativa en el campo profesional. En un intento de problematizar la situación, voy a plantear tres argumentos, a los que se recurre (o se han recurrido) para definir al "interventor educativo". Ante la pregunta de ¿qué es un interventor o qué hace?... se generan tres respuesta sintetizadas en el esquema siguiente.

Esquema 1. ¿Qué es un interventor educativo? Fuente: Elaboración propia

El primer argumento (tiene su origen en el diseño curricular de la LIE), se refiere a la definición del interventor educativo por oposición al maestro de educación básica. Se dice

[1] Se reconocen las aportaciones de Teresa de Jesús Negrete Arteaga, Adalberto Rangel Ruíz de la Peña, Maricela Páez, Neftali Secundino Sánchez, América Vera Lara entre otros.

textualmente que "no es un docente" como el profesional que se forma en las Escuelas Normales y que labora en Educación Preescolar o Primaria. Esta primera respuesta, tiene su origen en la labor desempeñada por los académicos de las Unidades UPN por más de 20 años, dedicada exclusivamente a la actualización del magisterio en servicio. Sin embargo, permita ubicar al interventor como un profesional que labora en espacios extra-escolares, es decir, su labor ocurre fuera de la escuela aludiendo a la intervención en lo no-escolar. Este argumento da una dirección y un espacio, ubicándolo en todo lo que está "fuera de la escuela".

El segundo argumento, cercano al anterior, ubica al interventor educativo en estrecha relación con la educación "no formal". Los discursos referidos a esta situación suelen hacer alusión a la clasificación planteada por una serie de autores (Fermoso, 1994, Trilla, 1997, Colom, Dominguez y Sarramona 2011; entre otros) respecto a la diferenciación entre educación formal, no formal e informal. Sin embargo, es importante analizar si esta clasificación de la educación resulta pertinente. Ubicar a la intervención educativa en el marco de la educación no formal significa reducir las prácticas educativas "formales" a los contextos escolares, dejando a otras prácticas con calificativos como: "no formales" e "informales", y que las ubican supeditadas a la práctica considerada "formal" (la escuela). Este argumento puede suponer que la acción escolar es más importante y trascendente que cualquier otra forma de educación. Además, constantemente se identifican acciones educativas que se desarrollan en ámbitos "no formales" pero que apuntalan la acción que la educación formal realiza. Ejemplo de ello son las acciones que desarrolla el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los procesos educativos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), o los programas "Sigamos aprendiendo en el hospital".

El tercer argumento está ligado a los sujetos o a los ámbitos que son la población(es) objetivo de la intervención educativa. Este argumento se encuentra anclado en los diagnósticos que fundamentan la LIE y que se identifican en el mapa curricular como Líneas Específicas (Líneas profesionalizantes). Estas líneas surgen del análisis social, económico, político y del discurso generalizado que favorece la emergencia de necesidades sociales y la consecuente ayuda especial a grupos en conflicto o riesgo. Así, la intervención educativa ubica como poblaciones objetivo a los discapacitados, a la población en situación de violencia, drogadicción, desocupación laboral, maltrato infantil, etcétera; o bien para situaciones también emergentes en las necesidades sociales como la educación en el tiempo libre, el ocio, la educación para la paz, la educación ambiental, ente otros. Este argumento deriva en una categorización excluyente, porque alude que la práctica educativa del interventor, puede considerarse sólo para algunos sectores poblacionales.

Ahora bien, en los argumentos anteriores y en el desarrollo de la propia Licenciatura, un punto central, para el análisis, investigación y debate es en el concepto de "educación", que subyace en la formación de este profesional y en su ejercicio profesional. Es importante hacer notar que hasta antes de la LIE, la idea de educación se encontraba "normalizada" en las Unidades UPNs; estaba asociada siempre a un espacio institucional, a procesos de enseñanza y aprendizaje, a programas curriculares previamente diseñados, al estudio de elementos teóricos (desde campos diversos) que explicaban la "educación escolar", a la presencia de un maestro que enseña y un alumno que aprende y es evaluado. Pero la LIE, irrumpe esta normalización y genera la necesidad de aprender nuevas formas de conceptualizar lo educativo, y por tanto ampliar su función hacia otros espacios, otros sujetos, otros tiempos, otras metodologías, otras teorías y otros problemas.

La sola posibilidad de pensar e imaginar prácticas educativas fuera de la escuela, ha permitido ampliar el campo pedagógico y con ello han sido posibles nuevos proceso

educativos. Si esto es así, ¿cuál es la idea de educación que subyace a la LIE? ¿Cómo se entiende la intervención educativa? ¿qué pedagogía o soportes teóricos, sustentan los procesos de formación de estos profesionales de la educación? Y por tanto ¿cuál es la disciplina central que sustentan las prácticas de este profesional que la UPN forma?

Dada la magnitud de los planteamientos, es imposible abordar con precisión cada uno de ellos, sin embargo, esbozaré líneas generales que permitan generar líneas de trabajo para la investigación que realizo, para el debate con mis compañeros y para la generación de futuros trabajos.

Al trabajar la idea de "intervención educativa", el primer reto es definir la educación, con las debidas precauciones y reiterando la complejidad que representa dada su función humana y social; en este escrito sólo plantearé algunas líneas generales al respecto.

La educación es un tema central, presente en las preocupaciones filosóficas, políticas y sociales de la humanidad; de manera amplia se considera como el proceso de formación de los sujetos. Así, cada sociedad, a lo largo de la historia, ha tratado de forjar un ideal de hombre, de ciudadano, para una época y una sociedad determinada. En suma, la educación es una tarea a lo largo de toda la vida, siendo ésta una de las aportaciones más singulares de nuestro tiempo; es una necesaria y constante acción humana sobre sí mismo, al mismo tiempo que es intervención sobre otros. En definitiva, la educación es realmente una acción moral, entendida en este caso como desarrollo de la capacidad de autodeterminación responsable de cada individuo.

Derivado de los planteamientos anteriores, la educación implica un sin fin de prácticas sociales donde la escuela es sólo una parte; se puede afirmar categóricamente que actualmente la escuela, es la única institución, reconocida por las políticas públicas en nuestro país responsable de la educación sistemática de las generaciones jóvenes. La duda es, si es posible y viable que ella tenga los elementos sustanciales para responder a las múltiples demandas emergentes de la sociedad actual.

> La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre todas las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero la escuela es una institución histórica, esto es, ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente. Lo que si ha existido siempre –y , como elemento consustancial que es de toda sociedad, seguirá existiendo– es la función educativa. Y esta función se ha cumplido también siempre a través de múltiples y heterogéneos canales. La escuela, a pesar de su indiscutible relevancia, constituye solo uno de tales canales (Trilla, 1997, p. 11).

La escuela es la institución educativa hegemónica de la modernidad; absorbió y desplazó a otras instituciones: la familia, la iglesia, el taller, el ejército, etcétera. La escuela se instituye, impregnando con su modelo, la vida social y cultural, lo que complica reconocer otras formas educativas no escolares. Con la LIE, los académicos, estudiantes y egresados, tenemos la posibilidad de repensar la de educación, y no se trata de contraponer lo escolar frente a la intervención educativa, sino de crear redes, que permitan dar a niños, adolescentes, adultos (a la sociedad en general), el papel de sujetos con derechos. La labor educativa de los interventores educativos, debe abordar la idea del sujeto como un ciudadano, la educación debe volver a recuperar su idea original, sin que esto represente la abolición de la escuela. Ésta es sólo una idea que debo sustentar.

Ahora bien, la educación es un fenómeno complejo, es acción es un proceso; como tal ha sido estudiada y analizada por diversas disciplinas; dado que involucra procesos, prácticas, espacios e intencionalidades sociales diversas, sujetas a un tiempo histórico; sin embargo, se reconoce a la pedagogía como la disciplina articuladora que aborda los temas propiamente educativos, si esto es así, también la pedagogía ha tenido desde el SIGLO XXI una cimentación como disciplina de lo escolar. Si esto es así, que bases disciplinares

sustentan la intervención educativa… ¿Cuál es el soporte teórico desde el que analizamos los académicos, estudiantes y profesionales LIEs la práctica educativa que se realiza? ¿Qué elementos teóricos sustentan las didácticas, herramientas, investigaciones y diversas acciones del interventor educativo?

Cuál es la disciplina (o cuáles son las disciplinas) que tiene por objeto de estudio la Intervención educativa, como fenómeno educativo, estoy segura recibe aportes de un sinnúmero de disciplinas, pero qué articula y posibilita sustentar el actuar de este profesional. Podríamos hacer una búsqueda en el plan de estudio de la LIE, estoy segura existen soportes en las diversas materias y contenidos a partir de los que se forma este profesional; pero considero fundamental, analizar. La práctica educativa de los que cómo interventores se desempeñan; ahí en la práctica, en el ámbito específico, con los sujetos y colectivos, podemos identificar los rasgos de esta disciplina. Una deuda más.

Para cerrar esta primera parte quiero reiterar que es fundamental la idea de educación del que se parta, para analizar la intervención educativa: Si se entiende la educación "en, desde y por la comunidad" (Saez & García Molina, 2007, p. 50), se establece una relación recíproca entre educación, individuo y comunidad (Moyano, 2012). Si la idea de educación de la que se parte, responde al tercer argumento arriba planteado, e implica la atención de algunos sectores sociales de la sociedad (grupos vulnerables o no), corremos el riesgo del riesgo de considera a la intervención como un proceso educativo lateral, párelo, externo, 'fuera de". La práctica educativa, del interventor, derivará en modelos de atención, en el que puede haber puntos de encuentro y discrepancias. Es fundamental el debate en torno a estas ideas.

A todo esto… y una vez esbozado los problemas en torno a la idea de educación… ¿Qué es la "intervención educativa?

Actualmente la noción de "intervención educativa" es recurrente en muchos espacios educativos en México, el trabajo de Tere Negrete (2010) al respecto es ilustrativo, dado que rastrea en proyectos y experiencias la noción de intervención presentes en páginas web. Es un primer elemento a considerar dado que identifica algunos indicios, respecto a la apertura de un campo conceptual en educación (Negrete, 2010).

El interés específico, es esta problematización, es analizar y reconstruir la noción de intervención, desde la propia LIE y específicamente desde lo que "hacen" los profesionales egresados de la UPN. Efectivamente coincido con Tere Negrete (2010), en el sentido de que hay indicios claros, de que emerge una disciplina, la cual es necesario esbozar. Parto de la idea de que la noción de "intervención educativa", es presentada en México con este profesional que la UPN forma.

"Intervenir" es un concepto variable (versátil, es un concepto "comodín" dice el Dr. Úcar), en el sentido de que ha sido empleado en campos diversos, (intervención militar, quirúrgica, económicas). Esta versatilidad del concepto y su asociación autoritaria han provocado que el termino intervención haya sido denostado (Úcar, 2006). Estas connotaciones, llegaron a la LIE, generando no pocos cuestionamientos, respecto a por qué se decidió nombrar así al programa educativo. El argumento central, es que la intervención posibilita la "acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación" (UPN, 2002, p. 14). La "acción", en el sentido arriba indicado, representa una incursión en una realidad, para modificar, detener o promocionar algo o alguien. "Para transformarla" porque hay una intención precisa, finalidades y objetivos que persiguen la modificación, el cambio.

Los orígenes del término, abonan aún más la discrepancia; "intervención", proviene del término latino intervenio que significa "venir entre" o "interponerse", es decir, pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación, o a la inversa intromisión,

injerencia, intrusión, coerción o represión, en todo proceso nos encontramos con las dos caras de la "misma moneda". Esto significa que en un momento dado la intervención puede representar un apoyo, pero también puede ser una irrupción abrupta en una realidad dónde no necesariamente se requiera o demande la presencia o la participación del otro. No puedo resistir, no citar a Remedi (2004), cuando dice:

> (…) "la palabra intervenir implica, una serie de significados diferentes es venir es estar ahí, intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares (…) pero la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones (…), es tomar partido, es tomar una posición es decir no hay posiciones blandas, exige una posición de parte de uno exige tomar partido por A o por B. (…) Intervenir también es interponerse al desarrollo que una acción. Intervenir también es mediar (Remedi, 2004).

Esta idea de intervenir para ubicarse entre dos momentos, implica tomar partido o posición y ésta es quizá la parte más complicada de la intervención, dado que demanda una exigencia de postura al momento de la intervención, y demanda de habilidades especificas que el interventor debe desarrollar: trabajo colectivo, manejo de conflicto, trabajo interdisciplinario, trabajo con grupos, entre otras. Úcar (2010), señala que en el trabajo educativo no existen las asepsias, nunca se es neutral.

La intervención tiene su origen cuando se identifica un problema, una necesidad o de una demanda de apoyo, etcétera, de aquí que el diagnóstico sea una herramienta fundamental para su detección, a partir del cual se deciden los alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados para dar cuenta de la acción interventora. La intervención tiene la intención de irrumpir en una realidad con ánimo de modificarla; su recurso fundamental se basa en la intercomunicación, intercambio e interacción. De aquí que se plantee como finalidad central o estratégica del proceso de intervención: el cambio o la transformación y la búsqueda o la perspectiva de la innovación (UPN, 2002)

> A partir de esto se puede inferir, que toda intervención provocará una ruptura en la forma de proceder de una organización, institución o realidad; a veces será para una nueva articulación y otras para romper la monotonía o la situación que vive el sistema. La ruptura no tiene valoración positiva o negativa en sí misma, sólo es una interrupción de la regularidad institucional. Le toca a los participantes del quiebre o ruptura darle un sentido y juicio valorativo (Blejmar, 2005, p. 23).

En la LIE, aludimos a dos tipos de intervenciones: la socio educativa y la psicopedagógica. Para el primero, el documento rector de la licenciatura (UPN, 2002), señala que "la intervención socioeducativa puede atender las modalidades cultural, social y educativa. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre; educación de adultos; educación especializada y la formación sociolaboral. Que incluyen ámbitos como la educación ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanentes, compensatorios, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario" (UPN, 2002, p. 13).

Por otra parte la intervención psicopedagógica, tiene como campo la atención tanto de problemas institucionales como de alumnos y maestros, ya sea en el plano de los aprendizajes o en las formas de enseñar contenidos específicos.

Estos son los elementos que están preescritos, en los documentos encontrados, en los escritos que sustentan el programa; pero quiero cerrar la problematización, esbozando algunos rasgos de la intervención educativa que desarrollan los profesionales de la educación que formamos en la Universidad. Estos dos rasgos (y otros que espero agregar),

deberán tener el soporte empírico, los argumentos teóricos, las experiencias, la práctica educativa, de quién se desempeña como LIE. El primer elemento que deseo abordar es que la intervención, responde a necesidades sociales; el segundo: es una práctica educativa que se realiza de manera formal y organizada.

I. LAS NECESIDADES SOCIALES

El primer elemento que a considerar para definir o analizar la intervención educativa, es el de necesidad, es quizá el más importante, pero también el más abordado en este simposio. En este sentido, seré breve al respecto. La idea de necesidad tiene su "anclaje" para la LIE en los diagnósticos que permitieron el diseño de este programa educativo. Si bien la "necesidad", puede entenderse como aquellas carencias sentidas por las personas, preferimos hablar de necesidad en un sentido más amplio y complejo, refiriéndonos a todos aquellos bienes (tangibles o intangibles) que permiten a las personas desarrollarse integralmente y mejorar su calidad de vida.

Hace poco, la Dra. Karla Villaseñor, nos compartió un libro de Amartya Sen, que me ayuda a reafirmar esta última idea de necesidad; parafraseando dice que, cuando hablamos de necesidades humanas no nos fijamos tan sólo en una serie de recursos generales (que pudieran o no estar a disposición de las personas) sino, más allá, en las oportunidades reales (la libertad real) o las capacidades que las personas tienen para convertir dichos recursos en funcionamientos que consideran valiosos (Sen, 2000).

Asimismo, preferimos hablar de "necesidades" y no de problemas, dado que consideramos que la intervención educativa, se encuentra vinculada a una serie de demandas en términos de necesidades: las madres de familia con hijos pequeños (0 a 4), requieren de prácticas de crianza, los niños requieren de acciones para su desarrollo óptimo, los niños en los hospitales desean aprender; estos no son problemas, son necesidades; oportunidades para una mejor calidad de vida.

En este aspecto también, señalamos que "necesidades sociales"; porque se alude de alguna forma, al grupo, a la sociedad. No quiero decir con esto, que estas necesidades no sean individuales, la idea es que la intervención en estas necesidades sociales posibilita "pensarnos" como grupo, como una sociedad. Si es así, tendremos la oportunidad de vincular las necesidades con las políticas sociales; dado que es responsabilidad de los sistemas públicos ofrecer respuestas a muchas de estas necesidades. En nuestro país, las respuestas dadas al grueso de las necesidades sociales, sólo son paliativos, que en nada han contribuido para obtener mejor la calidad de vida de los mexicanos. Los últimos resultados de CONEVAL al respecto son contundentes.

II. LA INTERVENCIÓN ES UNA ACTIVIDAD FORMAL

Una característica que puede ayudar a definir a la intervención educativa que los LIEs realizan, es el carácter formal de la actividad, es decir, a diferencia de la ayuda que por naturaleza realizan las familias o algunos grupos (religiosos, deportivos, municipales, etc.), las acciones de los interventores se encuentran organizadas desde alguna institución, desde las propias organizaciones o centros de ayuda que ellos han creado.

Ejemplificaré con el trabajo que desarrolla un grupo de LIEs, en Oaxaca; a partir de su egreso y ya como profesionales de la educación, fundan y operan una "Consultoria de Intervención Educativa"; en su página electrónica señalan como objetivo:

> Contribuir a la mejora de la calidad educativa de las instituciones, organizaciones de la sociedad civil y municipios de Oaxaca, a través de la creación de la Consultoría de Intervención Educativa que brinda servicios asesoría, capacitación, así como la planeación, ejecución y evaluación de proyectos. Se busca la mejora continua del servicio educativo, para ello la Consultoría de Intervención Educativa ofrece el

> acompañamiento y colaboración entre las instituciones educativas, organizaciones y municipios (2012).

Se han destacado fuertemente por los cursos extraescolares en periodos vacacionales, cursos en inglés y la ayuda en tareas; si bien estas acciones que realizan, pueden ser semejantes a los que un padre o una madre tiene con sus hijos en las tardes; sin embargo en la consultaría, las actividades se encuentran organizadas por profesionales, en un horario, y en respuesta a demandas específicas de los usuarios. Al hacer la diferencia entre una y otra intervención, no implica desconocer la importante labor informal que realiza la familia, o incluso anularla o establecer que una es mejor que la otra. Lo que interesa es reconocer que pueden existir intervenciones educativas formales (no necesariamente la escuela) que aumente y sirva de respaldo a la interacción familiar.

Este punto es central, en el proceso de reconocimiento y posicionamiento que los profesionales hacen, porque en la medida en que logren ser necesarios, para la sociedad y familias que recurren a sus servicios, en la medida que se diferencien de una intervención familiar informal… y los otros identifiquen el valor que tiene la acción que realizan, será posible la configuración de la intervención educativa como una actividad preponderante que se va profesionalizando.

Este proceso de diferenciación, organización y profesionalización, de la intervención educativa, es por la que finalmente atraviesan la mayor parte de las acciones económicas o sociales. No es un hecho único e inédito para la intervención educativa.

A manera de cierre (muy abrupto por cierto), precisando el reto para los Interventores Educativos, para los académicos de la Universidad pedagógica Nacional y obvio para el trabajo de investigación que desarrollo; estamos ante la oportunidad de posicionar esta profesión, pero sobre todo, de situar la educación en el campo de los problemas sociales y no relegada como hasta ahora ha estado. Cada uno deberá asumir un papel: los interventores educativos, como profesionales de la educación, los académicos generando conocimiento, investigando y comunicando, respecto a estas prácticas educativas y en un plano muy lejano, la posibilidad de que se generen políticas para la atención de estas necesidades sociales, a partir de proceso de intervención educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÚCAR, X. (2006). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. S.I.P.S.

BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

MOYANO, S. (2012). Oportunidades y propuestas de una Pedagogía Social contemporánea. Conferencia Magistral. *Congreso Internacional de Intervención Educativa*. Guadalajara: UPN.

NEGRETE, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo* (13).

REMEDI, E. (2004). *La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión nacional de Coordinadores de la LIE de la UPN*. México, D.F: UPN.

SAEZ, J., & GARCÍA MOLINA, J. (2007). *Pedagogía Social*. Madrid, España: Dykinson.

SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.

TRILLA, J. (1997). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* México D.F., México: Planeta.

UPN. (2002). *Programa de Reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN*. Recuperado el 18 de Febrero de 2006, de http://www.lie.upn.mx

[i] Contacto con autora:
Petrona Matus López. e-mail: petita201@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional, México.

EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL LIE: SUJETOS DE LA INTERVENCIÓN, METODOLOGÍAS QUE EMPLEAN, MARCOS INSTITUCIONALES U ORGANIZACIONALES EN LOS QUE DESARROLLA LA ACCIÓN

VIETNINA ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA[i]

RESUMEN:

El presente documento representa un acercamiento al ejercicio profesional del Licenciad@ en Intervención Educativa (LIE). Al sujeto que se construye en los pasillos, las aulas, los contenidos, las palabras, los textos, entre otros de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al sujeto que aprende reflexionando y actuando dentro y fuera de la universidad; dentro y fuera de su hogar. Al sujeto que contagia su juventud y los mundos en los que vive y aprende.

En sí, este documento expresa brevemente el recorrido formativo del LIE. Del interventor educativo que trabaja en grupos comunitarios y en escuelas. El profesional que trabaja con diversos sujetos: Mujeres, hombres, niñ@s y adult@s mayores. El profesional educativo que reflexiona sobre los problemas actuales y busca su transformación.

Por último, este documento expone, los espacios donde encuentra su hacer como interventor(a) al ser egresad@ de la UPN.

En fin, es un documento que rescata algunos datos fríos y otros más, aprehendidos en los pasillos, en las aulas y sobre todo en la experiencia poco sistematizada. Aprehendidos desde las evocaciones (Tyler, 1991).

PALABRAS CLAVE: Formación, intervención educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

*****

I. EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL LIE

Estudiar en la LIE de la UPN es una opción de las muchas que existen en el estado de Yucatán. Empero, en la UPN Mérida las tres primeras generaciones más del 80% de l@s estudiantes eran jóvenes que presentaron examen en otras universidades y "la última opción" fue la UPN. El otro 20% entró porque no existía en su comunidad otra opción de estudio. Actualmente, el 50% de estudiantes manifiestan haber ingresado a la LIE como primera opción de deseada.

Hoy, podemos afirmar que la LIE es una opción viable en el ámbito educativo de Yucatán y se considera que es la acción de intervenir la que genera expectativas profesionales.

Intervenir no solo significa "solucionar" problemas. Significa acercarse a la cotidianidad, analizar, crear, construir y actuar con ella. Significa vivir construyendo en un complejo sistema de relaciones humanas.

En la LIE trabajar en colectivos es una característica esencial para la intervención. Trabajar en colectivos significa aprender cooperativamente, aprender en situación y bajo el interés cotidiano.

Es decir, aprender a intervenir como colectivos significa aprender dentro de un espacio diversificado. Un espacio donde la pertinencia social y educativa responda de manera adecuada a las especificidades de los contextos y los problemas documentados en los diagnósticos que le sirven de base (Rangel, A. y otras, 2002).

En sí, la LIE forma interventores(as) que respetaran la diversidad de las personas, sus historias y contextos; la diversidad de colores, formas, ideologías, historia, entre otras.

Para que l@s egresad@s de la LIE se formen como interventores(as) se construyeron, como elementos centrales del curriculum, competencias generales como:

- Crear ambientes de aprendizaje
- Realizar diagnósticos educativos,
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales,
- Asesorar individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodología y técnicas
- Planear procesos, acciones y proyectos educativos
- Evaluar instituciones procesos y sujetos (Rangel, A. y otras, 2002)

Además, cada una de las líneas específicas[1], que cubre el 36% del mapa curricular, contiene sus propias competencias. En Yucatán se desarrollan tres líneas y se rescatan, entre otras, las siguientes competencias:

[1] Líneas específicas:

a) Educación de las personas jóvenes y adultas. El campo de la Educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), está constituido por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática.

b) Gestión educativa. Pretende impulsar y mejorar procesos de gestión educativa en los ámbitos académicos, institucionales y sociales a partir del conocimiento teórico y metodológico de la gestión y la administración educativa, lo que permitirá, orientar la toma de decisiones académicas, la solución de conflictos, y hacer propuestas de intervención que contribuyan a la consolidación y desarrollo de las instituciones.

c) Educación Inicial. La línea de educación Inicial forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales y las instancias que influyen en este proceso.

Educación de las personas jóvenes y adultas	Gestión educativa	Educación intercultural
• Contar con una visión histórica del campo • Intervenir con una actitud mediadora en los procesos educativos • Facilitar la constitución, desarrollo y consolidación de grupos de aprendizaje y de trabajo • Contar con los elementos básicos sociopolíticos, económicos y jurídicos que permitan gestionar proyectos educativos	• Construir y aplicar estrategias de gestión • Proponer alternativas a la agenda educativa mediante el análisis de las políticas públicas • Construir y orientar procesos de interlocución con diferentes actores sociales para promover la formación de colectivos	• Organizar los recursos del contexto, a través de la elaboración de inventarios y diagnósticos sociolingüísticos • Analizar los referentes y perspectivas teóricas acerca del análisis de la cultura • Mantener y favorecer en los sujetos la formación de valores como: tolerancia, respeto, cooperación, igualdad, equidad, reciprocidad, autoestima, empatía etc.,

Así, las competencias que l@s estudiantes construyen durante la LIE se generan como contenidos formativos, no solamente informativos. Algunos de los contenidos apropiados por l@s estudiantes no solo funcionan para su trabajo profesional como interventores, sino también los desarrollan en su vida cotidiana.

Por otro lado, en el perfil de ingreso de algun@s estudiantes se han detectado dificultades formativas como: poca o nula participación en las sesiones de clase, nerviosismo en la exposición y defensa de sus trabajos realizados en el semestre, desorden en sus documentos y trabajos en colectivo, manifestación de homofobia, falta de respeto entre compañer@s. Sin embargo, se superan en el proceso de la LIE.

Un ejemplo de la situación actual que se desarrolla en la UPN Mérida[2] se presenta bajo los datos expuestos en la gráfica 1.

d) Interculturalidad. El egresado de la Línea de interculturalidad para la diversidad será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo.

e) Inclusión Social. La línea de inclusión social tiene como propósito intervenir en la atención a las necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y presupuestos teórico-metodológicos, con una actitud comprometida, innovadora, de reconocimiento y aceptación de la diversidad, para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva.

f) Orientación educacional El egresado de la línea será capaz de rediseñar, operar y evaluar programas de orientación educacional en sus modalidades individual, grupal, institucional e interinstitucional para intervenir en el tratamiento de problemas del desarrollo personal, académico y profesional de los sujetos en diferentes ámbitos de actividad con una actitud de tolerancia y respeto (Rangel, A. y otras, 2002).

[2] La UPN Mérida cuenta con la sede en la Ciudad de Mérida Yucatán y con dos subsedes: Peto y Valladolid.

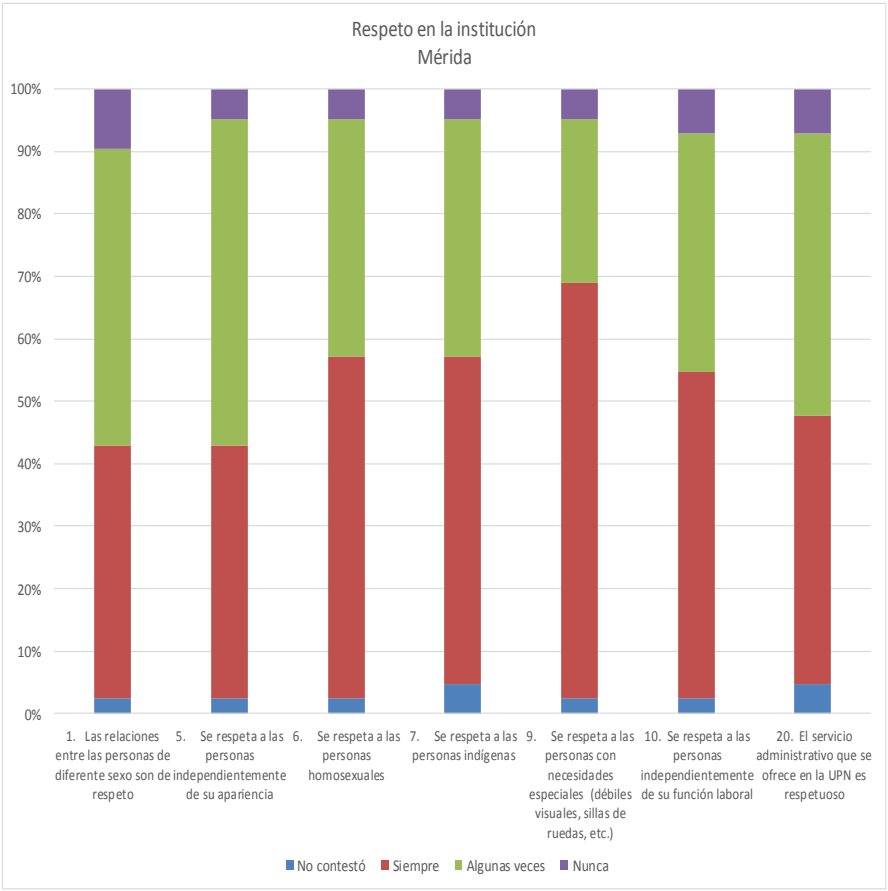


Gráfico 1. Porcentaje de situaciones de respeto en LIE/UPN Mérida. Fuente: Echeverría, 2015.

Como se puede visualizar los datos que presenta la gráfica expresan la vida cotidiana en la UPN de Mérida respecto al trabajo formativo que el ser interventor exige.

Durante la formación, los(as) interventores(as) educativos han desarrollado proyectos de intervención en el sector público y tercer sector específicamente en

Sector público	Tercer sector
• Secretarías del estado (Mujeres, Jóvenes, Infancia, Salud, Indígenas, Medio ambiente y Educación). • Comisarías y ayuntamientos en distintos municipios de Yucatán. • Centros y albergues comunitarios. • Escuelas indígenas (preescolar y primaria).	• Asociaciones civiles • Patronatos • Refugios

En estas organizaciones e instituciones se han desarrollado intervenciones a) socioeducativas (cultural, social y educativo) o b) psicopedagógicas (Escuela). Es decir, han intervenido en problemas vinculados con: procedimientos de trabajo, organización, ambiente de trabajo, comportamientos, liderazgos, creación de ambientes de aprendizajes,

educación para madres y padres, apoyo a personas adultas, apoyo a procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

A pesar de ser una misma licenciatura con tres líneas específicas. Cada una de las líneas desarrolla el currículum según su propio enfoque didáctico, pedagógico y hasta filosófico. Es decir, la manera de ver y vivir el ejercicio profesional del LIE varía de los acercamientos que tienen l@s propi@s académic@s. Un ejemplo de ello son las metodologías de intervención utilizadas por l@s estudiantes y egresad@s.

a) Gestión: Modelo de Desarrollo Organizacional Agrupa un conjunto de estrategias administrativas, sistematizadas para realizar un cambio planeado.

b) EPJA: Enfoque del marco lógico. Es una herramienta analítica para la planificación de la gestión de proyectos orientado por objetivos

c) Educación intercultural: Investigación Acción Participativa. Es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento y transformación, mediante un proceso de análisis y construcción colectiva.

Al egresar de la LIE l@s estudiantes han vivido distintas experiencias. Según el estudio de egresados realizado en el primer semestre de 2011: El 3 % de l@s encuestad@s titulad@s no había encontrado trabajo, mientras que para l@s egresad@s sin título este porcentaje aumenta a 16 % (Gutiérrez, 2013). Empero, ser docente, es una de las primeras opciones de trabajo para l@s egresad@s de la LIE.

> […] la valoración de la formación profesional por parte de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaria de Educación del Estado de Yucatán fue un factor clave para que los egresados pudieran participar como docentes en ese nivel, fundamentalmente en el preescolar, ya que se les daba contratos por tiempo determinado y suplencias con sólo mostrar su certificado terminal. Los docentes normalistas reclamaron ante la contratación de los LIES, por lo cual, los egresados se organizaron y manifestaron su inconformidad solicitando audiencia con el Secretario de Educación del Estado, quien finalmente, incluyó a la LIE en las convocatorias a plazas del nivel de preescolar en el medio indígena, hecho que se repite cada año, dando la posibilidad a que todos los egresados, independientemente de la línea específica, puedan participar en dicha convocatoria (Campero y otras, 2013).

L@s estudiantes refieren que al estar como docentes en las escuelas primarias y preescolares indígenas su trabajo "es muy reconocido" en las comunidades. L@s niñ@s los quieren, los padres y madres de familia confían en ell@s, los líderes del pueblo los apoyan en sus trabajos ya que realizan proyectos de intervención comunitaria para mejora de la escuela y en ocasiones de la comunidad. Además, l@s egresad@s de la LIE mencionan ser los "líderes" para las fiestas y eventos de la escuela, ya que se saben expresar frente al público.

Otr@s egresad@s trabajan en escuelas privadas dando clases. El movimiento laboral de l@s egresad@s entre la escuela pública y la escuela privada depende directamente de la incorporación definitiva a las plazas de la SEP.

En la evaluación de la línea de educación intercultural, realizada en el 2013, se expresa que el 76.61% de egresad@s titulad@s tienen plazas definitivas en el subsistema de medio indígena de la Secretaria de Educación Básica. En la gráfica 2 se explicita el porcentaje de estudiantes que cuentan con plazas y su sede de UPN.

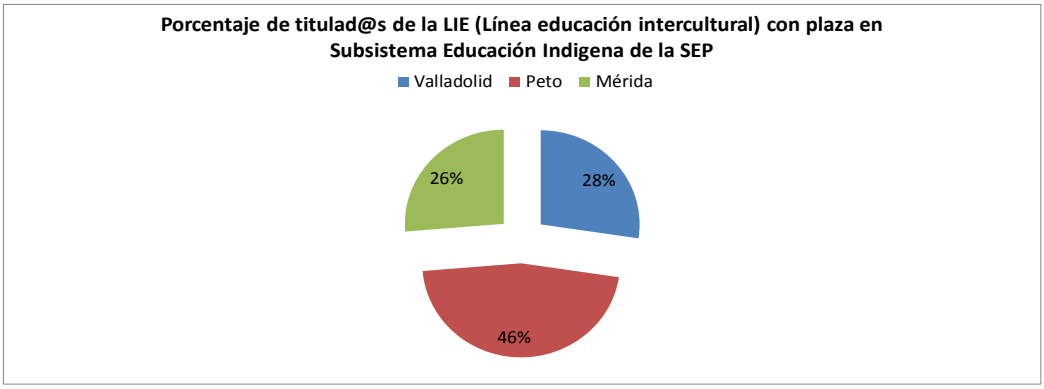


Gráfico 2. Porcentaje de egresad@s titulad@s en UPN Mérida. Fuente: Echeverría, 2013.

Según el estudio realizado en el 2013, l@s egresad@s de la EPJA que trabajan en educación se encuentran distribuidos tal como se expresa en la tabla 1.

Niveles o campos de la educación en el que trabajaba	%
Educación de personas jóvenes y adultas	21.0%
Educación especial	1.0%
Preescolar	19.0%
Primaria	24.0%
Secundaria	10.0%
Media superior	11.0%
Superior	3.0%
Secretaría de educación estatal	3.0%
Formación docente	3.0%
Otro	5.0%
Total	100.0%

Tabla 1. Niveles de la educación en el que trabaja. Fuente: Campero y otras, 2013.

Además, otr@s egresad@s trabajan por cuenta propia, realizando proyectos de intervención: Un@s conformaron asociaciones civiles vinculadas con educación, otr@s trabajan en sus comunidades religiosas, otr@s abrieron sus propias escuelas y unos más trabajan en sus comunidades con cargos políticos y administrativos. Estos últimos entraron a los partidos políticos (PRI y PAN) de sus comunidades, apoyando las campañas y quedándose en alguno de los puestos.

Algun@s egresad@s optaron por estudiar un posgrado en la propia UPN, otr@s aspiraron a la Autónoma del estado[3]. Sin embargo, la falta de dominio del inglés les limita su entrada y optan por estudiar los posgrados en escuelas donde la exigencia del idioma no existe.

[3] Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Solo una estudiante de la línea educación intercultural optó por estudiar en el extranjero en el Project SEED de la University of Arizona[4].

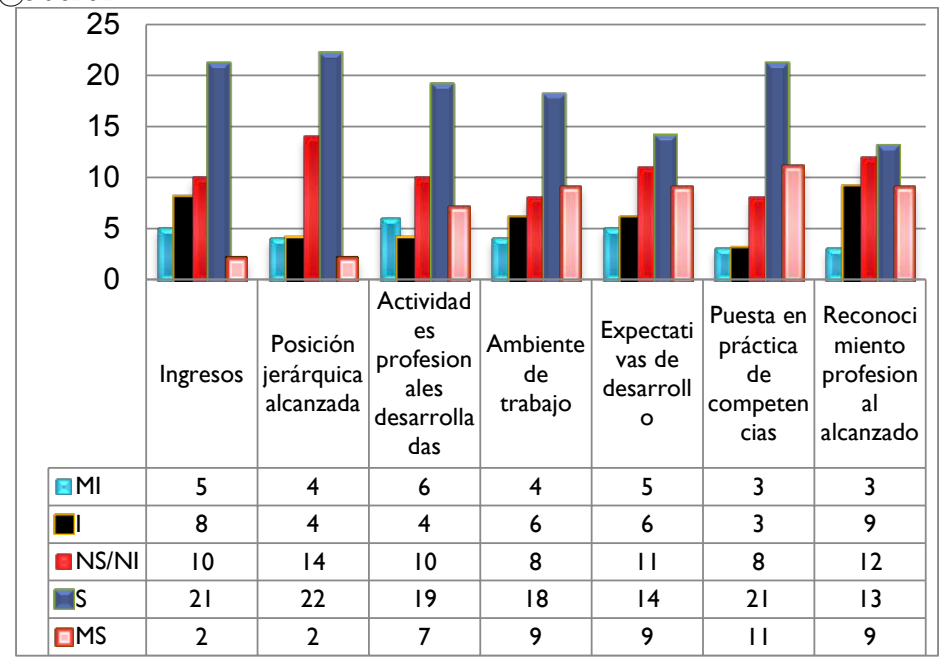
En un estudio de seguimiento realizado por la línea de EPJA se manifiesta que los estudios por los cuales continuaron el 32% de l@s egresad@s fueron:

Estudios con los que continuó al egresar de la LIE-EPJA	%
Maestría	32.0%
Especialización	15.2%
Diplomados	32.0%
Cursos Específicos	20.8%
Total	100.0%

Tabla 2. Opciones de posgrado por los que l@s egresad@s han continuado su proceso formativo. Fuente: Campero y otras, 2013.

En términos generales, l@s egresad@s han abierto algunas posibilidades para desarrollar su profesión. Empero, esas posibilidades ¿qué tanto l@s satisfacen? Según datos referentes a la satisfacción laboral y profesional expresados por l@s estudiantes de la LIE en el 2013 ambos indicadores son satisfactorios.

En la gráfica 3 se presentan algunos datos referentes a la satisfacción laboral que l@s egresad@s tienen:

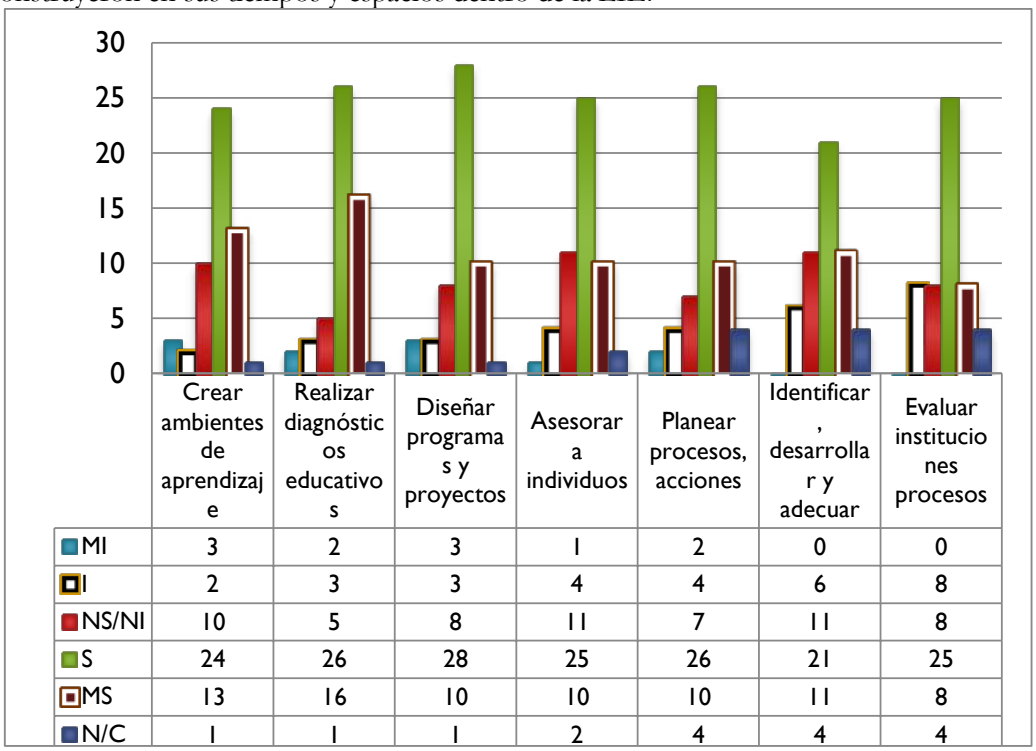


	Ingresos	Posición jerárquica alcanzada	Actividades profesionales desarrolladas	Ambiente de trabajo	Expectativas de desarrollo	Puesta en práctica de competencias	Reconocimiento profesional alcanzado
MI	5	4	6	4	5	3	3
I	8	4	4	6	6	3	9
NS/NI	10	14	10	8	11	8	12
S	21	22	19	18	14	21	13
MS	2	2	7	9	9	11	9

Gráfico 3 Egresad@s: Frecuencia de Satisfacción Laboral (2013). Fuente: Gutiérrez, 2013.

[4] Project SEED (Scholarships for Education and Economic Development) at the University of Arizona provides comprehensive academic and professional development for Indigenous Mexican educators. The program draws upon the social, linguistic, and cultural resources of its educators and The University of Arizona community to engage knowledge exchange in an integrated method of academic development, service-learning, and personal/professional reflection. Project SEED Arizona focuses on resource building by working with individual teachers committed to leading new waves of transformational reform in Indigenous education (The University of Arizona, 2015).

En la gráfica 4 se presentan algunos datos referentes a la satisfacción profesional que l@s egresad@s tienen y que hacen visibles algunas de las competencias que l@s estudiantes construyeron en sus tiempos y espacios dentro de la LIE:



	Crear ambientes de aprendizaje	Realizar diagnósticos educativos	Diseñar programas y proyectos	Asesorar a individuos	Planear procesos, acciones	Identificar, desarrollar y adecuar	Evaluar instituciones procesos
MI	3	2	3	1	2	0	0
I	2	3	3	4	4	6	8
NS/NI	10	5	8	11	7	11	8
S	24	26	28	25	26	21	25
MS	13	16	10	10	10	11	8
N/C	1	1	1	2	4	4	4

Gráfico 4. Egresad@s: Satisfacción Profesional. Fuente: Gutiérrez, 2013.

Por último, se considera importante mencionar que en el mismo estudio de 2013, se reflejan las opiniones de los empleadores respecto a l@s egresad@s de la LIE.

Fortalezas	Debilidades
• Disposición y capacidad para la elaboración de proyectos de intervención. • Capacidad para realizar diagnósticos, trabajar en campo, planear, desarrollar y ejecutar instrumentos para la recopilación de información. • Tienen capacidad de aprender y adaptarse a las necesidades de las instituciones.	• Redacción y ortografía para la presentación de los informes. • Construcción de bases de datos e indicadores necesarios para la evaluación de los proyectos. • No conocen los mecanismos para evaluar el impacto de los proyectos. • Construcción de argumentos para sustentar las ideas planteadas en los informes.

Fuente: Gutiérrez, 2013.

II. A MANERA DE CONCLUSIÓN

El ejercicio profesional del LIE:

- Se construye bajo los contextos, problemáticas y reflexiones que genera la cotidianidad de diversos sectores sociales.
- No es un ejercicio simple, sino complejo, lleno de altibajos. Altibajos que vive el interventor o interventora dentro y fuera de la UPN.
- Abrió formas de relaciones sociales y pedagógicas en la UPN.
- Construye identidad profesional
- Forma competencias vinculadas hacia la cooperación, el respeto a la igualdad y equidad.
- Abre nuevas formas de vinculación institucional UPN/ Gobierno, empresas y organizaciones sociales.
- Abrió nuevas posibilidades en el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPERO, C., RODRÍGUEZ, A., NOVELO, J., & DÍAZ, E. (2013). *Estudio de egresad@s de la LIE, línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas (LIE-EPJA*). Mérida, Yucatán, México: Mecanograma.

ECHEVERRÍA, V. (2013). *Evaluación de la Línea de Educación Intercultural de la UPN*. Mérida, Yucatán, México: Mecanograma.

ECHEVERRÍA, V. (2015). *Yo … (tu, él, ella) … nosotr@s ... (ustedes y ell@s): ¿Discriminación en UPN Mérida?*. Mérida, Yucatán, México: Mecanograma.

GUTIÉRREZ, M. (2013). *Informe sobre la evaluación para el diseño de la LIE*. Mérida: UPN.

RANGEL, A., ARRECILLAS, A., CASTRO, E., GÓMEZ, T., MATUS, P., RIVAS, M., & SECUNDINO, N. (2002). *UPN*. Obtenido de LIE: http://www.lie.upn.mx/

THE UNIVERSITY OF ARIZONA. (31 de Septiembre de 2015). *The University of Arizona*. Obtenido de College of education: https://www.coe.arizona.edu/seed

TYLER, S. (1991). La etnografía posmoderna: un documento de lo oculto a documento oculto. En C. Reynoso, *El surgimiento de la antropología posmoderna*. España: Gedisax

[i] Contacto con autores:
Vietnina Echeverría Echeverría. e-mail: vietnina@hotmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México.

EL SUEÑO DE UNA COMUNIDAD AFROCOLOMBIANA SE HIZO REALIDAD. NO ES LUGAR PARA UNO NI PARA DOS… ES UN LUGAR DE TODOS Y TODAS

GABRIELA SANTOS GARCÍA
CAROLINA GARCÍA CORREA[i]

RESUMEN:

En una comunidad caracterizada por la extrema pobreza, la exclusión social, la aculturación y vulneración de derechos básicos; surge una propuesta educativa que pretende romper con los círculos de desigualdad y conducir a un camino virtuoso de trabajo tras soñar, crear e implementar un espacio para todos y todas, donde las fronteras no existen, sin barreras, sin imposibles, sin límites, sin miedo, donde por el contrario existe la posibilidad, la oportunidad de incluir y construir.

Experiencia desarrollada en el Barrio Caicedo – Villa Liliam en la Comuna 8 de Medellín, vinculando Madres Gestantes y Lactantes, niños y niñas de 3 meses a 5 años de edad en condición de vulnerabilidad social. Familias en su mayoría afro-descendientes, desplazadas, provenientes del Urabá antioqueño y del Chocó, comunidad arraigada en la comuna, Agentes Educativos Docentes, Auxiliares, Coordinadores Pedagógicos, Psicosociales, Nutricionistas, Auxiliares de alimentación y Auxiliares de Servicios generales.

PALABRAS CLAVE: Educación, ambientes, afrocolombianidad, participación, inclusión.

*****

INTRODUCCIÓN

Fundación las Golondrinas como promotora de servicios integrales de educación para la primera infancia, propició un espacio de construcción colectiva en torno a uno de los proyectos más significativos, alineado a su misión de acompañar comunidades en condición de vulnerabilidad donde hace presencia.

Desde el 2006 y hasta el 2012 la Fundación impulsada por el espíritu de propiciar espacios dignos e incluyentes para las comunidades más vulnerables, fortaleció con la comunidad de Caicedo- Villa Liam aspectos relacionados con la infraestructura y seguridad desde una línea de desarrollo y tejido social. Debido a las limitaciones estructurares que contrastaban con la magnitud de personas dotadas de esencia, conocimiento, experiencia, entrega y amor. Situación que con el tiempo permitió el diálogo interdisciplinario favoreciendo a los niños y las niñas, las familias y comunidad, logrando generar ambientes protectores y seguros para todos y todas.

De esta forma surge la idea de crear un entorno de paz, de dialogo, de acuerdos, de oportunidades donde el elemento ganador de transformación local es la movilización social integrada con las acciones de atención a primera infancia, que ha permitido trasversalizar a toda la comunidad la labor pedagogía realizada con los niños y sus familias. Gracias a la articulación territorial con entidades patrocinadoras públicas y privadas se llevaron a cabo movilizaciones como: actividades formativas y recreativas con familias y comunidad, actos culturales, celebración de festividades, jornadas de cuidado ambiental con la comunidad, jornadas de promoción y prevención de estilos de vida saludables con actividades vacunación, tamizajes, talleres, promoción del buen trato, carruseles, obras de teatro, jornadas de embellecimiento de fachadas del barrio con la estrategia " Mi barrio se pinta de color, cursos de formación para el empleo, específicos para comunidad afrodescendiente en cuidadoras en primera infancia, parte de las mujeres formadas hoy continúan sus estudios de profesionalización y son agentes educativos del centro infantil, todos los procesos de movilización buscaban favorecer habilidades individuales y grupales de las personas, dar un lugar a sus experiencias y vacíos que comunidad tenían.

I. ANTECEDENTES

Fundación Las Golondrinas opera hace 34 años con población desplazada y marginada en la Ciudad de Medellín, otros 36 municipios del Departamento de Antioquia y en Montería capital del Departamento de Córdoba.

En el año 2006 y en el marco de la iniciativa de la Unión Europea con el proyecto "Educando Ciudades", cuyo propósito era la inclusión de ciudad, llega a Medellín, operado por la Universidad de Antioquia, el Programa: "La Escuela Busca al Niño". Programa que contaba con tres fases; en esta tercera (vinculación educativa) Fundación las Golondrinas fue convocada por la Secretaría de Educación de Medellín, dado su compromiso y experiencia en la labor con poblaciones en situación de vulnerabilidad social; para que escolarizará niños, niñas y jóvenes en el asentamiento Esfuerzos de Paz II ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín, implementando aulas de Procesos Educativos Básicos y Educación Formal Regular. Este sector aplicaba para la ejecución del programa de escolarización al ser habitado por población desplazada del Urabá Antioqueño y Chocó a causa de la violencia de la que fueron víctimas y que los llevo a habitar las linderas superiores de la comuna 8 de Medellín.

En el año 2007 en este mismo lugar Fundación Las Golondrinas empieza a dar pasos con la atención a primera infancia. La población objeto eran 100 niños y niñas entre 2 y 5 años de edad atendidos a través de los Programas Buen Comienzo (de la Alcaldía de Medellín) y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como programas de estrategia

de política pública de infancia y adolescencia, buscando contrarrestar algunas de las dificultades sociales presentes en las zonas periféricas de Medellín.

Con el inicio de la prestación del servicio educativo, la Fundación y la comunidad empezaron a encontrar un lugar en donde crecer y empezar a soñar a pesar de los riesgos inminentes del día a día y por los conflictos sociales en la zona. Es así como se gesta una propuesta pedagógica de trabajo con la cultura afrodescendiente en donde el eje central respondía a las ideas de Paulo Freire: "aprendizaje en comunión", "pensar en el otro", "creer y convencerse de que se puede".

II. LA EXPERIENCIA

2.1. VISIBILIZAMOS LA CULTURA DE LA INFANCIA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA

A partir de Las posturas exploradas y las reflexiones que surgieron desde el año 2012 el modelo Pedagógico de Fundación las Golondrinas acogió una nueva filosofía, reconocida como experiencia exitosa en niños y niñas de otro país, un país muy lejano del nuestro, niños y niñas que en un momento histórico fueron y son pensados como protagonistas de su desarrollo. Fundación las Golondrinas, en su propuesta pedagógica, enaltecería el lugar del niño y de la niña introduciendo la filosofía Educativa Reggio Emilia que hablaba de las renuncias del adulto como dueño del saber y de la apuesta por desaprender la lógica de una metodología de la que siempre fue el eje central; hablaba de ceder ese lugar vital a quienes verdaderamente correspondía, a los niños y a las niñas que más que nadie saben qué es lo que quieren hacer, cómo, cuándo, pero sobre todo por qué? Fueron estos interrogantes los que llevaron la Fundación a cuestionarse el ¿por qué la Cultura de la Infancia?

La cultura de la infancia reúne la naturaleza y la fuerza simbólica, cognitiva y comunicativa de los niños y las niñas para darle sentido al mundo, construirse un espacio participativo, visible, con una voz y pensamiento propios que es dimensionada por quienes acompañamos estos procesos. Todos los acompañantes de la Infancia somos responsables de establecer un escenario de visibilización de la cultura de los niños y las niñas donde les devolvemos la oportunidad de construir su pensamiento de la mano de su identidad como bien que media todos los procesos, sociales, culturales o académicos; que nunca están separados, ni priman unos más que otros."

Es de este modo como empieza un trabajo arduo en términos de aprender a escuchar no solo las palabras sino los gestos, las miradas, las sonrisas, los silencios, los espacios, las historias, lo real y lo imaginario de los niños y las niñas. Ahora los centros de interés no tenían tanto sentido con respecto a las motivaciones, los intereses y las demandas de ellos y ellas, el aprendizaje se daría de forma fragmentada, lo que llevó a pensar un espacio integral en el que pudieran ser genuinos y nunca más condicionados; un espacio en el que también tuviera un lugar aquel o aquella que necesita estar solo por momentos, que no necesariamente quieren participar de una actividad; un espacio para quien no pasa por la palabra una situación, pero la grita con su mirada; un espacio que integrara los pilares del desarrollo, pero que también fuera generoso y favorecedor de todos los lenguajes expresivos. Allí los niños y las niñas podrían ser dadores de insumos para cada proyecto y no receptores de material, serían promotores y creadores de sus propios héroes casi siempre sus padres o seres imaginarios, contrario a lo que el adulto arbitrariamente siempre disponía para ellos y ellas.

Fue así como el juego, la observación intencionada, las documentaciones y registros mostraron que lo que se creía era lo que le gustaba a los niños y las niñas, pasó a ser reemplazado por las voces de éstos, los materiales que se disponían empezaron a ser cada vez más naturales en pro de la protección del medio ambiente y la posibilidad de aprovechar materiales sensorialmente activos que favorecían los aprendizajes, de la optimización de los recursos rescatando el valor de la Resignificación del Objeto. Ahora el adulto no tenía mucho que enseñar, más bien aprendía al lado de los niños y las niñas expertos en preguntarse el mundo y lo que en él ocurre dadas sus habilidades, potencialidades y deseos, que siempre estarían por encima de lo que cualquier adulto pudiera siquiera imaginar.

Es así como luego de vivir, pensar y reflexión con la comunidad la Fundación las Golondrinas se traza una meta bastante ambiciosa, pero llena de sentido y construcción social.

Los locales donde se desarrollaba el nuevo proceso de atención integral a la niñez presentaban múltiples inconvenientes: pequeños espacios de salas de desarrollo, pocas zonas de recreación, hacinamiento, cocinas y restaurantes pequeños, alto grado de accidentalidad; las 7 casas donde funcionaban los servicios de atención eran espacios diseñados para vivienda por ende sin el valor pedagógico de potencializador del aprendizaje que una sala de desarrollo debe tener; por esta misma razón se vivía una situación de desmotivación por parte de las Agentes Educativas ya que el lugar no las ubicaba en el espacio psíquico de agente educativa sino en un ambiente de hogar y vivienda; finalmente prestar el servicio de atención integral en 7 micro sedes volvía el trabajo segmentado y disperso, dificultando la labor transdisciplinaria de integración de todas las áreas.

Surgió desde la misma comunidad educativa, durante las movilizaciones, el sueño de un nuevo espacio profesional para la atención de la primera infancia y de la comunidad entera. Corría el año 2012. Poco a poco, más personas y organizaciones se fueron enamorando de la posibilidad de hacer ese sueño realidad, el firme propósito, la gran meta, el objetivo primordial era construir una pequeña ciudad para la primera infancia que contara con la infraestructura, las condiciones de salubridad, la seguridad en ambientes protectores, la dotación, el menaje y demás indumentaria pertinente para ofrecer con mayor ahínco unas alas invencibles con las que cada uno de los niños y las niñas pudiera volar con mayor seguridad a los lugares mágicos que siempre han soñado, sin barreras, sin imposibles, sin límites, sin miedo… fue así como se materializo la construcción no sólo de un espacio, sino de una cultura que teje sociedad, aquella que se visibiliza y que cada día

muestra el camino al saber hacer, aquella que cada día envía señales comunicando y casi gritando que la ciudad es de niños y niñas y debe ser pensada para ellos.

Hoy el sueño es una realidad plasmada en un Centro de Atención a la Primera Infancia de 1.510 mts2 inaugurado en diciembre del 2013; una realidad que muchos hicieron posible; una realidad en la que trabajaron madres y padres usuarios de las pequeñas casas o pequeños centros; una realidad que ha tocado a todos y todas los que han sido afortunados de conocerla, pero que mejor aún han hecho parte de ella; una realidad que solo nos impulsa a seguir soñando, porque ya los niños y las niñas nos han enseñado a hacerlo, hoy nos hemos dado cuenta que los colores, las sonrisas y las miradas también son formas sonoras de llamar la atención. La generación de este Centro es una experiencia orgullosa que hizo posible toda una comunidad trabajando unida por su infancia, al punto de trascender barreras, entender la resiliencia y dar el mensaje de que con la participación de todos y todas sí se puede.

Hoy aún, los adultos paulatinamente toman conciencia creciente de que es con la complicidad, la solidaridad, la participación y la empatía del otro como se pueden realizar proyectos; hoy los adultos continúan haciendo sus renuncias, desaprendiendo y aprendiendo todo cuanto sea necesario para que siga siendo posible el hecho de que realmente sean los niños y las niñas los hacedores de sus ideas, sueños, estrategias y logros; así como hacedores de lo que quieren sea su casa, su barrio, su ciudad, su mundo, su verdad… en fin, protagonistas, siempre protagonistas de la construcción de su conocimiento y de su ciudad.

La Fundación las Golondrinas sigue persiguiendo propuestas que mejoren la atención integral a la primera infancia en la ciudad de Medellín, esta experiencia busca replicarse en el Barrio Llanaditas de la Comuna 8 donde la fundación tiene 34 años de acompañamiento, se busca construir un centro infantil en los próximos años para la atención de 300 niños y niñas del Programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín

III. CONCLUSIONES

- Involucrar a la comunidad activamente en los procesos permite una participación activa de estos en los procesos educativos de los niños y las niñas, del cuidado y respeto de los espacios, todos unidos como agentes transformadores de la sociedad y el entorno.
- La continuidad y persistencia tiene influencia positiva en la creación de hábitos y en la generación de lazos afectivos y pedagógicos.
- Las alianzas público-privadas aseguran la sostenibilidad de los proyectos y además sellan seguridad y transparencia de procesos.
- La cultura familiar y social es el primer centro de crianza infantil, acoger prácticas autóctonas de los afrodescendientes en el modelo pedagógico genera pertenecía y construcción colectiva del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2013). *Lineamiento técnico para la atención integral a la Primera Infancia Programa Buen Comienzo*. Medellín.

ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2013). *Resolución 12250 para la atención integral a la Primera Infancia Programa Buen Comienzo*. Medellín.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia guía 35*.

[i] Contacto con autoras:
Gabriela Santos García. e-mail: direjecutiva@fundacionlasgolondrinas.org
Carolina García Correa. e-mail: academico1@fundacionlasgolondrinas.org
Fundación las Golondrinas, Colombia

PEDAGOGÍA CRÍTICA. UNA FORMA DE RESISTENCIA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

KARLA LUCÍA QUINTANA MEJÍA
AURELIO FLORES ZAMORA[i]

RESUMEN:

El presente trabajo (cartel) tiene como propósito compartir algunas reflexiones finales que surgieron a lo largo del trabajo de investigación que se llevó a cabo para elaborar una tesis de titulación de la Licenciatura en Pedagogía. Dicha investigación presenta una lectura novedosa desde el ámbito pedagógico acerca del proceso educativo que se desarrolla el movimiento social #yosoy132 Valle de Toluca, mismo que se pretende reflejar en el cartel. En el cartel se aspira reflejar que la Pedagogía no solo se ejerce en instituciones escolares, también se ejerce dentro de los movimientos estudiantiles, quienes debido a sus particularidades forman parte de la educación no formal pues su educación es planeada e intencional, dirigida a lograr un aprendizaje aunque su finalidad no sea una certificación; sin embargo consideramos que se ha infravalorado el proceso educativo que se da dentro de los movimientos estudiantiles en particular el movimiento estudiantil #yosoy132 Valle de Toluca por lo cual la importancia de este cartel radica recalcar el alcance e importancia que genera el proceso educativo de los movimientos estudiantiles, rompiendo el mito de que son solo jóvenes revoltosos y malos estudiantes, desmitificando las posturas conservadora, por ultimo fomentar conciencia entre mis colegas acerca de la necesidad de visualizarnos, y actuar como agentes de cambio.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía crítica, educación no formal, #yosoy132 Valle de Toluca.

*****

INTRODUCCIÓN

Los educadores y educadoras en el quehacer pedagógico tenemos la obligación moral de desarrollar una actitud transformadora en los aprendices. Existen varios retos en el quehacer docente, uno de ellos es crear condiciones para que los educandos generen su propio conocimiento, que les permita, razonar, analizar, comprender, cuestionar y desafiar sobre las realidades política, social y económica, promoviendo una conciencia crítica transformativa y revolucionaria. Quedando libre de la dominación, la enajenación, que se manifiesta en la ignorancia, creencias, mitos, dogmatismos y fanatismos.

Sin embargo, el sistema educativo mexicano ha transformado a las instituciones escolares en una fuerza de adoctrinamiento y dominación; de acuerdo al paradigma reproduccionista la escuela tiene como función reproducir las relaciones de poder y desigualdad, es un instrumento de control ideológico por parte del estado, así mismo aborda la relación que existe entre la escuela y el universo económico fundamentando que los centros educativos solamente buscan lograr una fuerza de trabajo calificada para el mercado laboral, cubriendo las necesidades de la burguesía (la clase poseedora de los medios de producción), además sostiene que la escuela se preocupa por mantener pasivos a sus alumnos, por lo cual no responde a las necesidades reales de la sociedad proletaria.

Algunos pensadores que consideran que la única función que cumple la educación es mera reproducción de los intereses, valores y conocimientos de la clase hegemónica, ocultando la realidad de la desigualdad social y su elitismo, uno de ellos es Antonio Gramsci, sostenía que la clase hegemónica mantiene su dominio debido a su poder económico, coerción física y control ideológico, persuadiendo y dominando mediante un consenso a las clases subalternas por medio de instituciones como la familia, la iglesia, los medios de comunicación y la escuela mediante una serie de valores y creencias que dan dirección intelectual y moral a la sociedad.

Al respecto Casillas menciona:

"La institucionalidad siempre desea conducir el torrente juvenil, mediante una educación que genera pasividad y obediencia" (Casillas, 1998)

La educación ya no está respondiendo a las necesidades de la sociedad, no proporciona armas intelectuales a los jóvenes, para transformar a su entorno, hacia un cambio positivo.

Sin embargo, un aspecto que rescata la Pedagogía Crítica contemporánea en su vertiente comunicativa, es que las clases subalternas tienen la capacidad de poner resistencia a la clase hegemónica, así mismo tienen capacidad para proponer nuevas concepciones del mundo. Para lo cual Gramsci plantea que mediante espacios ideológico-culturales creados en las escuelas, los consensos obreros, la prensa y la sociedad civil los intelectuales del proletariado modifiquen paulatinamente la condición cultural e ideológica ejercida por el grupo burgués dominante. Generando la conciencia de un cambio.

Aquí radica la importancia de resignificar el carácter de la escuela; aspecto fundamental que plantea la Pedagogía Crítica.

En síntesis el sistema escolar promueve y ayuda a que las clases explotadas se mantengan fieles y sumisas a un sistema social desfavorable a sus intereses puesto que los programas vienen diseñados desde las élites y muchas veces, están completamente desligados de la realidad social imperante.

Sin embargo, Apple critica al modelo reproduccionista, si bien reconoce que las escuelas reproducen una sociedad desigual, afirma que en su interior se libran "luchas culturales" es decir que algunos sectores tienen la capacidad de resistir a esta dominación ideológica.

A pesar de todo lo desfavorable que Apple alude al sistema educativo sostiene que en la escuela sí se puede luchar para ampliar la democracia y la igualdad, organizándose con la sociedad y resistiendo a la reproducción social; mediante una resistencia algunos sectores de la sociedad han logrado modificar algún factor del sistema logrando una mejora en su vida. La forma en que se logra esta resistencia según Apple es mediante un procedimiento dialectico .

Finalmente concuerdo con Apple, en que debemos vencer el escepticismo que se ha encargado de fomentar en nosotros el modelo neoliberal, y construir un grupo que luche por una verdadera democracia cultural, política y económica. Este colectivo debe de unir a sindicatos, colectivos feministas, estudiantes, docentes, etcétera, para juntos buscar solución a las necesidades de la vida diaria.

A partir de este escenario de una educación institucionalizada que no satisface las necesidades sociales los estudiantes del movimiento estudiantil #YoSoy132 buscan revertir tal situación generando soluciones a su demanda intelectual. Los estudiantes del #YoSoy132 Valle de Toluca forman una organización que trabaja con una estructura sistemática; está compuesto por personas, que se comunican entre ellas, comparten tareas, metas, objetivos e ideologías; actúan conjuntamente para obtener un objetivo en común, actuando bajo ciertas normas de comportamiento. De forma intuitiva este colectivo realiza su proceso educativo basados en la Pedagogía Crítica.

Esta pedagogía Crítica que propone McLaren busca producir conocimiento nuevo con un gran valor en cuanto a poder y resistencia, para soñar con un mundo mejor, reconstruyendo utopías esperanzadoras, convenciendo que el capitalismo no es el fin de la historia, renovando el discurso con un análisis marxista, sin considerarlo como un dogma o una receta mágica que puede resolver todo; para lo cual McLaren formula una red de conceptos que ayuden a entender el materialismo histórico; tal es el caso de conceptos como el de desutopía , colonización epistemológica, cultura depredadora, multiculturalismo revolucionario.

McLaren sostiene que es falso que la globalización neoliberal sea sinónimo de modernidad y oportunidades de progreso como hacen creer los ideólogos capitalistas, más bien la globalización es una forma del imperialismo que permite saquear de manera brutal a los pueblos, profundizando el dominio por parte de las trasnacionales.

Por otro lado McLaren destaca la importancia de la lucha de clases para modificar la historia y para no permitir que se instale en nuestra vida cotidiana la ideología de que todo marcha bien y que la "democracia" que se vive es una superestructura exitosa o correcta, así como el aceptar que la dominación del mercado sea omnipresente, lo que incluye a la educación y a su mercantilización.

Por otra parte la Pedagogía Crítica aporta una tesis de la alienación o enajenación;

Marx la explicaba como la expresión de la esencia de la explotación capitalista que separa al hombre del producto de su trabajo y que lo enfrenta a él, convirtiendo a ese producto o mercancía en un fetiche, es decir como poseedora de propiedades que no tiene, al presentar las relaciones entre las personas en la forma fetichista de relaciones entre cosas. Fenómeno que permite a la clase capitalista dominar y controlar al resto de la sociedad.

La Pedagogía Crítica explica esta teoría en la sociedad actual con circunstancias completamente nuevas, menciona que la sociedad posmoderna genera una dominación capitalista mediante signos y símbolos. A decir de McLaren

"Nos vemos ante una liza pública de superficial optimismo, vulgaridad y trivialidad grandiosas, vastos aparatos de vigilancia y brutales estructuras de violencia, las cuales atraviesan la carne y la médula de la vida cotidiana. La desesperanza se ha convertido en

nuestra consejera, en tanto permanecemos en el desierto del deseo producido electrónicamente y de una compra anticipada del juicio crítico"

Por si fuera poco, McLaren afirma que el capitalismo tiene la capacidad para disfrazar los conceptos revolucionarios, transformarlos en conceptos de moda para que de esta manera se disminuya el poder ideológico que podrían generar en el despertar de la conciencia.

En síntesis la Pedagogía Crítica es un modelo de enseñanza que propone que a través de la práctica los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su sociedad, que el alumno se vuelva consciente de su educación y la situación que la rodea. Peter McLaren menciona que la Pedagogía Crítica es:

una manera de vivir, la cual intenta ofrecerle a los estudiantes y a la gente joven la oportunidad para desarrollar conciencia crítica; también es una herramienta para que los estudiantes reflexionen y desarrollen una manera de examinar sus vidas y sus experiencias y la manera que eso se relaciona con una comunidad más global en efecto es para que los estudiantes desarrollen una subjetividad crítica y una ciudadanía crítica para que puedan escoger ser agentes en la historia y trabajar hacia la transformación de la sociedad para que sea una sociedad más justa, más libre y más digna.

Los elementos fundamentales que se practican en la Pedagogía Crítica son la contextualización, participación, comunicación, humanización, transformación.

En síntesis, de acuerdo a McLaren, la Pedagogía Crítica propone una enseñanza que ayude a los educandos a cuestionar e incluso que lleguen a desafiar la dominación ideológica impuesta por el sistema capitalista, así mismo busca que mediante la teoría y la práctica los estudiantes desarrollen una conciencia crítica.

Por lo tanto, la práctica educativa debe de guiar a los estudiantes hacia el cuestionamiento de las teorías y prácticas represivas por parte del Estado, buscando que el alumno genere respuestas liberadoras tanto a nivel personal como colectivo, ocasionando cambios en su vida.

Después de esta breve explicación nos resta mencionar que nuestro cartel es resultado de algunas reflexiones que surgieron al realizar el trabajo de investigación de casi 3 años.

Mediante el cartel pretendemos que los espectadores realizan una reflexión de los retos socio pedagógicos a los cuales nos enfrentamos desde la educación formal en cuanto a cómo desarrollar una práctica pedagógica que genere una conciencia crítica y una actitud empática con respecto a las injusticias que se generan en la sociedad capitalista. Es verdad que es una labor titánica pero vale la pena luchar… En el cartel el león representa al sistema capitalista y todas sus consecuencias, se dibuja con una actitud de agresión, pues la pequeña resistencia que se ve en la parte de abajo lo molesta. La mujer en el cartel representa a la educación y a la patria se observa como una mujer atacada, lastimada, utilizada y sobajada por esta bestia incluso mediante las cadenas que porta en las manos se pretende presentar como el sistema limita a esta educación o no deja libre al sistema educativo, corrompiendo la formación de los educandos; mientras que en la parte baja del cartel se pretende representar y los pequeños grupos de resistencia luchan por liberarla.

Es un hecho que desde los procesos educativos de la educación no formal se genera resistencia al sistema capitalista al que nos enfrentamos el cual genera injusticias en todos los aspectos. Concluimos que la pedagogía crítica con la cual trabaja dicho movimiento social genera un gran impacto en la realidad nacional, es relevante y va en aumento. La pedagogía critica es temida por el capitalismo, pues cuando las masas estudiantiles y del proletariado se concientizan desencadenan cambios en la sociedad con sus marchas, plantones y manifestaciones.

Pero ¿qué hay de la educación institucionalizada? ¿Qué podemos hacer como actores educativos para que la educación realmente cumpla las necesidades de la sociedad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2013). *Lineamiento técnico para la atención integral a la Primera Infancia Programa Buen Comienzo*. Medellín.

ALCALDÍA DE MEDELLÍN (2013). *Resolución 12250 para la atención integral a la Primera Infancia Programa Buen Comienzo*. Medellín.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia guía 35*.

[i] Contacto con autores:
Karla Lucía Quintana Mejía. e-mail: karcar35@hotmail.com
Aurelio Flores Zamora. e-mail: zamora_53_07@hotmail.com
Fundación las Golondrinas, Colombia

ASOCIACIÓN CULTURAL TROMPETA VERDE. AUTOGESTIÓN Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA LOCAL

NIEVES MARTÍN-BERMÚDEZ
JOSÉ LUIS MORENO ROMERO
CECILIA PEGUERO MORENO[i]

RESUMEN:

Partimos de la idea de que el ser humano por naturaleza tiende a reunirse en comunidad. Por una parte, sin ser conscientes de la búsqueda constante de mantenernos aceptados por quienes nos rodean y hoy día por quiénes comparten unas mismas inquietudes. En concreto, una forma de reunión pueden ser las Asociaciones Culturales, en cuanto caracterizan a un grupo de personas que responden a unos intereses similares. O mejor dicho, a buscar puntos de unión entre la ciudadanía frente a crear desencuentros.

En este caso, presentamos la experiencia de primera mano de la Asociación Cultural Trompeta Verde, ubicada en la ciudad de Sevilla (España). Esta Asociación sociocultural, con base en la autogestión, apuesta y colabora en diversos movimientos culturales. Se conforma en 2011, como un conjunto de espacios activos, donde se trabaja por el desarrollo de la cultura libre. Esto es posible mediante una programación continua, desarrollada a través de eventos que relacionan creatividad, cultura y nuevas tecnologías.

Desde el año 2014 este espacio independiente para la creación sociocultural, se propone creación de un soporte de grabación y emisión radiofónica para la comunidad. En Trompeta Verde Radio, se apuesta por una información humana, natural cuanto quepa, del y para el barrio, libre sin censura donde el objetivo que tenemos, es acercarla a sus protagonistas.

PALABRAS CLAVE: Asociación cultural, radio comunitaria, cultura, animación sociocultural.

*****

INTRODUCCIÓN. UBICÁNDONOS EN EL CONTEXTO

Trompeta Verde (TV), Asociación Socio-cultural que nace en el año 2011. Este espacio se encuentra ubicado en la calle Castellar nº48, Sevilla (España):

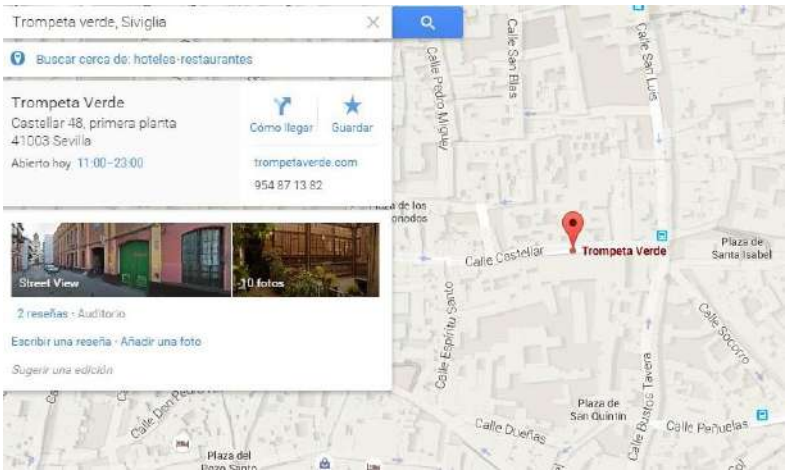


Imagen 1. Ubicación de la asociación Trompeta Verde.

Dicha ubicación la encontramos en una zona de corralones artesanales, lo que nos dará una idea de la filosofía de esta asociación en su apuesta por la cultura y la lucha por la resistencia de espacios tradicionales en entornos urbanos. En este sentido, se define como Asociación sociocultural, con base en la autogestión, que apoya y colabora con diversos movimientos culturales.

El crecimiento de la Asociación en sus cuatro años de vida ha sido bastante notable, con gran aceptación de la ciudadanía de Sevilla. Se han ido incorporando nuevos espacios e infraestructuras para distintas funciones, desde el trabajo voluntario de un equipo de personas que cooperan en un proyecto común; como pueden ser los Estudios de grabación y ensayo y el estudio para la grabación del material de radio dentro del club. Con más de cien socios que conforman la asociación, que participan con diferente compromiso, formamos una comunidad en la que desarrollamos nuestras inquietudes socioculturales. En este sentido, el perfil de las personas que configuran la asociación, así como los destinatarios de las actividades suelen ser adultos jóvenes, en una franja de edad correspondida entre los 20 y 40 años.

Como resultado, esta asociación queda organizada en los tres ejes de actuación que a continuación se detallan:

Imagen 2. Ámbitos de actuación

Como dejamos entrever, la misión y visión se describen como:

Misión: Trompeta Verde es una Asociación Cultural, formada por un conjunto de espacios activos que basándose en principios de autogestión y autonomía, tiene como

misión ofrecer a la ciudadanía en general una programación continua de actividades y oportunidades para la creatividad, expresión e innovación sociocultural.

Visión: Promoverá la investigación, experimentación y formación, así como el acceso y desarrollo de los medios audiovisuales, música, arte… y su difusión.

Los objetivos con los que desde TV se trabaja son elementos claves a la hora de comprender su organización y funcionamiento. Entre sus fines se encuentran:

a) Propiciar un espacio de encuentro abierto a la creatividad y la innovación sociocultural, basado en la autogestión y la autonomía ciudadana.

b) Promover la investigación, experimentación y formación, así como el acceso y desarrollo de los medios audiovisuales, música, arte y a su difusión; tanto a socios como a la ciudadanía en general.

c) Fomentar la creación de grupos (musicales, audiovisuales y socioculturales) y redes fomentando el encuentro con personas, profesionales asociaciones u otras instituciones de cualquier ámbito, en cumplimiento con los objetivos de la Asociación.

d) Sensibilizar y dar a conocer a la ciudadanía sobre la importancia de la cultura audiovisual como medio en actividades lúdico-profesionales.

e) Realizar acciones y actividades formativas, relacionadas con los objetivos de la Asociación, propiciando la capacitación profesional y educación lúdica.

f) Apoyar y promover actividades culturales varias como danza, baile, acrobacias, degustaciones y diferentes presentaciones (libros, proyecciones y amenizaciones).

En este sentido, encontramos que TV está formada por Trompeta Verde Club (TVC), Trompeta Verde Radio (TVR) y Trompeta Verde Estudio (TVE). Esta estructura es totalmente horizontal y se mantiene en constante coordinación; lo cual permite por una parte, tener autonomía en el desarrollo de proyectos propios que trabajan en la misma línea de los fines, antes nombrados y por otra parte; participar en todos los canales en cuanto a la autogestión musical.

Todo este engranaje da como resultado una amplia gama de acciones que relacionan creatividad, cultura y nuevas tecnologías; y que explicamos a continuación en orden a los tres espacios de actuación:

TROMPETA VERDE CLUB

- **Espacio:** disponibilidad del espacio para organizar actividades en relación a los fines de la asociación.
- **Cocina:** preparación de almuerzos al mediodía y tapas para las actividades de la tarde para los socios, a través de talleres o colaboración colectiva.
- **Ambigú:** bebidas para los socios.
- **Biblioteca:** préstamo de libros.
- **Internet:** WIFI, conexión inalámbrica a internet.
- **Ludoteca:** actividades lúdicas (futbolín, ping-pong, ajedrez ,...)
- **Cine:** actividad semanal en la que se proyecta un largometraje.
- **Talleres grupales:** realización de actividades en torno temáticas artísticas-culturales.
- **Oficina:** espacio destinado a la gestión de la asociación y asesoramiento de actividades socioculturales.

Trompeta Verde Radio
❖ **Grabación, edición y emisión** de programas de radios en sintonía con la filosofía y valores de la asociación.
❖ **Gestión y mantenimiento** de las plataformas a través de las cuales se emiten los programas de radio de producción propia.
❖ **Difusión de actividades** y cuestiones de interés general para la ciudadanía; y en consonancia con los principios de la Asociación.

Trompeta Verde Estudio
❖ Grabación y edición musical.
❖ Impartición de talleres de sonido, video y similares.
❖ Laboratorio musical.
❖ Intercambios culturales con otros colectivos y comunidades.
❖ Promoción de grupos noveles.

Estas acciones concretas van variando según la disponibilidad e interés de quiénes pasan por la Asociación. Se han realizado diferentes proyectos culturales, musicales, etc., este año en concreto, la programación de la semana se ha desarrollado de la siguiente manera:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
11:00	Actividades Formativas				
12:00					
13:00					
14:00	Secretaría Club Social				
15:00					
16:00					
17:00					
18:00					
19:00	Actividades culturales				
20:00					
21:00					
22:00					
23:00					

Actividades Formativas: horario dedicado a realizar actividades formativas. Este año se han realizado varios talleres como:

- Taller de iniciación de radio.
- Taller de yoga.
- Familiar Lab. Laboratorio de electrónica.
- Taller de iniciación a la fotografía.
- Talleres musicales: piano, batería, trompeta, bajo, guitarra, etc.
- Talleres de sonido y video.
- Taller de elaboración de cerveza artesana.

Club Social: en estos momentos, dentro de este espacio se desarrollar diferentes actividades como:

- La Red de Alimentos: Colectivo que se encarga de mediar entre comerciantes y consumidores de alimentos con objeto de reducir el despilfarro de comida. Se reunen varios días de la semana con objeto de hacer la recogida de alimentos en los comercios colaboradores, los productos se almacenan en Trompeta Verde y los viernes se realiza la recogida en la Asociación.
- Prácticas formativas: Colaboración con la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, en el plan de formación de prácticas de las titulaciones de los Grados de Trabajo Social y Educación Social. Estas prácticas se centran en realizar diagnóstico del barrio en clave de percepciones ciudadanas y las dinámicas sociales que ya ocurren en el centro histórico de la ciudad.
- Producción audiovisual: Grabación y posproducción de material audiovisual destinado a grupos musicales como Heredians, Malaquina, The Picoletones (Producciones del municipio); I Wok Sound (Francia).

Actividades Culturales: Estas son las actividades que semanalmente se realizan en la asociación.

- Lunes: Debates. Espacio de radio dedicado a comentar cuestiones del mundo que preocupan a la ciudadanía. Se dedica una proyección audiovisual durante 30 minutos que marca las directrices del debate que lo sucede. Se convocan miembros de las actuaciones locales que trabajen en la temática, este año se han trabajado los temas: Alimentacción, Artesanía en Resistencia y Pedagogías Alternativas.
- Martes: Cine. Proyección de un largometraje, proyectándose más de 50 películas. Antes del cine, las tardes se amenizan con sesiones de piano y dibujo creativo.
- Miércoles: Verde entre Amigos. Programa musical de radio, que convoca a los diferentes artistas de Sevilla, principalmente. Se trata de una entrevista acompañada de un acústico, abierto al público.
- Jueves: Tardes de reggae. Espacio dedicado a desarrollar la cultura musical desde diversas corrientes musicales, en especial atención al reggae. Antes de finalizar, se mantiene un espacio abierto, a modo de laboratorio musical en el que personas interesadas en mejorar con algún instrumento o tener la oportunidad de mostrar el trabajo musical que lleva realizando.
- Viernes: Tarde abierta. Dedicamos este día a las propuestas culturales de socios. Concretamente este año se han desarrollado: actuaciones de flamenco, teatrosocial, encuentros de videojuegos, feria del disco, actuaciones de magia e hipnosis, festival de cortos, proyecciones de documentales y cortos producidos por colectivos audiovisuales independientes,

Actividades en el exterior y colaboraciones en otros medios:

- Medios locales:

- Andalucía Diversa. Proyecto comunicativo multimedia con el objetivo de difundir la realidad social, cultural, ambiental y política de Andalucía, participamos en el programa sobre cultura en Andalucía. http://www.andaluciadiversa.com/trompeta-verde-cultura-libre-y-autogestionada
- El Diario de Sevilla. Diario de información de actualidad en la localidad. https://blogtrompetaverde.wordpress.com/2014/09/10/trompeta-verde-en-el-diario-de-sevilla/
- El Correo. http://elcorreoweb.es/historico/suena-la-trompeta-verde-LCEC733833

- Agendas Culturales:

- Yuzin. Agenda cultural de actividades en Sevilla.
- Giralkilla. Agenda cultural y social de actividades en Sevilla.
- El Giraldillo. Agenda cultural de Sevilla http://www.elegirhoy.com/v2/contenido.php?id=110392

- Otras instituciones y colectivos:

- Delegación de Participación Ciudadana, Sevilla
- Distrito Casco Antiguo, Sevilla
- Nube Roja. Distribuidora musical, creada por componentes del grupo Reincidentes.
- Sahara Libre. Emisión del programa Sahara Libre-Sahara Horra en Trompeta Verde Radio.
- Minimized Music Radio. Emisión del programa que recobra nombre del colectivo de música electrónica que surge en el municipio.
- El kilo de Higos. Asociación cultural que este año se vio involucrada en cuestiones de especulación urbana y todos los meses dedica un espacio en la radio a comentar cuestiones en que se han visto afectados colectivos con estas cuestiones.
- Perro Callao Ediciones. Productora audiovisual.
- Encuentro de Alternativas. Retransmitiendo el encuentro que desarrolla en Sevilla la Asociación de artesanos "El Bardal" de la Sierra de Huelva (España).

También destacamos las sesiones de trabajo colectivo por el espacio. Para cada una de las mejoras (obras, instalaciones, decoración, organización de biblioteca…) que se realizan en la asociación, se establece una tarde abierta a toda persona que esté interesada en conocer cómo se realiza. Si bien, en estos momentos, los esfuerzos se centran en el proyecto de radio, pues es el más novedoso y más posibilidades de participación; involucrando la creatividad y las potencialidades de cada una de las personas que tengan esta inquietud. De este modo, cada una de las actividades semanales, se canalizan en un programa de radio diferente, dando la posibilidad a las personas que no acuden a la asociación de que puedan tener acceso a lo que dentro ocurre.

Como hemos indicado en el apartado de las prácticas profesionales, este año hemos comenzado a realizar un diagnóstico sobre el barrio. Atendemos a las percepciones ciudadanas y las dinámicas sociales que ya ocurren en el centro histórico de la ciudad, en cuanto a la gestión cultural de la ciudad y los posibles obstáculos que se consideran. Se han realizado cinco grupos de discusión con adultos de entre 20 y 45 años (dos grupos de socios de Trompeta Verde, un grupo de interesados en la asociación y dos grupos espontáneos reubicados en dos plazas diferentes del centro) centrados en los temas:

- Conocer cómo percibimos la ciudad, en relación a las actividades culturales que ofrece.

- Conocer qué actividades culturales serían interesantes promover.
- Obstáculos encontrados para proponer actividades.

En estos momentos nos encontramos en proceso de análisis de resultados con objeto de adaptar la propuesta cultural del curso que viene a las inquietudes de los grupos de discusión, atendiendo también a las propuestas individuales que puedan ser de interés colectivo. Además, se está elaborando el programa de radio que irá devolviendo los datos de estos grupos de discusión con objeto de contrastarlo con las personas que no hayan tenido la oportunidad de participar.

I. LA RADIO COMO NUESTRO ÓRGANO DE EXPRESIÓN

Como hemos ido anunciando, la inquietud de Trompeta Verde Radio se centra en dar voz a temáticas de interés para la sociedad, con relación a la actualidad de la ciudad de Sevilla. Esta concretización del área se corresponde a la zona de actuación de la Asociación Trompeta Verde, apoyándonos en una red de contacto más amplia con lo que diseñar temáticas variadas y ricas en contenido. Además la sede de la Asociación, al actuar como Club Social, hace de lugar de encuentro de experiencias e inquietudes ciudadanas desde las que gestamos nuevos proyectos.

Imagen 3. Trompeta Verde Club

Por lo tanto, a pesar de la juventud de este proyecto, caminamos hacia los siguientes objetivos generales:

- Ser una propuesta de intervención de tipo social y cultural que mediante la programación se atienda a los intereses de la sociedad destinataria.
- Transmitir valores mediante las buenas prácticas llevadas a cabo en el proyecto y su devolución a la sociedad.
- Emitir programas de radio con los que abordar temáticas sociales y culturales de actualidad en la ciudad de Sevilla.
- Utilizar la radio como instrumento de empoderamiento individual y colectivo.
- Fomentar la participación ciudadana en el ámbito social, político y cultural.
- Transmitir valores que contribuyan a la consecución de los objetivos anteriores como: sensibilización social, antiglobalización, convivencia, igualdad, creatividad, defensa de los derechos.

En este sentido, consideramos esta iniciativa como una gran oportunidad con la visibilizar aquellos colectivos que se encuentran en minoría contribuyendo en su interés por dar a conocer la situación en la que se encuentran, sus ideas, intereses, preocupaciones.

Esto supondría trabajar en la línea de empoderamiento y autonomía, principios que defendemos como imprescindibles en el desarrollo integral de forma individual y colectiva.

Actualmente, se desarrollan nueve programas de producción propia y más de quince programas de colaboraciones y otras redes. Como se indicó en el apartado anterior, los programas de producción propia responden a las actividades que se desarrollan los cinco días de la semana, además de otros de colaboradores activos. Estos son:

1. Parabolá Onda Curva. Programa dedicado a debates socioeducativos. http://www.ivoox.com/escuchar-parabola_nq_123251_1.html
2. Videotron. Programa dedicado a producciones audiovisuales. http://www.ivoox.com/podcast-videodrome-tvr-cine-series-tv_sq_f1136117_1.html
3. Verde entre Amigos. Programa musical. http://www.ivoox.com/podcast-verde-entre-amigos_sq_f1139683_1.html
4. Unirze & Empujah. Programa musical. http://www.ivoox.com/podcast-tvestudio_sq_f1160451_1.html
5. Programación cultural. Agenda cultural.
6. El otro Barrio. Programa musical http://www.ivoox.com/podcast-otro-barrio_sq_f1124489_1.html
7. De kilo en kilo. Programa cultural. http://www.ivoox.com/podcast-podcast-de-kilo-kilo-radio_sq_f1145346_1.html
8. No Star Show. Espacio musical. http://www.ivoox.com/podcast-podcast-no-star-show-l-waxo_sq_f1160786_1.html
9. The Blue Sax. Espacio musical. http://www.ivoox.com/podcast-the-blue-sax_sq_f1137053_1.html

Por todo ello, creemos que la iniciativa que nos ocupa, realiza una serie de funciones de gran valor. Este proyecto apuesta y trabajan con metodologías participativas y responsables socialmente, a través de su apuesta de elaboración de programas de radio (documentación, desarrollo y devolución de información ajustada a la realidad y alejada de intereses partidistas, económicos, etc.) bajo la forma organizacional de la asociación sociocultural autogestionada. Siempre velando por actuar bajo los principios del derecho a la libre expresión, pensamiento libre y participando de la cultura. Entendiendo la cultura como derecho, no como mercancía.

II. CONCLUSIONES

Atendiendo a lo que venimos expresando y divulgando, podemos decir que en las organizaciones en general, y las autogestionadas en particular, se tratan de iniciativas de solidaridad en acción. Además, aportan una filosofía de actuación que te lleva a conocer tus capacidades y debilidades, lo cual se traduce de igual manera e un enriquecimiento personal y colectivo. A una aceptación de la realidad.

Como adelanto de resultados de este proyecto podemos decir, de modo general, que en este espacio conseguimos crear sinergias y compartir ideales y proyectos que de otra manera no se iniciarían. Se facilita el espacio y la colaboración en proyectos de elaboración conjunta. A pesar de llevar varios años en proceso, este curso es en el que se toma conciencia de la importancia de tener en cuenta indicadores y resultados que permitan planificar y mejorar las actuaciones que se llevan a cabo desde la asociación. En esta fase preliminar resaltamos los siguientes resultados:

- Durante este año (septiembre 2014 – julio 2015) han acudido diariamente una media de treinta personas al día, decreciendo el último mes de trabajo que dedicamos a memorias y elaboración de informes finales.

- El número de socios ha incrementado en cincuenta personas que desconocían la asociación.
- Se han creado diferentes redes y colectivos a través de encuentros en la asociación, como puede ser la Red de Alimentos.
- En cuanto al sentimiento de satisfacción de las personas que acuden a la Asociación, creemos que es elevado, ya que existe continuidad en la gente que participa de las actividades y que acuden con nuevas personas para que conozcan el espacio.
- Se han recibido numerosas propuestas de actividades en el espacio, de diversa índole que han atraído a diferente público haciendo de esta comunidad un crisol de intereses culturales.

Otra de las conclusiones a las que llegamos, a partir de la experiencia obtenida, es la de encontrarnos ante organizaciones creadas por un conjunto de personas cuya máxima es expresar una filosofía de vida y compartirla con el resto de la sociedad, a través de diferentes proyectos y actividades. Normalmente por falta de recursos económicos realizan actividades puntuales, con la radio, encuentran un medio de difusión para actuar de manera constante a través de la sensibilización y la transparencia en la información, como puede ser el caso de la Asociación Sáhara Libre.

Somos conscientes de los pasos que nos quedan por avanzar y las grietas por tejer; entre ellas, establecer mecanismos que identifiquen de manera formal los avances que se van alcanzando. Si bien, estamos convencidos de que en momentos de incertidumbre; las organizaciones socioculturales autogestionadas, así como las radios comunitarias de libre información como derecho de las entidades ciudadanas que adquirieran el papel que merecen, en la lucha por no:

> "mantener la atención del público distraída, lejos de los verdaderos problemas sociales, cautivada por temas sin importancia real. Mantener al público ocupado, ocupado, ocupado, sin ningún tiempo para pensar; de vuelta a granja como los otros animales (cita del texto 'Armas silenciosas para guerras tranquilas')" (1979, p.40)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

S/A. (1979). *Armas silenciosas para guerras tranquilas.* Tus Buenos Libros. Disponible en http://www.tusbuenoslibros.com/libros_gratis/armas_silenciosas_para_guerras_tranquilas.pdf

[i] Contacto con autores:
Nieves Martín Bermúdez. e-mail: información@trompetaverde.com
José Luis Moreno Romero. e-mail: información@trompetaverde.com
Cecilia Peguero Moreno. e-mail: información@trompetaverde.com
Asociación Cultural Trompeta Verde, España

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE SALUD MENTAL: COMPARACIÓN ESPAÑA Y MÉXICO

ISABEL ALONSO RODRÍGUEZ
MARTHA ESTHER SERRANO ARIAS
NATALIA OCAIRÍ VALENCIA CORRAL[i]

RESUMEN:

La Enfermedad Mental es una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o comportamental, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, la sensación, el aprendizaje, el lenguaje, etc.

Socialmente existen actitudes de rechazo hacia estas personas y eso provoca el aislamiento y marginación que desencadena en un proceso de estigmatización. El estigma afecta desde las propias personas que sufren la enfermedad, sus familiares, hasta la población general, pasando por los/las profesionales que les atienden. El número de estudios que han evaluado el estigma entre profesionales de salud mental no es muy abundante y la mayor parte han evaluado las creencias y actitudes entre profesionales de la psiquiatría y enfermería psiquiátrica, y son pocos los estudios que han incluido otro tipo de profesionales, como especialistas en Psicología o Trabajo social.

Estos estudios coinciden al encontrar que los/las psiquiatras mantienen ciertas actitudes paternalistas y negativas, especialmente en cuanto a las limitadas posibilidades de recuperación, la dificultad para informar a estas personas sobre su enfermedad, la complejidad de exponer a los familiares el diagnóstico, su impredecibilidad, o la sensación de incomodidad ante personas con enfermedad mental (e.g., Kingdon et al., 2004; Lauber et al., 2004).

El propósito de este estudio es dar a conocer la percepción de los/las profesionales que trabajan directamente con las personas que padecen enfermedad mental (psicólogos/as, educadores/as sociales y trabajadores/as sociales) sobre su trabajo y los/las usuarios/as que atienden. Para ello se elaboró un cuestionario que incluía preguntas sobre las funciones en el trabajo de estos/as profesionales y su percepción sobre las personas que sufren algún trastorno mental.

En este estudio tomaron parte una muestra de profesionales de entre 26 y 45 años mayoritariamente mujeres con estudios universitarios y del ámbito rural, procedentes de Galicia, España y otra muestra de profesionales que residen en Hermosillo, Sonora mayores de 26 años, mayoritariamente mujeres con estudios universitarios y del ámbito urbano. Los resultados ponen de manifiesto que en ambas muestras los profesionales llevan más de dos años dedicándose a esta profesión la cual consideran que es gratificante. Además los datos muestran que estos/as profesionales perciben que los/as usuarios/as son poco participativos/as y que sus familiares apenas cooperan. En conclusión podemos destacar que tanto en España como en México las familias de personas que padecen enfermedad mental son poco colaborativas y por lo tanto el trabajo queda a cargo de los/las profesionales.

PALABRAS CLAVE: Enfermedad mental, estigmatización, aislamiento, marginación, profesionales de la salud mental.

*****

INTRODUCCIÓN

En América Latina, sólo el 1.53% del gasto total en salud se dirige a la salud mental, por lo que se ha encontrado que hay importantes limitaciones dentro de los sistemas de salud, entre las que se encuentran la falta de recursos económicos y humanos, deficiencias en protección de derechos relacionados con salud y una escasa participación por parte de la sociedad civil (Berenzon, Saavedra, Medina-Mora, Aparicio, & Galván, 2013), además de que en muchos lugares predomina una visión negativa y estereotipada de la enfermedad mental y de quienes la padecen (Mora-Ríos, Natera-Rey, Bautista-Aguilar, & Ortega-Ortega, 2013).

En México no hay mucha diferencia. En la actualidad, se ha encontrado que México atraviesa un aumento de padecimientos crónico-degenerativos, dentro de los que se encuentran los trastornos mentales con una elevada prevalencia.

Uno de cada 4 mexicanos/as entre los 18 y los 65 años ha padecido algún tipo de trastorno mental y sólo uno de cada 5 ha recibido tratamiento para ello. Además, el tiempo que toma recibir atención en los centros de salud en este país oscila entre los 4 y 20 años (Berenzon et al., 2013).

A partir de las 10 recomendaciones del Informe Mundial de la Salud en el 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS), desarrolló la Implementación de la Evaluación para Sistemas de Salud Mental (IESM-OMS). Mismas que fueron implementadas en México entre el 2009 y el 2010. Dicha Evaluación mide diversos aspectos entre los que se encuentran: 1) política y marco legislativo; 2) servicios de salud mental, 3) salud mental en atención primaria; 4) recurso humano; 5) educación sanitaria y vínculos con otros sectores y 6) monitoreo y evaluación.

Con base en estos aspectos, en el 2008, algunos autores (Berenzon et al., 2013) recolectaron información sobre los sistemas de salud de todos las entidades federativas mexicanas. Sus resultados mostraron que el 67% de los hospitales psiquiátricos recibieron al menos una inspección o revisión con relación a derechos humanos y que el 63% del personal de estas instituciones había recibido algún tipo de capacitación al respecto. Sin embargo, sólo el 14% de estas instituciones fueron unidades de hospitalización psiquiátrica en hospitales generales y sólo una tercera parte de su personal fue capacitado. Se encontró también que desde el 2005 el presupuesto asignado a este rubro había sido superior a la media de los países de América Latina, pero inferior a países latinoamericanos con economías similares.

Berenzon, Saavedra, Medina-Mora, Aparicio y Galván (2013) también descubrieron que hay una escaza vinculación entre el sistema de salud mental y la sociedad civil, lo que se confirma en otros estudios. Mora-Ríos, Natera-Rey, Bautista-Aguilar, & Ortega-Ortega (2013) después de realizar un estudio exploratorio sobre el significado de conceptos de enfermedad mental en diversos sectores de la población general en la ciudad de México descubrió una percepción generalizada de falta de información, una respuesta social predominante de temor hacia quien presenta estos padecimientos y repetida mención al gran rechazo que provocan enfermedades como la Esquizofrenia, entre otros. Estos autores, también encontraron que la población general identifica como principales promotores de la discriminación hacia estas personas a 1) maestros/as; 2) padres y madres; 3) el mismo personal de salud y 4) los medios de comunicación. Se encontró también una visión fatalista sobre el futuro de las personas con enfermedades mentales y una visión negativa general.

En el caso de España, el 9% de la población padece en la actualidad una enfermedad mental. Los trastornos que aparecen con mayor frecuencia a lo largo de la vida, son los trastornos depresivos, seguidos de los trastornos de ansiedad, y además la prevalencia de la

Esquizofrenia es del 1,02%. Según estudios realizados, algo más del 19% de la población padecerá un trastorno mental a lo largo de su vida, cifra que se incrementará considerablemente en el futuro (Muñoz, Pérez-Santos, Crespo & Guillén, 2009).

De esta población, más de la mitad de las personas que necesitan tratamiento no lo reciben y de las que están en tratamiento, un porcentaje significativo no obtiene el adecuado, ya que el tratamiento de las enfermedades mentales tiene una repercusión económica elevada, como se estimó en el año 1998 en España, donde los gastos ascendieron a los 3.005 millones de euros (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006).

Las personas con enfermedad mental, como sus familiares y los/las profesionales que las atienden, consideran que existen estereotipos "de peligrosidad" asociados a la enfermedad mental (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006.). El 20% de las personas que padecen algún trastorno mental crónico, el 18% de la población general, e incluso el 28% de los familiares creen que las personas con enfermedad mental suponen un riesgo si no se las hospitaliza; sin embargo, el 99% de los y las profesionales no lo cree (Muñoz, Pérez-Santos, Crespo & Guillén, 2009).

En el marco de las observaciones anteriores, el presente estudio tiene como finalidad realizar una comparación de la percepción de los/las trabajadores del ámbito de la Enfermedad Mental entre un país Latinoamericano, en este caso México y un país Europeo como lo es España.

I. ANTECEDENTES

Hasta hace poco tiempo el modelo de atención para las personas que padecen enfermedades mentales era el internamiento en instituciones psiquiátricas durante largos periodos de tiempo o incluso de por vida. Estas instituciones u hospitales psiquiátricos (los denominados manicomios) se caracterizaban por ofrecer en la mayoría de los casos poco más que una atención de tipo médica; la asistencia que ofrecían era escasa, deficitaria, y las condiciones de vida de los/las internados/as eran claramente inadecuadas. La permanencia prolongada en dichas instituciones constituía un importante factor de cronificación y deterioro personal además de marginación y aislamiento de la sociedad.

La concurrencia de diferentes factores como el desarrollo del tratamiento farmacológico, psiquiátrico y de intervención psicosocial, así como cambios políticos y culturales, los movimientos de lucha por los derechos civiles, entre otros, han producido cambios y modificaciones en la manera de abordar y tratar a las personas con enfermedad mental lo que ha propiciado avanzar en la atención de la enfermedad mental en las últimas décadas.

Para México a partir del año 2007, la salud mental se ha organizado en una red nacional integrada por Unidades Especializadas de Atención (UNEMES) estructuradas a partir de un modelo comunitario que incluye la atención ambulatoria a través del establecimiento de equipos multidisciplinarios los cuales ofrecen asistencia integral que considera las necesidades biológicas, psicológicas, sociales y culturales de los/las usuarios/as (Organización Mundial de la Salud, 2011).

En España, actualmente la atención a las personas que sufren enfermedad mental, se lleva a cabo mediante una evaluación del/la usuario/a y el desarrollo del programa individual de rehabilitación, que incluye la intervención sobre el ambiente, la familia o los diversos recursos comunitarios (Moro, Camps & Gisbert, 2003).

II. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Para la muestra española, se incluyeron en esta investigación 15 profesionales de entre 26 y 45 años mayoritariamente mujeres (89%) con estudios universitarios (89%) y del ámbito rural (89%) de la zona de Galicia. La muestra mexicana estuvo compuesta por 15 profesionales que residen en Sonora, también de entre 26 y 45 años, mayoritariamente mujeres (80%) con estudios universitarios (100%) y del ámbito urbano (100%).

2.2. INSTRUMENTOS

Se elaboró un único cuestionario en el que se incluyeron 12 preguntas relativas a las funciones en el trabajo de los/as profesionales y su percepción sobre las personas con enfermedad mental. El cuestionario incluía además una serie de datos socio-demográficos (sexo, edad, nivel académico y lugar de residencia) para determinar el perfil de la muestra.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para ambas muestras se solicitó permiso a la entidad por vía telefónica. Posteriormente se prosiguió con la aplicación del instrumento. En España se aplicó en el lugar de trabajo de los/las profesionales mientras que en México se llevó a cabo en las instalaciones de una universidad. El instrumento lo aplicaron psicólogas quienes explicaron a los/as participantes los objetivos de la investigación, asegurándoles la confidencialidad de la información.

III. RESULTADOS

Observando los resultados obtenidos de la muestra española se puede destacar que el 67% de los/las profesionales llevan más de dos años trabajando en la misma Asociación con personas que padecen enfermedad mental, el 78% no habían trabajado anteriormente en este sector. De estos el 56% considera que si hay una correcta colaboración entre el centro de trabajo y los Servicios Sociales.

En cuanto a la percepción que los/las profesionales tienen de los/las usuarios/as se destaca que el 89% cree que existen diferencias entre los usuarios/as que padecen la misma enfermedad mental y el 100% de los/las técnicos/as cree, además que son poco participativos/as.

Además, los profesionales consideran que el 89% de los familiares se implican poco en el tratamiento, incluso refieren que el 67% no tiene conocimientos mínimos sobre la enfermedad mental.

Finalmente cabe señalar que el 78% de la muestra española considera su trabajo gratificante.

Por otro lado, los resultados obtenidos de la muestra mexicana manifiestan que el 73,3% de los/las profesionales ya habían trabajado anteriormente con personas que padecen enfermedad mental, el 66,6% lleva más de dos años trabajando en su puesto actual y el 40% considera que no hay una correcta colaboración entre Servicios Sociales y su centro de trabajo.

De la misma manera el 78% de los profesionales mexicanos destacan que los usuarios son poco participativos, mientras que el 80% de los/las técnicos/as valoran la existencia de diferencias entre los/las usuarios/as que padecen la misma enfermedad mental.

En igual forma el 76% de los/las profesionales menciona que la familia se implica poco, aunado a esto el 57% no tienen conocimientos básicos sobre enfermedad mental.

Para finalizar el 100% de la muestra mexicana considera su trabajo gratificante.

IV. CONCLUSIONES

En conclusión podemos destacar que tanto en España como en México la mayor parte de los/las profesionales, llevan más de dos años trabajando en la misma Asociación de enfermedad mental y consideran que los familiares de las personas que sobrellevan algún trastorno mental no tienen grandes conocimientos del mismo y son poco colaborativas, sobrecargando así, el trabajo de los/las profesionales, tal y como manifiestan los resultados del estudio realizado por Mora-Ríos y Bautista (2014). Asimismo, los/las trabajadores/as perciben que un alto porcentaje de los/las usuarios/as son poco participativos/as y que además existen grandes diferencias según las peculiaridades individuales de cada persona. A pesar de la situación planteada, los/as técnicos/as consideran su trabajo gratificante.

Concluyendo es importante indicar que existen grandes similitudes en los resultados obtenidos para ambas muestras aun tratándose de poblaciones y contextos diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERENZON, S., SAAVEDRA N., MEDINA--MORA, I., APARICIO, V., GALVÁN, J. (2013). Evaluación del sistema de salud mental en México: ¿hacia dónde caminar? *Rev. Panamericana de Salud Pública*, 33(4), 252-258.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. LIBRO VERDE. (2005). *Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental.*

KINGDON, D., SHARMA, T., HART, D., Y CAMPAIGN, T. (2004). What attitudes do psychiatrists hold towards people with mental illness? *Psychiatric Bulletin*, 28, 401-406.

LAUBER, C., ANTHONY, M., ADJACIC-GROSS, V., Y RÖSSLER, W. (2004). What about psychiatrists' attitude to mentally ill people? *European Psychiatry,* 19, 423-427.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2006.). Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud.

MORA-RÍOS, J. & BAUTISTA, N. (2014). Estigma estructural, género e interseccionalidad: *Implicaciones en la atención a la salud mental. Salud mental*, 37(4), 303-312.

MORA-RÍOS, J., NATERA, G., BAUTISTA-AGUILAR, N., & ORTEGA-ORTEGA, M. (2013). *Estigma público y enfermedad mental. Una aproximación desde la teoría de las representaciones sociales. Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. México: CRIM-UNAM.

MORO, J., CAMPS, C. & GISBERT, C. (2003). Metodología de las intervenciones en el contexto individual, familiar y social. En Gisbert, C. (Coord.). *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo* (pp. 133-102). Asociación Española de Neuropsiquiatría.

MUÑOZ, M., PÉREZ-SANTOS, E., CRESPO, M., GUILLÉN, A. (2009) *Comunidad de Madrid y Obra Social de Caja Madrid. Estigma social y enfermedad mental.* Madrid: Editorial Complutense.2006

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2005). *Mental Health: facing the challenges, building solutions*.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental, nuevos conocimientos, nuevas esperanzas, Ginebra, OMS*

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). *Informe sobre el sistema de salud mental en México*

[i] Contacto con autoras:
Isabel Alonso Rodríguez. e-mail: isabelaguarda@hotmail.es
Departamento de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense.
Universidad de Vigo, España.
Martha Esther Serrano Arias. e-mail: me-serrano@hotmail.com
Natalia Ocairí Valencia Corral. e-mail: natalia.ocairi@gmail.com
Departamento de Derecho. Universidad de Sonora, México.

DISCRIMINACIÓN Y RECHAZO SOCIAL QUE SUFREN LAS PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL

ISABEL ALONSO RODRÍGUEZ
MARÍA JOSÉ MÉNDEZ RODRÍGUEZ[i]

RESUMEN:

Las personas con enfermedad mental sufren, además de la problemática derivada directamente de la enfermedad, las consecuencias del desconocimiento social que existe, generando así dificultades en su integración social y laboral. Las actitudes sociales de rechazo y la consecuencia de una imagen negativa generan barreras sociales que aumentan el riesgo de aislamiento y marginación de estas personas que padecen algún trastorno mental.

La enfermedad mental conlleva en muchos casos una discriminación social que desemboca en un proceso de estigmatización. Tal y como manifiesta el Libro Verde de la Salud Mental en Europa (2005) "Estas personas se topan con el miedo y los prejuicios de los demás, con frecuencia basados en una concepción distorsionada de lo que son las enfermedades mentales. La estigmatización, además de aumentar el sufrimiento personal y la exclusión social, puede impedir el acceso a la vivienda y el empleo, e incluso hacer que la persona afectada no busque ayuda por miedo a que se la etiquete".

Datos obtenidos en diferentes estudios manifiestan que una de cada cuatro personas sufre alguna enfermedad mental a lo largo de su vida y unas 450 millones en todo el mundo. También revelan que aproximadamente cuatro de cada cinco personas que necesitan atención por trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en los países con ingresos bajos y medios-bajos no la reciben, por eso las personas con trastornos mentales se encuentran entre las más desatendidas del mundo (Organización Mundial de la Salud, 2011). En muchas comunidades, las enfermedades mentales no se consideran una verdadera afección médica, sino un síntoma de debilidad de carácter o un castigo por un comportamiento inmoral o antisocial.

La intención de este estudio es dar a conocer los prejuicios y niveles de discriminación existentes socialmente hacia las personas que padecen enfermedad mental. Para ello se elaboró un cuestionario en el que se incluían preguntas relacionadas con la percepción social sobre este grupo. En este estudio participaron 100 personas de entre los 15 a los 65 años, mayoritariamente hombres y del ámbito rural, procedentes de Galicia, España. Los resultados ponen de manifiesto que en el ámbito de lo social, existe un gran rechazo hacia las personas con enfermedad mental, generando así, su exclusión social y provocando que vivan aislados del ámbito de lo social.

PALABRAS CLAVE: Salud, salud mental, trastorno mental, prejuicios, exclusión social.

*****

INTRODUCCIÓN

La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Siguiendo lo establecido en la Guía de estilo de la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales, la enfermedad mental es una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o comportamiento, en que quedan afectados procesos psicológicos básicos como son la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, la sensación, el aprendizaje, el lenguaje, etc. Sin embargo, a pesar de existir grandes diferencias entre las enfermedades mentales y las discapacidades, el 56% de la población general confunde la enfermedad mental con el retraso mental, y es que en general existe un notable confusionismo en lo que respecta a la tipificación de las enfermedades ya que frecuentemente se mezcla información de salud mental con otros tipos de discapacidad y enfermedades.

Hay que tener en cuenta, que las personas que padecen enfermedad mental están sometidas a mayor estrés que otras debido a los problemas psicosociales, pues son menos capaces de adaptarse y afrontar dichos problemas debido a sus trastornos en las funciones de la atención/percepción y cognitivos. Los problemas psicosociales son también reforzados por las actitudes negativas del medio ambiente hacia el individuo vulnerable (Roder, Dieter Brenner, Hodel y Kienzle, 1996). Hasta ahora los programas de salud sólo contemplan la parte médica, o sea la "enfermedad de las personas que sufren algún trastorno mental", no así, tratándolo dentro de su contexto familiar y social.

Atendiendo a la población española, cabe destacar que el 9% padece en la actualidad una enfermedad mental (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006) y el principal ámbito de discriminación para estas personas es el laboral donde sólo el 5% tiene un empleo regular (Comunidad de Madrid y Obra Social de Caja Madrid, 2006).

I. ANTECEDENTES

Como se manifiesta en la Guía de estilo de la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales, hasta hace sólo unas décadas, muchas personas afectadas por enfermedades mentales pasaban la mayor parte de su vida ingresadas en centros asilares o encerrados en sus casas ya que socialmente existía un sentimiento de vergüenza por parte de la familia y miedo social.

Actualmente las personas que tienen algún trastorno mental son tratadas en su mayoría, en el ámbito comunitario y suelen integrarse socialmente, pero aún existe un importante número de personas que sufren una enfermedad mental y no acuden a recibir tratamiento a causa de la estigmatización que existe sobre este tipo de enfermedades. Todavía sigue existiendo socialmente una imagen errónea y negativa de la enfermedad mental, que sin duda no es un buen reflejo de la realidad, y lo único que provoca es perpetuar estereotipos, generar prejuicios y falsas creencias, y perjudicar de manera directa a los derechos de las personas con problemas de salud mental.

En cuanto a los tratamientos, en los últimos años se han conseguido avances ya que el diseño de los mismos se hace según el tipo de enfermedad y la valoración de los casos de manera individual con intervenciones personalizadas. Frecuentemente se realiza combinando el tratamiento farmacológico con medidas de rehabilitación sociolaboral, psicoterapias y apoyo familiar. El apoyo psicoterapeútico es importante para afrontar los efectos de la enfermedad en su vida social, familiar y profesional. Se utilizan tratamientos psicosociales especializados como son: programas de rehabilitación, terapias conductuales y

de comportamiento social, psicoeducación de los afectados y sus familias, etc. (Guía de estilo de la Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales).

II. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

En este estudio tomaron parte 100 personas de entre los 15 a los 65 años, mayoritariamente hombres (65%) y del ámbito rural (64%), procedentes de la villa de A Guarda en Galicia, lugar donde se ubica la Asociación Saúde Mental Avelaiña, que es la única asociación específica para personas que padecen enfermedad mental en todo el territorio del Baixo Miño con 50.630 habitantes.

2.2. INSTRUMENTOS

Se elaboró un cuestionario que incluía preguntas relativas al conocimiento que tiene la población general sobre las enfermedades mentales y su percepción sobre las personas que las padecen. Asimismo el cuestionario contenía datos socio-demográficos (sexo, edad, nivel académico y lugar de residencia) para determinar el perfil de la muestra.

2.3. PROCEDIMIENTO

El instrumento se aplicó a la población que residía en las cercanías de la única Asociación de enfermedad mental de la zona. La muestra se seleccionó aleatoriamente y el cuestionario se aplicó por una profesional experta en la materia.

Se garantizó explícitamente su anonimato, así como la confidencialidad de la información que facilitaran, enfatizando que la investigación la llevaba a cabo la universidad.

III. RESULTADOS

Los resultados ponen de manifiesto que los participantes en un 37% conocen a alguna persona que padece algún tipo de enfermedad mental, pero en realidad no distinguen las características de estas enfermedades más que en líneas generales (95%) y el 82% de la población confunde enfermedad mental con discapacidad mental.

El 98% de la población considera que las personas con enfermedad mental deben ser tratadas por profesionales cualificados ya que creen (60%) que son personas que no están capacitadas para realizar actividades de la vida diaria de manera independiente.

En cuanto a la percepción que tienen sobre las ayudas específicas destinadas a tratar enfermedad mental es alta (94%) sin embargo en los Servicios Sociales de la zona de estudio no existen recursos sociales de apoyo. Solo el 18 % de la población tiene conocimientos de que existe una Asociación específica de atención en la zona.

IV. CONCLUSIONES

Junto al gran desconocimiento sobre la problemática que atañe a las personas que sufren cualquier trastorno mental, habría que destacar la exclusión social y la falta de iniciativas de cara a su integración y a la mejora de sus condiciones de vida.

Los resultados manifiestan que existe gran confusión en la población a la horade distinguir entre enfermedades mentales y discapacidades tal como reflejan los datos de estudios realizados anteriormente.

Además señalar que sólo existe una asociación encargada de las personas que sufren enfermedad mental para más de 50.000 habitantes y los miembros de la comunidad desconocen de su existencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. LIBRO VERDE (2005). *Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental.*

COMUNIDAD DE MADRID Y OBRA SOCIAL DE CAJA MADRID (2006). *Estigma social y enfermedad mental.*

SALUD MENTAL Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN*: Guía de estilo. Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Enfermos Mentales*.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2006). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud.*

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2005). *Mental Health: facing the challenges, building solutions.*

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2011). *Guía de Intervención para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias.*

PARLAMENTO EUROPEO (2006). *Resolución sobre "Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de Salud Mental".*

RODER, V., DIETER BRENNER, H., HODEL, B. Y KIENZLE, N. (1996). Descripción de las Escalas del observador y de Autoinforme utilizadas. *Terapia Integrada de la Esquizofrenia* (245). Barcelona: Ariel, S. A.

[i] Contacto con autoras:
Isabel Alonso Rodríguez. e-mail: isabelaguarda@hotmail.es
María José Méndez Rodríguez.
Departamento de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense.
Universidad de Vigo, España

AÇÃO RUA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCÃÇAO SOCIAL DE RUA EM PORTO ALEGRE/RS - BRASIL

SANTIAGO PAVANI[i]

RESUMEN:

A cidade de Porto Alegre, Capital do estado do Rio Grande do Sul, situado ao sul do Brasil, preocupa-se há muito com o fenômeno social da situação de rua de crianças, adolescentes e suas famílias. A questão do que fazer para acolher e atender as demandas dessa população – garantir a efetivação de seus direitos como cidadãos(ãs), seu acesso aos serviços da Rede de Proteção (de saúde, de educação, de justiça e de assistência social) e prevenir novas situações – são pautas de discussão e objeto de planejamento sistemático de ações do poder público municipal desde o início dos anos 1990.

O desenvolvimento de diferentes projetos e ações de atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias em situação de rua em Porto Alegre foi construído em espaços institucionais de debate dos(as) trabalhadores(as) que atuavam diretamente com essa população e desdobraram-se, desde 2007 até a atual configuração, o serviço Ação Rua. Apesar de ser inicialmente uma ação intersecretarial, ou seja, que envolve diferentes secretarias do município em seu planejamento e execução (PAICA-RUA, 2002), atualmente o serviço de abordagem social é coordenado pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC)[1], órgão municipal responsável pela organização e supervisão das ações da Assistência Social na cidade, e executado em parcerias com organizações não governamentais (ONGs).

A intenção deste trabalho é descrever as atividades do atual serviço de abordagem social de rua da cidade de Porto Alegre, com recorte etário em crianças e adolescentes, o Ação Rua, e apontar alguns de seus limites e potencialidades, a fim de partilhar estratégias exitosas e contribuir na reflexão crítica e no avanço de pontos limitadores da ação socioeducativa. Para tal, será utilizado como referência o projeto técnico Serviço de Abordagem Social – Ação Rua, datado de abril de 2012, documento oficial que indica os objetivos, as metodologias e os indicadores avaliativos do serviço. A experiência e as observações do pesquisador em mais de três anos em que atuou como Educador Social de Rua no serviço também serão utilizadas para a análise.

PALABRAS CLAVE: Ação Rua, educação social de rua, socioeducação, Porto Alegre, Brasil.

*****

[1] Órgão que até o ano 2000 era denominado Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC) e estava vinculado à Secretaria de Educação do município.

INTRODUCCIÓN

O Ação Rua compõe o Serviço Especializado de Abordagem Social (SEAS) do Programa de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)[2], que está vinculado às ações de Assistência Social Especial de Média Complexidade executadas pelos Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS).Os CREAS, por sua vez, são aparelhos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)[3],. Como já citado anteriormente, o Ação Rua é o desdobramento histórico das políticas públicas do município de Porto Alegre no enfrentamento à violação de direitos de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de rua. O projeto técnico do Ação Rua traça como objetivo geral de sua atividade

> Promover alternativas de enfrentamento de violações de direitos, em situação de rua e trabalho infantil, vivenciadas por crianças, adolescentes e suas famílias, articulando os serviços da rede, propondo sua ampliação quando necessário, visando a garantia de direitos, inclusão social, na perspectiva da erradicação da situação de rua e do trabalho infantil no Município. (Porto Alegre, 2012, p.4)

O Ação Ruaé executadoem Porto Alegre desde março de 2007 na modalidade de parceria público-privada, ou seja, a orientação geral e o financiamento são públicos e a execução se dá por intermédio de ONGs. No final de 2010, tendo em vista a efetiva implementação do SUAS,com normativas e tipificações conforme o Plano Nacional da Assistência Social (PNAS/2004), o gestor público municipal integrou o Ação Rua aos CREAS como parte do SEAS, sem, contudo, excluir seu recorte etário de público de crianças e adolescentes em situação de rua – característica exclusiva do SEAS de Porto Alegre em todo o Brasil – em oposição ao que preconiza o PNAS/2004,quedescreveo SEAS como um serviço especializado de abordagem social intergeracional. Dessa forma, o SEAS ficou composto por duas equipes distintas: uma para crianças, adolescentes e suas famílias e outra para adultos.

Atualmente, o Ação Rua é composto por 13 equipes organizadas de forma territorializada, isto é, cada equipe atende uma região específica da cidade. As equipessão constituídas por um(a) articulador(a) institucional, por dois(duas) técnicos(as) sociais[4] e por quatro Educadores(as) Sociais.

Essa é uma descrição formal do Serviço Ação Rua baseada nos documentos oficiais que normatizam o trabalho realizado por técnicos(as) sociais e Educadores(as) Sociais que integram as equipes. Porém, ela não consegue comportar toda a complexidade e riqueza das atividades que são desenvolvidas por esses(as) trabalhadores(as) e, menos ainda, o potencial transformador, que o Serviço alcança, principalmente no que se refere às relações estabelecidas entre crianças e\ou adolescentes e suas famílias e os(as) Educadores(as) Sociais, profissionais que têm, por atribuição da função que exercem dentro das equipes, a abordagem social desses sujeitos.

O Ação Rua é um serviço de busca ativa. Isso quer dizer que os(as) trabalhadores(as) não ficam estaticamente alocados em um equipamento físico esperando que as pessoas procuremo Serviço, mas que eles(as) vão ao encontro dos(as) sujeitos que do Serviço necessitam, e que, por vezes, não têm o entendimento de que necessitam desse atendimento ou mesmo o conhecimento de que o Serviço exista. Os(as) profissionais que têm a prerrogativa de realizar essa busca ativa são os(as) Educadores(as) Sociais no

[2] http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/mediacomplexidade/atendimento-especializado-a-familias-e-individuos-paefi

[3] O SUAS é o sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviçossocioassistenciais no Brasil. (http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas).

[4] As regiõesseguem a divisão territorial do Orçamento Participativo (OP).(http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/) "Preferencialmente 1 Psicólogo e 1 Assistente Social" (Porto Alegre, 2012, p.5)

desenvolvimento das atribuições de sua função na equipe: as sistemáticas (ou campos, ou roteiros) e as abordagens sociais.

O fluxo do trabalho das Equipes do Ação Rua, em geral, inicia na prática das sistemáticas dos(as) Educadores(as) Sociais e segue na identificação, durante essas sistemáticas, de uma situação de violação de direitos de alguma criança ou adolescente, especificamente de casos de situação de rua moradia ou situações de rua sobrevivência (exploração do trabalho infanto-juvenil). Os(as) Educadores(as) Sociais observam a situação e buscam compreender o contexto em que ela se dá. Ao perceber a possibilidade de um contato verbal, que não traga maiores riscos tanto para o sujeito em questão quanto para os(as) profissionais, os(as) Educadores(as) Sociais realizam a abordagem social. A partir dessa ação, o caso é levado para a equipe e a família passa a ser acompanhada. Realizam-se visitas domiciliares, quando possível, busca-se qualificar mais informações sobre a família na Rede de Proteção e, quando necessário, encaminha-se e acompanha-se a família para os demais serviços da Rede de Proteção no objetivo de auxiliá-la a superar as situações de violação de direitos identificadas no início do acompanhamento.

I. ÊXITOS REPLICÁVEIS

Após quase dez anos de atuação, é possível e necessário realizar algumas considerações sobre as ações executadas pelo Serviço Ação Rua com a intenção de promover, defender e controlar os direitos de crianças, adolescentes e suas famílias, em específico na busca da erradicação da situação de rua e exploração do trabalho infantil em Porto Alegre, conforme enuncia o objetivo geral do Serviço em seu projeto técnico.

Não temos a pretensão de realizar uma avaliação consistente do Ação Rua. Para isso seriam necessários indicadores quantitativos e qualitativos oficiais e uma análise mais metodológica e cientificamente estruturada. A intenção é apontar algumas considerações surgidas da experiência e das observações críticas do pesquisador em mais de três anos na atuaçãocomo Educador Social de Rua do Serviço em duas diferentes equipes de regiões distintas da cidade, em um exercício coerente com a proposta metodológica de ação-reflexão-ação de Paulo Freire (1996).

Dessa forma, observa-se que a montagem de equipes multidisciplinares permanentespropicioua continuidade do trabalho,o que gerou desenvolvimento de saberes práticos e organizativos. A atuação regionalizada do atendimento garante a apropriação da equipe da Rede de Proteção da região, ou seja, dos diferentes equipamentos públicos e das iniciativas da sociedade civil que atuam na região para a efetivação dos direitos sociais. Essa apropriação também agiliza as intervenções e encaminhamentos. A regionalização do atendimento instrui a equipe sobre as dinâmicas sociais do espaço,o que facilita o vínculo com as famílias, aumenta a segurança dos(as) trabalhadores(as) em suas incursões nas comunidades mais violentase alimenta possíveis projetos de intervenções coletivas.

Uma ação sistemática que ocorre há tanto tempo obviamente criou um levantamento de dados, principalmente quantitativos, que formam umhistórico das atividades e podem realimentar a política.Esses dados são provenientes, principalmente, dos relatórios quantitativos mensais – critério de manutenção do convênio entre a ONGs executora e a FASC – que as equipes devem enviar aos CREAS aos quais estão referenciadas. Os relatórios quantitativos, cujo modelo foi construído coletivamente entre representantes das equipes e da FASC, informam basicamente o número de cada uma das atividades realizadas pela equipe no mês corrente, ou seja, o número de abordagens sociais; visitas domiciliares; encaminhamentos para outros serviços; acompanhamentos em outros serviços; inserções em outros serviços; reuniões e articulações de diferentes naturezas com demais serviços da Rede de Proteção ou com lideranças comunitárias.As únicas informações

socioantropológicas desses relatórios referem-se ao gênero e à faixa etária das pessoas atendidas.

Outra sistematização de dados existente e que merece destaque é a que é formulada na reunião deGerenciamento de Casos de Rua Moradia, encontro mensal articulado pela coordenação da Proteção Social Especial de Média Complexidade da FASC em que informações das situações em atendimento consideradas mais graves, as de rua moradia, são compartilhadas e problematizadas entre representantes de todas as equipes e de alguns outros serviços da Rede de Proteção do município, tais como da Escola Porto Alegre (EPA) e da Proteção Social Especialde Alta Complexidade . Essa sistematização reúne dados quantitativos e qualitativos de cada indivíduo identificado e atendido pelas equipes em toda a cidade e possui dados socioantropológicos mais qualificados. Desse encontro e dessa sistematização nascem trocas de ideias e informações entre as diferentes equipes para a busca de resolutividades de casos mais complexos e crônicos. Háa identificação de quase 100% das crianças e adolescentes em situação de rua moradia na Capital, de tal forma que novos casos são infrequentese rapidamente identificados, também reflexo da ação preventiva efetuada pelas equipes em seus territórios. Infelizmente, os dados qualitativos, tanto das equipes quanto do Ação Rua como um todo, são pouco sistematizados.

II. PONTOS LIMITADORES

Como citado no último parágrafo da sessão anterior, a falta de indicadores sociais mais robustos, tanto quantitativos quanto qualitativos, afeta diretamente a avaliação da qualidade e efetividade do Serviço oferecido. A forma de avaliação e os relatórios exigidos pelo gestor municipal não traduzem todo o trabalho das equipes e muito menos a sua efetividade. Como mensurar reais mudanças na qualidade de vida das famílias atendidas e a garantia de seus direitos? Como constatar a erradicação da situação de rua de crianças, adolescentes e suas famílias e as situações de exploração do trabalho infantil do espaço da rua? Somente acompanhá-los, encaminhá-los e inseri-los nos demais serviços da Rede de Proteção e políticas públicas não altera sua condição propriamente, mas gera um número de atividades que sustenta a política.

Existe também um desconhecimento sobre Pedagogia Social.Essa não é uma falta exclusiva dos(as) Educadores(as) Sociais, é uma problemática que os(as) demais trabalhadores(as) do Serviço e a própria FASC negam-se a enfrentar. É uma barreira institucional e acadêmica do Brasil.Vale lembrar que, no Brasil, a profissão de Educador(a) Social não é regulamentada. No caso específico do Ação Rua, o pré-requisito para atuar na função é apenas o Ensino Médio completo, não há a exigência de nenhuma outra qualificação, até porque ela ainda não existe no Brasil. Adesqualificação profissional dos(as) Educadores(as) Sociais se traduz na precarização de suas condições de trabalho e na falta de reconhecimento social e profissional.

Existerelutância em aproximar prática e teoria, em efetuar a práxis. Em geral, os(as) trabalhadores(as) não querem refletir sobre as ações do Serviço e sua efetividade. Teorizar a prática é uma ação entendida como perda de tempo em relação ao volume de demandas que se precisa atender.Entende-se e verbaliza-se que o lugar das teorizações não devem ser os espaços de formação do Serviço e sim a academia, ou seja, cada trabalhador(a) deve buscar individualmente a qualificação para problematizar a prática coletiva. Seguir osprotocolos, responder as demandas quantitativas e atuar nas consequências e não nas causas geradoras das situaçõesatendidas parece ser o importante e o suficiente para justificar a continuidade do Ação Rua.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Ação Rua é efetiva e surte efeito visível na cidade. Novos casos de situação de rua moradia são quase nulos e rapidamente identificados. É muito difícil encontrar uma criança ou um(a) adolescente nas ruas que não conheça o Ação Rua. As ações das equipes na busca de inclusão das famílias atendidas em outras políticas públicas como a saúde, a educação e a justiça,tensionamos demais serviços da Rede de Proteção e realizam, em certo grau, o controle da efetivação dos direitos. As equipes funcionam como uma Rede Integrada de informações que circulam pela cidade.

As famílias atendidas reconhecem o trabalho das equipes, ou seja, geram-se vínculos fortes entre as famílias atendidas e as equipes de trabalho. Isso indica a possibilidade de ações de articulação, fortalecimento e promoção de estratégias dos grupos populares de superação de suas condições de vida e violações de seus direitos que vão além das atividades técnico-burocráticas estabelecidas no projeto técnico do Ação Rua.

Sobre os registros das atividades das equipes, entendemos que os números sistematizados gerem as atividades das equipes, mas não são suficientes para mensurar mudanças qualitativas nas condições de vida das famílias atendidas e muito menos a garantia de seus direitos civis.

Apesar da falta de qualificação profissionaldos(as) Educadores(as) Sociais e do escasso conhecimento geral sobre Pedagogia Social entre os trabalhadores(as) do Serviço e do gestor municipal, – falta de conhecimento, descaso ou não concordância com a proposta teórica? – ainda assim, existem excelentes exemplos de atuação de colegas Educadores(as) que vão produzindo suas metodologias de intervenção socioeducativa por meio da prática e do acúmulo de outros conhecimentos e experiências tais como teatro, dança, capoeira, movimentos sociais, docência em educação infantil e muitas outras formações em andamento em diferentes áreas e espaços de produção de conhecimento. Porém, defendemos que é preciso avançar na reflexão teórica, na apropriação do conhecimento já produzido sobre Pedagogia Social e Educação Social, assim como, segundo nosso entendimento, assumir a Pedagogia Social como base teórica da ação socioeducativa no projeto técnico, na fundamentação teórico metodológica da intervenção socioeducativa. É necessário avançar na efetivação de um trabalho verdadeiramente transdisciplinar que valorize todos os conhecimentos existentesnas equipes, assim como propor uma prática mais horizontalizada das relações de trabalho. Deve-se buscar também a intersetorialização do planejamento e da execução das ações na busca de um atendimento integral aos sujeitos destinatários.

Compreendemos que fortalecer o movimento pela profissionalização do(a) Educador(a) Social e da Pedagogia Social como campo do conhecimento e referência teórica de ações socioeducativas no Brasil tende a qualificar a efetividade dessa política pública,a garantir a qualidade da socioeducação e do atendimento assistencial às famílias atendidas, e a valorizar socialmente e objetivamente o(a) profissional socioeducador(a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

PAICA-RUA (ORG.). (2002). Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos. *Série Fazer Valer Direitos*. v. 2. São Paulo/Brasília: Cortez/UNICEF.

PORTO ALEGRE. (2012). *Projeto Serviço de Abordagem Social – Ação Rua*. Porto Alegre, RS: FASC.

[i]Contacto con autor:
Santiago Pavani. e-mail: santiago.dias@acad.pucrs.br
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SOCIAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL JARDÍN BOTÁNICO UNIVERSITARIO BUAP

LINDA AIDE VARGAS TORRES
YESENIA CISNEROS DOMÍNGUEZ
SAMANTHA RODRÍGUEZ ZÁRATE[i]

RESUMEN:

El presente documento aborda la experiencia de un proyecto que el Jardín Botánico Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (JBU BUAP) realiza desde hace dos años. Este proyecto hace referencia a un taller realizado durante la segunda semana de vacaciones de Semana Santa, y el cual lleva por nombre "Taller de Pascua 2015". Este año, el objetivo del taller radicó en acercar a los niños al conocimiento de su entorno natural a través del deporte, la ciencia y la meditación para estimular su curiosidad y su capacidad de asombro ente la naturaleza.

El taller se estructura en apartados que van desde la descripción de la labor educativa que el JBU-BUAP realiza como institución de educación no formal para contribuir a la educación ambiental aunque esté no es su único objetivo. Así mismo se mencionan las bases pedagógicas que sustentan la elaboración y ejecución de sus programas en dicha área.

En posteriores apartados se describe el proyecto a partir de su fundamentación misma que muestra la relevancia y pertinencia siendo este un proyecto que pretende contribuir a contrarrestar las problemáticas y necesidades sociales que han surgido en los últimos años con referencia a la falta del contacto con el medio natural de la población infantil.

El Taller se estructuró en ocho etapas que contribuyeron de manera directa con el cumplimiento del objetivo del taller. Estas etapas fueron: socialización, acondicionamiento, exploración, artesanías y reciclaje, experimentación, proyecto especial, meditación y ecología.

Por último se describe el proceso de evaluación del taller, este constó del diseño y aplicación de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos que fueron aplicados a los niños que participaron en el taller y a los padres de familia con el fin de conocer su grado de satisfacción con el taller.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, desarrollo sostenible, pedagogía social, educación social, naturaleza.

*****

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su existencia, el JBU BUAP se ha centrado en la investigación de los recursos vegetales del Estado de Puebla, sin embargo y tomando como base la Estrategia Mundial para la Conservación de las Especies vegetales 2011-2020 y la Estrategia Mexicana para la conservación Vegetal 2012-2030, a partir del año 2008 se crea el Área de Educación y Divulgación, con la finalidad de fomentar la conservación y el aprovechamiento sustentable de los recursos vegetales. Desde entonces y hasta la fecha, esta área se ha encargado del diseño y desarrollo de programas educativos que coadyuven a concienciar a la sociedad acerca de la importancia de los recursos vegetales para el desarrollo de la vida en la Tierra, apoyándose en la educación ambiental.

La Educación Ambiental (en adelante EA) es una estrategia con la cual se pretende crear conciencia a nivel global de la importancia de conservar los recursos naturales para asegurar la supervivencia de las generaciones futuras, de ahí que la EA sea retomada para el desarrollo de los programas educativos del JBU BUAP.

Además de lo antes mencionada, es preciso señalar que la labor educativa del JBU BUAP se ubica en el campo de la educación no formal y está orientado a complementar el trabajo de la educación formal así como a cubrir algunas de las necesidades educativas que ésta no puede satisfacer.

Dado lo anterior, los programas y proyectos educativos del Área Educativa del JBU BUAP también toman como base de acción a la pedagogía social y a la educación social; pues ha sido a través de éstas que se ha permitido ofrecer un espacio en el que se realicen actividades que, además de promover el cuidado y conservación de los recursos naturales, también promuevan la educación continua a lo largo de toda la vida, la convivencia, el trabajo colaborativo, la participación social y el respeto en pro de la construcción de una sociedad participativa y democrática.

I. DESCRIPCIÓN

Uno de los proyectos que el JBU-BUAP ha puesto en marcha desde hace 2 años es el "Taller de Pascua", mismo que se lleva a cabo durante la segunda semana vacacional de Semana Santa y se dirige a público infantil de entre 4 y 12 años de edad.

Con este proyecto se pretende en primer lugar, acercar a los niños hacía la naturaleza y en segundo lugar, contribuir, como apoyo a la educación formal, al desarrollo de competencias genéricas de educación básica tales como: el conocimiento del entorno natural y conservación del medio ambiente así como la elección estilos de vida y hábitos saludables.

II. JUSTIFICACIÓN

En nuestros contextos actuales, se han dado diversos cambios sociales que modifican los hábitos y las costumbres de las personas y sus familias, sobre todo aquellos relacionados con las actividades de ocio y tiempo libre que implican el contacto con el medio natural.

Uno de estos cambios es el incremento de las jornadas laborales de las personas, ello influye en la disminución del tiempo que se dedicaba a actividades recreativas en espacios naturales al aire libre, problema que se ve intensificado por el incremento de la inseguridad y la violencia que provoca que las personas no quiera salir por miedo a dejar la seguridad de su hogar.

Otro de los cambios y que afecta principalmente a los niños, es el incremento de espacios y dispositivos tecnológicos que ofrecen una alternativa para invertir el tiempo durante el tiempo libre. Ejemplo de estos son los cines, centros comerciales, centros de

video juegos y las computadoras, celulares, tabletas, consolas de video juegos respectivamente.

Dichos cambios, a su vez derivan en diversos fenómenos sociales como el "trastorno por déficit de naturaleza" del que habla Richard Louv, periodista y autor de ocho libros dirigidos al acercamiento de los niños a la naturaleza.

El autor argumenta que el cambio dramático en los núcleos familiares de las familias, ya sea por motivos culturales, se seguridad pública, etc., ha tenido grandes repercusiones en las condiciones de crecimiento de los niños pues, en la mayoría de los casos, éstos pasan más tiempo mirando televisión y jugando videojuegos que haciendo actividades al aire libre.

En contraste con lo anterior, en la última década se han documentado numerosas investigaciones científicas y publicaciones que muestran los beneficios de conectarse continuamente con la naturaleza. En conjunto, estas investigaciones muestran que el estado de salud social, psicológica, académica y física de los niños se ve impactado positivamente cuando éstos tienen contacto diario con la naturaleza. Algunos de estos beneficios son:

- Apoya la creatividad, cooperación y resolución de problemas.
- Mejora la capacidad cognitiva.
- Mejora el rendimiento académico.
- Aumenta la actividad física.
- Mejora las relaciones sociales.
- Mejora la autodisciplina.
- Respeto por todas las vidas en el mundo y la naturaleza.

Tenemos entonces que las experiencias con la naturaleza en la infancia aportan beneficios como el incremento de la actividad física y un adecuado desarrollo mental y emocional a la vez que favorecen la creación de un vínculo afectivo hacia el entorno natural propiciando el nacimiento de una cultura de conservación de la naturaleza.

Por ello, el Taller de Pascua, es una buena alternativa que ofrece una oportunidad para el desarrollo integral de los niños, construcción de conocimiento y convivencia con otras personas y con el medio natural.

El taller está diseñado de tal manera que integra actividades lúdicas, científicas y psicológicas cuya finalidad, en conjunto, es propiciar en los niños experiencias significativas capaces de orientar su desarrollo hacia el interés por el conocimiento científico y el cuidado del medio ambiente.

Objetivo general:

Acercar a los niños al conocimiento de su entorno natural a través del deporte, la ciencia y la meditación para estimular su curiosidad y su capacidad de asombro ente la naturaleza.

Objetivos particulares:

- Fomentar el deporte al aire libre.
- Instruir en el uso de material especializado para la observación.
- Conocer los procesos para la germinación de las plantas.
- Identificar la relación que existe entre las plantas y otros seres vivos (hongos y animales).
- Propiciar el goce del contacto con la naturaleza.

Desarrollo.

El taller se impartió del 6 al 10 de Abril en un horario de 9 am., a 2 pm., horario en el que distribuyeron las diferentes fases que conformaron el taller. Las fases y sus objetivos se encuentran en la siguiente tabla:

TIPO DE ACTIVIDAD	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO
Socialización	Dinámicas rompehielo	Establecer un ambiente de confianza y dinamización entre los participantes a través de actividades y dinámicas lúdicas que propicien la buena interacción y reconocimiento de cada uno de los participantes.
Acondicionamiento físico	Activación física	Estimular el interés por la activación física lúdica a través de juegos que impliquen un grado esfuerzo y activación física, trabajo en equipo y convivencia sana entre los participantes.
Ciencia	Exploración de la naturaleza	Observar, explorar y aprender a través de sus sentidos vitales acerca del mundo que los rodea.
	Experimentación.	Despertar el interés por la ciencia a través de experimentos, tomando como base a las plantas.
	Proyecto especial: Germinación de semillas.	Mostrar a los visitantes el desarrollo de un proyecto así como la observación de cambios naturales e importancia de su registro por medio de los datos y la comparación de los mismos.
	Divulgación ecológica	Reconocer las relaciones existentes entre los organismos vegetales y otros seres vivos, destacando la importancia de las plantas en el desarrollo adecuado de los ecosistemas, a través de una serie de películas infantiles previamente seleccionadas.
Educación ambiental	Artesanías y reciclaje	Crear objetos reciclados útiles y de interés con recursos reutilizables con la finalidad de fomentar una cultura de reúso y reciclaje en los participantes.
Relajación	Meditación	Mostrar la importancia de poseer una mente y cuerpo sano así como la relación y grado de impacto que la naturaleza puede llegar a tener en dicho aspecto.

III. EVALUACIÓN

Para la evaluación del Taller de Pascua se consideraron las opiniones de los beneficiarios del taller, es decir del grupo de padres de familia y de los niños que asistieron al taller.

Evaluación de los participantes.

La metodología en la evaluación fue de tipo mixta predominantemente cuantitativa ya que se diseñó una batería que consto de tres tipos de instrumentos; dos escalas, una lista de verificación, y un espacio para información cualitativa. La evaluación se realizó al final del taller, la batería se constituyó de la siguiente manera:

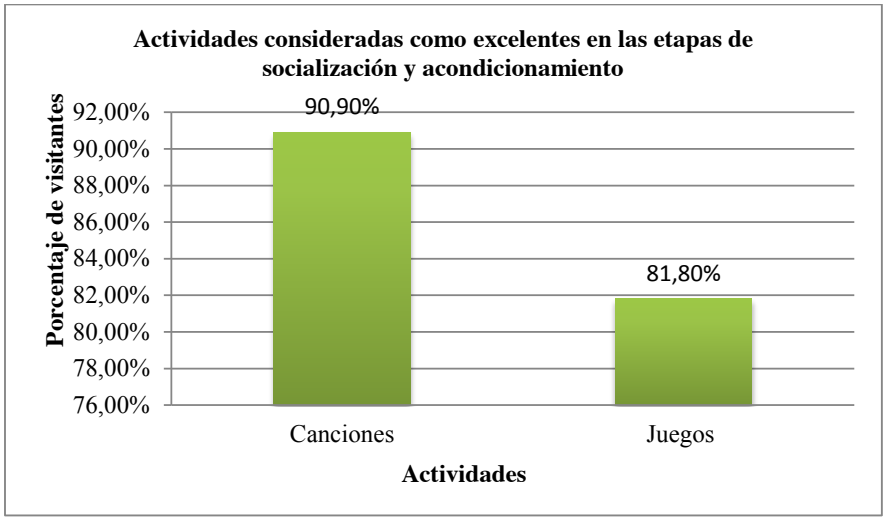
- Primera parte. Se aplicó una escala conformada por 16 ítems clasificados según las etapas del desarrollo del taller con la cual se pretendió obtener información referente al nivel de satisfacción que los asistentes otorgaron a cada una de las actividades que se realizaron durante el taller. Para la escala de satisfacción se consideraron cuatro rangos de satisfacción: excelente, bueno, regular y por mejorar, mismos que se representaron con imágenes (caras que expresan los sentimientos de satisfacción).
- Segunda parte. Se aplicó una lista de verificación que tuvo por objetivo conocer la satisfacción de los visitantes con referencia a la utilización de los diferentes recursos y materiales didácticos que se utilizaron en las diferentes actividades del taller. En

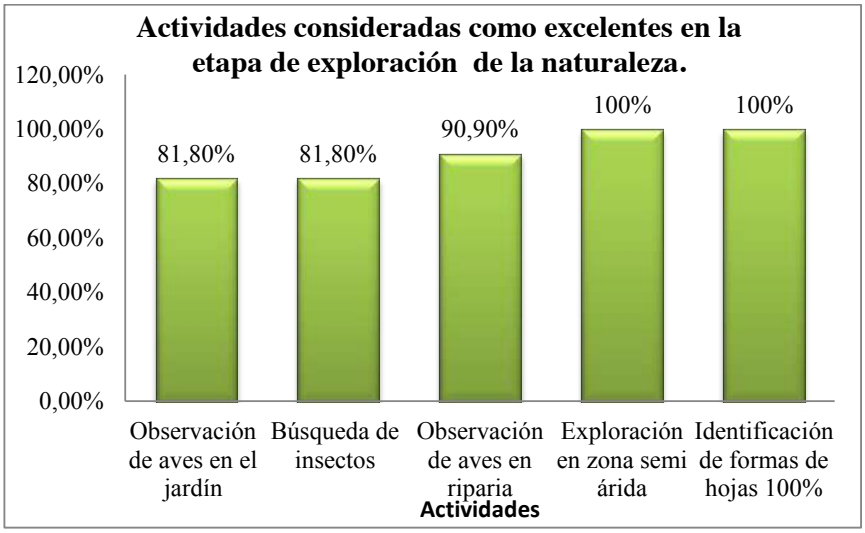
dicho instrumento se incluyeron 15 imágenes de los materiales más representativos que los participantes utilizaron.

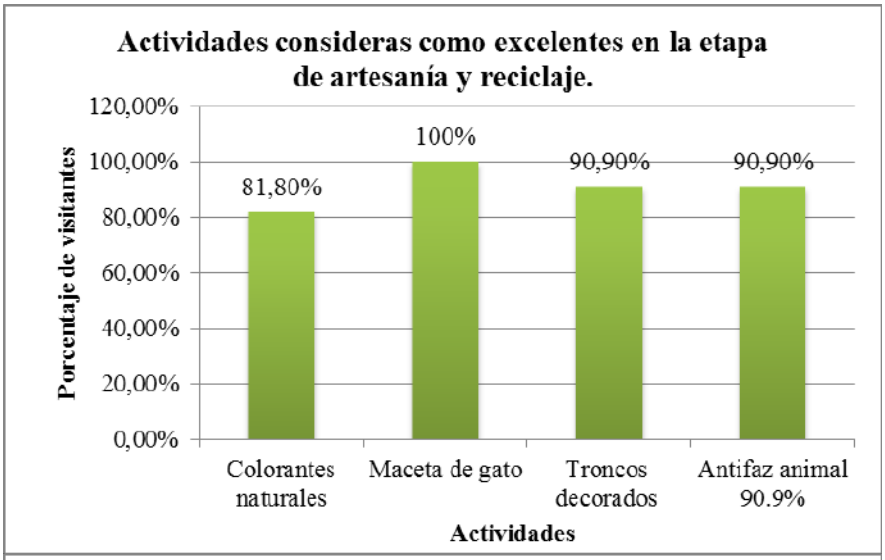
- Tercera parte. Se permitió un espacio libre para que los asistentes plasmaran de cualquier forma lo más significativo que aprendieron durante el taller.
- Cuarta parte. Los participantes evaluaron a los instructores del taller, por medio de una escala que consideró como indicadores el trato, respeto y aclaración de dudas y una valoración cuantitativa del uno al diez.

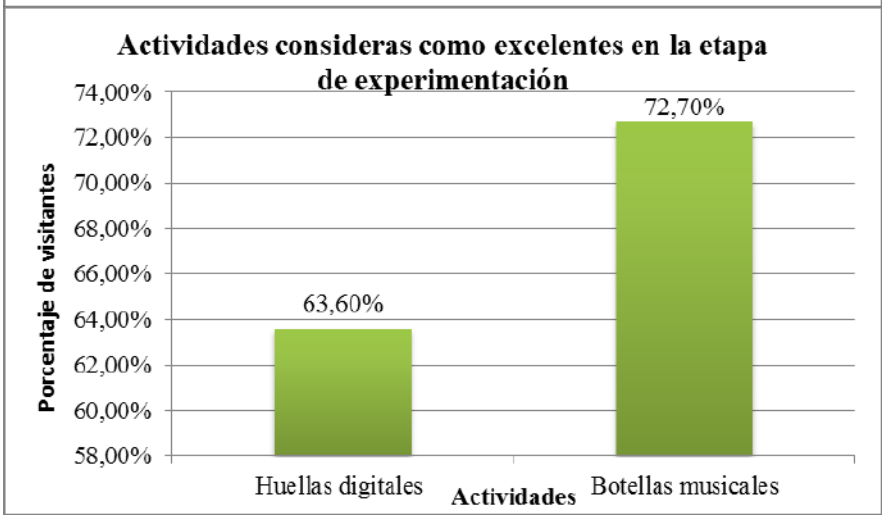
IV. RESULTADOS DE EVALUACIÓN

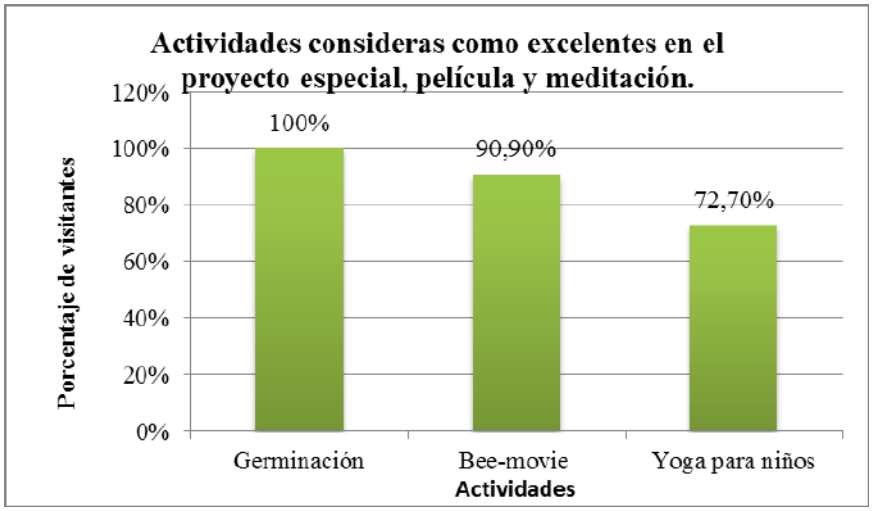
En las siguientes gráficas se muestra el porcentaje de asistentes que consideraron como excelentes las actividades realizadas en las diferentes etapas del taller y que por tanteo estuvieron muy satisfechos.






Actividades consideras como excelentes en la etapa de artesanía y reciclaje.
120,00%
100,00%
80,00%
60,00%
40,00%
20,00%
0,00%
Porcentaje de visitantes
81,80%
100%
90,90%
90,90%
Colorantes naturales
Maceta de gato
Troncos decorados
Antifaz animal 90.9%
Actividades


Actividades consideras como excelentes en la etapa de experimentación
74,00%
72,00%
70,00%
68,00%
66,00%
64,00%
62,00%
60,00%
58,00%
Porcentaje de visitantes
63,60%
72,70%
Huellas digitales
Botellas musicales
Actividades


Actividades consideras como excelentes en el proyecto especial, película y meditación.
120%
100%
80%
60%
40%
20%
0%
Porcentaje de visitantes
100%
90,90%
72,70%
Germinación
Bee-movie
Yoga para niños
Actividades

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Primera parte.

- En la etapa de exploración, las actividades con las cuales los niños se sintieron más satisfechos fueron la exploración en zona semi-árida e identificación con formas de hojas.
- En la etapa de artesanías y reciclaje, la actividad que más satisfacción generó en los niños fue la maceta de gato con un 100%.
- En la etapa de experimentación la actividad que generó mayor satisfacción fue el de botellas musicales con un 72.7 %

Segunda parte.

- Los materiales que contaron con el 100% de preferencia en el gusto de los asistentes fueron: binoculares, gafete, botellas de vidrio y las semillas para la germinación.
- Los materiales con menor preferencia de los asistentes fueron: algodón, romero y pan tostado con un 72.7%.
- Con respecto a los aprendizajes que los asistentes mencionaron haber construido se tiene que el desarrollo de las diferentes actividades contribuyeron a la construcción de nuevos aprendizajes. Como ejemplo de ello a continuación se menciona lo que los niños consideraron como más representativo:
- Formas de los cactus.
- Desarrollo de habilidades para teñir telas con productos naturales.
- Habilidad para observar el mundo natural que los rodea.
- Control de las emociones.
- Desarrollo de habilidades para la interacción social.
- Reconocimiento y concientización de la relación entre animales y plantas.
- Interés para la experimentación científica con recursos naturales.

Cuarta parte.

- De manera general todos los instructores fueron evaluados de manera óptima ya que en sólo un caso se evalúa como bueno el desempeño en alguno de los rubros a evaluar, todos los demás cuentan con resultado de excelente y bueno, además de que todos obtuvieron resultados cuantitativos mayores a 9.5.
- El único caso en el que se encuentran resultados regulares corresponde al ítem de aclaración de dudas, habría que dirigirse al instructor en cuestión para tratar el tema, en caso de que no haya aclarado dudas se le deberá recalcar que es parte de su labor responder las preguntas que los asistentes realicen y en caso de que la respuesta haya sido contestada pero haya existido confusión en la respuesta, se le deberá aclarar que al responder preguntas se cercioré de que los visitantes hayan entendido el mensaje.

Como se mencionó al inicio de este apartado la evaluación también consideró la participación de los padres de familia. Para ello se aplicó una encuesta que tuvo por objetivo conocer la satisfacción con el taller al que sus hijos asistieron, así como las razones por las cuales los padres los inscribieron.

Para la recogida de información, se aplicó una encuesta que se estructuró en cuatro apartados, mismos que a continuación se describen:

- Apartado I : Datos Generales
- Apartado II: Difusión del Taller de Pascua 2015
- Medio por el que se enteraron del Taller de Pascua 2015.
- Conocimiento sobre Talleres y Servicios Educativos del JBU BUAP.
- Frecuencia de la visita a sitios web y redes sociales del JBU.
- Aparatado III: Taller de Pascua

- Razones por las que los padres de familia decidieron enviar a sus hijos al Taller de Pascua 2015.
- Información general sobre las actividades del Taller de Pascua 2015.
- Apartado IV: Comentarios y sugerencias

Los resultados fueron los siguientes:

- El 100% de las personas encuestadas fueron mujeres y en todos los casos fueron las mamás de los niños quienes los llevaron al Taller de Pascua 2015, por lo que sería importante que las estrategias de difusión de las actividades se enfoque más en las mamás pero que se trate de incluir la participación de los papás.
- El 83.33% de las mamás encuestadas mencionan tener como máximo grado de estudios el Posgrado, y sólo el 16.66% menciona tener Licenciatura terminada, por lo que se puede suponer que los padres con más formación están más interesados en que sus hijos realicen actividades en las vacaciones.
- El 83.33% de las mamás encuestadas mencionan trabajar en una dependencia de la BUAP, y el 16.66% no mencionó la dependencia en la que trabaja. A partir de esto se puede observar que hace falta una mayor difusión que incluya a toda la sociedad de tal forma que los servicios que ofrece el JBU no se traduzcan en servicios exclusivos para hijos de trabajadores BUAP.
- El correo institucional fue el medio por el cual el 58.33% de los padres de familia se enteró del taller, por lo que se puede decir que es el medio más eficaz cuando se trata de trabajadores BUAP, sin embargo existe el caso de trabajadores que no cuentan con correo institucional por lo que la difusión no se debe limitar a este medio.
- Los medios de comunicación masiva y las redes sociales no fueron mencionados como uno de los medios por los que se hayan enterado del taller, por lo que es importante hacer una mayor difusión por medio de éstos.
- El 83.33% de las personas encuestadas consideran que la difusión de los talleres y servicios educativos del JBU no es óptima ni adecuado por lo que se deben buscar mejores estrategias de difusión.
- El 50 % de las personas encuestadas mencionó conocer los servicios educativos para el público infantil que ofrece el JBU y el 50% no los conoce.
- En comparación con los servicios educativos para el público infantil, el 66.66% conoce los talleres que se ofertan para el público en general.
- En general se puede decir que la frecuencia con la que las personas visitan los sitios web y redes sociales del JBU es muy poca, por lo que es necesario tomar las medidas pertinentes para cambiar este dato.
- La principal razón por la que los padres de familia llevaron a sus hijos al Taller de Pascua 2015, fue porque a sus hijos les gustan las actividades que implican contacto con la naturaleza.
- La segunda razón más importante por la que los padres llevaron a sus hijos al Taller fue porque al trabajar en CU les resultó cómodo llevar a sus hijos a un lugar cercano, hecho que puede suponer que los padres sólo buscan un lugar en donde dejar a sus hijos mientras ellos trabajan
- De manera muy general, se puede concluir que la percepción que los padres tuvieron al término del taller fue buena ya que todos se interesaron por las actividades que realizaron sus hijos, los vieron motivados y todos mencionan que les gustaría que sus hijos participen en otras actividades del JBU BUAP.
- El principal problema al que se enfrentó el Taller de Pascua fue a la difusión ya que esto derivó en un número reducido de niños en el taller, por ello es importante

tomar las medidas necesarias que ayuden a optimizar la difusión de las actividades educativas que el JBU BUAP ofrece.

- Para próximas ocasiones, es importante considerar que las actividades propuestas para los talleres estén relacionadas con la CIENCIA.

VI. CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos podemos establecer lo siguiente:

Las puntuaciones más altas que otorgaron los niños en la evaluación por actividades se registraron en aquellas enfocadas al conocimiento científico del entorno natural, destacando la exploración de la naturaleza, el proyecto de investigación y la actividad de divulgación científica (película: bee movie). Estos resultados nos permiten considerar que efectivamente los niños disfrutan el conocimiento del mundo a través de los sentidos de modo que, al ser la ciencia un método interpretativo para comprender el entorno, resulta agradable para los niños.

Por otra parte los resultados de las evaluaciones aplicadas a los niños coinciden con el instrumento aplicado a los padres de familia, en donde se encontró que la principal causa por la que los padres traen a sus hijos es porque los pequeños les gustan las actividades que implican un contacto con la naturaleza. Al mismo tiempo los padres mencionaron percibir a sus hijos motivados durante la realización del taller, por tanto manifiestan estar interesados en conocer las actividades ejecutadas durante el taller así como en fomentar futuras participaciones de sus hijos en otras actividades del JBU BUAP.

Estos resultados son sumamente valiosos pues, en primer lugar, nos permiten afirmar que el objetivo del taller se ha cumplido pues se logró acercar a los niños al conocimiento de su entorno natural e incluso, generar experiencias que propicien el aprendizaje significativo. En segundo lugar el éxito del taller nos permite visualizar no sólo el rumbo que ha de seguir el área de educación y divulgación en cuanto al desarrollo de talleres, sino también en torno a la divulgación del conocimiento científico como la base para la conservación y los usos sustentable de los recursos naturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOVO, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista iberoamericana de educación*, N°11, 75-102. Recuperado de: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a02.htm

ORTEGA ESTEBAN, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación,* N° 336. Pág. 11-127. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_07.htm

RED DE NIÑOS Y NATURALEZA (2007). *Bibliografías añoradas de Investigaciones y Estudios* Vol. 1 y 2. Recuperado de: https://www.childrenandnature.org/research/.

[i] Contacto con autoras:
Linda Aide Vargas Torres. e-mail: linda.vargas@correo.buap.mx
Área de Educación y Divulgación del Jardín Botánico BUAP, México.
Yesenia Cisneros Domínguez. e-mail: yess_sedik@hotmail.com
Samantha Rodríguez Zárate. e-mail: rodrizara_sam@outlook.com
Estudiante de licenciatura en Procesos educativos, México.

“La edición digital de Pedagogía Social. Acción Social y Desarrollo, obra coordinada por Karla Villaseñor Palma, Laura Pinto Araújo, Mónica Fernández Álvarez y Claudia Guzmán Zárate, se terminó en el mes de octubre de 2015 en la Asociación Cultural Trompeta Verde. c/ Castellar, 48, Sevilla 2015. España. La edición estuvo a cargo de Nieves Martín Bermúdez."
Publicado en línea: diciembre 2015
Formato: PDF
Peso: 74.7 Mb
Disponible en línea: http://www.repositorio.buap.mx

IV Congreso Iberoamericano
de Pedagogía Social
Acción Social y Desarrollo

SIPS

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA 1578

50 ffyl 1965-2015

PROCESOS EDUCATIVOS
BUAP | FFyL

Pedagogía Social y
Orientación Educativa
CUERPO ACADÉMICO

La Ceiba s.c.
Centro de Formación y Desarrollo