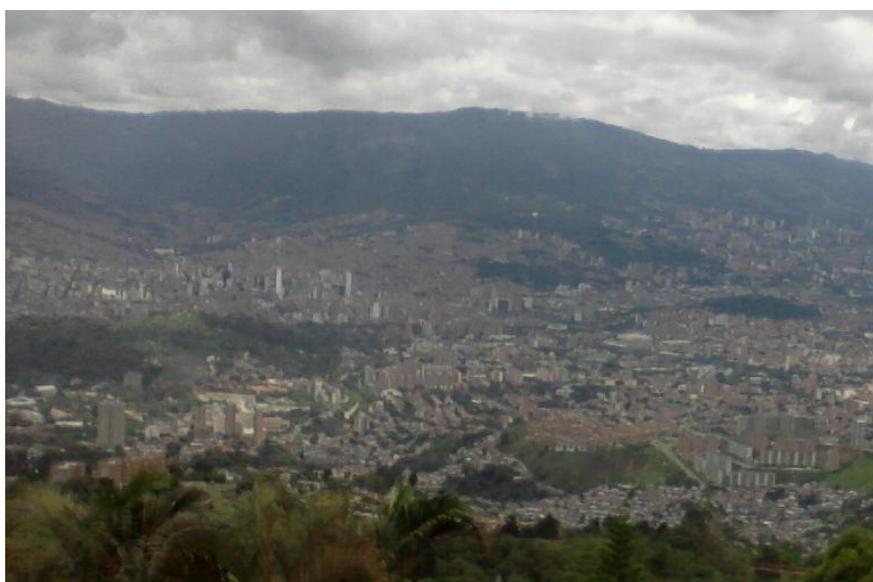


DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA FORMACIÓN CIUDADANA

*Claves teóricas y prácticas de la Pedagogía Política
en el trabajo socioeducativo en la ciudad de Medellín.*



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social**

Rainiero Alberto Jiménez Martínez

Sevilla, julio de 2011



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía
Social

Tesis doctoral:

DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL A LA FORMACIÓN
CIUDADANA

Claves teóricas y prácticas de la Pedagogía Política en el
trabajo socioeducativo en Medellín

Presentada por:

D. Rainiero Alberto Jiménez Martínez

Dirigida por:

Dr. D. Antonio Camacho Herrera

Sevilla, noviembre de 2011

*A mis padres y hermanos, a mis hijos Valentina,
Mateo y Juan Camilo, por ser ellos el
motivo de inspiración para recorrer este camino.*

*A mis profesores y discípulos, por ser fuente de
inspiración y dedicación, de un trabajo guiado por la
permanente búsqueda del saber.*

*A mis amigos: Adriana Aguilar, William Ortiz y Erika
Agudelo, quienes con sus
aportes y apoyo incansable a lo largo de estos años, y
su decidida contribución académica, fueron primordiales
para alcanzar los logros de este ejercicio
investigativo.*

*A Medellín, a Corporación Región y sus habitantes, que le
apuestan día a día a la Educación
Ciudadana, clave para el ejercicio de los derechos humanos
y la democracia.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1 <i>Fundamentación del objeto de estudio.</i>	1
2 <i>Objetivos de la investigación.</i>	7
2.1 <i>Objetivo General.</i>	7
2.2 <i>Objetivos Específicos.</i>	8
3 <i>Metodología de la investigación.</i>	9
4 <i>Justificación.</i>	16
5 <i>Estructura de la investigación.</i>	19
PRIMERA PARTE	1
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO I.....	24
DE LA PEDAGOGÍA A LA EDUCACIÓN SOCIAL	24
1 <i>Concepto de pedagogía.</i>	24
1.1 <i>Orígenes y marco histórico de la Educación Social.</i>	28
1.1.1 <i>Educación Social Alemana.</i>	33
1.2 <i>Desarrollos teóricos de la Pedagogía Social.</i>	36
1.3 <i>La educación social en Europa hoy.</i>	44
1.4 <i>De la Pedagogía Social a la Educación Popular en América Latina.</i>	56
1.4.1 <i>Propuestas precursoras.</i>	58
1.4.2 <i>Propuesta fundadora: Paulo Freire.</i>	59
1.4.3 <i>Discurso fundacional.</i>	61
1.4.4 <i>Nuevas búsquedas.</i>	62
1.5 <i>Pluralidad de la educación popular.</i>	64
1.6 <i>Educación popular en Colombia.</i>	69
CAPÍTULO II	74
PEDAGOGÍA Y POLÍTICA	74
2 <i>Concepto de Política.</i>	74
2.1 <i>Concepto de Ética.</i>	81
2.2 <i>Concepto de Pedagogía Política.</i>	84
2.2.1 <i>Pedagogía Política en Colombia.</i>	91
2.2.2 <i>El paso de la pedagogía política a la pedagogía social.</i>	95
CAPÍTULO III.....	98
PEDAGOGÍA POLÍTICA Y EDUCACIÓN CIUDADANA	98
3 <i>Concepto de Ciudadanía.</i>	98
3.1 <i>Ciudadanías cívicas.</i>	102
3.1.1 <i>Enfrentamiento contra la ciudadanía cívica y desciudadanización voluntaria.</i>	106
3.1.2 <i>Ciudadanías mestizas.</i>	108
3.1.3 <i>Revaloración del concepto de ciudadanía en Colombia.</i>	110
3.2 <i>De la pedagogía política a la pedagogía ciudadana.</i>	121
3.2.1 <i>Ámbito conceptual: pedagogía ciudadana.</i>	122
3.2.2 <i>Ámbito práctico: educación y formación ciudadana.</i>	124
3.2.3 <i>Ámbito proyectivo: el deber ser de la pedagogía y la educación ciudadana.</i>	136
3.3 <i>Conceptos anejos.</i>	141
3.3.1 <i>Cultura política.</i>	141
3.3.2 <i>Aprendizaje ciudadano.</i>	151
3.3.3 <i>Competencias ciudadanas.</i>	154

3.3.3.1	<i>La educación de las competencias ciudadanas:</i>	157
3.3.3.2	<i>Competencias para una formación ciudadana en Colombia:</i>	160
SEGUNDA PARTE		167
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		167
CAPÍTULO IV		168
LAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN SOCIAL		168
4	<i>El estudio de la realidad social.</i>	168
4.1	<i>La investigación en el paradigma cuantitativo y el cualitativo.</i>	170
4.2	<i>Integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo.</i>	173
CAPÍTULO V		174
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		174
5	<i>La investigación social.</i>	174
5.1	<i>Métodos y técnicas en investigación social.</i>	174
5.1.1	<i>El estudio de casos.</i>	175
5.1.2	<i>El estudio de caso único.</i>	178
5.1.3	<i>La observación.</i>	179
5.1.4	<i>La entrevista.</i>	180
CAPÍTULO VI		182
ANÁLISIS DE CONTENIDO		182
6	<i>Análisis de contenido: método, técnica y contenido.</i>	182
6.1	<i>Definición de análisis de contenido.</i>	186
6.2	<i>Métodos y técnicas del análisis de contenido.</i>	189
6.2.1	<i>Métodos y técnicas sintácticas.</i>	189
6.2.2	<i>Métodos y técnicas semánticas.</i>	190
6.2.3	<i>Métodos y técnicas pragmáticas.</i>	193
6.3	<i>Procedimientos del análisis de contenido.</i>	195
CAPÍTULO VII		204
DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO APLICADO AL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL TEXTO: “CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA CORPORACIÓN REGIÓN. ÁREA DE PEDAGOGÍA”		204
7	<i>Procedimiento.</i>	204
7.1	<i>Objetivos y medios.</i>	205
7.2	<i>Objeto de estudio.</i>	209
7.3	<i>Hipótesis.</i>	212
7.4	<i>Fundamentación teórica y contextual.</i>	213
7.5	<i>Selección de unidades de registro y de contexto.</i>	215
7.6	<i>Fundamentación disciplinar para el análisis de contenido: la pragmática.</i>	217
7.7	<i>Definición de Pragmática.</i>	218
7.7.1	<i>Esbozo evolutivo de la pragmática.</i>	220
7.7.2	<i>Categorías pragmáticas para el análisis de contenido.</i>	224
7.8	<i>Proceso analítico.</i>	232
TERCERA PARTE		236
ESTUDIO DE UN CASO: ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL TEXTO: “CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA CORPORACIÓN REGIÓN. ÁREA DE PEDAGOGÍA”		236

CAPÍTULO VIII	237
CONTEXTO DE ACTUACIÓN: BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE ANTIOQUIA Y MEDELLÍN.	237
8 <i>Introducción.</i>	237
8.1 <i>Ubicación geográfica del estudio.</i>	237
8.2 <i>Contexto histórico-social de Antioquia.</i>	240
8.3 <i>Contexto histórico-social de la ciudad de Medellín.</i>	243
8.3.1 <i>Cultura ciudadana y política en Medellín, hoy.</i>	251
CAPÍTULO IX	255
ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES -ONG'S-	255
9 <i>ONG's: antecedentes, definición y críticas.</i>	255
9.1 <i>Desarrollo y las ONG's en Latinoamérica.</i>	260
9.2 <i>Las ONG's en la Política Internacional.</i>	263
9.3 <i>Las ONG's en la ciudad de Medellín.</i>	269
9.4 <i>Corporación Región: Organización No Gubernamental.</i>	272
9.5 <i>Trabajo socioeducativo de Corporación Región.</i>	275
CAPÍTULO X	279
ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL TEXTO “CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA CORPORACIÓN REGIÓN. ÁREA DE PEDAGOGÍA”	279
10 <i>Alcances del análisis: objetivos y metas.</i>	279
10.1 <i>Hipótesis.</i>	280
10.2 <i>Corpus textual.</i>	282
10.3 <i>Metodología.</i>	282
10.4 <i>Unidades de registro.</i>	284
10.5 <i>Unidades de contexto.</i>	287
10.6 <i>Codificación y categorización de las unidades.</i>	290
10.7 <i>Interpretación e inferencia: comentario.</i>	295
10.7.1 <i>Análisis de la presentación. Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región.</i>	295
10.7.2 <i>Análisis del primer capítulo: “La Formación en y para los Derechos y las Ciudadanías”. Autor: Juan Fernando Vélez Granada.</i>	307
10.7.3 <i>Análisis del segundo capítulo: “Retos de la Escolarización en Contextos Adversos”. Autora: Clara Helena Serna Arenas.</i>	350
10.7.4 <i>Análisis del tercer capítulo: “La experiencia como saber y los procesos pedagógicos”. Autor: Jaime Alberto Saldarriaga Vélez.</i>	376
10.7.5 <i>Análisis del cuarto capítulo: “Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria.” Autora: Isabel Sepúlveda Arango.</i>	393
10.7.6 <i>Análisis del quinto capítulo: “Claves pedagógicas desde un enfoque de género”. Autora: Luz Mery Arias Muñoz.</i>	415
10.7.7 <i>Análisis del sexto capítulo: “Procesos educativos y enfoque diferencial”. Autora: Catalina Cruz Betancur.</i>	432
10.7.8 <i>Análisis del séptimo capítulo: “Un reencuentro con el cuerpo”. Los cuerpos en los procesos de formación. Autora: Catalina Cruz Betancur.</i>	452
10.7.9 <i>Análisis del octavo capítulo: “Educación y ciudad: el vínculo permanente”. Autor: Ramón Moncada Cardona.</i>	470
10.7.10 <i>Análisis del noveno capítulo: “Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado: otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad”. Autor: Rubén Fernández Andrade.</i>	494
10.8 <i>Análisis global de categorías.</i>	517
10.8.1 <i>Educación.</i>	517
10.8.2 <i>Pedagogía.</i>	521

10.8.3	<i>Formación Ciudadana.</i>	524
10.9	<i>Reelaboración teórica.</i>	534
10.9.1	<i>Pedagogía.</i>	534
10.9.2	<i>Educación Popular.</i>	556
10.9.3	<i>Formación ciudadana.</i>	559
CONCLUSIONES GENERALES		571
1.	<i>Validación de los objetivos.</i>	571
1.2	<i>Educación y Contexto.</i>	571
1.3	<i>Conceptos de formación ciudadana.</i>	574
1.4	<i>Educación Social y Formación Ciudadana.</i>	578
1.5	<i>Metodología, fines y referentes teóricos.</i>	581
1.6	<i>ONG's y contexto.</i>	582
1.7	<i>ONG's y educación.</i>	583
1.8	<i>Educación social y educación popular.</i>	584
2.	<i>Consideraciones Generales.</i>	586
3.	<i>Posibles líneas de investigación.</i>	588
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		591
ANEXOS		625
	<i>Anexo 1.</i>	627
	<i>Anexo 2.</i>	628
	<i>Anexo 3.</i>	629
	<i>Anexo 4.</i>	630
	<i>Anexo 5.</i>	631
	<i>Anexo 6.</i>	632
	<i>Anexo 7.</i>	633
	<i>Anexo 8.</i>	634
	<i>Anexo 9.</i>	635
	<i>Anexo 10.</i>	642
	<i>Anexo 11.</i>	648
	<i>Anexo 12.</i>	650
	<i>Anexo 13.</i>	653
	<i>Anexo 14.</i>	655

INTRODUCCIÓN

1 Fundamentación del objeto de estudio.

Este trabajo de investigación, se asienta en el campo de la pedagogía política y de la pedagogía social, en cuya interrelación se hace visible y comprensible el campo educativo más específico de la formación ciudadana. Sin embargo, para hablar sobre la formación ciudadana en relación con las dos clases de pedagogías citadas, es pertinente definir aquello a lo que estas pedagogías se refieren en la actualidad.

La educación, en todas las épocas de la historia humana, ha recogido la idea propia de cada edad histórica acerca del hombre; la pregunta ¿qué es el hombre?, es transformada por la educación en las preguntas ¿a quién educar? y ¿para qué educar? Estos cuestionamientos, llevan a reconocer cuál es la noción de ser humano de cada época y cuál es el ideal de ser humano; es decir, aquel a quien se educa es el hombre, pero, ¿qué es el hombre? Al hombre se le educa para convertirlo en hombre, pero ¿en qué clase de hombre? Entonces, toda concepción de la educación implica una noción de hombre y un ideal de hombre.

¿Cómo encaja la pedagogía política en esta dinámica histórica de la educación? La pedagogía política (al igual que la pedagogía social), ha estado presente a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, pero no como una disciplina bien delimitada y reconocible, sino como una tendencia, una

perspectiva educativa, que de formas variadas ha influenciado prácticas y discursos educativos. En la antigüedad griega, estaba presente por la propia concepción de la sociedad y del ser humano: una sociedad y un ser humano políticos, definidos por su pertenencia a una comunidad. De esta manera, la pedagogía política se ha hecho presente en tanto se ha considerado que el ser humano es un ser político.

Pero semejante razonamiento, nos lleva necesariamente a pensar que las concepciones sobre la política también han influenciado a la pedagogía política. Mientras en la antigüedad se creía que toda pedagogía era política porque el ser humano lo era, habrá que esperar hasta la edad moderna para que la política regrese al campo de la educación en general, porque durante la Edad Media el hombre fue considerado un ser ‘de Dios’, de modo que la formación política fue impartida para quienes ejercían directamente funciones políticas, entendidas estas como funciones de gobierno.

Una vez que la política empieza a ser considerada de nuevo como una dimensión humana importante, aunque en un principio referida solo a las relaciones con el Estado, entonces, la educación que a la vez empieza el lento proceso que la llevará a ser considerada como un derecho de todos los hombres, vuelve a tener un campo que será denominado, con el tiempo, pedagogía política.

Estas consideraciones, implican que la pedagogía política, como toda pedagogía, no es algo estático, sino que se reconstituye con el paso de la historia,

con las prácticas y concepciones sobre el ser humano, la educación, la pedagogía y la política. Es por eso, que actualmente no puede entenderse la pedagogía política como aquella que trata sobre las relaciones de los ciudadanos con el Estado y lo público así sin más, porque la noción de política se ha ampliado prácticamente a todos los aspectos de la vida humana.

Hoy por hoy, la pedagogía política puede ser concebida como un saber reconstructivo sobre una educación que se dirige a todos los sujetos sociales que pueden decidir, debatir, actuar frente al Estado, la sociedad civil, la economía y las relaciones globalizadas. Su objetivo, es relacionar positiva o negativamente a los sujetos con determinadas orientaciones ideológicas y sus métodos dependen de la orientación ideológica elegida y del objetivo perseguido respecto a la misma.

Esta concepción de pedagogía política, permite inferir que la pedagogía social actual se basa en una pedagogía política. ¿Por qué? Porque hoy existen varios enfoques de pedagogía social (derivados de varias prácticas de educación social), que van desde lo adaptativo, lo socializante, lo integrador, la búsqueda de soluciones y prevención de conflictos e inadaptaciones sociales, hasta la formación ciudadana para un mejor desarrollo de la sociedad o la educación social entendida como un ejercicio de la sociedad en su totalidad. Estos enfoques, desarrollan cada uno cierta posición sobre la educación de los individuos frente a la ideología dominante: adaptación, corrección, prevención, mejoramiento, son, entre otros, una forma de pedagogía política y lo son también porque la política global y local los determina de manera que casi todos se orientan hacia la

democracia.

La pedagogía social, es también pedagogía política porque se dirige potencialmente a todos los sujetos sociales y porque, hoy en día, decir sujeto social es hablar de sujeto político. Asimismo, porque pedagogía social y política están determinadas por las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del mundo actual.

Ahora bien, la formación ciudadana es no solo una de las formas de la pedagogía y la educación social, sino que entendiendo las ciudadanías como las formas primordiales y variadas en que los individuos se relacionan con su vida política, es también la mejor expresión de la relación entre la pedagogía política y la pedagogía social; es aquella donde se hace más visible el sentido político de la educación social.

Esto es más comprensible, si son tenidas en cuenta las consideraciones de Antonio Petrus (1997) sobre la educación social actual, como por ejemplo la necesidad de que más allá de lo marginal se ocupe de lo normal para procurar entendimiento y demandas sobre los derechos y las carencias ciudadanas; la comprensión de la educación social actual, bajo la perspectiva de los factores políticos que la explican tales como el Estado de Bienestar, el concepto de Ciudadanía Civil, el nuevo mercado europeo y la conciencia sobre la responsabilidad frente a una sociedad injusta; el deber de inclusión en la educación escolar de contenidos de la educación social para la convivencia

democrática: derechos humanos, participación, solidaridad, responsabilidad, igualdad de sexos, discusión de conflictos y uso correcto de la libertad.

Por lo demás, ya que toda pedagogía y educación están determinadas por su contexto histórico, actualmente la crisis humanitaria, alimentaria, bélica, de desigualdad, pobreza e injusticia, debe generar prácticas educativas y pedagogías orientadas a la formación de ciudadanos, de seres humanos cada vez más políticos, conscientes y responsables de su mundo.

Por otra parte, en Colombia la educación y la pedagogía social son comúnmente entendidas bajo el enfoque del asistencialismo; sin embargo, la formación ciudadana es una práctica educativa bastante extendida y su orientación es identificable con la noción actual de educación social. ¿Por qué, entonces, mantener separadas las nociones de pedagogía y educación social de la noción de formación ciudadana en Colombia?

La búsqueda de experiencias de formación ciudadana en Colombia, permitió adelantar la hipótesis de que a través de este tipo de formación se está haciendo presente la educación social en el país, lo cual no es reconocido a nivel teórico ni por quienes la practican ni por el mundo académico de la pedagogía. Por eso, a partir del análisis de determinada producción teórica de una Organización no Gubernamental -ONG- que desarrolla prácticas educativas de formación ciudadana en la ciudad de Medellín, Corporación Región, la cual se inscribe a la tradición pedagógica de la educación popular, se buscó la consolidación de las

nociones y conceptos más adecuados para comprender e interpretar el estado de desarrollo de la pedagogía política y la educación social en Colombia y, específicamente, en el contexto educativo y pedagógico de la ciudad de Medellín.

El reconocimiento de las prácticas educativas y las concepciones pedagógicas referenciadas en la producción teórica estudiada, permitió identificar las relaciones de la educación social con las experiencias de intervención y de desarrollo educativo y social que han caracterizado el quehacer de la ONG investigada y que, a la vez, reflejan su visión pedagógica, educativa y de ciudadanía, cimentadas a través de los procesos internos de la institución, así como la influencia de los procesos políticos de la ciudad, el país y el mundo, y de los procesos socioeducativos que ha desarrollado y promovido en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana.

Centrar la práctica investigativa en una ONG que desarrolla procesos educativos en Medellín, fue una decisión tomada teniendo en cuenta el papel de las ONG's en Colombia como agentes sociales comprometidos en la construcción de una nueva cultura ciudadana de las actuales generaciones, en el contexto de la iniciativa de amplios grupos de la sociedad colombiana de superar la crisis social causada por el conflicto armado y las múltiples formas de la violencia que por más de cinco décadas vive su sociedad.

Las ONG's, en asocio con las instituciones públicas, han sido un factor decisivo en la formación ciudadana para dar respuesta a la problemática del

conflicto sociopolítico y de la convivencia que se deriva de éste, aunque sus resultados puedan ser cuestionados al observarse la situación social y política en que vive la ciudad. Desde los procesos educativos no formales impulsados por estas ONG's, se han planteado respuestas tanto a las aspiraciones sociales de la población como a la solución del conflicto político y urbano que ha incidido notablemente en la constitución de las ciudadanías desde la década de los noventa hasta nuestros días.

Pero la elección de una sola ONG como objeto de análisis, obedece también al interés por asumir un enfoque del tipo del estudio de caso único, es decir, elegir el caso de una institución no para focalizar un programa específico y trabajarlo por medio de estudio de campo, sino para hacer seguimiento a un aspecto de la institución a través de un período de tiempo y poder comprender, desde el análisis de contenido entendido como una herramienta o técnica en la metodología de la investigación social de corte cualitativo, algunos de sus aspectos más importantes y que giran alrededor de un tema principal: la interpretación que los educadores sociales realizan de sus propias prácticas educativas.

2 Objetivos de la investigación.

2.1 Objetivo General.

Comprender la formación ciudadana como una forma de pedagogía social, donde sobresalen aspectos de la pedagogía política en un contexto social urbano tercermundista caracterizado por la crisis sociopolítica, para visibilizar la existencia de una educación social no asistencialista en Medellín, y generar conceptos y reflexiones que desde los procesos socioeducativos en torno a la ciudadanía y desde la realidad particular de Medellín, puedan ser un aporte para la construcción de reflexión teórica acerca de la educación social en Colombia.

Esta finalidad general, se alcanza a través de un conjunto de objetivos más específicos que permiten la puesta en marcha del proceso de investigación.

2.2 Objetivos Específicos.

- ✓ A partir de la descripción del contexto sociopolítico de la ciudad de Medellín y, más concretamente de aquel en que Corporación Región dinamiza los programas de intervención socioeducativa y los procesos de producción teórica con relación a la pedagogía y la formación ciudadana, explicar cómo dichos contextos inciden en esas acciones educativas así como en la interpretación que sus ejecutores hacen de las mismas.

- ✓ Explicitar y analizar los constructos conceptuales de formación de ciudadanía que aporta el análisis de contenido de la producción teórica de Corporación Región y sus aportes a la pedagogía política.

- ✓ Establecer si las prácticas educativas de Corporación Región pueden o no asimilarse como prácticas de educación social, según es entendida ésta en la actualidad; es decir, más allá de lo asistencial, explicando la relación entre la educación social y la formación ciudadana en la organización.
- ✓ Comprender el carácter y las relaciones entre la metodología educativa de Corporación Región y sus fines, y referentes teóricos más evidentes dentro de la producción teórica analizada.
- ✓ Analizar la posición de las -ONG's- que desarrollan trabajo socioeducativo respecto al sistema social y político, su sentido crítico, su adhesión, sus posibilidades de autonomía, las relaciones entre sus lazos de interdependencia y el carácter de sus objetivos últimos.
- ✓ Avanzar en una reflexión sobre el papel de las ONG's en la educación social en el mundo actual.
- ✓ Explicar algunas de las distancias y las cercanías perceptibles entre la educación popular y la educación social.

3 Metodología de la investigación.

La metodología de esta investigación, fue definida en pos de los objetivos. Para lograr entender la formación ciudadana en el marco de la educación y la

pedagogía social, teniendo en cuenta el precedente de que sus presupuestos pedagógicos son identificados por los propios formadores como subsidiarios de la educación popular, era necesario desestructurar el discurso establecido acerca de la formación ciudadana y revisar cada elemento para determinar si ese discurso y el referido a la educación popular era lo suficientemente sólido, o si, por el contrario, había vacíos o discordancias que permitieran dar pie a un discurso sobre formación ciudadana relacionado con educación y pedagogía social.

¿Por qué elegir como metodología básica un análisis del discurso y no un análisis y descripción de las prácticas en sí? Porque el problema central, la identificación de determinadas prácticas educativas con uno u otro modelo pedagógico y educativo, es una cuestión que surge en la mente, en las percepciones e interpretaciones de los propios educadores; es un discurso pedagógico influenciado por los procesos históricos educativos y por el contexto social, político, cultural y económico. Es una interpretación y codificación de prácticas que pueden darse con enormes similitudes en contextos socioeducativos distintos y que, por lo tanto, serán interpretadas con códigos diferentes aunque en su ejecución real conserven identidades de fondo.

La idea fundamental que subyace a la utilización de una metodología centrada en el análisis discursivo, se sustenta en que la educación se encuentra determinada por el contexto histórico en el cual surge y se desarrolla, lo cual implica por un lado, prácticas diversas designadas por discursos diferenciados, pero también, por otro lado, prácticas similares interpretadas de maneras

divergentes determinadas por las particularidades de los discursos teóricos que funcionan en una comunidad socioeducativa.

Pero el uso del análisis de contenido se basa también en la concepción misma de la pragmática acerca de lo que es un texto:

Cuando alguien emite un enunciado en público, no sólo está interviniendo en la situación particular en la que se encuentra, sino que está contribuyendo en la medida de sus capacidades a configurar el sistema social del que forma parte; es decir, el conjunto de pensamientos que rigen el orden social de una unidad determinada (familia, grupo social y sociedad global). El orden social se hace de textos, nos movemos en un marco de saberes y opiniones establecidos que permanecen al fondo de nuestras conductas, y que, al mismo tiempo, se están formando continuamente en virtud de la proliferación permanente de los textos.

“En cada texto el orden social se forma, pues cada texto es una toma de posición con respecto a algún aspecto del orden social, ya sea para discutirlo y modificarlo, ya sea para afirmarlo ante un real o virtual cuestionamiento” (Núñez, R y del Teso, E., 1996: p. 198).

Así pues, para encontrar un posible caso de prácticas similares expresadas en discursos divergentes, se consideró más pertinente y productivo analizar los discursos de los propios educadores acerca de sus prácticas educativas; más concretamente, la interpretación de su quehacer.

Sin embargo, para que este análisis del discurso fuera pertinente, el discurso analizado requería contar con ciertas características: que se refiriese directamente a las prácticas y a la vez a los supuestos y referentes teóricos de éstas, puesto que el análisis de dichas prácticas puede arrojar luz sobre su fundamentación pedagógica y sobre sus cercanías con un tipo u otro de educación, pero el análisis de un discurso ya estructurado acerca de la fundamentación pedagógica de las prácticas y basado, en primer lugar, en la acción y la experiencia educativa, permite identificar la idea que los formadores tienen de su propio quehacer, de sus resultados, de sus fundamentos. Puede también, clarificar el contexto de actuación y la manera cómo influye en la misma, las motivaciones personales y profesionales y las discordancias discursivas.

Por otra parte, era necesario elegir entre el análisis de un discurso escrito y el de un discurso verbal (el cual sería vertido en escritura para su análisis y que conservaría las dinámicas y lógicas propias del discurso verbal). En este dilema, debieron ser consideradas las características singulares de los dos tipos de discurso.

El discurso verbal espontáneo –al cual se remitiría el investigador, por ejemplo, en caso de realizar entrevistas u observación participante–, es enormemente revelador de la subjetividad e incluso de la irracionalidad de los sujetos, de sus motivaciones emocionales, de sus prejuicios, de sus asociaciones mentales libres y de sus reacciones inmediatas, entre otros aspectos.

El discurso escrito planeado, las producciones teóricas estructuradas y elaboradas en condiciones apropiadas para realizar un ejercicio de rigurosidad científica o cuasi-científica, puede tener altos niveles de organización, coherencia y objetividad, además combinar de un modo más equilibrado y voluntario lo objetivo (entendido como el pensamiento elaborado de acuerdo con las reglas del método científico) y lo subjetivo, y revelar de modo mucho más claro los referentes y la fundamentación teórica de quienes lo emiten.

A partir de estas consideraciones, se eligió analizar un discurso escrito, pues en él serían mucho más identificables los referentes teóricos a los que recurren los formadores de manera planeada, y cuando se trata de ubicar si una fundamentación teórica está bien construida o tiene desequilibrios, si tiene fisuras que permiten construir unas relaciones teóricas distintas a las que el discurso supone y, además, ubicar por qué se dan estas discordancias entre los distintos niveles del discurso. Es más adecuado y respetuoso con los sujetos estudiados, recurrir a sus producciones discursivas de mayor nivel de elaboración, puesto que en ellas puede trabajarse sobre la base de que el emisor del discurso ha contado con las condiciones propicias para dotar de la mayor objetividad posible su discurso (aunque dependiendo del tipo de paradigma de pensamiento en el que se estructure el discurso, la noción de objetividad es cambiante), mientras que en el ejercicio verbal están mucho más presentes los factores que privilegian los discursos marcadamente subjetivos.

Así pues, los discursos verbales pueden presentar de un modo menos

estructurado aquello que los discursos escritos estructurarán más y mejor, de modo que determinado error o aspecto discordante en el discurso hablado puede ser atribuido a las características propias de ese discurso; pero esos mismos aspectos en el discurso escrito, en una publicación donde se exponen construcciones teóricas bien pensadas y estructuradas, revelarán problemas en tal, atribuidos no al carácter de la comunicación sino a características inherentes a la construcción y los fundamentos del discurso.

En este sentido, además de elegir un discurso escrito planeado para el análisis, se optó por el análisis de contenido de un texto individual con unas características adecuadas al objetivo: un texto construido por varios autores, cada uno de ellos con un trabajo pedagógico de largo aliento en Corporación Región de la ciudad de Medellín, y con formación académica diferente; un texto que presentaba la construcción conceptual acerca de prácticas educativas desarrolladas durante varios años, y que recogía dentro de su capítulo inicial, los aspectos claves de la influencia del contexto sociopolítico de la ciudad y del acumulado histórico de la propia institución dentro de su recorrido educativo, desde la fundación de Corporación Región en 1989. Un texto que integraba las producciones anteriores sobre pedagogía y educación, ya que éstas fueron rastreadas, y se encontró que en sus aspectos primordiales eran recogidas en el texto seleccionado que, además, era la primera producción teórica del área de pedagogía de la organización; área recientemente fundada en la aspiración por integrar un trabajo educativo y pedagógico ya realizado, pero un poco disperso; asimismo, un texto de una ONG que cuenta con una trayectoria más representativa en comparación con otras

organizaciones que realizan procesos educativos en la ciudad de Medellín y su área metropolitana .

De tal manera, que se optó por un estudio de caso único con el objetivo de profundizar en la comprensión de los significados implícitos en la realidad social y educativa de la ciudad de Medellín, escenario territorial de la investigación. Se estructuró un marco contextual de las ONG's, y en el caso concreto, de la Corporación Región, para apoyar el análisis de contenido del texto seleccionado y se aplicó la misma metodología y valoración a cada uno de los capítulos. Con los resultados arrojados por el análisis inicial, se realizó un estudio global o triangulación alrededor de las categorías: Educación, Pedagogía y Formación Ciudadana, que concluye con una reificación teórica, es decir una reelaboración que propone transformar los conceptos de Pedagogía, Educación Popular y Formación Ciudadana.

Una vez realizado el proceso enunciado, producto de la confrontación entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, se construyeron las conclusiones generales del estudio, lo que permitió a su vez entender la formación ciudadana como un fin de la pedagogía social, y más específicamente un elemento esencial de la pedagogía política, incidida por el contexto social, político y económico en el que se dinamice la educación ciudadana. Para el caso de una sociedad tercermundista caracterizada por la crisis sociopolítica, como la sociedad colombiana, la educación ciudadana va a contribuir a la formación de una ciudadanía caracterizada por el conflicto y la violencia. Igualmente, se generó un

análisis de conceptos y reflexiones que desde los procesos socioeducativos en torno a la educación ciudadana y desde la realidad particular de Medellín, se consideró un aporte a la construcción teórica y praxis de la Pedagogía Política.

4 Justificación.

La educación y la pedagogía social, surgieron en Europa en medio de unas condiciones sociales, políticas y económicas que permitían y requerían una educación diferente a la escolar, que se dirigiese al ser social de las personas y no desconociese sus condiciones materiales y culturales de existencia sino que trabajase con base en ellas, en épocas, especialmente, de posguerra. La educación popular, surgió en América Latina así como la pedagogía liberadora y aquellas otras que se le asocian; fue reconocida y tuvo sus primeros avances teóricos en una época de convulsión política continental y mundial, en una época de búsqueda de transformaciones completas dentro de los países, de intentos de revoluciones que transformarían los sistemas sociales establecidos.

Cada tipo de educación tiene unos orígenes bastante disímiles, aunque también conservan muchas semejanzas: el enfoque en las personas más pobres, el sentido social y comunitario de la educación, y la búsqueda de alternativas pedagógicas diversas. Las diferencias observadas, pueden sustentar la idea de que los dos tipos de educación siguen siendo no sólo representativos de cada continente, sino que además tienen poca presencia en el otro continente; pero las semejanzas, y también las nuevas condiciones mundiales, entre ellas:

neoliberalismo, globalización y crisis de la educación formal, así como el largo camino recorrido por cada clase de educación, permiten pensar en la posibilidad de que la educación social esté más presente en América Latina (para este caso, nos centraremos en Colombia y en Medellín) de lo que se percibe a simple vista. (La presencia de la educación popular en Europa, además de alguna información que se reseñará, es de tipo distinto lo cual se explicará más adelante).

Así pues, una mirada más profunda del ámbito educativo no formal en Colombia (América Latina como campo de estudio excede las posibilidades de esta investigación), permite hallar unas similitudes entre la Educación y la Pedagogía Social existentes en Europa y prácticas educativas locales designadas como Educación Popular.

Ofrecer una perspectiva diferente sobre la educación no formal en Colombia, es una de las razones que justifican esta investigación, una perspectiva que dé cuenta del carácter de la educación como fenómeno histórico condicionado por la economía, la cultura, la política de cada sociedad; lo cual es la base explicativa del hecho de que en Colombia se esté desarrollando una práctica de Educación Social condicionada por el contexto, pero que es efectivamente Educación Social. Aunque por razones también relacionadas con el contexto social, cultural e histórico, esa práctica es identificada como Educación Popular.

Esta investigación, quiere dar a conocer unas prácticas educativas que sólo tangencialmente han estado influenciadas por la tradición europea de Educación

Social, de manera que han desarrollado su carácter de Educación Social por razones pertenecientes a las condiciones sociales, políticas, económicas y educativas del país en los últimos veinte años.

La realización de un estudio descriptivo-analítico sobre la educación social en la ciudad de Medellín, centrándose en un caso único pero representativo, está sustentada, además, en la importancia que han cobrado en la ciudad los procesos de intervención de las autoridades locales en el desarrollo social a través de las Organizaciones no Gubernamentales en el ámbito de la participación, la cultura política y la ciudadanía. Estas organizaciones, a través de la gestión de las políticas públicas, responden a las necesidades de desarrollo social contempladas en los planes de desarrollo de la ciudad y la región.

Se hace entonces, prioritario reflexionar sobre el papel que vienen desarrollando las ONG's en el contexto del modelo neoliberal, en su encargo de coadyuvar a formar ciudadanas y ciudadanos, lo cual se ve influenciado por múltiples factores de orden socioeconómico, político y cultural, y llega a incidir en los valores y las actitudes democráticas de quienes en su condición de ciudadanos y ciudadanas participan e interactúan en los diferentes espacios públicos.

Es también prioritario, porque las actuales y las nuevas generaciones están siendo educadas, sobre todo desde una perspectiva no formal e informal, por un sinnúmero de organizaciones y mediaciones que han ido reconociendo su cultura,

sus prácticas y los cambios en sus dinámicas sociales, su modo de vida y, sobre todo, en la condición de ciudadanos.

5 Estructura de la investigación.

Esta investigación consta de tres niveles. En el primero de ellos se estructura el marco teórico que fundamentará los temas, los conceptos y los enfoques que serán desarrollados posteriormente; en el segundo nivel, se presentará el marco metodológico; y en el tercero, el desarrollo de la metodología aplicada a un caso específico.

La primera parte, establece tanto la definición de los conceptos fundamentales que serán tratados por la investigación como una exposición de los mismos desde una perspectiva histórica, en primera instancia serán tratados los temas referidos a la educación y la pedagogía: Pedagogía, Educación Social, Pedagogía Social y Educación Popular; también se realizará un enlace entre la pedagogía social y la educación popular en el ámbito latinoamericano. En segundo término, se trabajará sobre los conceptos asociados a la política y la pedagogía, tales como Política, Ética, Pedagogía Política, Ciudadanía, Educación, Formación y Pedagogía Ciudadana, Cultura Política, Aprendizaje Ciudadano y Competencias Ciudadanas; igualmente, se contextualizarán en Colombia los conceptos de Pedagogía Política, Cultura Política y varios relacionados con la ciudadanía. Se realizará también, un enlace entre la Pedagogía Política y la Pedagogía Social.

La segunda parte, dedicada a la metodología, introducirá el tema de la investigación social, enfatizando en los paradigmas y enfoques cualitativo y cuantitativo; luego se referirá a algunos métodos y técnicas bastante representativos de la investigación cualitativa, los cuales son el estudio de casos, la observación y la entrevista; aparte, dedicará una descripción mucho más detallada del método del análisis de contenido, empezando por una disertación acerca del carácter de método y no de técnica del mismo, para pasar luego a definirlo, a presentar diferentes tipos de métodos y técnicas usados en el mismo y sus procedimientos típicos. El último capítulo de esta parte, describirá el proceso de la aplicación del método del análisis de contenido en esta investigación, y presentará también la disciplina del ámbito de la comunicación y del lenguaje que fue elegida para realizar el análisis: la pragmática, la cual será definida y presentada también en sus avances históricos y, por último, se explicarán las categorías pragmáticas usadas en el análisis.

La tercera y última parte, consistirá en la aplicación de la metodología de la investigación, será el estudio de caso único y el análisis de contenido en sí. Para empezar, se ofrecerá una contextualización en dos aspectos: uno de ellos el institucional (ámbito de las ONG's en general y en particular de la ONG Corporación Región) y el otro el contexto local social y político, donde se incluirá información histórica sobre el ente territorial departamental, llamado Departamento de Antioquia y su capital, la ciudad de Medellín; esta información, se centrará en la década de los noventa y en la primera década del presente siglo,

hasta el año 2008. En seguida, se presentará el análisis como tal, para el cual se estructurará la fundamentación preliminar: las hipótesis, los objetivos, la definición del objeto de análisis, la metodología, la definición de las unidades de análisis y su organización; y, por otra parte, el análisis compuesto por los comentarios de cada capítulo (constituidos por resumen, fichas de análisis y conclusiones), que dará pie a un análisis global sobre los temas de educación, pedagogía y formación ciudadana, tras de lo cual se ofrecerá un análisis comparativo o reelaboración teórica que retomará temas centrales del marco teórico y del análisis; finalmente se presentarán las conclusiones-hipótesis finales de la investigación (el término conclusiones-hipótesis quiere enfatizar en el hecho de que son enunciados que se abren a nuevas posibilidades investigativas, tanto de avance y ampliación de la pedagogía política como de corrección y refutación de planteamientos en torno a la formación ciudadana).

El último apartado, contiene las fuentes bibliográficas de la investigación así: las referencias que se presentan como específicas, citadas directamente en el desarrollo del texto, y generales, que fueron objeto de consulta y de revisión pero que no son citadas dentro del cuerpo de la investigación; y las referencias a sitios en la red.

Los anexos, están constituidos por: fotografías de la ciudad de Medellín para ofrecer un panorama grosso modo del contexto visual de los barrios populares donde habita la población que es sujeto de los procesos de formación ciudadana; un cuadro comparativo entre las metodologías propias de la Educación

Social y de la Educación Popular; un cuadro organizado por campos temáticos con los autores y textos citados en el libro analizado, con el fin de reconocer los referentes teóricos manejados actualmente por la ONG estudiada; un cuadro de los programas educativos referenciados en el texto analizado con sus fechas de realización y otro sin fechas; una tabla con las producciones teóricas de Corporación Región sobre ciudad, ciudadanía y educación, reseñadas en el capítulo “*Educación y ciudad: el vínculo permanente*”; una tabla con títulos, fechas de publicación y temáticas, de la bibliografía específica de Corporación Región sobre temas educativos relacionados con la ciudadanía y los derechos, con la pedagogía y el modelo pedagógico, que fue rastreada y de la cual se encontró que en sus aspectos primordiales estaba recogida en el texto analizado; y, por último, el texto “Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región”.

La temporalidad a la cual se refiere esta investigación, ocupa toda la década de los noventa y los primeros ocho años de la presente década del siglo XXI, es decir, entre los años 2000 y 2008. Esta temporalidad, está justificada por varias razones: desde el año 1990 Corporación Región incursionó en el campo educativo y su primera publicación sobre el tema fue realizada en ese mismo año, es fundamental tener en cuenta el contexto del origen de la Corporación ya que fue en ese momento que se identificó con la educación popular y cuando se dieron unas condiciones sociales propicias para el tipo de propuesta educativa que construyó; la comprensión del contexto local de Medellín desde esa época es fundamental para entender la dinámica social, política y cultural de los últimos

años; el rastreo de las temáticas de las publicaciones de los primeros años deja ver que esa fue una época más de fundamentación teórica y análisis de la realidad local que de acciones educativas.

Por otra parte, el proyecto educativo más antiguo que data la publicación analizada, fue realizado desde el año 1994: *“La Escuela Elegante: Enseñar y aprender con-sentido”*, lo cual coincide con un paso desde lo teórico a una etapa de trabajo más activo y constante en proyectos educativos. Finalmente, todos los proyectos que aparecen registrados en el texto se reparten entre mediados de los años noventa y el año 2008.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo I

De la Pedagogía a la Educación Social

1 Concepto de pedagogía.

En primera instancia, debe definirse con claridad el concepto de pedagogía, para pasar después a diferenciar la pedagogía social y la educación social.

Para la definición de pedagogía, es pertinente retomar el análisis que realiza Jairo Hernando Gómez Esteban (2005), según el cual hay que diferenciar entre la pedagogía como ciencia y la pedagogía en el contexto de las ciencias de la educación. La pedagogía como ciencia, *“alude a la ciencia de la educación, o disciplina que se ocupa de los hechos educativos, que tiene una sistematización, vale decir, un orden en donde se inscriben todos sus resultados y le permite fundamentar su pretensión de validez”* (Gómez, p. 128); mientras la pedagogía en el ámbito de las ciencias de la educación *“se ocupa de los métodos de enseñanza y los procesos didácticos en el aula de clase”* (p. 128).

La pedagogía como ciencia, se ha desarrollado desde la perspectiva racionalista alemana según la cual su principio unificador es la razón; también desde la perspectiva reconstructivista de J. Habermas, en la cual el saber pedagógico se reconstruye desde el saber de los sujetos que lo practican, atendiendo a las cuestiones de cómo educar y enseñar; a quién educar,

considerando los problemas psicológicos y culturales; y para qué educar, teniendo en cuenta los problemas sociales y ético políticos.

Para enfrentar estos problemas del cómo, el para quién y el para qué, se han desarrollado tres vertientes de formación de docentes: el modelo academicista, que sustenta el saber pedagógico en la ciencia sin atender al saber propio del profesor; el tecnológico, que llega a una didáctica sin pedagogía excluyendo incluso al profesor y sistematizando un saber que busca instrumentalizar todo el proceso de aprendizaje; y el fenomenológico, centrado en la práctica y rechazando toda teoría en contra del autoritarismo y absolutismo pedagógico, pero en peligro de reproducirlos pues sin una reflexión sobre prácticas muchas veces basadas en las costumbres y el sentido común, los vicios y formas de la cultura dominante pueden pasar de soslayo en una práctica educativa como la mencionada.

Por su parte, la pedagogía en el contexto de las ciencias de la educación, se entiende como aquella disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza y la didáctica. Algunos de sus representantes teóricos son Bruner, Piaget, y Vigotsky. En su aspecto más reduccionista, este saber se refiere a cómo enseñar determinada disciplina, cómo diseñar un currículo, cómo evaluar aprendizajes, que entre otros, buscan que la pedagogía no sea mera técnica; a estos aspectos, se les debe anteponer la necesidad de trabajar desde referentes psicológicos, epistemológicos, culturales y sociales.

Otro punto de vista de la pedagogía como enseñanza, es el que la considera,

junto a la educación en general, como reproductora de ideologías. En este contexto se inscriben las pedagogías liberadoras que buscan romper a través de la enseñanza misma con las ideologías dominantes, oponiéndoseles críticamente, decodificándolas a partir de una docencia con compromisos éticos y políticos en pos de sociedades más justas e igualitarias y de procesos de diálogo, confrontación y comunicación abierta y sin prejuicios.

La pedagogía también se entiende como enseñanza asociada, inherentemente, al desarrollo humano. Piaget y Vigotsky, dieron la discusión académica acerca del papel de la enseñanza en el desarrollo humano y, a pesar de sus posiciones divergentes, el rol de la enseñanza en este proceso era considerado central para ambos y de lo cual resultó que el concepto de desarrollo humano debía estar en la base de la reflexión sobre la formación humana y viceversa. La educación produce desarrollo y, por tanto, la forma en que entendamos cómo se debe enseñar y cómo se aprende, tendrá importantes implicaciones sobre el desarrollo humano en todos los ámbitos: el social, el psicológico, el cultural, el político, entre otros.

Después de ver estas perspectivas de la concepción de pedagogía, podemos pasar a observar el surgimiento de la pedagogía social como disciplina, que respondió a las necesidades de sistematización, reflexión y teorización acerca de prácticas educativas que ya se venían desarrollando, aunque sin una articulación teórica; prácticas, que surgieron para enfrentar carencias y necesidades insatisfechas, principalmente de niños y jóvenes, por lo cual tenían un carácter

asistencialista predominante que, a lo largo del tiempo, se ha ido modificando volviéndose más crítico de la sociedad que genera dichas carencias en la medida en que las acciones en educación social se han retroalimentado con la disciplina de la pedagogía social.

P. Natorp, considera la Pedagogía Social como una pedagogía concreta, opuesta a la abstracta, precisamente por su referencia a la comunidad. El objeto de la pedagogía social, es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social. El anterior concepto, evidencia dos perspectivas en el objeto de estudio: una primera, de orden idealista, al intentar estudiar las condiciones sociales de la cultura, fenómeno complejo; y una segunda perspectiva, que encierra el objeto de estudio, es el de intención práctica al buscar analizar las condiciones culturales de la vida social.

Por su lado, la educación social, según una entrevista a la Catedrática española de Pedagogía Social, Gloria Pérez Serrano, puede definirse así:

1. *“No es una profesión, sino un marco conceptual que sirve como referente a diferentes tipos y campos de intervención socio-educativa.*
2. *No es una ciencia, ni una disciplina científica. La educación es el hecho, es la acción y, en consecuencia, es el objeto de estudio y análisis.*
3. *No es una materia, ni una disciplina académica.” (Carreras, 2002, p. 380).*

El concepto actual de la pedagogía social, reconoce a la educación social como su objeto genérico, o dicho de manera más concreta, como la acción social o la intervención socioeducativa en un sistema social.

1.1 Orígenes y marco histórico de la Educación Social.

“Ya en la antigüedad aparece una corriente de pensamiento empeñada en fijar un objetivo permanente a la educación. Dicho movimiento suele ser llamado la pedagogía humana. A la pregunta: “a quién debe educarse”, contesta: “al hombre”; a la pregunta: “qué se debe hacer de él”, dice igualmente: “un hombre”.

La respuesta, como se comprende de suyo, es demasiado general. ¿En qué reside, podría continuarse preguntando, la idea de humanidad? El gran Demócrito la buscó en la resignación de la necesidad reconocida; Platón, en los ideales de la cultura; Aristóteles, en la contemplación del propio conocimiento; Plotino, en la exaltación mística de la belleza; la Stoa, en el equilibrio del dominio propio; los escépticos, en la abstención del juicio.”
(Larroyo, 1950, p. 389).

Siguiendo la idea precedente, bien puede decirse que cada corriente educativa, así como cada cultura y cada época de la historia humana, han tenido su propia noción de lo que es el hombre. Aunque la respuesta a la pregunta “a quién educar” sea “al hombre”, el pequeño recorrido histórico que se desarrollará a continuación demuestra que ese “hombre” ha sido restringido de acuerdo con los

grupos o clases sociales y que la “formación del hombre” también se ha limitado, en muchas ocasiones, a la de un representante de un determinado grupo social. Una vez realizado el trayecto por las diferentes nociones de educación a lo largo del tiempo, se verá que para llegar a la educación social fue primero necesario que se considerara a “los pobres” como “hombres”, como seres dignos de ser educados, de desarrollar sus facultades y de no estar limitados por su condición social.

Sócrates y Platón, incluían en su concepto de educación el principio de la comunidad (Pérez Serrano, 2002, p. 195), la educación era para ellos “*filosofar en común*”, tal cual era el método utilizado en la academia. Para Platón, el hombre es educado por la comunidad y para la comunidad. La educación es la “*idea*”, que abarca leyes éticas, estéticas y lógicas, pero él le da primacía a la idea del bien, es decir, a la faz ética de la idea y, con ello, a la orientación social en la educación.

Por otro lado, según Larroyo (1950), el Imperio Romano acogió en parte estas ideas a través del proceso de helenización de su cultura, pero aportó un concepto novedoso, el de *humanitas*: lo que caracteriza por excelencia al ser humano y que debe llevar a una formación humana general, fundada para los romanos en la cultura griega, y que llegó a su punto máximo en Roma a través de Marco Tulio Cicerón, quien consideraba al orador como el ideal humano que reúne las cualidades del filósofo, el poeta, el jurista, el actor, el dialéctico y el ejemplo moral. En Roma, lentamente se desarrollaron los estudios primarios,

secundarios y terciarios, pero la educación estuvo comúnmente dedicada a las clases más pudientes.

En los inicios de la Edad Media, la educación estuvo relacionada con la consolidación del cristianismo, sus dogmas y sus ritos; la evolución de esta religión llevó a que la educación durante todo el Medioevo estuviese atravesada por ella, de modo que donde se enseñó lengua materna, rudimentos de cálculo o el *quadrivium*: teología, derecho, medicina, filosofía —en las universidades—, siempre estuvo presente el cristianismo. La educación rural se limitó al aprendizaje familiar de las prácticas básicas de agricultura, pero pasando el tiempo, también se desarrollaron la educación al interior de los gremios de artesanos, la educación caballeresca, la clerical y monacal, la de las clases pudientes en las universidades a partir del siglo XII, la de las escuelas municipales creadas por los Burgos (Larroyo). La educación medieval, estuvo pues centrada en la religión y fue iniciativa de cada grupo social quien la impartió de acuerdo con sus necesidades de reproducción de sus tradiciones, prácticas y creencias —la extensión de la educación a todos los grupos sociales solo existió como proyecto en las políticas de Carlomagno, Alfredo el Grande y los Otones, aunque sin continuidad en sus sucesores—.

Para la educación, el Renacimiento tuvo su correlato en el humanismo: la vuelta a la idea de *humanitas*. En un principio, este ideal se vivió como imitación de la lengua y de la antigüedad griega y romana, y pasó luego a su estudio y comprensión profunda. Este proceso del humanismo generó cuatro tendencias

para la educación del Renacimiento y de la Reforma: reemplazo de la educación abstracta y retórica por otra práctica y realista, inclusión de la educación del cuerpo, extensión (más ideal que real) a todas las capas sociales, utilización de métodos atractivos y no mecánicos (Larroyo).

En el siglo XVII, surgió la tendencia pedagógica del realismo: enseñanza de las cosas antes que de las palabras, la cual requirió la fundación de una nueva didáctica centrada en la intuición de las cosas y en la simplificación de los estudios. Esta educación se correspondía con las necesidades prácticas del capitalismo naciente y con las tendencias científicas presididas por Descartes y Bacon: el racionalismo y el empirismo. Comenio, estableció un nuevo método cuyos pilares fueron la naturalidad, la intuición y la autoactividad. Asimismo, se desarrollaron tipos de educación diferenciada para la nobleza, los letrados y la naciente burguesía. Los proyectos de educación para los pobres todavía eran pocos y cortos, y entre ellos sobresalieron tendencias como la del pietismo en Alemania. En el siglo XVIII, como corriente alterna al iluminismo, se desarrolló el naturalismo pedagógico representado por Rousseau, que preconizaba el origen natural del hombre, la necesidad de volver a aquel y de una pedagogía no mecanicista que funcionara como apoyo a la evolución natural del hombre; originado en el naturalismo, surgió en Alemania el filantropismo, a partir de cuyas teorías se inició la tendencia a la reforma social en la educación en pos de llevarla también a los pobres (Larroyo).

El Iluminismo del siglo XVIII, ponía la razón como centro del conocimiento

y de la acción humana, de manera que la educación de la época tiene como eje la razón. Sin embargo, las *Críticas* de Kant: *de la Razón Pura*, *de la Razón Práctica* y *del Juicio*, fueron la base de la integración de la razón, la moral y la estética, en la educación. Durante los siglos XVIII y XIX, varios intelectuales alemanes influenciados por Kant, desarrollaron concepciones de la educación que aportaron a la posterior formación de la educación social: Schiller concibió que la educación debía incluir el arte en su función social y colectiva, en su capacidad de formar la moral del pueblo; Fichte consideró que toda educación debía ser pública y guiada por el Estado para el bien de la nación; Schleiermacher, teorizó sobre la influencia del contexto histórico cultural de cada sociedad en la educación. Por otra parte, la Revolución Francesa desarrolló una legislación para la universalización y mejoramiento de las condiciones de la educación que es aún hoy la base de nuestras legislaciones (Larroyo).

Como puede verse, fue necesario un extenso camino para que comenzase la formación de la educación social como tal, dicho trayecto abarcó la pedagogía política griega y la *humanitas* romana (elitistas las dos); la educación centrada en Dios y dirigida a cada grupo social durante la Edad Media; el renacimiento de la *humanitas* imitativa y la concepción de la formación general del hombre; las corrientes realista, naturalista e iluminista, así como la Revolución Francesa, a partir de las cuales se fue introduciendo no sólo la enseñanza del mundo real, sino que se integraron, poco a poco, como sujetos dignos de ser educados, los pobres; las concepciones alemanas sobre el sentido colectivo y social de la educación, enmarcadas en el contexto de la tardía formación de la nacionalidad alemana, en

la cual los intelectuales tuvieron una gran influencia y, en esa medida, dieron un lugar primordial a la educación.

1.1.1 Educación Social Alemana.

Bajo los presupuestos filosóficos de Kant, del Idealismo y de Hegel, durante los siglos XVIII y XIX, se formó la concepción utópica de la educación en los Estados alemanes, según la cual la educación es la forjadora del hombre y de la comunidad, y a ella se debe tanto su plenitud como su decaimiento; todo esto, en un ámbito europeo donde el capitalismo industrial estaba generando necesidades inéditas en las sociedades. Así mismo, la concepción de la educación surgida de la Revolución Francesa, pensada como derecho humano y deber social, se estaba extendiendo en la mentalidad de la época, dejando atrás lentamente su práctica como privilegio de las élites, lo cual le suma a su relación con el concepto de lo social.

El aspecto social, económico y cultural que tal vez más influyó en el nacimiento de la educación social en los Estados alemanes, además de su esfuerzo por constituir una nación alemana, fue la revolución industrial que trajo marginación, inadaptación y desamparo:

“La clase obrera estaba a merced de un capitalismo de hierro, despiadado. No había leyes sociales, ni tarifas de salarios, ni limitación de la jornada de trabajo. Se admitía a los niños en las fábricas - principalmente en las textiles- desde la edad de seis años. La jornada

diurna duraba para ellos 13 horas; la jornada nocturna era de 11...”

(Ramos-Oliveira, 1964, p. 214).

La guerra de unificación alemana, la primera guerra mundial y las respectivas situaciones de posguerra, también influyeron. La revolución del año 1848, así como las migraciones del campo a la ciudad, el trabajo infantil, el abandono de niños, la explosión demográfica, el aumento progresivo de los trabajadores independientes, fueron produciendo necesidades educativas y sociales a las cuales la educación social fue respondiendo, entendida en sus inicios como una serie de iniciativas de sectores estatales y privados en aras de mejorar la situación de los sectores marginados de la sociedad y de ella misma.

Una vez unificada Alemania en el año 1871, bajo el mando del Canciller Otto Von Bismarck, éste desarrolló después de 1879 una política que buscó neutralizar el movimiento obrero alemán ilegalizándolo y, simultáneamente, expidiendo leyes de seguridad social cuyo objetivo era atraerse a los trabajadores, lo cual dio como resultado la legislación social más avanzada del momento concretada en tres leyes: la de seguro contra enfermedad en 1883, contra accidentes de trabajo en 1884 y contra la invalidez y la vejez en 1889. En el marco de estas leyes que cubrían mucho más de lo que indican sus nombres, surgieron instituciones para atender a huérfanos, desamparados y vagabundos, orfanatos e instituciones cristianas para la educación de los necesitados. A principios del siglo XX, se proclama una ley inserta en el Código Civil para ordenar la educación pública en ciertas circunstancias: en casos de delincuencia, cuando los padres no dan educación a sus hijos, cuando se presenta inadaptación

juvenil objetiva y se aprueba un código de protección juvenil estatal y privada donde se formula por primera vez el derecho a la educación.

En resumen, según Pérez (2002), los factores que determinaron el nacimiento de la educación social en Alemania fueron:

1. *“Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativo-sociales.*
2. *La importancia de la dimensión social de la Educación y la confianza en la Comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo.*
3. *La esperanza puesta, en esta época, en una pedagogía renovada.*
4. *La importancia adquirida por el concepto de la “ayuda” social y educativa para mejorar la sociedad” (p. 197).*

Durante la República de Weimar (1919-1933), toda la época de posguerra, surgieron muchas dificultades sociales, crisis económicas como la de 1920-1923 y la subsiguiente a 1929, un clima moral negativo frente a la situación alemana a partir del Tratado de Versalles, donde a su vez se gestó el fortalecimiento y la llegada al poder del nacionalsocialismo. En este contexto, la situación de los más pobres y en especial de la juventud y los niños se hizo más vulnerable, de manera que en este período surgieron hogares educativos en el campo, escuelas de trabajo y universidades populares; y para responder al fenómeno de la delincuencia juvenil, en el año de 1922 se promulgó una ley para la protección de los jóvenes en riesgo, se crearon servicios de asistencia a jóvenes y niños en situación de

delincuencia, desamparo o discapacidad; así mismo, en el año 1923 fueron creados los tribunales de menores y jóvenes, los cuales privilegiaban el aspecto educativo sobre el punitivo. Se impulsaron también, la educación para adultos, para niños abandonados y para los presos en las cárceles, así como también las bibliotecas populares.

1.2 Desarrollos teóricos de la Pedagogía Social.

En todas las etapas de desarrollo teórico, incipiente o avanzado de la pedagogía social, una de las bases ha sido la reacción al individualismo pedagógico que ha tenido representantes teóricos en todos los tiempos: los estoicos en la antigüedad, los humanistas en el Renacimiento, Rousseau en el siglo XVIII, y el liberalismo individualista en el siglo XIX.

Como ya se mencionó, los primeros pensadores que aportaron a la construcción del concepto de pedagogía social y a la práctica de la educación social fueron Sócrates y Platón. Su idea central, tanto en la práctica como en la teoría, fue la de educación en comunidad, filosofar en común; la idea como eje de la educación, eje que abarca las leyes éticas, estéticas y lógicas, primando la idea de la ética y, con ello, la educación social; pero un elemento fundamental en el pensamiento de estos dos filósofos, y en la práctica política de la antigüedad griega, es la indistinción entre sociedad y Estado, lo cual genera en el campo pedagógico una identidad entre la pedagogía política y la social.

Aunque el pensamiento filosófico griego de la antigüedad aportó elementos

para la concepción de la educación social, lo hizo en el marco de un pensamiento sobre la educación como práctica comunitaria y ética, pero en el siglo XVII, será formulada una concepción de la pedagogía como tal por Comenio (1592-1670), quien desarrolló el primer método pedagógico, en el cual consideraba que la educación debía extenderse a todos los humanos, aportando así a la lenta formación de la disciplina de la pedagogía social.

Posteriormente, es de importancia para la pedagogía social el Pedagogo suizo Pestalozzi (1746-1827), fundador de orfanatos y centros educativos, cuya concepción de la educación es la de un derecho humano y un deber social, con la familia como centro; y en segundo lugar, la sociedad civil, con el objetivo de conseguir una educación pura, eminentemente moral y con la función en la colectividad de desarrollar la mente y el espíritu.

Pestalozzi, es el primer representante de la educación social en su sentido actual, ya que promovió la educación para superar las desigualdades sociales, buscando elevar el nivel socio-cultural de los grupos menos favorecidos. Fundó instituciones educativas para acoger niños marginados y procurar su inserción en la sociedad. Así mismo, consideró que la enseñanza técnica y profesional debía ser temprana, debía integrarse la cabeza, la mano y el corazón. Para Pestalozzi, el trabajo es un medio unitivo de gran importancia pedagógica, unitivo del cultivo intelectual y la moral; y por otro lado, el método es un concepto regulativo para la pedagogía, el método en educación es el mismo método del conocimiento: intuitivo, inductivo y experimental.

Los principios educativos de Pestalozzi son:

1. *“La Educación Social debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad*
2. *La cuestión social es de orden moral, pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo. Puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación*
3. *Hay que comenzar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien.*
4. *El educador del pueblo debe moverse por un amor desinteresado hacia el mismo.*
5. *Cultivando los valores de la persona, se construye una sociedad justa y feliz” (Pérez, p. 201).*

El Sacerdote católico A. Kolping (1813-1865) fundó en 1846, una asociación de trabajadores que se extendió por todos los Estados alemanes y cuyos objetivos fueron: formar ética y socialmente a los trabajadores jóvenes, constituir unas comunidades basadas en lo profesional, evitando el desarraigo y el aislamiento, ofrecer formación religiosa y, de manera continua, formación profesional para el trabajo manual. Kolping, logró integrar en su proyecto educativo a la Iglesia, la familia y el trabajo.

Ahora bien, las primeras teorizaciones sistemáticas sobre pedagogía social, se registran sólo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El Pedagogo Adolf Diesterweg (1790-1866), acuñó los términos Pedagogía Social y Educación

Social, este último con base en las ideas roussonianas y pestalozzianas, y en la consideración que la educación tiene tres aspectos principales: intelectual, moral y religioso. Equiparó educación social y educación popular, y previno contra la educación colectiva considerando como adecuada sólo la educación individual.

Con respecto al término de pedagogía social, lo utiliza como referencia a cierto tipo de bibliografía pedagógica aludiendo a aquella que trata sobre problemas de alcoholismo, asociaciones feministas con objetivos educativos, educación post-escolar o de jóvenes sin escuela, instituciones de educación para pobres y huérfanos, escuelas para niños y para las clases trabajadoras; es decir, el término engloba áreas de acción y contenidos educativo sociales.

Kerschensteiner (1854-1932), considera la educación en general como educación social, ésta no es más que el enfoque de aquella, su carácter y finalidad. Para este Pedagogo, el concepto central en educación es el de trabajo que funciona como su eje, como medio, fin, objeto y recurso; como deber humano y necesidad social; más allá de simple metodología didáctica, es el medio a través del cual el individuo, ya que es un ser social, promueve el bien de la comunidad, haciéndose un ciudadano útil; por eso, la educación es válida, en tanto se haga en, por y para la comunidad. Por medio del trabajo, la educación cumple con su fin social. En este marco, Kerschensteiner desarrolló la Escuela del Trabajo, con la que buscó promover en los individuos la autonomía personal y social.

Un aporte fundamental de este autor, es la educación cívica entendida en

sentido idealista y ético como educación para los ciudadanos, orientada a constituir una comunidad al servicio del Estado del cual hace parte la misma, de modo que desaparezca la necesidad de la coerción. Teniendo en cuenta el lugar primordial que Kerschensteiner le da al trabajo como lazo entre el individuo y la comunidad, considera que la educación cívica es formadora de conciencia profesional, que es parte de la educación moral al integrar el trabajo como virtud social formador de la voluntad y superadora del egoísmo y que su objetivo es la formación de una ideología política como especie de ideología social que incluye el interés general, el sentimiento de equidad, la fraternidad, la benevolencia desinteresada, el valor moral, la responsabilidad y la justicia.

Paul Natorp (1854-1924), es considerado el primer teórico de la disciplina como tal, encarnando el sociologismo pedagógico y representando la Escuela de Marburgo. En el ámbito filosófico, se fundamenta en: Platón, Fichte (quien ante la invasión napoleónica de principios del siglo XIX, culpó al individualismo alemán de la misma de modo que concibió como solución el colectivismo germánico) y, principalmente, en Kant. En el ámbito pedagógico, en: Pestalozzi. De Kant, retoma el método trascendental para ampliarlo a la experiencia vivida, la acción ética y la creación estética. De Pestalozzi, destaca cinco principios: espontaneidad, método, intuición, armonía y colectividad, considerada como la base de la pedagogía social de éste.

Natorp, retoma de Kant la relación entre educación y libertad, en cuyo marco se esgrimen estas ideas: la educación debe estar regida por el ideal de

libertad (basado en Rousseau, que afirma... “*que la educación sea libre y haga al hombre libre*”); así, el ser humano debe descubrir el sentido de la libertad y asignarle un lugar en el conjunto del pensamiento crítico; sólo la libertad permite que el hombre sea educable. La educación, es uno de los empeños más difíciles del hombre, junto al de gobernar.

Para Kant, la educación no es sólo teoría, es práctica; es decir, no es ciencia sino arte cuya perfección depende de su práctica a través de las generaciones. Pero este arte debe ser razonado y no mecanizado, de igual manera, debe estar orientado por el futuro, por la idea de la humanidad, lo cual implica que siempre debe ir cambiando, perfeccionándose, rebasándose a sí mismo con miras al progreso humano de modo que la educación debe neutralizar el mal que hace que la humanidad se desvíe de su destino de progreso.

La educación según Kant, tiene cinco finalidades: criar al hombre, disciplinarlo, cultivarlo, hacerlo prudente o civilizado, y moralizarlo. La educación da valor al hombre en relación con toda la humanidad, es entonces educación social. Según Pérez Serrano:

“Para el idealismo kantiano, la teoría de la educación se construye desde la praxis a la idea. En el pensamiento pedagógico de este autor, la conexión entre el momento hermenéutico y el crítico se efectúa desde la propia pedagogía, considerada como un saber práctico” (Pérez, p. 191).

Opina Pérez Serrano: Natorp es un sociologista; para él la colectividad lo es todo, y el hombre se hace hombre sólo como parte de una comunidad, en palabras de Natorp, en su *Pedagogía Social* de 1913:

“El hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre” (p. 97).

En este mismo sentido, así como todo hombre es un ser social, toda pedagogía es pedagogía social; por eso la “Comunidad” es concluyente para Natorp en la definición de la Pedagogía Social, en tanto lo es también para la definición de toda pedagogía, suponiendo que el hombre se hace hombre por medio de la comunidad y es a través de ella misma, y para ella, que educa. Por otra parte, en sentido didáctico, la pedagogía social es considerada por Natorp como conocimiento teórico dirigido a regular la praxis, la educación para la comunidad.

Pese a la importancia de Natorp para la pedagogía social alemana, el más indiscutido representante de la misma fue Herman Nohl (1879-1960), el cual, en principio, se dedicaba a la pedagogía y al tema de la ética, y de allí pasó a fundar

una Universidad Popular con la intención de explorar el campo de la pedagogía social. Sin embargo, su trabajo a fondo con ésta sólo se inició en la posguerra de la Primera Guerra Mundial, y fue un trabajo principalmente práctico, con una producción teórica muy reducida, aunque dejó algunos criterios claros como el de pedagogía social, anotando que no es una ciencia, sino un ámbito de intervención que aparece en donde la familia y la escuela no cubren la acción pedagógica y que depende del Estado y de organizaciones no gubernamentales. Otro criterio que dejó sentado, fue el de la centralidad de la relación formativa entre educador y educandos en el trabajo pedagógico.

Desde el año 1933 hasta 1949, el nacionalsocialismo en el poder en Alemania condicionó el trabajo pedagógico a la propaganda política y al adoctrinamiento ideológico a favor del racismo, de manera que en esta época se eliminaron la práctica y el desarrollo teórico auténticos sobre la pedagogía social.

Después de la II Guerra Mundial, fueron retomados los intentos de consolidar las bases teóricas de la pedagogía social a partir de Nohl y de la época de Weimar, pero en medio de la crisis social de la nueva posguerra; de esta manera, las dos Alemania iniciaron procesos divergentes acordes con sistemas políticos distintos. La República Federal, creó hogares infantiles y trabajo voluntario para jóvenes y niños, instituciones a cargo, principalmente, de los municipios o de la iniciativa privada; mientras en la República Democrática, las iniciativas fueron monopolizadas por el Estado en una combinación de educación social y adoctrinamiento político. Sus instituciones de pedagogía social, eran los

hogares infantiles y juveniles para huérfanos o niños con familias problemáticas, hogares de atención para la tercera edad y educación para adultos, de modo predominante en universidades populares.

1.3 La educación social en Europa hoy.

Por fuera del ámbito exclusivamente alemán, en los últimos decenios del siglo XX, se han desarrollado diversas corrientes dentro de la educación social en Europa a las cuales ahora daremos una breve mirada. La educación social, se ha expandido en las décadas del ochenta y del noventa por varias razones:

- a) Por el sistema político democrático y las nuevas formas del Estado de Bienestar, ligadas a las políticas neoliberales, lo cual implica matices y retrocesos en los procesos de bienestar social.
- b) El incremento de la población marginal.
- c) Una conciencia social de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia.
- d) La demanda de sistemas de protección social.
- e) La crisis de los sistemas escolares: los cambios de la moderna sociedad industrial no fueron introducidos en la educación, lo que llevó a la crisis mundial de la educación y, más tarde, a que la sociedad perdiera la confianza en sí misma y en la institución escolar.

En la Europa de los años ochenta y noventa, surgieron enfoques de educación social que, tal y como sucedió en sus propios inicios, están íntimamente ligados con la realidad sociopolítica del continente y del mundo, así como con las crisis sociales que esa realidad trae aparejadas. Los enfoques actuales, van desde los que entienden la educación social como adaptativa, socializante y, en todo caso, integradora del ser humano, a la sociedad en la cual vive; los centrados en la solución y prevención de conflictos e inadaptaciones sociales; los dirigidos a la formación de ciudadanos para un mejor desarrollo de la sociedad; hasta los que consideran la educación social como un ejercicio de la sociedad en su totalidad.

Hay un enfoque de la educación social como adaptación, basado en los estudios evolucionistas de Lamarck y Darwin, en la sociología evolucionista de Spencer y en algunos planteamientos de Hegel. Según este enfoque, la educación es la adaptación continua del hombre al medio donde vive; así, la educación social consiste en adquirir, en un proceso permanente, las necesarias características intelectuales, sociales y culturales para adaptarse al medio, para vivir y sobrevivir en él:

“La adaptación es una fase necesaria de la educación social, aunque esa adaptación sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad. Esa adaptación no debe entenderse como una actitud mimética sin más, sino como adaptación evolutiva, creativa y optimizante. Toda educación social debe ser evolutiva y adaptativa al mismo tiempo. Es decir, debe ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio

y mejora de ese mismo medio. El medio es, en sentido estricto, la “escuela” de la educación social” (Petrus, 1997, p. 21).

El siguiente enfoque, es el de la educación social como socialización el cual se encuentra influido por el sociologismo, y considera que la educación social es un proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad asimilando normas, valores y actitudes necesarios para convivir sin excesivo conflicto en su grupo social, adquiriendo paulatinamente las capacidades de integración y participación en él. Así, la educación social es el mecanismo por el cual un individuo asume los valores, normas y comportamientos del grupo al que desea integrarse. Existe socialización primaria en la familia: aprendizaje afectivo de los comportamientos del grupo; secundaria en la escuela o grupos más generales y menos afectivos: correcta interiorización de los valores que las instituciones protegen y transmiten; terciaria, entendida como resocialización: reincorporación a la sociedad después de mostrar conductas antisociales, asociales o disociales. Las cuatro funciones principales de la socialización, son: transmitir normas y cultura, crear hábitos de comportamiento social, preparar para el trabajo y desarrollar la personalidad del ciudadano, además de garantizar el control y la homogeneización social.

También se comprende la educación social como adquisición de competencias sociales, con base en la influencia de las teorías de la comunicación y del interaccionismo simbólico. Según esta tendencia, el objetivo de la educación social es el aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales consideradas correctas y necesarias por un grupo para integrarlo. La diferencia

con la socialización, es la ineludible reflexión del sujeto para comprender su realidad y la de su grupo, así, a través de la competencia lingüística y la interacción social, los sujetos se emancipan y comprenden la lógica de las normas de convivencia social. La competencia social, supone el éxito del sujeto en el cumplimiento de las expectativas sociales que recaen sobre él y su conciencia sobre su propio progreso personal como ser social, lo que supone cierta satisfacción de su actuación personal. Así, el sujeto de la educación social no es pasivo sino activo en su desarrollo, y por tanto, educar para la participación social supone incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto, trabajar para cambiar la conducta, preparar al ciudadano para manejar con habilidad social sus relaciones laborales, generar cambios de actitud frente a la cultura y las subculturas, asumir los principios de una justa convivencia social. En la adquisición de competencias sociales, intervienen la formación familiar y la escolar, el lenguaje como factor de aprendizaje emocional y de competencias, la actividad profesional y los valores del trabajo como elementos de formación ciudadana e interacción social, la configuración de la identidad personal resultado del proceso dialéctico entre el yo personal y la personalidad social, y la adquisición de apertura de la mente y actitud para aceptar y adaptarse a los cambios sociales.

Otro enfoque, el de la educación social como didáctica de lo social, está influenciado por el principio de competitividad y eficacia del actual Estado de Bienestar, y consiste en un conjunto de estrategias e intervenciones sociocomunitarias en el medio social, en función de determinados problemas y

mandatos institucionales. Autores adscritos al paradigma tecnológico de la educación, ven el enfoque como el de una educación social para la acción y la mejora de las situaciones sociales concretas, pero este enfoque suele ser criticado por maximalista, ya que ante un problema social sólo enfoca la solución, sin importar los problemas que deriva o los principios éticos en que se fundamenta, dejándole esa responsabilidad a la política social o a la administración ejecutora, mientras otros pensadores actuales de la educación social consideran que ésta no puede reducirse a recetas tecnológicas o de eficacia, ya que esto genera una didáctica social contraria al postulado clásico:

“La didáctica socialtecnológica no puede dar solución a los problemas derivados de las actuales plurales comunidades educativas, en gran medida porque en estas sociedades deben priorizarse las normas de participación democrática, el diálogo y el respeto a los puntos de vista dispares e incluso opuestos. Es decir, el carácter conflictivo de las relaciones sociales no puede solucionarse con una educación social acrítica, sometida exclusivamente a la solución coyuntural e, incluso, exclusivamente política, del problema” (Petrus, p. 25).

La educación social como acción profesional cualificada, está influenciada por las políticas de eficacia y calidad del Estado de Bienestar y es entendida como la intervención cualificada de unos profesionales, con ayuda de recursos, sobre un sistema social. La lógica económica del posmoderno Estado de Bienestar, ha producido desequilibrios sociales que este enfoque de educación social dice poder resolver, superando el ya mencionado modelo tecnológico, al incluir un análisis

más global del sistema social para un más eficaz y justo cambio social. Para este enfoque, la educación social es una función pública, titulada y profesionalizada, y debe contemplar estrategias de prevención de causas, de tratamiento de los problemas y de reinserción, así como el compromiso de una racionalidad cognitiva que de sentido crítico a la intervención profesional. En palabras de Petrus:

“La educación social será, en suma, una acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y en la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada. La educación social es una acción profesional cualificada aplicada a un sistema social después de haber realizado un diagnóstico social” (p. 26).

Hay otra corriente entendida como acción sobre la inadaptación social, la cual ha recibido influencias de los planteamientos más básicos referidos a la educación social como tratante de la marginación y la inadaptación social, que es de por sí un término muy ambiguo; influenciada también por la historia y las constituciones de los países que la relacionan con la marginación e inadaptación y con la educación preventiva, la reeducación, la reinserción, la protección y la asistencia social. Las críticas recibidas por esta corriente, se basan en que además del trabajo sobre la inadaptación, la educación social tiene otras dos funciones importantes:

“La primera, desarrollar y promover la calidad de vida de todos los ciudadanos; la segunda, adoptar y aplicar estrategias de prevención de las

causas de los desequilibrios sociales. En otras palabras, a pesar de que las relaciones entre educación social y marginación son evidentes, con la marginación no se agota el ámbito de la educación social” (p. 27).

La educación social como formación política del ciudadano y formación social y política del individuo, tiene influencias teóricas de la Grecia clásica y de los gobiernos nacionalistas. Se basa en la idea de que la educación política forma parte de la educación en su sentido más amplio, y por eso se liga a la educación social. Para Petrus:

“Si consideramos la política como una disciplina o ciencia que nos dice lo que hay que hacer aquí y ahora para poder disponer de un modelo de convivencia, si la ‘educación política’ da significado a muchas de las otras disciplinas sociales, no cabe duda de la relativa proximidad entre los conceptos de ‘política’ y ‘educación social’, máxime en nuestra sociedad de fuerte presencia estatal” (pp. 27-28).

Actualmente, la educación social puede entenderse también desde su relación con las políticas sociales que en muchas ocasiones la determinan, así las políticas socioeducativas vigentes pueden interpretarse como formación de las capacidades sociales ciudadanas para una correcta convivencia social, y, en ese sentido, la educación social consiste en actuaciones escolares o no formales, ayudas sociales y culturales, principalmente en las áreas más conflictivas y trabajo social educativo no asistencial.

Ya que todo proceso educativo implica una acción de control, sea social, cultural, moral, psicológico, etc., la educación social puede interpretarse como prevención y control de la desviación social, a través de procedimientos utilizados por las sociedades más avanzadas para que sus miembros observen las normas de conducta consensuadas y consideradas necesarias para conseguir el orden social. Sin embargo, para que la educación social conserve su sentido, al control le debe acompañar el “cambio social”, que es el que dotará de sentido a toda intervención socioeducativa al tratar no sólo los problemas sociales sino al prevenir sus causas.

La educación social se entiende también como trabajo socioeducativo y no estrictamente asistencial, que adquiere carácter de actividad comprometida con el cambio de la realidad social injusta y con la incidencia sobre las causas de las desigualdades a través del compromiso educativo. La protección, promoción social, los servicios sociales de bienestar y el trabajo social, pueden encontrar en las teorías, modelos y métodos pedagógicos, fundamentación y consistencia. Para reducir o paliar las necesidades generadas por la convivencia, por el carácter global de la tarea, ésta debe ser compartida con otros profesionales del trabajo social: asistentes sociales, promotores sociales, gestores comunitarios, médicos, psicólogos, sociólogos, entre otros.

La educación social se entiende también como Paidocenos, es decir, acción educadora de la sociedad en su conjunto desde todos sus ámbitos de modo que a partir de este enfoque el educador es sólo un factor más en el proceso educativo, ampliado del espacio escolar al extraescolar. A partir de la relación entre lo

pedagógico y el contexto social, la educación social se ha convertido en instrumento de la correcta inserción social; pero desde las reflexiones éticas de este enfoque, se argumenta que debe ser también un recurso para mejorar la sociedad, una constante revisión de los principios en que ésta y la educación social se fundamentan, buscando que en tales principios se armonicen la ética y la eficacia. Ya que la educación social es un conjunto de intervenciones en y para la sociedad, los autores adscritos a esta perspectiva afirman que tal educación debe supeditar su acción a los condicionamientos sociales, en este sentido, hay una premisa previa a la intervención socioeducativa: *“el conocimiento de la sociedad, esa sociedad educadora, esa ‘aula sin muros’, que es educada, y, a su vez, educa”* (Petrus, p. 30). La cultura como un modo colectivo de obrar, pensar y sentir, que tiene su realidad fuera de los individuos, que se adaptan y actúan en función de ella, es parte sustancial de la Paidocenos, actúa como condicionamiento social, como un sustrato de toda educación social.

El enfoque que considera la educación social como educación no formal, abarcaría toda intervención educativa estructurada que no formara parte del sistema reglado, pero tal definición es demasiado amplia e imprecisa. Por la constitución española y otras reglamentaciones donde a la educación escolar se le dan funciones de compensación de las desigualdades sociales y económicas, varios autores consideran que la Escuela debe ser analizada por la pedagogía social, pero otros consideran que esto solo le compete a la pedagogía escolar sin negar que ante la proliferación del conflicto social los educadores escolares y sociales deben colaborar en la educación de los jóvenes. Por otra parte:

“La educación social, en contraposición a cierta actitud dirigista que acompaña la actividad pedagógica escolar, ha de ser capaz de crear un ambiente de libertad y de cierta independencia. Si la educación social pretende que el individuo sea capaz de comprender su entorno social, político, económico y cultural, e integrarse de manera adecuada en el mismo, no cabe duda de que se trata de una acción pedagógica intencionada y reglada, pero no por ello forzosamente escolar” (p. 31).

Antonio Petrus, hace algunas reflexiones a partir de una mirada a estos enfoques que es adecuado reseñar ya que analizan no sólo la situación actual de la educación social, sino también su futuro, sus perspectivas y su papel en el desarrollo de las sociedades de los tiempos venideros. Veamos: para Petrus, en la Europa de hoy, la educación social debe generalizarse, ir no sólo hacia lo marginal sino también a lo *“normalizado”*, crear conciencia acerca de cuáles son los derechos sociales del ciudadano, las necesidades sociales no debidamente satisfechas y generar nuevas demandas de educación social; debe educar en, para y con la comunidad, reivindicando nuevos espacios educativos, creando nuevas sensibilidades y generando nuevas demandas sociales.

La educación social, se explica y define en función de factores como el contexto social, las ideologías políticas, las formas culturales, la situación económica y la realidad educativa del momento:

“El advenimiento de la democracia, la construcción del Estado del bienestar, el concepto de ciudadanía civil, el nuevo mercado europeo, el incremento del tiempo de ocio, la implantación de una pedagogía del tiempo libre, y, principalmente, la conciencia de responsabilidad frente a una sociedad no del todo justa, son algunos de los factores explicativos de lo que yo denominaría la ‘nueva educación social’” (p. 33).

Ya que la realidad social es cambiante, y necesitamos conocerla para mejorarla de modo racional, entonces, por ende, la educación social también es cambiante y es el tejido social el que la configura.

La educación social también ha surgido por la tendencia de la Escuela a ignorar los conflictos sociales tras los contenidos científicos e instructivos, pero principios para la convivencia democrática como el uso correcto de la libertad, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad de sexos, la discusión de los conflictos, los Derechos Humanos, entre otros, deberían hacer parte integral de la educación como contenidos transversales, pues cuentan con una base ética social válida para todos los educandos, independiente de creencias, ideas políticas o religiosas. Como contenidos transversales, traspasan el ámbito de las asignaturas y los horarios, tienen relevancia social, carga valorativa, buscan la creación de actitudes, desarrollan comportamientos sociales adecuados y tienen carácter abierto y flexible, siendo sus finalidades básicas tomar conciencia de los conflictos y adquirir competencias sociales, de manera que introducen la educación social en el aula.

Tanto los enfoques expuestos como las consideraciones finales de Antonio Petrus, surgen en el contexto político europeo en el cual la democracia es todavía el modelo político a seguir, tomando sus fallas actuales como elementos a mejorar, y no como índices de la necesidad o conveniencia de constituir otro sistema político; por eso, la educación social piensa en el cambio, no del sistema, sino de fallas en el sistema y por eso piensa también en la adaptación. La educación social, funciona entonces como un factor de convalidación del sistema político y económico democrático, y neoliberal actual, si bien en algunos de sus enfoques asume como tarea promover una mayor justicia social, una mirada crítica sobre su sociedad y en ese sentido cambios sociales pero dentro del mismo sistema, con miras a su mejoramiento.

Este papel de la educación social como promotora de cambios y mejoras en las sociedades democráticas y neoliberales, se ha acentuado a medida que ella se ha alejado de sus orígenes en ámbitos de crisis sociales de posguerra en los cuales funcionó más como espacio de solución de situaciones críticas sin una confrontación con la sociedad en la cual funcionaba. Y dicho alejamiento, acentúa cada vez más el carácter político de la educación social en la medida en que se vuelve más relevante su papel en el mantenimiento del sistema político democrático.

1.4 De la Pedagogía Social a la Educación Popular en América Latina.

Como pudimos observar, la educación social en Alemania y Europa tuvo su surgimiento en el contexto de las crisis sociales de posguerra, de pobreza y desprotección, pero también de reconstrucción y de ciertas libertades estatales.

En Europa, aspectos como la alta escolarización en épocas normales, es decir, sin guerra ni posguerra, y la aplicación del modelo del Estado de Bienestar, dirigido a reducir las desigualdades sociales, generaban una visión sobre la Pedagogía Social diferente a la generada en Latinoamérica; una visión entroncada con el trabajo social, dirigida a resolver los problemas ocasionados por las crisis sociales y que, desde Nohl, se entiende como la acción que el Estado no alcanza a cubrir a través de la Escuela. Así mismo, las concepciones de educación social en la actualidad europea, aunque no provienen todas del ámbito estatal, le son útiles, pues buscan introducir ideas y prácticas de inclusión democrática sin poner en entredicho la legitimidad del sistema democrático.

Pero en América Latina, a diferencia de Europa, las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales, a partir de las cuales no se requiere de un período de posguerra para que existan altos niveles de abandono, pobreza, desigualdad social y marginalidad, dieron como resultado una corriente pedagógica y educativa propia denominada *Educación Popular*, surgida en los años sesenta, con el brasilero Paulo Freire como su primer impulsor y en el contexto del nacimiento de las nuevas izquierdas en América Latina después del

triunfo de la Revolución Cubana; concretamente, la educación popular hacía parte de todo un movimiento de crítica al sistema social imperante que conducía la educación como privilegio de las élites y donde el analfabetismo estaba muy extendido entre las clases populares, siendo un índice de los niveles de exclusión en el continente.

Así las cosas, la corriente pedagógica y educativa propia del ámbito latinoamericano surge desde una radicalidad en sus planteamientos que la diferencian de la educación social, característica de Europa, donde se ha recorrido un camino desde el asistencialismo hasta enfoques de formación para la participación y el mejoramiento del sistema social y político democrático europeo. La radicalidad de la educación popular, es explicable como respuesta a la exclusión y la desigualdad social producida por los sistemas políticos latinoamericanos.

El investigador colombiano Alfonso Torres Carrillo (citado por Osorio Sánchez, s.f.), ha identificado una serie de rasgos definitorios de la educación popular que están presentes aún en las más variadas definiciones teóricas de la misma. Esos rasgos, a los cuales nos apegaremos para el manejo de una definición de educación popular, son:

- a. *“Lectura crítica de la sociedad y de la educación dominante.*
- b. *Una intencionalidad Política transformadora.*
- c. *La consideración de que son los sujetos populares los actores de su emancipación.*

- d. *Un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos.*
- e. *Unas metodologías de trabajo apropiadas a los anteriores rasgos” (p. 8).*

Miller Dussán Calderón (2004), reseña la periodización sobre la educación popular que realiza Alfonso Torres, según el cual la educación popular ha pasado por cuatro fases: la de propuestas precursoras, la regida por Paulo Freire, la del discurso fundacional y la de nuevas búsquedas. A continuación, se presenta dicho fenómeno en líneas generales:

1.4.1 Propuestas precursoras.

En la fase inicial aparecen las primeras concepciones sobre educación popular en todo el mundo, en contextos como el de la Reforma Protestante o el de la Revolución Francesa, entendidas como la extensión de la educación a los pobres; en América Latina, la denominación aparece desde la época colonial también como extensión de la educación a los pobres para integrarlos a la sociedad; pero, como bien señala Dussán, allí lo popular es entendido peyorativamente, es excluido en la práctica, considerado como “*bajo*”, el pueblo sería un receptor pasivo de una educación portadora de una cultura que lo excluye, lo anula y lo adapta a las exigencias de esa sociedad en la cual será un subordinado.

Desde el siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, se desenvuelven tres corrientes de pensamiento de la educación popular: la primera, la de pensadores decimonónicos en el contexto de las independencias y de la construcción de las repúblicas hispanoamericanas: Simón Rodríguez, José Martí y Domingo Faustino Sarmiento, los cuales ven en la educación de las masas populares la condición para la existencia real de las repúblicas. La segunda, es la de las universidades populares de la primera mitad del siglo XX, de las cuales las más relevantes son las de Perú, México, el Salvador y Cuba, las cuales educaban a los obreros, y en el caso del Salvador, mayoritariamente a los campesinos ofreciéndoles formación política y una visión de sí mismos en la historia. La tercera y última corriente, es la de la transformación de la Escuela y su puesta al servicio de los sectores sociales marginados, como fue el caso en Bolivia de la escuela Aiyú para los indígenas, en la cual se reconocían las prácticas educativas propias de esta población y se proponía una pedagogía basada en el trabajo que se extendía a la comunidad.

1.4.2 Propuesta fundadora: Paulo Freire.

La segunda fase, es la del trabajo pedagógico de Paulo Freire. El método inventado por este Pensador y Educador, y puesto en práctica con diversos niveles de aplicación y de éxito o fracaso, en asocio con proyectos políticos estatales democratizantes en Brasil, Chile y Guinea-Bissau, tiene principalmente como directrices estas ideas:

- *“La educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianidad de los educandos, superando el mero conocer letras, palabras y frases.*
- *Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan. La horizontalidad preconizada es lo contrario a la práctica usual, que es vertical.*
- *La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia socio-política del pueblo y una herramienta para participar en la vida pública.*
- *En consecuencia, algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos” (Fernández, 2001, p. 324).*

En el camino de su construcción teórica, Freire escribió la *Pedagogía del Oprimido* (1970), de la cual surge la Pedagogía de la Liberación, en un trabajo de lectura de la realidad política y social latinoamericana para proponer los caminos de su cambio radical, donde la educación es replanteada teóricamente.

El pensamiento de Freire, enlaza inextricablemente la educación y la política, considerando, para comenzar, que todo acto educativo tiene una dimensión política, ya que *“todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, etc. La educación pretendidamente apolítica es también política”* (Fernández, p.

330). Cuando la educación pretende ser neutra y apolítica, es en realidad conservadora.

Otros puntales del pensamiento freireano sobre la educación, son: la relación constante y necesaria entre la teoría y la práctica para que sean realmente comprensivas y transformadoras; la pertenencia de cada ser humano y social al bando de los oprimidos o al de los opresores; la práctica, ya sea política o educativa, sólo puede ser transformadora y revolucionaria o reaccionaria y adaptativa (aunque en su propia práctica Freire aceptó insertarse en un proceso moderado como el del Chile de la democracia cristiana); a la educación bancaria y vertical, es decir, la educación convencional donde los educandos son considerados como bancos donde los profesores depositan o transfieren conocimientos de forma pasiva, Freire opone el diálogo de los educandos entre sí, con el educador y con la realidad, de manera que el educando es un ser activo en la construcción de su propio conocimiento, en su proceso de aprendizaje, y la relación entre educador y educando no se da de manera vertical, sino horizontal.

1.4.3 Discurso fundacional.

La tercera fase, es la de las propuestas pedagógicas surgidas de la izquierda, desde el comunismo, el socialismo y el anarquismo, caracterizadas por la centralidad pedagógica del trabajo, y desde los proyectos educativos nacionalistas y/o populistas como el de Perón en Argentina. Así mismo, también son discursos fundacionales los de la teología de la liberación y el cristianismo de base, lo cual

explica la fuerte presencia del catolicismo como impulsor de propuestas de educación popular. En todos estos discursos, se evidencia el compromiso social y la propuesta de un cambio social con un alto sentido directivo doctrinal.

1.4.4 Nuevas búsquedas.

La cuarta fase es la actual, que parte del papel dado a la educación popular por los movimientos sociales. El acervo de las prácticas pedagógicas de las izquierdas latinoamericanas que cuestionaron aspectos del propio trabajo de Freire, se entroncó con el surgimiento de los movimientos sociales que desde los años setenta han ampliado su espectro de acción y de sentido. Actualmente, algunos movimientos sociales con visibilidad continental desarrollan sus propias experiencias de educación popular, destacándose las experiencias indígenas. Así, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-, en México, trabaja en sus Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas; el Movimiento de los Sin Tierra -MST- en Brasil, muy ligado a la experiencia de Freire, contaba para el año 2005 con 1800 Escuelas y ya ofrecía formación universitaria; en Ecuador, la Confederación Nacional Indígena del Ecuador -CONAIE- y el Instituto Científico de Culturas Indígenas -ICCI-, fundaron la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas -UINPI-.

Fuera de las culturas indígenas se destacan, en Chile, el Movimiento Nacional de Educadores Populares -MOVER-, el cual agrupa a los educadores populares de amplias zonas del país. En Argentina, el movimiento que surgió

después de la dictadura militar y que se ha encargado de reconstruir la memoria de los años de dictadura y de buscar justicia para todos los muertos y desaparecidos, ha creado, desde el año 2000 la Universidad Trashumante y la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, la cual si bien conserva una estructura similar a las de las universidades estatales, propende por unos contenidos que enfatizan en las resistencias y en la historia de los excluidos y los rebeldes de todo el mundo.

En Europa, Estados Unidos e incluso en países asiáticos, actualmente el ejemplo de la educación popular brasilera y de la pedagogía freireana, están siendo utilizados para trabajar en el campo educativo el problema de la exclusión social de refugiados, vagabundos, inmigrantes y marginados, de modo que más de cien países poseen núcleos de estudios, cátedras o institutos que trabajan con base en la educación popular.

Las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas, vienen del rechazo de la educación impartida por el Estado y, consiguientemente, del proyecto zapatista de creación de su propia educación en la cual los indígenas recuperan su lengua, sus tradiciones, su historia y la historia del zapatismo, y las técnicas para autosostenerse como comunidad, además de los saberes básicos occidentales, y los profesores son formados en las propias comunidades.

El Movimiento de los Sin Tierra, partió de la experiencia de Freire y ha creado sus propios conceptos educativos con aspectos similares a los de las

escuelas zapatistas. Buscan formar en una concepción crítica del mundo y opuesta a la visión oficial, recuperar su historia y el sentido de la lucha por la tierra y formarse técnicamente para autosostener sus comunidades. Consideran al movimiento social como un sujeto educativo, es decir, todo en él tiene una intencionalidad pedagógica, la Escuela ya no es el espacio educativo, sino que las personas, las acciones, los espacios donde se desenvuelve el movimiento social son el espacio de la educación.

La Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, promueve la oralidad, la informalidad a través de la itinerancia y la superación de la dicotomía sujeto-objeto; es decir, ese modelo del saber occidental donde los indígenas eran objetos de saber violentando su propia cosmovisión. Por tanto, con la universidad indígena se busca rescatar dicha cosmovisión y formular conceptos analíticos y teóricos propios que respeten su diferencia y a la vez construir lazos de interculturalidad y diversidad con el resto de la sociedad, en términos de igualdad.

1.5 Pluralidad de la educación popular.

En este proceso de construcción de la educación popular en América Latina, el ente que engloba propuestas de trabajo a nivel continental es el Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL-, constituido en el año de 1982 con unas 200 organizaciones civiles de veintiún países latinoamericanos y con integrantes como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Francisco Vio Grossi, Arlés

Caruso, Francisco Gutiérrez, Carlos Rodríguez Brandao y Moema Viezer. El Consejo sigue trabajando teniendo como marco:

“La existencia en pleno siglo XXI de cuarenta millones de personas que no saben leer y escribir, el 11% del total de la población adulta latinoamericana y caribeña, y 110 millones de jóvenes que no han concluido la educación primaria, por lo que son semianalfabetos o analfabetos funcionales” (Leis, 2007).

El CEAAL, entiende la educación popular como una propuesta ética, política y pedagógica, a la vez que busca desarrollar el proceso de comprensión integral de la vida para transformarla con un enfoque interdisciplinario.

En esta perspectiva, la educación popular no es sinónimo solo de ‘educación no formal’ o ‘educación de adultos’, o ‘educación participativa’, sino que trasciende puesto que, por su planteamiento metodológico, puede generar propuestas en diversas esferas, por ejemplo, la educación formal, la educación cívica política, la educación para todos, la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, el derecho a la educación, las estrategias de comunicación o la alfabetización de adultos y la etnoeducación.

Es bueno recordar que el analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. La desigualdad que existe en el acceso al saber, está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. El analfabetismo, también está asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la Escuela y su problemática

tiene relación con la baja calidad de la enseñanza escolar y con los fenómenos de repitencia y deserción (Leis 2007).

Así pues, la educación popular latinoamericana es claramente política en tanto relaciona las desigualdades sociales con las desigualdades en el acceso a la educación, y en tanto tiene una concepción pluralista de las prácticas educativas; abarca desde procesos educativos altamente radicales que buscan reemplazar la labor educativa estatal, como es el caso de los movimientos sociales, hasta prácticas no tanto de educación popular sino de educación social, en el sentido que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades, pero sin cuestionar la legitimidad de los Estados y los sistemas políticos.

En el marco del concepto de educación popular, han sido cobijados procesos pedagógicos de diferenciados énfasis en América Latina. En el caso de las experiencias del Cono Sur, los procesos de educación popular estuvieron vinculados a las luchas contra los regímenes dictatoriales y a la reivindicación de un orden institucional democrático; en el contexto de los países andinos, se encontraban arraigados en procesos con acento en reivindicaciones etnopolíticas; en los países Centro Americanos, se articulaban a los procesos insurreccionales y de liberación nacional, mientras en países como México encontraron un espacio de desarrollo en las dinámicas de construcción de organizaciones partidistas alternativas (Osorio, s.f., p. 6).

Los movimientos populares latinoamericanos, han contado con la educación popular en sentidos diversos como uno de sus ámbitos representativos, de manera que los procesos pedagógicos contienen reivindicaciones, por ejemplo, de reconocimiento y autonomía de los pueblos ancestrales, de defensa y promoción de los derechos humanos, de organización y exigibilidad de la igualdad de género, de procesos de participación ciudadana, etc.

Ahora bien, el número 30, de diciembre de 2009, de la revista *La Piragua* del Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL-, abordó el tema de la recreación de la educación popular en los tiempos actuales; con la perspectiva de los cambios políticos de finales de los ochenta, la educación popular se ha preguntado por la vigencia y renovación de las concepciones de transformación social y acción política que la han inspirado, y con ese interés el CEAAL promovió la investigación *“Educación popular y nuevos paradigmas a partir de la producción del CEAAL 2004-2008”*. Alfonso Torres Carrillo, escribe un artículo para ese número de *La Piragua*, recogiendo los resultados de esa investigación; allí califica la educación popular como:

“Una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. En fin, la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social; más bien, éstas se subordinan a unas apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes

fuentes, como las memorias y los imaginarios colectivos, sistemas de creencias y representaciones, voluntades y utopías” (Torres, p. 12).

Se realiza un énfasis en la perspectiva emancipadora de la educación popular, en este sentido, Torres cita a Picón (2005):

“El desafío que tiene la EP es ser consecuente y coherente con su identidad, y a partir de ello, abrirse a demandas sociales ampliadas y ante nuevos sujetos educativos populares, pero rechazando las concepciones y valoraciones del liberalismo” (Torres, p. 15).

Luego de presentar los campos temáticos y las acciones que ha trabajado la educación popular, tales como los aportes al pensamiento social crítico, el trabajo con prácticas de resistencia y movimientos sociales, la sistematización de prácticas y saberes, la interculturalidad, el género, las incidencias en políticas educativas, democracia participativa y poder local; Torres propone los posibles contenidos de un programa intelectual y pedagógico de la EP, donde la emancipación y la renovación de su tradición, así como el pensamiento crítico, son centrales, y frente a éste ofrece los rasgos aportados por Freire en su Pedagogía de la Indignación (2001): curiosidad epistémica, capacidad, deseo de asombrarse y conocer; colocarse críticamente frente al mundo; pensar desde opciones de transformación, desde otros mundos posibles; reconocer formas de razonar, conocer y valorar que impiden el pensamiento crítico; pensamiento e imaginación críticos más que contenidos críticos, ir más allá de lo cognitivo; hacerlo colectivamente; reflexionar sobre uno mismo, no permitir la

naturalización de nuestra mirada reflexionando críticamente frente a nuestros pensamientos y acciones; ser coherente entre el pensar y el actuar.

Así pues, frente a la variedad de campos y contenidos en los cuales es posible trabajar la educación popular, el suelo común ha de ser una perspectiva emancipadora, crítica y constructiva.

1.6 Educación popular en Colombia.

En Colombia, la educación social suele entenderse como asistencialismo, como actividades ligadas al trabajo social, sin un carácter crítico de la sociedad; mientras la educación popular, con un poco más de bagaje teórico, sobre todo en los últimos años y en especial desde la comunidad académica de la Universidad del Valle y de la Universidad Pedagógica Nacional, es la que abarca las experiencias de educación no formal con miras a transformaciones sociales, enfocada hacia jóvenes, adultos, mujeres, tercera edad, sectores sociales conflictivos, educación para la paz desde organizaciones no gubernamentales, pero también hacia el trabajo impulsado desde el Estado en organizaciones comunitarias y con tendencia a la formación ciudadana para la inclusión no conflictiva en la sociedad.

Según Orlando Fals Borda, la Investigación-Acción Participativa -IAP-, fue el resultado de la crítica al concepto freireano de concientización, el cual sirvió tanto para las extremas derechas como para las extremas izquierdas, por lo cual se

hacía necesario un concepto que permitiera una práctica propia de proyectos realmente transformadores de la sociedad, una metodología pedagógica-investigativa que sirviera a un cambio realmente revolucionario. En la IAP, tomando al Docente como Investigador, la relación típica entre sujeto y objeto cambia, por una de sujeto a sujeto, siendo Investigador no sólo el Docente, sino la comunidad misma y sobre sí misma, en diálogo horizontal con el Docente.

Algunos proyectos surgidos en Colombia a partir de este paradigma, fueron: “*Dimensión Educativa*” y “*La Expedición Pedagógica*”. Dimensión Educativa se fundó en el año 1978. Ha desarrollado un proyecto pedagógico de alfabetización, educación de adultos, formación de educadores y educadoras populares y reconstrucción colectiva de la memoria histórica, además de investigación bajo los fundamentos de la educación popular; sistematización de experiencias educativas en el sentido de recuperar colectivamente la experiencia acumulada, detectar las nuevas realidades históricas y los nuevos desafíos que brotan de ellas y plantear nuevas perspectivas y prácticas; formación continuada presencial y virtual de educadores y educadoras populares; asesoría y seguimiento pedagógicos a experiencias educativas comunitarias y producción de material pedagógico y didáctico. Sus fines son: “*promover, asesorar, acompañar experiencias de educación popular, que contribuyan a que los diversos sectores sociales se vayan configurando como sujetos y actores sociales capaces de responder a sus propias necesidades y ayuden a crear desde su contexto, un proyecto de sociedad alternativo de vida para todas y todos*”, (www.dimensioneducativa.org.co).

La Expedición Pedagógica, surgió como iniciativa del Movimiento Pedagógico Nacional (agrupación de maestros reunidos en la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, y de ONG's), de los años ochenta que eran representativas de las experiencias de educación popular, de universidades, organizaciones sociales y organismos de izquierda, que llevaron lo pedagógico al dominio público dotándolo de todo su carácter político, y propusieron los saberes propios surgidos de sus experiencias en contraposición a los modelos que el Estado trataba de aplicar sin contar con los maestros como un proyecto de educadores y educadoras, e investigadores de recorrer las escuelas, colegios e instituciones formadoras del país para reconocer su diversidad pedagógica, promover la participación de las comunidades en sus proyectos pedagógicos y aportar a la formación de los docentes con la diversidad de sus experiencias. En el año 1996, la Expedición Pedagógica fue cooptada por el gobierno al incluirla en su Plan Decenal de Educación 1996-2005. La expedición de 500 maestros en 18 departamentos y 192 municipios, encontró más de 3.000 experiencias alternativas de transformación de las escuelas, formas de investigación propias, muchas veces desconocidas por la academia al no cumplir con los lineamientos que ésta impone.

“Aparecieron las pedagogías de la resistencia, la afirmación, la valoración cultural, y como fuerza fundante un maestro que redefine su oficio y lo recrea desde las formas particulares de abordar la violencia y los múltiples conflictos desde la especificidad de sus contextos” (Mejía, 2007, p. 318).

Instituciones que de alguna manera han promovido la educación popular, son el Instituto Popular de Capacitación -IPC-, el Centro de Investigaciones y Educación Popular -CINEP- y el Instituto Mayor Campesino -IMCA-.

El Instituto Popular de Capacitación -IPC-, que desarrolla su actividad en la ciudad Medellín y sus áreas circundantes, tiene, pedagógicamente, “*enfoques socio críticos, alternativos y culturales para el fortalecimiento de procesos sociales, políticos, económicos y culturales de la región y el país desde una perspectiva democratizante y transformadora...*”, (www.ipc.org.co); todo esto, desde una perspectiva de democracia y respeto por los derechos humanos.

La Compañía de Jesús, ha fundado, y actualmente dirige en Colombia, centros sociales orientados a la educación popular, como por ejemplo el IMCA y la Fundación Fe y Alegría, orientadas a experiencias pedagógicas pastorales y cuya idea de educación popular es básicamente educación para los pobres como medio de hacer justicia social y buscar su autotransformación a través de su educación; y el Centro de Investigaciones y Educación Popular -CINEP-, el cual empezó como Centro de Investigación y Acción Social en el año 1972.

La Fundación Instituto Mayor Campesino -IMCA-, es una organización no gubernamental regida bajo los parámetros de una fundación civil, constituida en Colombia por la Compañía de Jesús en el año 1962, ubicada en la Vereda Quebradaseca de Buga en la región central del Valle del Cauca; desde su inicio, ha pasado por diferentes etapas. En la década del sesenta, se orientó hacia la

educación básica primaria y educación cooperativa de campesinos adultos. En la década del setenta, actuó en el campo de la formación de jóvenes campesinos como promotores agropecuarios, técnicos en cooperativismo y organización comunitaria. Desde el año de 1979 hasta 1985, integró sus actividades de formación, capacitación, organización y acompañamiento, a partir de las dimensiones de educación, salud, pastoral y organizativa. De allí y hasta el año 1991, trabajó en Desarrollo Rural Integrado -DRI-, un programa estatal dirigido a potenciar el desarrollo socioeconómico y en un Modelo de Desarrollo Microregional Sostenible, en tres municipios del Valle. Hasta el año 2003, se consolidó, enfatizando en lo agroecológico mientras inició procesos de concertación con entidades estatales, y de allí en adelante siguió trabajando por la autosostenibilidad local; abordó el tema de la equidad de género y sigue dirigiéndose al fomento de la autosostenibilidad y la disminución de la pobreza, así como del conflicto social, (www.imca.org.co).

El Centro de Investigaciones y Educación Popular -CINEP-, es reconocido por el trabajo investigativo sobre la violación a los derechos humanos en el país, sobre el conflicto social y armado, y sobre los movimientos sociales; se integra con el resto de asociaciones dirigidas por la Compañía de Jesús en su proyecto de promoción de la sostenibilidad regional y la participación ciudadana de los sectores marginados de la población, (www.cinep.org.co).

A partir del conflicto colombiano, la educación para la paz ha sido promovida tanto desde el Estado colombiano como desde organismos

internacionales y ONG's. La Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, es una iniciativa de educación para la paz que existe actualmente, fundada en el año de 1999 con apoyo del Banco Mundial y con participación de 16 entidades nacionales e internacionales.

A partir también del conflicto colombiano, pero a iniciativa de las comunidades por él afectadas y con sus propias perspectivas, surgió en el año 2004 la Universidad Campesina a iniciativa de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y de otras veinte comunidades en resistencia como un proyecto de formación práctica y teórica, con sede itinerante durante algunos meses en las comunidades que la conformaron, de donde salen los participantes a retroalimentar a sus comunidades de origen y cuyos ejes temáticos han sido lo agroalimentario y autosostenible, lo filosófico-jurídico alternativo, la salud para las comunidades y la educación alternativa, (www.nodo50.org).

Capítulo II

Pedagogía y Política

2 Concepto de Política.

El concepto de política, como toda noción que se refiere a realidades sociales, tiene una historia de cambios y redefiniciones. En la antigüedad griega, dicho concepto se refería a la vida humana en sociedad: *“Como la sociabilidad política era el escenario natural que definía a los hombres, para los griegos no existía una diferenciación entre ‘lo político’ y ‘lo social’: la palabra política fundía los dos aspectos que luego fueron separados”* (Martínez, 2005, p. 21); desde la visión aristotélica de la política, ésta es cooperativista:

“La política es la actividad que nos convierte en seres humanos al hacernos usar la palabra y la persuasión en la deliberación en común de lo que a todos afecta. En este sentido, la política ocupa un lugar central en la vida de los ciudadanos, muy superior en importancia a cualquier otro y generador de la ética compartida por la comunidad, así como del poder de la comunidad misma” (Del Águila, 1997, pp. 21-22).

En esta perspectiva griega de la noción de política, resaltan dos elementos que la misma genera en la comunidad: la ética y el poder. La ética, según la etimología griega, es la costumbre. Aristóteles, por medio de su *Ética a Nicómaco*, estableció que sólo la práctica puede llevar a la realización de actos virtuosos, ya que según él:

“La virtud moral es fruto de la costumbre (...) Las virtudes, por tanto, no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre (...) Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido lo aprendemos haciéndolo (...) nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejecutando actos de valentía” (Aristóteles, 1984, pp. 32-33).

Sería pues, la ética griega, práctica de las virtudes, surgida a partir del quehacer político de la comunidad: del debate respecto de los asuntos que le conciernen a ella misma. Por otra parte, la palabra griega *Kratos* se traduce como poder o gobierno, lo cual la relaciona con la toma de decisiones. El poder de la comunidad, emanado de la política, es la potestad realizada de decidir.

A partir de Maquiavelo en el siglo XVI, y hasta el XIX, se va forjando la separación de lo social y lo político, hasta hacer residir a éste en el Estado, entendido como la institución que monopoliza el uso de la violencia legitimada en un territorio determinado. Según la perspectiva maquiavélica de la política, ésta es fundamentalmente problemática:

“[La política] es esencialmente algo conflictivo y transgresor cuando no directamente inmoral. Con palabras de Maquiavelo, quien quiera hacer política debe estar dispuesto a internarse en la ‘senda del mal’, es decir, debe estar dispuesto a sacrificar su ética al objetivo político que tenga que

obtenerse. La política, de hecho, no es una actividad cooperativa, sino de conflicto entre personas, grupos, intereses, visiones del mundo, etc. La ciencia de la política se convierte aquí en la ciencia del poder” (Del Águila, 1997, p. 22).

De manera, que en esta visión de la política se excluye la ética, y el poder pasa de ser un resultado que la comunidad obtiene a través del ejercicio político a ser el centro mismo de la política, medio y fin, entendido más en el terreno de la fuerza y mediado por el conflicto, por el enfrentamiento en el cual se pone en práctica el poder que a la vez se busca consolidar y mantener.

Según Sartori (citado por Martínez, 2005), hacia el siglo XX la política empieza a residir en el sistema político que engloba, ya no sólo a las élites gobernantes, sino a otros grupos de poder así como a las masas. Por otra parte, se han desarrollado varias nociones de política que la entienden en acepciones diversas como: juego, comportamiento, autoridad, poder, conflicto, guerra.

Para la época actual, siguiendo las reflexiones de Michel Henry y de Hanna Arendt, Martínez Garnica señala, por un lado, la necesidad de fundamentar la política en la vida real de los individuos en sus asuntos generales interpretados como asuntos particulares de personas reales, en la práctica, en lo real, de modo que la teoría se acerque a la práctica y viceversa. Por otro lado, señala el deber de entender la política como la *acción* humana por excelencia, acción donde no cabe la separación entre lo social y lo político (lo cual implica retornar a la interpretación de la política en la Grecia clásica).

El repaso de estas nociones de política, cada una surgida en un contexto histórico diferenciado, permite colegir que no existe una noción atemporal de política, sino que ésta se va construyendo de acuerdo con los contextos históricos, y que para el momento actual, caracterizado por una especie de crisis general de la política tradicional respecto a las ideologías, la representatividad y su propia credibilidad; las ideas acerca suyo buscan definirla no sólo como lo que es y lo que ha sido, sino, de manera crítica, reconstruir su sentido y redefinir su práctica: *“una noción de política debería ser ‘crítica’. Esto es, debería sacar a la luz las potencias de humanización de la vida política, al tiempo que estar atenta a las generalizadas y a menudo deshumanizadas relaciones de poder”* (Warren, 2003, p. 22).

Según Warren (2003), la realidad política actual, marcada desde los años 90 por un desplazamiento desde lo estatal hacia lo económico, por las relaciones globalizadas y la sociedad civil, debe llevar a una conceptualización de la política que tenga en cuenta todos los elementos que ahora la caracterizan:

“La política está menos centrada en el Estado de lo que ha estado en un pasado reciente; por una parte, se ha ido desplazando cada vez más hacia la sociedad civil y hacia la economía, y, por otro lado, hacia relaciones globalizadas. La política nunca estuvo centrada solamente en las instituciones estatales, pero ello se ha vuelto más evidente a partir de 1989, cuando los Estados son incapaces de monopolizar la organización del poder, en especial los poderes económicos y los poderes de interpretación e identidad (...) todo concepto de política, debe dar cuenta del número creciente de acciones,

relaciones, procesos e instituciones que, en el lenguaje cotidiano, denominamos 'políticas': desde los conflictos culturales hasta el terrorismo, desde los asuntos relativos a la distribución hasta los de identidad, desde la deliberación democrática hasta la imposición autoritaria (...) una definición de política adecuadamente construida debería distinguir el terreno de las relaciones políticas del de las relaciones sociales en general, y, por tanto, identificar el campo de explicación y la naturaleza de los objetos políticos” (pp. 23-24).

Ahora bien, teniendo en cuenta los factores que tanto Garnica como Warren proponen para construir una noción de política en la actualidad, y a la vez los elementos de los siglos pasados de la historia de occidente que, actualizados, se pueden retomar, a continuación se presenta la noción de política que esta investigación propone.

Los elementos de otras épocas que serán retomados aquí, son los de lo colectivo o comunitario, el conflicto y el consenso, el poder y la ética. Lo colectivo, entendido desde el más pequeño grupo hasta la comunidad internacional, lo cual implica que la política subyace y excede al marco estatal; pero también, más allá del número, es lo que nos concierne a todos como grupo, lo que nos afecta y nos relaciona con los demás de acuerdo a la estructura de la sociedad, aún sin la participación de nuestra voluntad. El conflicto y el consenso, implican que las decisiones políticas, así como los actos y las actitudes, pueden obedecer a la coerción, a la violencia, a la oposición y la contradicción, al consenso, a procesos de mayorías, de representación, de acuerdos con las

autoridades establecidas; el conflicto no excluye el acuerdo, puesto que no es simple sinónimo de violencia, sino que puede llevar a tipos de acuerdos que requieran de procesos complejos para su realización y mantenimiento. El poder va desde el uso de la fuerza hasta la activación de redes colectivas que toman decisiones o influyen en ellas sin la necesidad de la coerción. La ética, que será desarrollada en el subcapítulo siguiente, es una ética basada en el aprendizaje de la experiencia histórica, una respuesta crítica a las realidades vividas, negación como rechazo y denuncia, libertad negativa: la de no participar y resistirse; sensibilidad del dolor ajeno a partir de nuestro propio cuerpo; y memoria que trae constantemente el pasado para que no se repita y que reivindica la dignidad de lo material, de cada cuerpo.

Así pues, puede adelantarse una definición de política como la actividad humana por excelencia, a través de la cual los grupos sociales debaten, deciden, opinan, actúan, se posicionan alrededor de los asuntos colectivos, donde el conflicto puede estar presente en varios niveles de intensidad (la política puede ser tanto democrática como autoritaria o totalitaria), y, así mismo, el ejercicio del poder puede darse a través de redes sociales, uso de la fuerza, acuerdo sobre la autoridad tradicional, entre otras. Las decisiones colectivas en el presente, teniendo en cuenta que el ejercicio político es contextual, abarcarían el Estado, la sociedad civil (creciendo cada vez más hacia ámbitos culturales, identitarios, étnicos, etcétera), la economía y las relaciones globalizadas.

Haciendo eco del llamado a una noción crítica de política, es necesario evidenciar sus aspectos actuales negativos tales como sus estrechas relaciones con la violencia, la coerción y la guerra; con la manipulación a través de los medios de comunicación; su discurso viciado de retórica, lo cual se ejemplifica en el uso retórico del discurso democrático en países occidentales donde la democracia se reduce a la representatividad. Por otra parte, la política podría ofrecer grandes posibilidades de humanización si se lograra que una ética con una clara base histórica y crítica fundamentara toda política; si el individualismo actual, que lleva a tratar individualmente los problemas producidos por el sistema, fuese reemplazado por la colectivización de lo que es realmente colectivo; si se dejara de usar la “democracia” como un fetiche para bendecir o satanizar sistemas políticos, ideas y actos, y más allá del rótulo democrático, se trabajara por la solidaridad y la crítica; si se aclaran las relaciones entre lo económico, lo bélico y lo político, y se define claramente cómo deben funcionar dichas relaciones.

El deber ser de la política, es una dimensión primordial en la construcción de su concepto pues la conecta con la realidad de cada momento, con su práctica desde seres humanos reales, insertos en sociedades complejas y problemáticas, y es la dimensión que pone en funcionamiento el concepto de ética. Con base en las reflexiones precedentes, este trabajo considera que el deber ser de la política se ha de fundamentar en una concepción ética, crítica y fecunda a la medida del presente.

2.1 Concepto de Ética.

Para Kant, los juicios morales de la conciencia común, deben fundamentarse en la razón pura, para, de ese modo, asegurar el imperio de la ley moral universal sobre cada hombre en particular, y esto es posible pues existe en la conciencia, en la racionalidad humana, el Imperativo Categórico basado en la razón, que dice al hombre *cómo* debe actuar; en ello, se basa la ética autónoma kantiana. Por su parte, T.W. Adorno, según Marta Tafalla (2003), rechazó los elementos fundamentales de la ética de Kant: la razón, la libertad, la igualdad y el progreso; rechazo originado en la reflexión sobre la irracionalidad, la violencia y la miseria producidas, y evidenciadas durante la Segunda Guerra Mundial.

El concepto de razón atemporal, por encima de toda experiencia, universal e igualmente distribuida entre toda la humanidad, es decir, razón ilustrada, se cae ante la realidad del absurdo que devastó el mundo desde el año de 1939 y hasta 1945, y, por qué no, mucho más allá, por eso, para Adorno (citado por Tafalla, 2003, p. 132):

“Toda esa experiencia del mal acumulada nos ha llevado a comprender cuánto conocemos el mal y qué poco sabemos del bien. Por eso no es posible derivar una ética desde el bien ideal, colgarla en el cielo de lo universal y esperar del individuo que camine mirando hacia arriba. Lo que ha sucedido exige a la ética descender al nivel de lo individual (...) Hay que construirla partiendo de experiencias concretas, avanzando por negación a partir de cada experiencia del mal y del dolor, aprendiendo de las decisiones. Sólo el

aprendizaje y la negación nos irán permitiendo esbozar una ética (...) La ética es una historia que comienza con la experiencia y continúa con la experiencia.”

Adorno también descrea de la libertad al ubicarla históricamente, ligándola a contextos específicos:

“La libertad de un individuo fuerte y emprendedor existió mientras fue necesaria para la organización de una sociedad moderna, burguesa y capitalista. En el siglo de los totalitarismos, y en el auge posterior de sociedades que no son realmente democráticas, ni el individuo ni su libertad son necesarios como antaño y son por tanto reducidos al umbral de la impotencia. Ya no existe una estructura social que permita realizar la libertad individual. Y esa ausencia está tan afianzada que la mayoría toma su debilidad por algo natural o ni siquiera se percata de ella, pues carece de la libertad para imaginar algo distinto” (p. 133).

De la no existencia de una libertad positiva, concluye la posibilidad de una libertad negativa; la libertad de no participar, de resistirse, pues considera que en el mundo totalitario cualquier intento de usar la libertad positivamente, termina convertido en un instrumento más del totalitarismo.

A la igualdad, también dentro de la sociedad totalitaria, la ve como la amenaza de la igualación, del sometimiento en busca de la eliminación de las particularidades; y al progreso lo entiende como un avance no sólo hacia lo mejor,

sino también hacia lo más terrible; la industria armamentista, el corolario del progreso, es la prueba más palpable de ello.

Por tanto, Adorno ve en la razón, como instrumento de dominación sobre los otros, sobre el mundo y sobre nosotros mismos, la causa de muchos de nuestros males, y en esa medida la rescata sólo en tanto se limite a la crítica y la negación, y a ceder su autonomía para convivir con lo irracional, lo sensible, lo corporal, los sentimientos y los deseos.

Ahora bien, más allá de estos elementos, Adorno niega el estatuto mismo de la ética kantiana: *ética como disciplina autónoma y autofundamentada*. Para él:

“La ética no surge de la autonomía del sujeto, sino cuando esa autonomía se ve sacudida por la violencia. No nace de la razón del sujeto, sino de su dolor, o de la reacción ante el dolor ajeno. La ética no es algo originario sino una respuesta a la realidad” (p. 135).

Según Marta Tafalla, la respuesta ética a la realidad desde la perspectiva adorniana, consta de tres elementos: negación, mimesis y memoria. La negación como respuesta que rechaza y denuncia, como crítica; la mimesis, como la respuesta del cuerpo que sufre el dolor del otro como en sí mismo, que se sensibiliza en su propia piel por el sufrimiento del cuerpo del otro; y la memoria, cuyo objetivo es no permitir que la historia se repita, traer el pasado al presente para que el futuro no sea un eterno pasado:

“Y para que el pasado no reaparezca hay que conducirlo a su lugar: la memoria, porque ella puede liberar al futuro. El recuerdo consciente y crítico del mal permite instaurar un orden más justo; el recuerdo de las víctimas, de los ausentes, nos enseña a construir una comunidad más libre (...). [Pero también llama a recordar y reivindicar lo material, lo natural, lo que ha sido sometido por la historia](...)Una ética, pues, que rememore el pasado y que rememore la materia, y que reivindique lo material como digno de respeto contra la barbarie del mal de nuestro pasado reciente” (pp. 137-138).

La ética adorniana como respuesta a la realidad, ética crítica que se niega a participar de la dominación, capaz de escuchar, ver y sentir a las víctimas de cada guerra, y de trabajar por una memoria crítica y solidaria, bien puede contribuir a que la política sea un ejercicio de humanización de la sociedad.

2.2 Concepto de Pedagogía Política.

Para la definición de Pedagogía Política, serán utilizadas dos nociones ya trabajadas en este texto, la de pedagogía y la de política.

El concepto de pedagogía, se entiende como ciencia y como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Como ciencia, el referente que se usará es el de la perspectiva reconstructivista, según la cual el saber pedagógico se retroalimenta con el saber de los sujetos que lo practican, atendiendo a tres cuestiones fundamentales: al cómo, al quién y al para qué de la educación.

Como disciplina de la enseñanza, es pertinente retomar los tres puntos de vista ya abordados, pero de un modo incluyente: la pedagogía como estudio de la formación, de la didáctica como reproductora de ideologías y relacionada con el desarrollo humano. La primera perspectiva, abordaría el cómo enseñar disciplinas específicas y cómo evaluar, pero atendiendo simultáneamente al contenido, a la práctica, a las dimensiones no formales que intervienen en el aprendizaje, al desarrollo integral del ser humano en el cual está inserto el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyendo estos elementos de manera crítica, es fácil introducir la perspectiva de la educación como reproductora de ideologías para potenciar pedagogías liberadoras, e incluir el papel de los métodos, de los contenidos y de las concepciones de la enseñanza en el desarrollo humano integral.

Por su parte, el concepto de política sería el de la actividad humana por excelencia, siempre determinada por el contexto histórico, a través de la cual se debate, decide y actúa sobre lo colectivo, en dinámicas tanto de conflicto como de consenso en medio de ejercicios de poder que van desde los autoritarismos hasta las prácticas realmente democráticas. Para el momento actual, la política abarca los ámbitos del Estado, de la sociedad civil, de la economía y de las relaciones globalizadas. En el presente, suele avenirse con la violencia, con la manipulación mediática, con la retórica vacía, con una fetichización del discurso democrático. Sin embargo, puede humanizarse si se basa en una ética crítica, fundada en la experiencia histórica, en la negación a participar de todo lo que el autoritarismo u otros modelos políticos implican de negativo, en la sensibilización ante el dolor ajeno, y en la memoria de las víctimas para no repetir el pasado; si se proscribe el

individualismo cuando se trata de lo colectivo; si no se sigue manipulando el discurso democrático y se lo realiza efectivamente; si se tratan claramente la economía y la guerra en sus relaciones con la política.

La pedagogía política en su sentido tradicional, (en el cual la política se circunscribe al Estado) es, según Lorenzo Luzuriaga (1958), el estudio de la formación del ciudadano y sus relaciones con la vida pública en general, y con el Estado en particular. Esta definición, da por sentado un concepto de pedagogía limitado al de formación, aunque le adicione un sujeto particular: el ciudadano, como si el adjetivo ‘política’ sólo le añadiera a la pedagogía un sujeto educativo más delimitado. Por otra parte, confina lo político a las relaciones y las iniciativas estatales, y entiende el concepto de ciudadano, exclusivamente como sujeto político en relación con el Estado y la ‘vida pública’, lo cual es, por lo menos, ambiguo y poco útil para una construcción conceptual clara de la pedagogía política.

A partir de la reunión de los conceptos ya definidos de pedagogía y de política, puede construirse el de pedagogía política. Estas consideraciones, implican que la pedagogía política como toda pedagogía, no es algo estático sino que se reconstituye con el paso de la historia, con las prácticas y concepciones sobre el ser humano, la educación, la pedagogía y la política. Por eso, actualmente no puede entenderse la pedagogía política como aquella que trata sobre las relaciones de los ciudadanos con el Estado y lo público, ya que la noción de política se ha ampliado prácticamente a todos los espectros de la vida humana.

La pedagogía política desde la perspectiva disciplinar, tiene presente el papel de la sociedad civil y su corresponsabilidad con el Estado en la formación y la educación del ciudadano; a su vez, reconoce las relaciones de la educación con la vida pública en general y del ciudadano con la vida política en particular.

De otro lado, la formación ciudadana y política del sujeto social, objeto de la pedagogía política, es en esencia la educación del sujeto político que expresa y manifiesta en su entorno social una determinada cultura política (Peschard, J., 2008), construida al igual que la ciudadanía en un contexto socioeducativo, entiéndase éste como la familia, la escuela, la comunidad, la ciudad y en última instancia la sociedad. Cabe anotar, que no se agota la pedagogía política en el ámbito de lo público ya que posee como objeto la formación política y por ende ciudadana del ser humano, pues en su ejercicio disciplinar contempla el estudio de la educación como fenómeno social y específicamente humano. Además, reconoce en la educación política, la dimensión cívica del ciudadano la cual atraviesa actualmente por la aprehensión de las competencias ciudadanas, el aprendizaje ciudadano y el ejercicio de la civilidad.

Hoy por hoy, la pedagogía política puede ser concebida como un saber reconstructivo sobre una educación que se dirige a todos los sujetos sociales que pueden decidir, debatir, actuar, participar y deliberar entre otras formas de ejercer su ciudadanía(civilidad) frente a la sociedad civil, al Estado, a la economía y a la sociedad global; su objetivo, es relacionar a los sujetos con determinadas

orientaciones ideológica-políticas, y sus métodos dependen de los ideales y los objetivos perseguidos respecto a la formación ciudadana.

La pedagogía política como ciencia es un saber reconstructivo, que va de la práctica a la teoría y viceversa, cuyos ejes de saber desde la dimensión política, son: cómo, para quién y para qué.

Entonces, ¿para quién se hace la pedagogía política? Para todo individuo o grupo social perteneciente a una comunidad en la cual pueda sostener relaciones políticas; es decir, decidir, debatir, actuar, y deliberar frente a lo público, que hoy abarca al Estado, a las instituciones, a la sociedad civil, a la economía y a las relaciones globalizadas, entre otras y a su vez, frente a lo privado, representado en la familia, las empresas y todo lo opuesto a lo público.

¿Para qué se hace la pedagogía política? Para reproducir y mantener, construir o reconstruir, la cultura política. Su objetivo puede ser la concientización, reflexión, crítica, adquisición, transmisión, elaboración o reelaboración de los conceptos, de las prácticas, de las instituciones y de las realidades políticas por parte de los individuos o grupos sociales entendidos como sujetos políticos. Dicho objetivo, determinará la ética en la cual se fundamenta la pedagogía política.

¿Cómo se hace la pedagogía política? Este eje, asume la pedagogía política como disciplina de la enseñanza; por tanto, abarcará los temas de la didáctica, de

la educación como reproductora de cultura y como factor de desarrollo humano, tal y como ya se había propuesto anteriormente, es decir, de manera inclusiva.

La enseñanza y la didáctica de la pedagogía política, dependen del tipo de orientación sobre la cual se quiera trabajar y hacer respecto a ella. Si lo que se quiere es reproducir, transmitir, provocar asentimiento de una ideología sin desarrollar un sentido crítico, seguramente serán más útiles las metodologías verticales, disciplinarias, repetitivas; si se busca construir una orientación ideológica, libertaria y crítica, se ha de fomentar la discusión, la apertura a otras experiencias; si se quiere promover una ideología democrática, será necesario privilegiar la acción. Con miras a lograr esta didáctica política, debe considerarse el rol de la educación como reproductora de cultura, atender qué tipo de formación se quiere transmitir, en qué clase de cultura política estamos inmersos, y a través de que actitudes, contenidos y métodos se reproduce una u otra orientación; igualmente, deben identificarse los factores que propician el desarrollo humano político, y de ese modo, buscar los mejores procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr el desarrollo político adecuado a los propósitos ya establecidos.

En resumen, la pedagogía política es, como ciencia, saber reconstructivo dirigido a todo sujeto social que pueda decidir, debatir, actuar (en cualquier tipo de modelo político), en el contexto histórico actual frente al sistema político, la sociedad civil, las instituciones y las relaciones que se derivan entre éstas.

Ahora bien, la orientación política propia de esta investigación la lleva a considerar el deber ser de una pedagogía política en Colombia: dirigida a todo sujeto social desde la edad escolar, pues todos, efectivamente o en potencia, podemos participar en política, aunque en nuestro contexto nacional existe una extendida negativa a la participación, y, en ese caso, es aún más pertinente una pedagogía política. Su objetivo, ha de ser construir una sociedad fundada en una ética que tenga en cuenta de manera crítica, las experiencias de nuestro conflicto armado y de la política nacional en relación con la corrupción, la violencia, el autoritarismo, la manipulación y el sectarismo, permitiendo así un desarrollo político en base al cual pueda edificarse una sociedad justa en todos los sentidos. Las metodologías, han de ser efectivamente políticas, esto es, que no sólo pongan a los sujetos en contacto con contenidos políticos, sino que también les evidencien la politicidad de los actos y las actitudes cotidianas, construyan reflexión y también acción política; reflexiones, decisiones y ejecuciones. Así, la enseñanza debe contemplar actos políticos reales en vez de mímicas de dinámicas políticas, y debe trabajar además contenidos críticos.

Teniendo en cuenta esta definición de pedagogía política, y el hecho que en Latinoamérica la educación denominada social se ha desenvuelto, principalmente, como educación asistencial mientras la educación popular ha desarrollado corrientes más cercanas a las de la educación social crítica en la Europa de hoy, bien puede decirse que la educación popular en América Latina es una forma específica de pedagogía política.

La educación popular en su origen, como educación para la transformación de la sociedad, es una pedagogía política reconstructivista dirigida a las clases populares, los excluidos de la educación y de la sociedad en general, y los luchadores sociales; metodológicamente es alternativa y crítica, interrelacionando métodos y contenidos e innovando respecto de las pedagogías tradicionales y escolares; y busca la transformación de la sociedad por una más justa e igualitaria.

2.2.1 Pedagogía Política en Colombia.

Para hablar de la pedagogía política es necesario tener en cuenta varios elementos: es una rama del saber pedagógico con poco desarrollo teórico consensuado, tanto en Europa donde se considera una de las formas de la pedagogía social, como en América Latina donde hay más consenso sobre conceptos como el de educación popular, sin llegar, sin embargo, a una comunidad académica firme y continuada.

Ya que es un saber reconstructivo, y por tanto responde a las realidades políticas del territorio en el que se desarrolla, cada territorio nacional o comunidad de saber tiene sus propios desarrollos respecto a la pedagogía política.

Ni en Latinoamérica ni en Colombia, ha sido un concepto muy atendido y no se le ha dado hasta ahora la importancia suficiente, ya sea en la educación escolar o no formal, a definirlo claramente tanto a él como a las acepciones de la educación y la pedagogía que se le asocian.

Para el caso de Colombia, Jairo Hernando Gómez (2005) habla de la pedagogía política en el ámbito escolar basándose en la investigación sobre innovación educativa, afirma que la denominación de pedagogía política puede entenderse como:

“Educación para el ejercicio de lo público, educación societal (de las instituciones sociales y políticas), educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana; todas las anteriores” (p. 157).

La pedagogía política para el ejercicio de lo público, suscita la competencia social-ciudadana, haciendo posible comprender la realidad social y política en la que se forma el individuo en una sociedad compleja y cambiante. Integra conocimientos que permiten reconocer la importancia de la participación en la vida pública, y del fin último de educar al ciudadano, lo cual estriba en el desarrollo de habilidades y destrezas que conforman la civilidad. También se reconoce como educación ciudadana o educación para la democracia, en las que se integran conocimientos diversos y habilidades que permiten participar, deliberar, tomar decisiones y/o elegir como comportarse en el contexto social y responsabilizarse de las decisiones y elecciones adoptadas, tanto frente a sus homólogos como ante las instituciones y la misma sociedad.

Posteriormente, señala cómo funcionan algunas de estas prácticas educativas, por lo general, sin fundamentación ética, filosófica y política, y luego señala cómo deberían funcionar. Al indicar cómo funcionan, presenta el caso de

la educación para la democracia cuya tendencia predominante es la de los simulacros de participación y gobierno democrático dentro de las Escuelas, donde las decisiones reales siguen siendo tomadas en otras instancias lo cual es sumamente importante, en tanto evidencia la responsabilidad de la Escuela en la despolitización o la participación política acrítica y veladamente manipulada en la sociedad colombiana actual, pues enseña que la participación política consiste en simulacros donde las decisiones reales y efectivas siguen siendo tomadas por un aparato político preestablecido, el cual guarda con los ciudadanos una relación vertical de expresa superioridad.

En esta lista de prácticas educativas consideradas de la pedagogía política en contextos escolares, lo que puede verse es un listado de temas asociados a los conceptos de la política actual: lo público, la democracia, los derechos humanos, la paz, la ciudadanía, la constitución y las instituciones; temas que, expresados solamente en términos ideales, suelen evadir sus problemas de aplicación y efectividad reales, las prácticas que los matizan y en casos como el de los derechos humanos, que los anulan al ser manipulados discursivamente.

Para el caso de la pedagogía política en ámbitos de educación no formal, no hay hasta el momento ninguna investigación disponible de este tipo, pero sí puede dejarse sentado que las prácticas de educación popular en Colombia, mencionadas en la primera parte de este trabajo, están basadas en una pedagogía política con metodologías alternativas y críticas, dirigida a los sectores populares y excluidos de la sociedad, y orientada a la transformación social.

Ahora bien, en algunas de las experiencias de educación popular en Colombia pueden resaltarse los factores constitutivos de su pedagogía política: En “*Dimensión Educativa*”, el trabajo de reconstrucción colectiva de la memoria histórica y la sistematización de experiencias educativas para recuperar colectivamente la experiencia acumulada, detectar las nuevas realidades históricas y los nuevos desafíos que producen, y plantear nuevas perspectivas y prácticas; estos contenidos, buscan que los educandos encuentren su lugar en la historia, como colectividad y no como individuo aislado, es decir, quieren aportar a la construcción de una ciudadanía en el espacio social y en el tiempo histórico, para comprender los cambios y las nuevas realidades históricas y, acorde a ello, desarrollar nuevas prácticas dentro de la colectividad: decidir por sí mismos su propio futuro y presente.

En el Instituto Popular de Capacitación -IPC-, es relevante dentro de sus proyectos educativos el desarrollo de contenidos alrededor de la democracia y los derechos humanos, enseñados en contextos sociales en conflictos permanente.

Y dentro de la estructura de contenidos de la Universidad Campesina, el aspecto filosófico jurídico es el que mejor evidencia la pedagogía política, pues trabaja a los sujetos educativos desde dos perspectivas que podrían llamarse ciudadanías en construcción y en deconstrucción, respectivamente: sujetos en resistencia y víctimas. Como sujetos en resistencia construyen sus prácticas alternativas de vida, de sociedad, de economía y de justicia, y como víctimas se ven a sí mismos como sujetos excluidos frente al Estado y su justicia, por eso

buscan nuevos marcos jurídicos propios que fundamenten la justicia en la humanidad solidaria.

2.2.2 El paso de la pedagogía política a la pedagogía social.

En la medida en que la educación popular puede entenderse como una concreción de la pedagogía política, lo mismo puede decirse de la educación social.

En primera instancia, deben ser retomadas algunas de las consideraciones de Antonio Petrus sobre la educación social en la Europa de hoy: la necesidad de la educación social de dirigirse no sólo hacia lo marginal, sino también hacia lo normalizado para concientizar sobre los derechos sociales y las carencias de los ciudadanos, así como para generar nuevas demandas sociales; los factores políticos que explican la nueva educación social, el Estado de Bienestar, el concepto de ciudadanía civil, el nuevo mercado europeo y la conciencia sobre la responsabilidad frente a una sociedad injusta; la necesidad de incluir en la educación escolar contenidos propios de la educación social para la convivencia democrática, los derechos humanos, la participación, la solidaridad, la responsabilidad, la igualdad de sexos, la discusión de conflictos y el uso correcto de la libertad.

Estas consideraciones de Petrus, respecto a toda la presentación de los enfoques de educación social, sirven de apoyo para indicar que ésta se basa en una

pedagogía política, pues cada enfoque desarrolla determinada posición frente a la ideología dominante: adaptación, afán de mejorar sus aspectos defectuosos, atención a los problemas precisos que genera, etcétera. Además, estas perspectivas están determinadas por la política global y local, y en esa medida, la mayoría tienen una clara orientación hacia la democracia y los conceptos que se le asocian.

Las diversas perspectivas de pedagogía social, se sostienen en una pedagogía política que a veces permite construir miradas críticas de la primera sobre sí misma, sobre su papel en la sociedad y sobre los sujetos a los cuales va dirigida.

A su vez, las críticas a las pedagogías y a la educación de tipo escolar y extra-escolar, llevan a pensar que toda educación y toda pedagogía deben tener bases en una pedagogía política crítica, propositiva y activa, pues saber, como lo saben las ciencias sociales de hoy, que todo conocimiento está atravesado por la sociedad en la cual se produce y reproduce, obliga a descalificar por completo la supuesta neutralización de los conocimientos que la escuela imparte.

Además de ello, el estado constante de crisis humanitaria, alimentaria, de guerras, de desigualdad, de pobreza, de injusticia que vive el mundo actual, debe llamar a la práctica educativa y a la pedagogía hacia la formación de ciudadanos, de seres humanos cada vez más políticos, en tanto conscientes del mundo que

habitan y construyen, y de su posibilidad, responsabilidad y capacidad de intervenirlo y transformarlo.

Capítulo III

Pedagogía Política y Educación Ciudadana

3 Concepto de Ciudadanía.

“La ciudadanía es un proceso, más que un derecho; es por esa razón por la que sólo el análisis histórico puede aportar una teoría de la ciudadanía” (Turner, 1990, citado en Procacci, 1999). En oposición a esta idea suelen tratarse como equivalentes los derechos y las ciudadanías, pero semejante noción de ciudadanía no es más que una simplificación, por eso, la construcción inicial del concepto de ciudadanía se hará desarrollando, de modo paralelo, los aspectos históricos y los conceptuales.

Como la mayoría de los conceptos de dicha política, surgió en Grecia, específicamente en Atenas, entendida como la membresía a la *polis* de aquellos que, por su capacidad de defenderla en batalla, por su origen familiar o posición económica, podían debatir y decidir sobre sus asuntos públicos; de esta ciudadanía, eran excluidas las mujeres, los esclavos y los metecos o extranjeros. Esta ciudadanía, implica varios aspectos: pertenencia a una colectividad político-social, autogobernada y agrupada en un territorio determinado; inclusión definida por origen familiar, capacidad de defensa del territorio y situación socio-económica; y una exclusión dada por género, origen territorial u origen social; el concepto comporta el derecho político a la participación en la toma de decisiones y el deber de defensa del territorio. Hay, entonces, condiciones para ser un

ciudadano, impuestas por las élites económicas y sociales, hay derechos y deberes adyacentes.

El imperio romano adoptó, por su parte, un concepto jurídico de ciudadanía que extendió a vastos territorios, entendido como el disfrute de derechos judiciales, familiares, económicos y religiosos, aunque no políticos. Durante la Edad Media, la relación de membresía con la comunidad política en su dimensión más amplia, se daba a través del binomio rey-súbdito, que fue abolido por la revolución francesa la cual inició la construcción de una estructura social centrada en los individuos como sujetos de derechos, en el contexto del surgimiento de los estados-nación modernos.

El sociólogo Thomas Marshall (citado por Procacci, 1999), distinguió tres fases de la ciudadanía: civil, política y social. La ciudadanía civil, inició su constitución a partir de la Revolución Francesa, estaba relacionada con la igualdad ante la ley (evadiendo la igualdad económica o política), con el derecho a la propiedad (tan importante para el capitalismo), y con las libertades individuales, de pensamiento y de culto. Existían obvias distancias entre el discurso constitucional que proclamó estos derechos y su aplicación real, sujeta a intereses privados, al poder de las élites y a las tradiciones heredadas del absolutismo y las construidas después de él.

Durante casi todo el siglo XIX, los derechos políticos estuvieron condicionados por el estatus económico y la propiedad, el grado de alfabetización

y el género; estas restricciones fueron lentamente abandonadas, de modo que en casi todas las sociedades del mundo, para mediados del siglo XX, habían sido abolidas las limitaciones impuestas a la igualdad de derechos políticos, de elegir y ser elegido, de participar en la toma de decisiones políticas y de cuestionarlas. Esta reducción de limitaciones, implica la ampliación de la ciudadanía política.

El Estado de Bienestar, modelo de Estado aplicado en occidente a partir de las crisis socio-económicas de posguerra, trajo consigo la ampliación de los derechos sociales: la educación, el trabajo, la salud y la seguridad social, de manera que a partir de allí, la ciudadanía puede entenderse también como social.

En este recorrido por el crecimiento del ámbito de la ciudadanía, se evidencian elementos como su relación con el surgimiento y desarrollo de los Estados-Nación, su cercanía con el concepto de individuo como sujeto de derechos, con la ampliación y renovación de éstos, con la lucha política como su fuente de origen, y con el concepto de igualdad en derechos y deberes entre los miembros de una comunidad política y social.

La relación entre la ciudadanía y el surgimiento, y desarrollo de los Estados-Nación, ha llevado a creer que ser miembro de una nación y ser ciudadano son equivalentes, lo cual implica negar que ha existido y existe desigualdad en el acceso a los derechos y en el cumplimiento de los deberes entre distintos sectores sociales de una misma nación, ya sea por discriminación racial, exclusión cultural y económica, corrupción política u otras razones. La ciudadanía teórica

proclamada en las constituciones de las naciones, cambia de sentido cuando llega al mundo real. Además, la identificación entre ciudadano y miembro de una nación, ha sido la base para la discriminación y la exclusión de los inmigrantes dentro de naciones extranjeras, lo cual ha desembocado en políticas y actitudes discriminatorias en momentos en que la movilidad alrededor del planeta aumenta y se complejiza debido a los altos niveles de desigualdad en el acceso a la riqueza entre unas regiones del mundo y otras.

Cuando la condición política de las personas deja de ser la categoría de súbdito y pasa a ser la de individuo como sujeto de derechos, incluido en la nueva comunidad política del Estado-Nación, se desarrolla un proceso de igualación de las personas ante la ley; pero, hasta el día de hoy, los hechos apuntan a que la estratificación social sigue determinando en buena medida el acceso de los individuos a sus derechos.

La ampliación y nacimiento de nuevos derechos, tiene su correlato en la extensión y surgimiento de nuevos deberes, pero también es de tener en cuenta que la lucha por nuevos derechos se ha dado, entre otras cosas, debido al desequilibrio entre los deberes que las clases empobrecidas se ven obligadas a cumplir y los derechos que les han sido negados sistemáticamente.

La lucha política de las masas, es la que ha conseguido los avances de la ciudadanía, por eso, este es un concepto eminentemente político, porque se ha

dado en medio de la lucha por modificar sistemas sociales y por intervenir en las carencias y desventajas que generan.

A su vez, esa lucha ha buscado igualar a las mayorías con las minorías privilegiadas, en el acceso a los derechos y a las ventajas que las sociedades han ido produciendo, de modo que la igualdad, política, económica, civil, es un asunto que siempre ha estado presente en los procesos de formación de ciudadanías y que, por tanto, a lo largo de la historia se ha complejizado y convertido en asunto de constante debate.

3.1 Ciudadanías cívicas.

En las últimas décadas del siglo XX, han surgido modelos ideales de ciudadanía desde las tradiciones del liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo (Gómez, 2005), modelos que han alimentado los debates sobre el deber ser de la ciudadanía y que, desde el pensamiento occidental, han promovido una noción de ciudadanía cívica que se ha propagado en diversas latitudes sin tener en cuenta la especificidad de los contextos socioculturales donde se ha impuesto como modelo.

El paradigma de ciudadanía liberal, defiende la autonomía y los derechos individuales; en él, la sociedad no es una entidad propia sino un conjunto de individuos, y lo político es un instrumento para satisfacer las preferencias y los deseos individuales. La sociedad funciona por medio de la primacía del individuo

y sus derechos frente a lo colectivo, conjugada con la aceptación de reglas para una coexistencia social basada en la diferenciación entre lo público y lo privado. El centro de la ciudadanía liberal, son los derechos humanos los cuales deben ser respetados por cualquier ordenamiento jurídico ya que son anteriores a todos ellos.

“El republicanismo (...) tiene su eje precisamente en la concepción del hombre como ciudadano, es decir, como alguien que se entiende a sí mismo en relación con la ciudad, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad” (Peña, J., 2003, p. 240).

La ciudadanía republicana depende, entonces, de una educación social que logre inculcar a los individuos una percepción de sí mismos que privilegie su rol social y que ponga en estrecha relación las libertades y los deberes, lo individual y lo colectivo. Es pues, una ciudadanía de la virtud social.

El comunitarismo, partiendo de una crítica al liberalismo y a la desintegración social que genera su individualismo, ha propuesto una política y una ciudadanía, un sujeto político en el marco de valores compartidos, de identidades individuales formadas dentro de la comunidad, su cultura y sus tradiciones.

A partir de estas consideraciones, puede decirse que la ciudadanía, como concepto histórico anclado en las realidades pero también en las construcciones ideales de la política occidental desde finales del siglo XVIII, es una noción cambiante en constante desarrollo, significativa para unas sociedades que se pretenden democráticas, para Estados que se catalogan como sociales de derecho, en tanto define a sus miembros y la relación que guardan con el conjunto social. Además, es relevante porque sus desequilibrios entre la teoría y la práctica evidencian varios problemas: la relación entre el sistema económico capitalista, productor de desigualdad, y el régimen democrático el cual, a pesar de conceder un lugar primordial a la igualdad, produce a favor del neoliberalismo, mecanismos para socavarla y a la vez paliar los efectos de ese acto; y sigue construyendo discursos para legitimarse como el sistema político más adecuado en la actualidad, mientras acoge y asimila un sistema económico que desciudadaniza, que de facto niega derechos a amplias capas de la población, o que promueve ciudadanía basadas en la exclusión de las mayorías.

Es por estas razones, que se dan fenómenos como los de oposición a los actos propios de la ciudadanía cívica de un determinado Estado, o los que daremos en llamar de desciudadanización voluntaria de los individuos y de grupos articulados en movimientos sociales. La oposición a la ciudadanía cívica, se da a través de prácticas como la negativa a participar en elecciones, a cumplir deberes como el pago de impuestos o a obedecer las normas; la desciudadanización voluntaria, se manifiesta en casos de movimientos sociales como el aglutinado alrededor del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -EZLN-, con su renuncia

a derechos como el de la educación impartida por el Estado, en favor de autoprocursarse sus propios derechos y establecer sus deberes, sintiéndose miembros, ciudadanos del movimiento social que han construido y donde cada uno es consciente del pacto social al cual se ha vinculado.

El enfrentamiento abierto con el tipo de ciudadanía impuesta por los Estados, acompaña y precede a la descuidadización. Este choque, dirigido por grupos sociales organizados, se basa en la interpretación crítica de la ciudadanía cívica que imponen los Estados en contextos materiales de pobreza y hasta indigencia, donde las virtudes cívicas son incoherentes con las realidades cotidianas a las que individuos y grupos sociales tienen que enfrentarse; es una arremetida contra el idealismo de la ciudadanía y una perspectiva para el debate sobre las condiciones reales de vida y los valores y prácticas que en ellas pueden darse. Así mismo, el enfrentamiento se genera contra la ciudadanía liberal individualista, que produce insolidaridad y atomización social, cuando las condiciones materiales de las mayorías implican la necesidad de generar lazos no entre consumidores, sino entre seres humanos productivos y diversos.

Tal oposición, puede interpretarse como lucha contra ciudadanía pasivas, aquellas surgidas de la imposición del modelo occidental de ciudadanía cívica en sociedades diferentes, que ha generado contradicciones entre los discursos y las prácticas, las cuales responden a las particularidades de los contextos sociales en los cuales, en casos como el de Latinoamérica, la ciudadanía cívica no funciona tal y como fue planteada originalmente. Esta contradicción, lleva a discursos

vacíos, carentes de significación y a la reprobación de prácticas autóctonas no comprendidas en tanto su lógica política se invisibiliza en favor de una lógica externa. La ciudadanía cívica en nuestros contextos locales, lleva por tanto a la despolitización de la vida social y al desinterés de los individuos en la vida política, en la medida en que ésta se presenta como un teatro donde derechos, deberes, instituciones y valores no son más que discursos distantes de la realidad.

La pugna contra las ciudadanías pasivas, aboga por ciudadanías activas, construidas, dinámicas, reflexivas y prácticas, surgidas de las condiciones socioeconómicas reales de las comunidades y grupos sociales, de sus necesidades y aspiraciones culturales, sociales, económicas y, en general, políticas.

3.1.1 Enfrentamiento contra la ciudadanía cívica y desc ciudadanización voluntaria.

Este tema puede homologarse al de la construcción de las ciudadanías al interior de los nuevos movimientos sociales y de las comunidades en resistencia frente a las imposiciones políticas de los Estados.

Dentro de los nuevos movimientos sociales, las identidades culturales, de género, étnicas o aquellas establecidas en torno a causas generales de la humanidad son determinantes en sus procesos constitutivos. Estos movimientos, reflejan la extensión de lo político a más campos del contexto social y cultural, de manera que sus procesos identitarios los definen, y a su vez, redefinen las

relaciones de sus integrantes con el mundo de la política, constituyendo así nuevas ciudadaníaías activas, antes latentes como características de determinados grupos humanos, pero sin llegar a conformar identidad grupal de cara al mundo de lo político y sin procesos de lucha para hacer valer esas identidades y dotarlas de derechos.

El movimiento social, aglutina un grupo identitario que antes estaba disperso y le permite hacerse visible, nombrable y activo para crear un lugar antes inexistente en el mundo político de la comunidad, un lugar de visibilización, de actuación y de interacción con ese mundo; le permite tener un espacio de lucha, para que su ciudadanía se complete constantemente a través de lo normativo, lo jurídico, lo cultural.

Pero en este proceso de constitución de nuevas ciudadaníaías, se está a la vez negando la lógica de la ciudadanía que emana del Estado, ciudadanía de derechos y deberes generales que en su indiferenciación excluyen y hacen pasar por inexistente lo que simplemente no está organizado; ahí, radica el enfrentamiento en la negativa a aceptar una ciudadanía donde determinados sujetos quedan del lado de la exclusión.

Ahora bien, el proceso de desciedadización voluntaria es más radical, ya que no sólo se enfrenta contra un Estado que lo excluye en su concepción y su práctica de ciudadanía, buscando que éste le reconozca e incluya su ciudadanía particular en el mundo político de la comunidad, sino que en la constitución de su

propia ciudadanía rechaza por completo aquella que le adjudicaba el Estado; renuncia a los derechos y a los deberes, a la exclusión que esa ciudadanía le genera, pero también a la inclusión.

El EZLN, renunció a la educación ofrecida por el Estado, arrogándose el poder de constituir su propio universo educativo; así también, renunció a la participación política en ese Estado, a los servicios de salud, a las relaciones de producción que en él funcionaban; su proyecto de autodeterminación, le llevó a reconstituir por completo sus relaciones con los derechos y deberes.

Este proceso zapatista, manifiesta la crisis de la ciudadanía cívica inmersa en un sistema económico expoliador, empobrecedor y excluyente de la ciudadanía que ha desconocido las prácticas políticas y culturales propias de los pueblos no hegemónicos. Unas comunidades indígenas desconocidas en todas sus dimensiones por el Estado, y cuyos derechos les eran dados apenas como limosnas, han redefinido sus prácticas y sus concepciones de la política y de la ciudadanía por medio de un extenso y complejo proceso político.

3.1.2 Ciudadanías mestizas.

El concepto de ciudadanías mestizas, ha surgido como contraparte de la ciudadanía cívica, homogenizante y originaria del occidentalismo europeo, según el cual ciudadanías como las latinoamericanas son imperfectas desviaciones de la ciudadanía original producida por el mundo occidental. Busca reconocer que los

procesos histórico-políticos latinoamericanos han sido diversos, llenos de hibridaciones y multiplicidades, que sus ciudadanías guardan también este carácter y que, por tanto, no existe una ciudadanía, sino ciudadanías diversas que se hibridan formando expresiones político-culturales diferentes de las europeas, en tanto provienen de una matriz política distinta.

La noción de ciudadanías mestizas, surgió en el marco de la introducción del análisis cultural en la política por medio de la antropología cultural que permitió concebir la política como un fenómeno social conformado por elementos muy diversos, de modo que el Estado y sus instituciones, así como la Nación, dejaron de ser los factores privilegiados en el análisis político, lo cual hizo posible la visibilización de la política en contextos como el latinoamericano cuyos procesos no se corresponden con la relativa homogeneización de la Europa occidental y de sus interpretaciones teóricas sobre la política y la ciudadanía.

A partir de allí, surgieron perspectivas de análisis político que tomaban como elementos fundamentales la diversidad cultural, la interculturalidad, la transnacionalización y globalización de las sociedades actuales, el cambio cultural que comprende procesos de difusión, innovación, construcción e hibridación. En general, perspectivas que toman en cuenta lo histórico y lo cultural; es decir, los procesos y las especificidades para entender la política como algo múltiple, y no dado por unas concepciones universalistas euro-centristas.

Jesús Martín Barbero (1996), arguye que estas concepciones euro-centristas:

“Acaban legitimando la visión de los pueblos de América Latina como meros reproductores y deformadores de la ‘verdadera modernidad’ que los países del centro elaboraron, impidiéndonos comprender las especificidades de los procesos, la peculiaridad de los ritmos, la diversidad de las formas, la simultaneidad de los tiempos y la diversidad de los mestizajes en que se produce nuestra modernidad política y cultural” (p. 50).

La idea principal en la corriente de pensamiento donde se inscriben las ciudadanías mestizas, es que no existe una matriz universal de la política, que pueda ser calcada, mal o bien, por diversas culturas; sino que existen matrices culturales diversas en las cuales se basa el desarrollo de tipos distintos de política, que de acuerdo a los procesos históricos, producen hibridaciones, apropiaciones o invenciones, y en cuyo análisis se debe reconocer y comprender la diversidad política existente en lugar de desvirtuarla por su ‘incapacidad’ de amoldarse a la concepción euro-centrista predominante de la política, la modernidad, la democracia o la ciudadanía.

3.1.3 Revaloración del concepto de ciudadanía en Colombia.

Para esta revaloración, serán tenidos en cuenta tanto los elementos ya desarrollados sobre el concepto de ciudadanía, su proceso histórico occidental, sus conceptualizaciones e ideales en relación con el civismo y la moral cívica, las oposiciones teóricas y prácticas que ha generado, como la propuesta de dos autoras colombianas (Hurtado, D. y Naranjo, G., 2002) de problematizar los procesos de formación ciudadana haciendo que:

“El punto de partida sean las ciudadanías realmente existentes y no el ideal de ciudadanos cívicos, en un contexto en el cual existen complejas imbricaciones entre guerra y política, y en el que por tanto, las dinámicas bélicas y las prácticas ciudadanas no están de espaldas una de la otra, al contrario, interactúan permanentemente” (Hurtado, D. y Naranjo, p. 146).

Esto, puesto que la formación ciudadana requiere de un horizonte conceptual claro de ciudadanía, de sus procesos constitutivos y deconstructivos, de sus múltiples desarrollos históricos así como teóricos, de sus posibilidades prácticas en lo colectivo y lo individual, de sus implicaciones políticas y sociales.

A partir de las reflexiones precedentes, puede proponerse un concepto general de ciudadanías: Las ciudadanías son la configuración, en constante devenir, de identidades políticas de individuos y comunidades de acuerdo con contextos sociales, económicos y políticos específicos, entendiendo lo político en un sentido amplio e incluyente de factores tradicionalmente roturados como culturales o sociales; las ciudadanías surgen a través de procesos históricos complejos donde se manifiestan luchas sociales que van desde la violencia hasta el diálogo, pasando por la organización y movilización social. Ya que el concepto de ciudadanía surgió en el contexto de la Europa occidental, y su interpretación de la misma ha sido hegemónica, en sintonía con la hegemonía del pensamiento occidental, dicho concepto ha sido trasladado sin valoración previa a otros contextos del mundo, lo cual ha dado pie a la existencia de ciudadanías pasivas: nociones interiorizadas del mundo político y del lugar del individuo en aquel, que vienen impuestas desde afuera a través de procesos comunicativos y educativos y

que, por lo general, se contradicen con los actos ciudadanos; pero existen también las ciudadaníaías activas: aquellas surgidas de procesos autoconscientes individuales y colectivos que parten de condiciones específicas y concretas, y abarcan la práctica y la reflexión sobre las ciudadaníaías; las identidades ciudadanas se expresan, se forman, se alimentan o se enfrentan a contextos de culturas políticas específicas, que implican diversas interpretaciones del mundo social y político global y local, así como de las relaciones entre sus miembros y entre éstos y las instituciones, y de las formas de acción y funcionamiento dentro del mundo político.

De acuerdo con lo expuesto, sólo hasta hace pocos años fue visible la construcción de concepciones de ciudadanía por fuera del paradigma occidental de conocimiento, y lo fue después del empoderamiento político que llevó a los nuevos movimientos sociales a redefinir en la práctica el concepto de ciudadanía en las periferias del mundo.

Esto ha de tenerse en cuenta para construir un nuevo concepto de ciudadanía como proceso histórico, donde si bien no van a la par los desarrollos prácticos y los teóricos, pueden retroalimentarse en procesos educativos dirigidos a construir, renovar, evidenciar, deconstruir las ciudadaníaías existentes y en proceso de formación.

Dentro del proceso de formación de las ciudadaníaías, aquello que les da vida real es la autoconciencia, la autorreflexión del ciudadano sobre sí, sobre su propio

sentido, procesos y perspectivas, y aquello que permite el desarrollo constante de las ciudadanías es la praxis, resultado de la teoría y la práctica, de la actividad consciente y crítica de sí misma que se modifica o potencia por medio de la reflexión permanente de sí.

Por otra parte, las nuevas ciudadanías constituyen identidades que surgen desde lo cultural en su más amplia acepción, reconstruyendo así el ámbito de las relaciones políticas, y a su vez se generan por medio de luchas sociales por la visibilización y la obtención de derechos y legitimidad política dentro del sistema ya establecido. El Estado, ha dejado de ser el centro de la legitimación y determinación de las ciudadanías para pasar a ser un elemento político más, un factor al cual enfrentar o incluso excluir en nuevas construcciones ciudadanas.

La influencia de los procesos históricos en la formación de ciudadanías, hace de éstas, para inicios del siglo XXI, una serie de procesos históricos desiguales y específicos, cuyas prácticas y conceptos se han movido desde el dominio occidental del conocimiento hasta el conocimiento producido en las periferias del mundo, en concordancia con el cuestionamiento de la noción de política por parte de los países periféricos en los últimos decenios del siglo XX, lo cual generó la inclusión en la política de ámbitos relacionados con lo cultural, de manera que fueron saliendo de la invisibilidad una serie de grupos e identidades sociales antes desorganizados y sin reconocimiento como actores políticos legítimos, mientras factores políticos tradicionales como el Estado, fueron perdiendo su centralidad en las nuevas dinámicas políticas; se constituyeron así lo

que posteriormente se denominaría ciudadanías mestizas. Al comprender la ciudadanía como proceso histórico, se atiende también a su constitución individual y grupal como proceso, como devenir, desde la autorreflexión a la práctica. Las nuevas ciudadanías como procesos basados en la autorreflexión, implican también un horizonte de posibilidad, y la propuesta de este trabajo es la de un horizonte cuyo fundamento sea una ética constituida a través de la reflexión histórica, en vez de una moral dada de antemano como imperativo categórico.

Para el caso de Colombia, el punto de partida será la propuesta de Deicy Hurtado y Gloria Naranjo (2002), según ellas, la guerra ha sido definitoria de casi toda la historia republicana del país; ante una política excluyente, la guerra ha sido la otra política, tal vez más eficiente y abarcadora que la política como tal.

“La exigua intervención estatal a favor de los ciudadanos y el poco reconocimiento como tales, como sujetos de derechos y deberes legítimamente constituidos, le ha restado legitimidad al Estado y, de esta manera, los “actores del conflicto” se han convertido en otros tantos estados. Una situación como esta revela que en muchas de nuestras ciudades la inmensa mayoría de pobladores ha tenido que construir su forma de ser ciudadano en medio de profundas exclusiones, sorteando discriminaciones y estigmatizaciones como portadores de referentes culturales diversos, y también experimentando contradictorias combinaciones entre lo cívico y lo armado” (Hurtado, D., y Naranjo, G., 2002, p. 148).

Las autoras, se remiten a Francisco Gutiérrez (1998) para explicar que:

“Los grupos armados logran construir en la comunidad nociones de ciudadanía, tramitan valores de reciprocidad, armonía, comunidad y moralidad. Muchos de estos grupos no ejercen solamente dominio con las armas: paulatinamente han redescubierto las actividades cívicas, las actividades de integración, como eficaces estrategias a través de las cuales logran activar solidaridades y el control moral de la comunidad que dicen proteger” (p.149).

Ante los efectos de esta realidad, desde la Constitución de 1991, el Estado le apostó a construir una ciudadanía cívica, que se decía le faltaba a los integrantes de gran parte de la sociedad colombiana, como si fueran premodernos políticamente, a lo cual se adjudicaba la responsabilidad de muchos de los problemas políticos y sociales del territorio nacional.

“La propuesta era una formación de ciudadanos que tenía como referente el modelo cívico; tipo ideal de moral pública en el cual los valores fundamentales deben ser el respeto del orden jurídico, la responsabilidad de los funcionarios, la participación ciudadana y la protección de los derechos individuales” (p. 151).

Este modelo desconocía flagrantemente las condiciones determinadas históricamente del país: la poca legitimidad del Estado, la guerra permanente a través de diversas modalidades y los altos niveles de pobreza cada vez más extendidos, así como la exclusión social, cultural, política y económica.

Con base en estos elementos de análisis la propuesta de las autoras es reconocer la existencia de moralidades públicas, no de una moral única, sino de moralidades complementarias o contradictorias pero, en todo caso, coexistentes, y que crean un nuevo orden social histórico, activo y transformable.

En esta línea, se busca la comprensión de la modernidad política y cultural de los procesos de construcción de ciudadanía y democracia de los países periféricos, de modo que se reconozca la legitimidad de las ciudadanías, no como defectos de la ciudadanía, sino como otras formas de ser desde las prácticas y experiencias sociales y no desde las idealidades que se plasman en legislaciones y morales de Estado. En este sentido, las autoras conciben estas ciudadanías como:

“Fuerza simbólica que encarna en luchas por el reconocimiento económico, social, político y cultural (...) cuando se indaga por la formación cultural de ciudadanía se requiere apelar a los lugares y ‘no lugares’ donde la cultura y la sociedad está construyendo ‘nuevas ciudadanías’.

Unas nuevas ciudadanías, que en nuestro contexto hemos llamado ciudadanías mestizas, no hablan únicamente de derechos o de la estructura formal de una sociedad; indican, además, el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos con intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas. De manera que los derechos deben ser reconceptualizados como ‘principios reguladores de las prácticas sociales’ [García, Canclini. Néstor., 1995] haciéndolos abarcar las prácticas emergentes no consagradas en el orden jurídico, el papel de las subjetividades

en la renovación de la sociedad, e incitando a comprender el lugar relativo de estas prácticas dentro del orden democrático” (p. 158).

Algunos elementos, son representativos de esta propuesta: las moralidades públicas complementarias o contradictorias, los nuevos órdenes sociales resultado de su coexistencia, la comprensión y reconocimiento de la lógica interna de dichos órdenes sociales y del carácter dinámico de las ciudadanías como procesos constructivos de lucha, de valores, de demandas. De esta manera, proponen una formación ciudadana cuya base conceptual sea la de ciudadanías variadas fundamentadas en moralidades públicas también diversas e integradas en órdenes sociales propios y específicos cuyas lógicas es necesario comprender, y en procesos dinámicos y permanentes de luchas, de construcción de valores y de demandas por derechos.

Respecto de las moralidades públicas como base de la constitución de las ciudadanías, cabe decir que si bien hay que reconocer las distintas moralidades y desentrañar como conforman nuevos órdenes sociales, es necesario pasar de la moralidad a la ética como reflexión crítica sobre aquella, así como sobre la historia humana mundial y local, para estructurarse como una ética que guíe el hacer humano de acuerdo con la crítica de los procesos históricos que nos conforman.

Con los elementos precedentes ya desarrollados, puede pasarse al tema de la constitución de ciudadanías dentro del territorio colombiano, donde éstas se encuentran condicionadas por la guerra como factor constitutivo de la vida social,

por la desigualdad social y económica imperante, y la escasa legitimidad del Estado. A su vez, en pos de una perspectiva adecuada para pensar lo que son y lo que pueden llegar a ser las ciudadanías en el país, debe pensarse en la diversidad de aquellas en su carácter dinámico, activo, en constitución permanente por medio de luchas sociales; en la emergencia, entendida en términos políticos, de nuevas identidades sociales y culturales; en la inscripción de las ciudadanías en un horizonte ético de reflexión sobre las moralidades y sobre los procesos históricos que caracterizan a las sociedades.

La guerra en Colombia, ha estado emparentada con la lucha por la tierra, por los recursos, por la riqueza; tiene de hecho una base económica, y sus resultados, a su vez, afectan las condiciones materiales de quienes participan en ella como actores activos o como víctimas. La poca legitimidad estatal, está relacionada también con la guerra puesto que el Estado ha sido siempre uno de los actores de la misma, de manera que las relaciones con los ‘ciudadanos’, se han dado en términos de aliados, enemigos o víctimas frente a las que no asume un papel responsable. Ahora bien, en un país en guerra, la ciudadanía cívica promovida por el Estado, equivale a buscar la implementación de un civismo cuyos valores definidos *a priori*, no se corresponden con unas condiciones materiales propias de víctimas o de actores de una guerra de base económica.

En síntesis, la particularidad de las ciudadanías en Colombia es que se encuentran condicionadas por un estado de guerra permanente, aunque matizado y simplificado en su interpretación, sobre todo en las zonas urbanas, a través de los

medios masivos de comunicación. Frente a unas ciudadanías construidas en ámbitos de guerra, el Estado ha dispuesto de los medios de comunicación y del aparato educativo para promover una ciudadanía cívica que desconoce las características específicas de la realidad política cotidiana y popular, y por tanto crea una fractura entre los discursos de la ciudadanía cívica y las prácticas ciudadanas concretas que se desenvuelven en ámbitos de guerra, pobreza e injusticia.

Teniendo en cuenta los condicionamientos a la ciudadanía en Colombia, es pertinente ahora desarrollar algunas nociones de cómo constituir ciudadanías activas en el país: es necesario reconocer el funcionamiento de la guerra tanto como sus determinaciones económicas y sus consecuencias a todo nivel, y descomponer las ciudadanías que se han elaborado en la lógica de la guerra para, así mismo, construir otras conscientes de estar determinadas por la guerra (pues todavía continúa y se complejiza), pero con un horizonte ético que la tenga en cuenta a ella, a las víctimas, a sus actores y a las maneras de construir una comunidad que vaya desestructurando la guerra y que viva críticamente con ella mientras tenga que hacerlo.

También es necesario identificar en qué medida las condiciones económicas de la gente determinan la constitución de las ciudadanías, y cómo el permanente ejercicio de esa constitución autoreflexiva, crítica e incluyente puede a su vez incidir en esas condiciones económicas. Entender asimismo, que la construcción de ciudadanías hace visibles identidades que no lo eran, que está emparentada con

la lucha social por derechos y deberes; es decir, por un lugar completo y activo en el ámbito político, que a su vez problematice las ciudadanías ya legitimadas, así como su grado de irrealidad: su carga normativa vigente sin aplicación en la realidad. Igualmente, se debe promover la constitución de las ciudadanías desde los propios actores portadores de identidad, para que sean ciudadanías vivas y originales, y no imposiciones o condescendencias del Estado para con los ocupantes del territorio nacional.

Así pues, la formación de las ciudadanías en Colombia, debe pasar por el análisis, la crítica, la discusión y la reflexión sobre las determinaciones de la economía, de la particular forma de la política, de la guerra en el país, sobre los sujetos políticos que constituyen su ciudadanía; debe pasar por la autorreflexión sobre las relaciones políticas, económicas y culturales que se establecen entre los individuos, y con las instituciones; así mismo, reconocer las identidades y las prácticas divergentes de los sujetos políticos; y entender la ciudadanía como una práctica que se retroalimenta con la teoría y que se desarrolla en la actividad y la lucha por visibilizar comunidades e identidades. De la misma manera, exigir participación política, derechos y deberes; controvertir las formas impuestas de política, de orden social y de ciudadanía, y buscar una vida ciudadana con fundamentos éticos basados en la autorreflexión, la crítica, el análisis, la práctica ciudadana orientada a un mayor bienestar de las comunidades en particular y de la humanidad en general.

3.2 De la pedagogía política a la pedagogía ciudadana.

Para iniciar, es necesario retomar el concepto de pedagogía política tratado en el primer capítulo de este texto: la pedagogía política es un saber reconstructivo dirigido a todo sujeto social, dentro de cualquier sistema político, con capacidad de actuación sobre temas como el Estado, la sociedad civil, la economía y las relaciones globalizadas; el objetivo de esta pedagogía es relacionar a los sujetos con determinadas orientaciones ideológicas; sus métodos dependen de la orientación ideológica referida y del objetivo perseguido respecto a la misma, todo esto, teniendo en cuenta la capacidad de la educación de reproducir cultura y de incidir sobre el desarrollo humano en general y el político en particular.

Cabe también recordar la propuesta de pedagogía política para Colombia dirigida a todo sujeto social, aún desde la edad escolar, con el objetivo de construir una sociedad fundada en una ética crítica de nuestro conflicto armado y de la política nacional, de modo que existan bases éticas para construir una sociedad justa; con metodologías que combinen la teoría y la práctica para que ésta tenga incidencia en contextos reales.

Por otra parte, retomando la idea de las ciudadanías pasivas y activas, puede considerarse la pedagogía política como activadora de las ciudadanías, y la ciudadanía como un concepto a través del cual la pedagogía política concreta más sus contenidos, objetivos y métodos, dirigiéndose a los sujetos políticos y a sus relaciones concretas con el mundo político. Específicamente, la ciudadanía hace

que la pedagogía política centre su atención en los sujetos sociales que se relacionan concretamente con lo político a través de relaciones de identidad, inclusión, procesos participativos, ejercicio de sus derechos y sus deberes, luchas sociales por la inclusión, entre otros.

El entronque entre pedagogía política y ciudadanía, es la pedagogía ciudadana, la cual será tratada en tres ámbitos, el conceptual, el práctico y el proyectivo. Conceptualmente, no hay consenso acerca de la pedagogía ciudadana, pues ni siquiera lo hay respecto a la pedagogía política; generalmente, se prefieren unos términos a otros aunque se les de el mismo sentido, como son los de pedagogía, formación o educación ciudadana, según sea el enfoque de las diversas investigaciones.

3.2.1 Ámbito conceptual: pedagogía ciudadana.

El concepto de pedagogía ciudadana como saber reconstructivo, de la teoría a la práctica y viceversa, y con destinatarios, objetivos y metodologías definidas, no ha recibido todavía mucha atención académica y, por lo tanto, no existe un campo disciplinar estructurado donde converjan las investigaciones sobre pedagogía ciudadana; donde se desarrollen consensos o conflictos teóricos productivos; en esa medida, la bibliografía sobre el tema no suele mostrar muchas coincidencias en cuanto a las nociones de trabajo.

El concepto de pedagogía ciudadana, como parte de la pedagogía política, puede esbozarse así: la pedagogía ciudadana estudia a los ciudadanos como sujetos educativos susceptibles de ser formados, de aprender tanto a construir como a deconstruir la ciudadanía, y estudia a ésta misma como un ámbito específico de formación humana de acuerdo con su naturaleza social y política, y que puede además atravesar todas las ramas de la educación.

Ha de explorar cómo pueden formarse a través de procesos educativos las identidades ciudadanas, con sus adscripciones políticas, jurídicas o culturales; y cómo se desarrolla tanto el aprendizaje ciudadano, como la formación y la educación en cuanto a identidades colectivas políticas, derechos, deberes, prácticas, participación, entre otros.

El objetivo es la praxis ciudadana, construcción conceptual y práctica de participación política en ámbitos específicos con los cuales los sujetos se relacionan a través de lazos de identidades. Esta educación, se encaminaría hacia la construcción o transformación consciente de las ciudadanía de los sujetos educativos, es decir, de sus relaciones con sus derechos y deberes, con las decisiones colectivas, con las estructuras sociales, con los nuevos ámbitos de lo político.

Una pedagogía ciudadana, debe apoyarse en la ciencia política para identificar las diferentes formas de las ciudadanía para construir conceptos y seguir los procesos tanto de su formación como de las formas reales de

ciudadanías, para esclarecer la naturaleza de las relaciones entre los ciudadanos, los actos que los constituyen como tales, sus dinámicas y, a partir de allí, elaborar su propio ámbito disciplinar, reconociendo las particularidades de su sujeto educativo-ciudadano, los fines de una educación ciudadana crítica y la metodología de la educación ciudadana propuesta.

Ya que la ciudadanía hasta hace poco era un concepto proveniente de la tradición política occidental, es decir, del paradigma del pensamiento hegemónico, ha sido recurrentemente tomado por los Estados para designar sus proyectos acerca del comportamiento ideal de los miembros de las comunidades; por tanto, la relación con la educación popular más ligada a las izquierdas y los proyectos educativos periféricos no ha sido muy estrecha, pero si analizamos las cercanías del concepto de pedagogía política propuesto en esta investigación con la educación popular y de ésta, a su vez, con la ciudadanía crítica y revalorada también trazada en este texto, la ciudadanía es, entonces, un concepto que se presta bastante a los objetivos transformadores de la educación popular.

3.2.2 Ámbito práctico: educación y formación ciudadana.

Siendo el concepto de ciudadanía tan histórico, tan ligado a espacios y tiempos específicos, se examinarán a continuación las prácticas de educación ciudadana en Colombia en un ámbito escolar de educación básica y media. Y en otro no formal, básicamente dirigido a jóvenes y adultos.

Según la investigación de Hurtado Galeano (2003), auspiciada por la Universidad de Antioquia, el concepto de formación ciudadana se entiende como el campo fundamental de exploración de la cultura política y también como propuesta de interacción sociocultural y educativa en la formación de sujetos sociales y políticos. Es así como la formación ciudadana, apunta preferentemente al desarrollo de habilidades sociales, a la formación ética, al crecimiento de la persona, a la comprensión de problemas y fenómenos asociados al ejercicio de la civildad hoy día como: el medio ambiente, los derechos humanos, la inclusión, la diversidad cultural, la violencia, el género, la pluralidad.

En este sentido, las Escuelas ciudadanas en el municipio de Medellín, surgieron a partir de los lineamientos de la Constitución Nacional de 1991, la cual se conformó en un marco jurídico donde se reconocían nuevas identidades y se creaban nuevos espacios y mecanismos de participación política ciudadana en el país; pero a medida que estos mecanismos trataron de aplicarse a través de las Escuelas de Formación Ciudadana, se fueron esclareciendo las limitaciones reales del nuevo proyecto democrático y las distancias entre el marco ideal de la carta magna y el ámbito actual de la vida política colombiana.

Las escuelas de formación (las existentes en ese momento) estudiadas en la investigación, fueron impulsadas por estas Organizaciones sociales no Gubernamentales -ONG's-: Vamos Mujer; Conciudadanía; Corporación para la vida mujeres que crean; Corporación Convivamos; Alianza Interinstitucional: Corporación Simón Bolívar-Cedesis- Construyendo; Corporación Región;

Instituto Popular de Capacitación; Escuela Nacional Sindical; Corporación educativa Combos; Alianza: Paisajoven, Corporación Región, Instituto Popular de Capacitación, Comfenalco (Escuela de Animación Juvenil); Corporación Educativa Cleba, y el consorcio interinstitucional: Escuela de Liderazgo Democrático - Zona Noroccidental de Medellín.

Estas ONG's y organizaciones comunitarias, empezaron proyectos de Escuelas de Formación Ciudadana que en sus inicios acogieron positivamente la Constitución Nacional como base no sólo para aumentar y diversificar la participación ciudadana, sino también como base de los contenidos y las orientaciones de las Escuelas en cuanto a los valores que promovían, a los derechos y los deberes.

Hacia el final de los años noventa, las organizaciones fueron asumiendo posiciones más críticas y realistas respecto a la Constitución Nacional y su funcionamiento y aplicabilidad real en un medio con determinadas condiciones estructurales contradictorias con algunos de los contenidos de la Carta, que a su vez, tenía contradicciones en su propio cuerpo.

La investigación referida, señala cuáles fueron las críticas que desde cada Escuela se le hicieron a la Constitución Nacional de 1991, y a las contradicciones entre sus contenidos y las condiciones reales para su ejecución. Estas críticas, pueden resumirse en algunos aspectos:

- a) Los nuevos espacios de inclusión política que ofrecía la Constitución no tenían igual significado en el plano de los derechos sociales y económicos.
- b) Los espacios de participación democrática tenían de fondo la continuidad del conflicto armado en el país.
- c) Los postulados de la Carta Magna referidos a las mujeres no implicaron cambios en las prácticas políticas y cotidianas.
- d) No hay correspondencia entre las exigencias formuladas a los jóvenes en pos de su participación política y sus necesidades y campos de acción reales.
- e) Los derechos consagrados y las oportunidades reales de acceder a ellos se encuentran divorciados por factores como la pobreza, la falta de compromiso del gobierno para concertar y dialogar con los actores sociales y la instrumentalización de los mecanismos de participación por parte de los gobernantes.
- f) Los líderes comunitarios no tienen autonomía frente a los gobernantes.

“Queda claro, entonces, que la Constitución Política de 1991, pese a representar un gran avance en la democratización del país, no podía por sí misma transformar la forma en que tradicionalmente se han establecido las relaciones entre los sujetos y las autoridades gubernamentales, ni los procesos a través de los cuales se han tomado las decisiones, como tampoco transformar los elementos pervivientes de la cultura política. En suma, la Constitución de 1991, a pesar de pretender grabar valores cívicos y democráticos en las mentes de los ciudadanos para determinar o incidir en

sus actuaciones y comportamientos, no era suficiente para remover los factores del sistema político que inhiben o constriñen la actuación pública democrática de los ciudadanos. En otras palabras, aunque ella dotó a los ciudadanos de instrumentos frente al poder, como las instancias y mecanismos de participación, los derechos fundamentales económicos, sociales, culturales y colectivos; por sí misma no podía socavar referentes culturales tradicionales anclados en el clientelismo, la corrupción, el sectarismo y la intolerancia” (Hurtado y Galeano, 2003, pp. 40-41).

Ahora bien, esta investigación evidencia el peso de la cultura política en el proceso de educación ciudadana y en sus resultados reales. A partir de la experiencia de las Escuelas, es claro que el proceso educativo basado en la discusión, en el debate, en el diálogo, pone en cuestión sus resultados cuando los ciudadanos en formación se enfrentan a una cultura política arraigada, la cual reproduce prácticas como el clientelismo, la compra soterrada de votos (el cambio de votos por comida, licor, tejas, cemento), la adscripción a un color político que excluye la capacidad de unificar proyectos, entre otros, de modo que los ciudadanos se ven incapaces de actuar o modificar un sistema totalmente permeado por esas prácticas y entonces se retraen, o siguen el juego, haciendo caso omiso del proceso educativo donde esas prácticas fueron tratadas críticamente e identificadas como nocivas para el desarrollo de una política participativa, incluyente, renovada.

Y es en este sentido, el de la fuerte presencia de la cultura política, su continuidad y su difícil transformación, en la que se ve la importancia de una

educación ciudadana cuya didáctica y enseñanza se oriente a la imbricación entre la teoría y la práctica.

Otra investigación bastante interesante, entre otras cosas, por desarrollar conceptos claves de la educación en general y de la educación política en particular, a partir de un trabajo de campo que tiene en cuenta las prácticas, los saberes y las opiniones o ideas, más concretamente, los discursos que los sujetos educativos escolares (no sólo estudiantes, sino profesores y también padres de familia) hacen sobre estos temas, es el trabajo de Carlos Eduardo Valderrama (2007), basado en dos investigaciones de campo en diez instituciones de educación media y básica de Bogotá, en los años 2000-2001 y 2002-2003.

El término formación, es entendido dentro de la investigación citada, como el proceso que en el ejercicio educativo vive el sujeto en dos sentidos: de afuera hacia adentro y de adentro hacia fuera. El término ciudadanía, es entendido como virtud cívica; y la presentación de los discursos sobre formación ciudadana se realiza en torno a varios ejes de sentido: los escenarios, los de formación, las estrategias y el sujeto político.

Como escenarios de formación ciudadana, se consideran el hogar, la escuela, la calle y los espacios de participación como las juntas de acción comunal o el gobierno escolar; dentro de estos escenarios, el más privilegiado es el hogar como espacio natural de formación de valores, y luego los escenarios de

participación, mientras a la escuela muchos otorgan un papel secundario o ‘neutral’ y a la calle se la ve más como ámbito de acción y no de formación.

Los ejes de formación son, primero, los valores: solidaridad, responsabilidad, honestidad, respeto, tolerancia, la formación religiosa o espiritual; los temas de carácter político ‘cívico’: derechos, deberes, instancias de participación y otros. Las estrategias son la imitación; la práctica como asimilación de normas y derechos en la cotidianidad; la generación de espacios de participación y afectividad; y de condiciones en la vida cotidiana para desarrollar competencias ciudadanas.

Como sujeto de la formación ciudadana, suele considerarse principalmente a los jóvenes y los niños, y dentro de éstos a los sujetos en riesgo o con “problemas”: ‘pandillismo’, drogadicción, prostitución, violencia y otros; así mismo, a sujetos ‘desmoralizados’ por su situación económica, su estrato social, entre otros. La posibilidad de la formación, se sustenta en la creencia de que los sujetos son pasivos, que aprenden por imitación, inculcación de valores y disciplina, que poseen habilidades o actitudes en potencia. Por otra parte, se piensa que todo sujeto es inacabado y que, por tanto, los adultos también pueden ser formados como ciudadanos.

Así, el principal énfasis de la ciudadanía es la moral, de modo que la primera formación ciudadana es la del ejemplo, dado por los mayores en el hogar. Según Valderrama, estos discursos de los actores escolares sobre formación

ciudadana o moral pueden agruparse en tres tendencias teóricas: la primera, de tipo conductista y desarrollada por autores como Durkheim y Freud, es adaptativa, reguladora, inculcadora de pautas, disciplina y normas morales socialmente aceptadas y vigentes; la segunda, representada por teóricos como Piaget y Kohlberg, con propuestas cognitivo-evolutivas y dirigidas a la formación del juicio moral, *“plantea la tarea de promover en el individuo la construcción de un pensamiento moral autónomo, privilegia la construcción procesual siguiendo unas etapas evolutivas y haciendo énfasis en apuestas de tipo cognitivo”* (Valderrama, p. 178); la tercera, propuesta por Rubio Carracedo (1996, citado por Valderrama) y de tipo constructivista, critica las tendencias anteriores y concibe la educación moral como autoconstitución de la persona moral, con capacidad de construcción cooperativa a través de la deliberación con argumentos y la interacción social, de juicios morales ponderados e interpretados en contextos históricos determinados y situaciones sociales concretas, en la cotidianidad, tanto en lo público como en lo privado.

Ahora bien, a pesar de la identificación entre formación moral y ciudadana en los discursos de estudiantes, profesores y padres de familia, el texto señala que la educación ciudadana sobrepasa la educación moral, y retoma a Kymlicka y Norman (1997), para clasificar la ciudadanía y la formación ciudadana en cuatro corrientes: una de izquierda según la cual el ciudadano se forma en instituciones democráticas locales y regionales, donde los individuos aprenden la responsabilidad civil y la tolerancia; otra del republicanismo cívico, según el cual la política y la participación del individuo en las instituciones políticas debe ser el

centro de la vida de los individuos; otra más, del comunitarismo, el cual considera que es en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil como los sindicatos, las asociaciones de vecinos, los grupos de reivindicaciones étnicas y otros donde se forman las virtudes del compromiso mutuo; y una más, del liberalismo, donde el aprendizaje cívico se realiza en el sistema educativo.

Sobre los temas que trabaja la educación ciudadana y sobre el concepto de ciudadanía, Valderrama (2007) retoma las nociones de Concepción Naval (1995):

“La educación moral o educación del carácter, el concepto de libertad, la formación de la identidad personal en un marco social, el concepto de comunidad, el mismo concepto de ciudadanía y formación cívica, el concepto de igualdad, el pluralismo y el multiculturalismo, el concepto de hombre como animal político, etc. (...) existen cuatro grandes rasgos específicos del concepto de ciudadanía: la identidad del sujeto, las virtudes que son requeridas para un ciudadano, el compromiso político y los prerrequisitos sociales, los cuales, dependiendo del enfoque que se adopte, pueden ser vistos de una manera minimalista o maximalista” (pp. 179-180).

Siendo el enfoque minimalista el que prioriza la transmisión de información y el desarrollo de virtudes en ámbitos locales e inmediatos, con miras a sostener el *statu quo*; y el maximalista, el que busca desarrollar la reflexión sobre creencias, valores y modos de vida heredados.

Por otra parte, Valderrama cita a Jorge Huergo (2004) para señalar, desde una perspectiva de comunicación-educación, la importancia para la formación ciudadana de reconocer que el sujeto político se configura en “revolturas” culturales donde siempre hay tensión y conflicto, y también en espacios no formales; de manera que el sujeto se constituye, entonces, a través de diálogos de culturas y de interacciones subjetivas.

Una vez expuestos los dos tipos de experiencias de educación ciudadana reflejadas en las investigaciones citadas -sobre varias ONG's y sobre educación escolar, en dos ciudades con particularidades sociopolíticas propias, como por ejemplo, para el caso de Medellín, la influencia acusada del conflicto armado colombiano a través del narcotráfico, el “sicariato”, el paramilitarismo; y para Santafé de Bogotá, una violencia producida en el ámbito de las complejas redes sociales y económicas de una ciudad capital donde las pandillas, la drogadicción y la prostitución se encuentran más ligadas a la pobreza y menos al narcotráfico y al paramilitarismo-, pueden hacerse análisis comparativos para dirigir la atención a la educación ciudadana no formal, que es el objeto de este estudio.

Algunos elementos determinan las diferencias fundamentales entre la educación escolar y no formal; en primer lugar, el ámbito en el cual se desarrolla la práctica educativa y el tipo de instituciones que la promueven de acuerdo con sus intereses y su posición en el funcionamiento de la educación y la política nacional: la educación ciudadana escolar parte de iniciativas públicas o privadas reguladas hasta cierto punto por el Estado, en esa medida tiende a la reproducción

del statu quo, de la moral cívica establecida, de las normas ideales que rigen el mundo político aprobado por el Estado. Por su parte, la educación ciudadana no formal es impulsada por ONG's y organizaciones comunitarias, que pueden fundamentarse en instrumentos estatales como la Constitución, pero a la vez, pueden ser relativamente críticas del Estado, desarrollar prácticas de educación ciudadana independientes de él, de la educación como reproductora de las costumbres, valores y prácticas establecidas, y, de ese modo, tienen más libertad de acción.

En segunda instancia, cada tipo de formación está relacionada con campos disciplinares que, aunque mantienen puntos de contacto, se han desarrollado por vías distintas: la educación escolar tiende a ser más conductista, la educación no formal comunitaria o de organizaciones sociales, suele ser más dialógica; mientras las prácticas de enseñanza y didáctica de la primera suelen basarse en la imitación, considerando a los sujetos en formación generalmente de manera pasiva, la otra busca métodos de enseñanza donde el conocimiento parta de las experiencias de los propios sujetos de educación y se reelabore por medio del diálogo, el debate y la reflexión crítica.

En tercer lugar, el ámbito concreto e inmediato de influencia de la formación ciudadana también determina diferencias entre la escolar y la no formal: la primera, incide por lo general en la participación política en elecciones locales y nacionales, puesto que forma en los valores e ideales sociales y políticos generales, en la conformación del Estado y promueve gobiernos escolares donde

la mayoría toma parte solo en las votaciones. La segunda, influye en las comunidades locales y sus espacios de interacción política en la ciudad, pues forma generalmente líderes comunales o sujetos a los que busca conectar con su realidad local; asimismo, explora la vivencia política concreta de los sujetos y los forma en el funcionamiento de la política local.

Todos estos elementos sugieren algunas conclusiones: a una educación ciudadana crítica y transformadora, se le oponen resistencias tales como prácticas inveteradas, costumbres e ideas reproducidas irreflexivamente, normatividades estatales que dirigen la educación de acuerdo con intereses políticos específicos, prácticas corruptas o ineficaces pertenecientes a la cultura política del país, concepciones de la educación como reproductora del statu quo. Por otro lado, las Escuelas de Formación Ciudadana, al evidenciar los problemas que la política tradicional impone al proceso formativo o después de él, ponen de manifiesto que una formación ciudadana con efectos positivos y duraderos debe ser de largo aliento, debe contar con la teoría y la práctica, y analizar las resistencias que la cultura política opone a la formación ciudadana crítica y transformadora, con el fin de descubrir los caminos más adecuados para modificar la cultura política dominante. Por último, la educación desarrollada en las escuelas de formación ciudadana pone a funcionar dispositivos de diálogo, de crítica, de práctica, que dinamizan muchos de los aspectos “estancados” en la educación ciudadana escolar: concepciones de los sujetos educativos como pasivos, de la educación ciudadana como solamente moral, de los contenidos como surgidos del civismo republicano y de la iglesia católica.

3.2.3 *Ámbito proyectivo: el deber ser de la pedagogía y la educación ciudadana.*

La pedagogía y la educación ciudadana, son los dos polos de un mundo y al igual que cualquier ámbito del saber que sea a la vez una práctica específica y viva, y más aún si se relaciona con la política donde convergen y desde donde se leen las problemáticas más aguzadas de nuestro tiempo, deben construir, en el diálogo entre sus teorías y sus prácticas en un mundo concreto, real y actual, la posibilidad de influir en la sociedad con miras a superar la injusticia, la desigualdad y la ausencia de libertad.

Si bien es difícil decir cómo funcionarían la justicia, la igualdad o la libertad en contextos concretos y reales, sí puede decirse partiendo de la reflexión y la crítica sobre las experiencias individuales, comunitarias y de la historia mundial, cómo no funcionan, qué es inútil o nocivo para el logro de esos ideales de humanidad; y, a partir de ahí, ir construyendo lo que nuestras realidades y posibilidades nos permitan, sabiendo que cada límite encierra un horizonte en permanente crecimiento.

Ahora bien, la pedagogía ciudadana cuyo primer horizonte ha de ser conformarse como disciplina a través de la reunión de saberes, de investigaciones, del debate, del conflicto, de los consensos a que hubiere lugar entre sus teóricos y practicantes, tiene el deber de asumir sus responsabilidades en el curso del mundo actual para darse un lugar primordial dentro del campo de la pedagogía,

dialogando abierta y productivamente con ésta, así como con la ciencia y la práctica política, a las cuales también debe nutrir.

La pedagogía ciudadana debe proyectarse como una disciplina crítica de toda pedagogía y toda política, y ser tan propositiva como se lo permitan la rigurosidad teórica combinada con el reconocimiento de las prácticas educativas y con análisis críticos del mundo actual, y de su influencia sobre todo ser vivo, toda cultura, toda comunidad.

Esta pedagogía, debe contribuir a hacer visibles las realidades locales, las prácticas reales de individuos y comunidades, con el objeto de encumbrar los saberes que pueden producirse desde la periferia. Debe ayudar a la politización del mundo: que cada individuo y grupo social se asuma como constructor de una ciudadanía desde la cual debe participar crítica y responsablemente en la transformación de su mundo, sin delegar esta tarea en ningún gobierno.

La enseñanza y la didáctica de la pedagogía ciudadana, han de contemplar métodos que privilegien la práctica política así como la relación con el medio y los sujetos políticos concretos, sin perder de vista la capacidad de la formación teórica para pensar críticamente y reconstruir dichas prácticas y relaciones.

Respecto de la educación ciudadana, será reproducida y comentada aquí una propuesta elaborada por Jairo Hernando Gómez Esteban (2005), para el cual existen cuatro puntos básicos del deber ser de la educación ciudadana:

- a. *“No a las legalidades y normatividades abstractas y formales sin una discusión y confrontación con las diversas legalidades existentes en las diversas comunidades, grupos y organizaciones que participan de una institucionalidad.*
- b. *El conflicto como lugar de construcción pública de la ciudadanía asume la institución educativa como un espacio político en donde se establecen relaciones entre los dispositivos pedagógicos de control [currículo, escenarios de la democracia escolar –como las jornadas electorales, el gobierno escolar, el manual de convivencia, etc.– métodos de enseñanza] y las acciones tendientes a ampliar los canales de participación, reconocimiento, respeto y deliberación de las políticas académicas y de gestión administrativa de toda la institución escolar.*
- c. *La diversidad de identidades ciudadanas presentes en la escuela [de género, juveniles, etáreas, entre otras] deben gozar de garantías básicas de coexistencia, respeto y reconocimiento y la posibilidad de reformular y resignificar permanentemente sus “inéditos viables” ya que el proceso de construcción de la ciudadanía-humanización sólo es posible comprenderlo como permanente devenir.*
- d. *La educación en la esfera de lo público debe apostarle al fortalecimiento de la sociedad civil y la cultura democrática, lo cual significa trabajar en la reducción del límite entre el sistema político y el espacio público y el empoderamiento de la multiplicidad de esferas públicas existentes” (pp. 125-126).*

En resumen, las bases del deber ser de la educación ciudadana son: la construcción de las normas formales a partir de la discusión con las legalidades

existentes, el conflicto como medio para relacionar los sistemas de control pedagógico y las acciones de ampliación de la participación en el gobierno de las instituciones educativas (ya que en Colombia existen numerosas formas de conflicto, muchas de ellas violentas, éste suele ser entendido como algo nocivo, que se debe evitar o incluso ignorar; por eso es significativo este llamado al papel primordial del conflicto, que implica resignificarlo y potenciarlo), la existencia de garantías para que las distintas identidades ciudadanas presentes en la escuela puedan convivir y evolucionar, el fortalecimiento de la sociedad civil y la democracia por parte de la educación pública.

Este deber ser, está atravesado por la potencialidad de la democracia: inclusión, reconocimiento, debate, diálogo, conflicto no violento y constructivo, diferencia, multiplicidad, participación, coexistencia e identidades ciudadanas dinámicas.

Ahora bien, hay dos aspectos ausentes en la propuesta de Gómez, J., y que deben ser incluidos en una concepción amplia del deber ser de la educación ciudadana: el factor económico por su peso en la existencia real de las ciudadanías y en su reconfiguración por medio de procesos de educación ciudadana y, por otra parte, la retroalimentación entre educación y pedagogía ciudadana.

La importancia del ámbito económico en la educación ciudadana, está dada por el auge de la concepción de la economía como un aspecto de la política, el cual obedece a que la economía neoliberal ha ido quitando cada vez más derechos,

posibilidades de acción, bienestar material y social, a gran parte de la población mundial y, en medio de este proceso, movimientos sociales, nuevos o tradicionales, han reconocido la incidencia primordial de la economía sobre las posibilidades reales de la política: el acceso a los derechos se ve condicionado por la situación socioeconómica de las personas.

Otro factor determinante de dicha importancia, es la correlación actual entre neoliberalismo y democracias, la cual lleva a considerar que la democracia es un sistema político donde lo teórico y lo real pueden ser, y son, divorciados adrede. Cartas constitucionales con modelos admirables de participación, garantías de derechos e inclusión de la diversidad, en sociedades cuyo modelo económico promueve la exclusión, la invisibilización, la apatía de los ‘ciudadanos’, dejan algo que analizar: es necesario que la formación ciudadana piense críticamente la democracia antes de proclamarla como el sistema político cuya materialización debe ahondarse, no para descartarla, sino para resignificarla con toda su carga histórica y de este modo, profundizarla o trabajar con algunas de sus premisas sobre la base de un análisis histórico desprejuiciado y capaz de analizar otros sistemas políticos tanto en sus presupuestos como en sus procesos históricos. Es preciso también, analizar el modelo económico de nuestras sociedades y verificar los lazos que lo unen con los sistemas democráticos para explorar relaciones políticas y económicas alternas.

Por último, pedagogía y educación ciudadana deben retroalimentarse, desarrollar prácticas de construcción de saberes también desde el reconocimiento

de lo múltiple, así mismo deben ser políticas en su construcción como lo son en sus contenidos y, como cualquier expresión del saber y el conocimiento, ayudar a vislumbrar la manera de mejorar este mundo.

3.3 Conceptos anejos.

Existen tres conceptos de vital importancia para comprender mejor la pedagogía y la educación ciudadana, estos son el de cultura política, aprendizaje ciudadano y competencias ciudadanas. Cada uno de ellos, atraviesa las construcciones conceptuales acerca de la práctica educativa ciudadana y le abren un horizonte de posibilidades prácticas y teóricas más amplias.

3.3.1 Cultura política.

La historia del concepto de cultura política, se inició en los años sesenta en el marco de la Guerra Fría, cuando era de interés académico explicar el proceso histórico de Europa occidental por el cual se consolidó el sistema político democrático para reordenar la sociedad después de la Segunda Guerra Mundial.

Así, los pioneros del concepto, Gabriel Almond y Sidney Verba (citados por Torcal, 1997), lo asociaron al de cultura cívica, en contraposición a otros como el de cultura parroquial o de súbdito, los cuales se consideraban más propios de sociedades tradicionales y, por tanto, inferiores. Es decir, la cultura cívica que se identificó con Inglaterra y Estados Unidos se calificaba como la forma más

desarrollada, la mejor expresión de la cultura política, mientras se consideraba que las otras culturas estaban todavía en proceso de llegar a una modernidad completa, eran pseudo culturas políticas o apenas iban en vía de convertirse en culturas cívicas.

Este concepto, presuponía concebir que el sistema democrático fuera propio de las sociedades modernas y estaba ligado a la consolidación de los Estados nacionales y a los paradigmas propios de la cultura occidental. El concepto hegemónico de democracia de este período es el liberal, principalmente representativo, y de él surgieron las nociones de cultura política que debían ser apropiadas por los individuos para constituirse en “ciudadanos de primer orden”, ciudadanos cívicos.

La definición básica del concepto, cumplía la función de llenar los vacíos dejados por las grandes teorías políticas: *“La cultura política constituye un intento de crear un instrumento que sirva para conectar causalmente la micropolítica (componentes psicológicos individuales) con la macropolítica (los sistemas políticos)”* (Torcal, 1997, pp. 231-232). Para construir el concepto, se usaron los acercamientos más usuales de la época al término de cultura: distribución de pautas de orientación en torno a normas, actitudes, valores y conocimientos dentro de sociedades específicas. Así también, se consideraba que era el Estado quien mediatizaba la apropiación de una cultura política, creando y promoviendo condiciones simbólicas para el intercambio de significados, que permitía a los ciudadanos apropiarse de la cultura política.

El concepto de Almond y Verba, tiene dos componentes básicos: la dimensión colectiva de las percepciones y orientaciones políticas por un lado, y por el otro, su dimensión subjetiva, expresada en actitudes de los sujetos *“hacia el sistema político y sus diversas partes, y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema”* (Gómez, 2005, p.85).

Ahora bien, la definición del concepto abarca la subjetividad, las actitudes, las orientaciones y los objetos políticos. El aspecto subjetivo, se da en tanto la cultura política abarca lo que la gente cree, piensa y siente sobre lo que sucede en el mundo político y sobre las estructuras formales e informales de la política, tales como los gobiernos, los partidos políticos o los grupos de presión. *“La cultura política es la ‘trama invisible’ que subyace al comportamiento de los individuos: estas orientaciones dan los supuestos y ‘normas’ fundamentales que guían el comportamiento en el sistema político”* (Magre y Martínez, 1996, p. 266).

En un texto de 1989, Almond (citado por Magre y Martínez) define el concepto de actitud como la *“propensión a percibir, interpretar y actuar en relación a un objeto-estímulo determinado”* (p. 266), pero interpretando la reacción no en un sentido mecánico sino como producto de la experiencia dada por situaciones objetivas y de las construcciones subjetivas de los individuos frente a dichas situaciones; estas *actitudes* han sido usadas como el índice para medir y analizar el comportamiento y las orientaciones políticas de los individuos y grupos sociales.

Las orientaciones pueden ser cognitivas, afectivas y evaluativas; es decir, referidas al conocimiento, a los sentimientos de afección, adhesión o rechazo, y a las valoraciones que con base en el conocimiento y los sentimientos, tienen los individuos frente al sistema político, los actores, las instituciones y los roles en una sociedad determinada. Por su parte, los objetos políticos se constituyen por los atributos generales del sistema, tales como el régimen o la comunidad política; los procesos y estructuras de entrada y de salida, como los partidos, las elecciones y las autoridades; y los roles de los propios individuos como el de súbdito o participante.

Paralelamente a esta concepción de cultura política, se desarrollaron otros análisis como lo explica Llera, F. (1997, citado por Herrera y otros, 2005), centrados en los regímenes comunistas:

“En los cuales las actitudes políticas no se veían separadas de los comportamientos públicos, con lo cual se evitaba restringir el análisis de la cultura política a las meras actitudes de los sujetos y vincularla a las interacciones que se dan entre actores sociales y estructuras sociales y económicas. Algunos autores cercanos a la mirada marxista, como es el caso de Jerzy Wiatr, llegaron a considerar, incluso, que las actitudes políticas dependen fuertemente de las condiciones y características de la estructura económica de la sociedad” (p. 19).

Posteriormente, se hicieron críticas al modelo de cultura cívica: a su concepción de cultura y a su carácter uniforme, al enfoque exclusivista de cultura

cívica y a un exceso de psicologismo. Además, surgieron elaboraciones conceptuales alternativas, provenientes no sólo de la ciencia política sino también de la sociología, la antropología, los estudios culturales, la historia social, las ciencias del lenguaje y de la comunicación, la sociología cultural y otros ámbitos de las ciencias sociales, que subrayaron factores como la cultura en el análisis de los procesos de socialización en los cuales se basa la conformación de la cultura política, la ausencia de una perfecta integración dentro y entre las creencias, los valores y los símbolos de las culturas y el dinamismo del concepto de cultura política.

En las nuevas elaboraciones, estuvieron presentes el análisis de las formas en que se estructuran las relaciones sociales entre los diferentes actores sociales y frente al sistema político; las significaciones culturales y las representaciones que los sujetos hacen de la dinámica de los contextos en que se desenvuelven; los discursos políticos e ideológicos circulantes en determinados medios espacio-temporales, y los significados de cultura política que llevan implícitos; el papel de los medios de comunicación en la configuración de culturas políticas específicas; la forma en que las diferentes clases o grupos sociales de una sociedad construyen culturas políticas propias, partiendo de su experiencia histórica y de la conformación de las culturas políticas nacionales; las significaciones políticas de la vida cotidiana y la dimensión cultural de la política; y las culturas políticas desligadas del Estado-Nación.

Asimismo, se han adelantado otras concepciones de cultura política como la de Pye que la define como *“el producto de la historia colectiva de un sistema político y de las biografías de los miembros de dicho sistema, debido a lo cual sus raíces hay que buscarlas tanto en los acontecimientos públicos como en las experiencias individuales”* (Vilas, 1991, citado por Herrera y otros, p. 20), o, según la propia reelaboración de Gabriel Almond en los noventa, la cultura política:

“En primer lugar consiste en un haz de orientaciones políticas de una comunidad nacional o subnacional; en segundo lugar, tiene componentes cognitivos, afectivos y evaluativos, que incluyen conocimientos y creencias sobre la realidad política, los sentimientos políticos y los compromisos con los valores políticos; en tercer lugar, el contenido de la cultura política es el resultado de la socialización primaria, de la educación, de la exposición a los medios y de las experiencias adultas de las actuaciones gubernamentales, sociales y económicas; y, en cuarto lugar, la cultura política afecta a la actuación gubernamental y a la estructura política, condicionándolas, aunque no determinándolas, porque su relación causal fluye en ambas direcciones” (citado por Llera, 1997, en Herrera, pp. 21-22).

Otras definiciones más, son la de Merelman (1998, citado por Herrera), quien propone una concepción de la cultura política tal y como aparece en la vida cotidiana: asistémica e implícita en las conversaciones e interacciones que expresan el modo particular como los individuos construyen, usan e interpretan las ideas, los términos y los símbolos que pueden resultar centrales en el quehacer

político; o ésta otra, de corte marxista, según la cual la cultura política se interesa por *“la consideración histórica de la emergencia de distintas hegemonías en conflicto, el análisis crítico de las fuerzas económicas y políticas que representan, el estudio de su carácter interno y la crítica rigurosa o negación de su lógica o efecto”* (Llera, citado por Herrera y otros, p. 24-25); también resalta la definición de Larissa Adler (1994) para quien la cultura política es *“la base persistente que cambia muy lentamente, pero cuya expresión va variando como consecuencia de los cambios que se van dando en los diferentes momentos históricos, aunque siempre dentro de lo que es la estructura básica”* (citada en Herrera y otros, p. 26).

Existen también concepciones que resaltan el factor social sobre el individual y la importancia de la perspectiva histórica, mientras otras consideran lo político como un campo producido constantemente por los conflictos entre sectores sociales por la hegemonía, y que es, por tanto, dinámico y redefinido en cada momento histórico.

De igual manera, se buscó integrar al estudio de la cultura política fenómenos como el de las subculturas; la construcción de lo político en torno al conflicto social; la relación entre los imaginarios, individuales y colectivos y las condiciones económicas y sociales de existencia; los códigos que surgen de los sentidos dados por los sujetos a las acciones políticas de las comunidades de acuerdo con sus costumbres; la cultura entendida como puente entre la experiencia individual y las relaciones sociales; las resistencias, confrontaciones y propuestas

alternas a un modelo hegemónico impuesto; los intereses de las clases subalternas; así mismo, metodologías de análisis cualitativas, sobrepasando las cuantitativas, apropiadas para visiones que privilegiaban lo individual y psicológico frente a lo social.

A grandes rasgos, este es el panorama de construcción conceptual de la cultura política, en el cual se han reevaluado tanto las concepciones de cultura como de política y se han puesto acentos diversos en lugares que se van visibilizando históricamente en las prácticas sociales y los campos del saber.

El punto de partida ha sido la concepción de una cultura política íntegra y homogénea: cívica, emparejada con la modernidad; ligada al Estado-Nación; basada en el análisis de la cultura en términos de actitudes, conocimientos, creencias, valores y comportamientos. En una concepción tradicional de la política: ligada al Estado, los partidos y los mecanismos de participación promovidos por aquel; y en la noción de un sujeto que experimenta y reproduce esta cultura política a partir de percepciones, interpretaciones, creencias, pensamientos, sentimientos y actitudes, es decir, un sujeto analizado en términos psicológicos.

Ulteriormente, se ha llegado a concepciones de culturas políticas con escisiones y divergencias a su interior, así como a la existencia de multiplicidad de culturas políticas, entendidas algunas como subculturas en el ámbito de una cultura dominante, otras como culturas casi individuales, otras como múltiples

culturas que pueden atravesar a un sólo individuo; en este mismo sentido, se han entendido las culturas políticas en una relación de horizontalidad, y no de verticalidad respecto a la cultura cívica; desligadas de los Estados-Nación, pudiendo multiplicarse a su interior o sobrepasarlo; se han propuesto nociones de culturas políticas en constante construcción, dinámicas, como campos de significaciones, de construcción e intercambio de sentidos, intervenidas por los individuos, moviéndose entre lo tradicional y lo novedoso. Al ampliarse el espectro de la política y sus interpretaciones, se ha incluido dentro de las culturas políticas lo cultural entendido como político: la vida cotidiana, formas de organización comunitarias y grupales como los movimientos sociales, el constante conflicto entre culturas subalternas y hegemónicas; y también, han cambiado las perspectivas sobre los sujetos de las culturas políticas, menos psicologizados, algunos calculadores racionales, otros más sociales y colectivos que individualizados, otros constituidos por la cultura.

Otra manera de encontrar estas reconceptualizaciones de cultura política, es alrededor de tres paradigmas políticos: el republicano, el liberal y el democrático; a grandes rasgos, el republicano se identifica con la cultura cívica, el liberal con la elección racional y el democrático con las teorías pluralistas.

Teniendo en cuenta los aspectos expuestos, puede trabajarse aquí con una noción de cultura política como, principalmente, las prácticas, las relaciones, las creencias, los sentimientos y los pensamientos que guían de un modo relativamente constante los patrones de conducta que, respecto al campo de lo

político, desarrolla una colectividad ubicada en un contexto socio-económico concreto.

Las prácticas son la expresión más importante de la cultura política, en tanto el conjunto de conductas puede ser heterónimo y hasta contradictorio, y en la definición del carácter de una cultura política concreta en la cual los discursos se contradigan con las prácticas, el análisis de sus intercambios y relaciones no debe perder de vista la expresión objetiva de la cultura: sus prácticas. La guía relativamente constante de los patrones de conducta, implica que la cultura no ha de ser algo momentáneo, ni superficial, sino que responde a procesos que pueden ser de asimilación o pueden combinar ésta con procesos constructivos críticos que impliquen una deconstrucción de otra u otras culturas políticas.

Al hablar de colectividad contextualizada en un ámbito socio-económico, se hace referencia a un grupo humano que puede ser nacional, regional, local o estructurado alrededor de identidades culturales o ideológicas específicas, que se relaciona a través de redes relativamente permanentes, en contextos socio-económicos que inciden directamente en el carácter y el significado de las relaciones sociales. Con la expresión “el ámbito de lo político”, quiere decirse tanto las instituciones, los mecanismos, los miembros de la política tradicional, como los ámbitos de la sociedad que en los últimos decenios se han politizado en procesos de comunidades, movimientos sociales, subculturas y agrupaciones alrededor de identidades que han cobrado visibilidad recientemente, así como a las luchas por el poder, por su intervención en él.

Esta definición, implica que hay pluralidad de culturas políticas, pero que mientras un Estado-Nación conserve un grado de legitimidad que le permita imponer normas y violencia dentro de su territorio, existirá una cultura política dominante que según el funcionamiento de sus modalidades de participación y de coerción y el estado económico y cultural de su población, tendrá a su alrededor y en su interior, otras tantas culturas políticas que podrán formarse y hacerse visibles con relativa facilidad o que verán esta formación constantemente impedida y atacada, de manera que para llegar a ser culturas políticas como tales, tendrán que radicalizarse.

3.3.2 *Aprendizaje ciudadano.*

Jairo Hernando Gómez (2005), basa su concepto de aprendizaje ciudadano en una teoría social del aprendizaje. Debido al sesgo psicológico de las principales teorías del aprendizaje, el autor propone resemantizar el concepto a partir de una teoría social del mismo, desde perspectivas socioculturales y políticas, donde el aprendizaje sea entendido desde las condiciones simbólicas producidas y promovidas por el Estado y la sociedad en general. Sus apoyos teóricos, parten de los planteamientos de Etienne Wenger, Jean Lave y las teorías sociales de Weber, Giddens, Bourdieu y Cicourel.

Según esta teoría social del aprendizaje, desde su comienzo en los bebés, el otro generalizado (todo otro diferente de mí) *“coparticipa en la producción de nuevos significados, se establecen límites, nuestras identidades empiezan a*

desdoblarse, se exige participar en la relación y, como en toda relación social, se movilizan relaciones de poder” (Gómez, p. 53).

El aprendizaje sólo es posible a través de y con el otro, en comunidades de práctica: este es un concepto sociológico introducido por Wenger (2001, citado en Gómez) que se refiere a lo que las personas hacen y practican en conjunto y a los recursos culturales producidos por esas prácticas. Así pues, se desplaza el espacio del aprendizaje del interior del individuo a sus relaciones con el exterior desde la práctica en lo externo hacia la formación de identidades en lo interno, y nuevamente hacia lo externo en la construcción de significados sociales; de esta manera, el concepto de aprendizaje se vuelve más dinámico, privilegia la práctica y lo exterior al individuo, y tiene un carácter más reconstructivo.

Dicha concepción social del aprendizaje, se fundamenta en teorías sociales tales como las de la práctica, de la identidad y de las comunidades, que a veces chocan pero que también son susceptibles de retroalimentarse para hacerse más simples y complejas a la vez.

Las teorías de la práctica se configuran a partir del concepto marxista de praxis, el cual explicaba la formación de la conciencia y la creación de la historia, y a partir del cual el concepto de práctica fue usado para entender *“la complejidad del pensamiento humano cuando se manifiesta en la vida real en hechos concretos”* (Gómez, p. 55). El autor menciona a Bourdieu (1972) y su interpretación de las prácticas culturales como encarnación de relaciones de clase,

de modo que lo simbólico, lo económico y lo político se capitalizan, funcionan como capitales, lo que implica que la inequidad participativa de las relaciones de clase se reproduce en las prácticas culturales. Es mencionado también Michel de Certeau y su concepción de la práctica cotidiana como espacio de resistencia y oposición antihegemónica. Las prácticas en estas teorías, se entienden como las maneras de participar en el mundo, sea como interacción, transformación o simple actividad.

Sin práctica social, no hay significados sociales ni su respectiva circulación, y por tanto, no hay identidades construidas en contextos específicos. El aprendizaje como práctica social es, entonces:

“Un proceso de producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales en contextos particulares determinados por las prácticas interpretativas de la comunidad. Son entonces los códigos de la comunidad los que van a legitimar o invalidar si el aprendizaje es significativo y operativo” (Gómez, p. 55).

Las teorías de las colectividades o comunidades, estudian la formación de configuraciones sociales que van desde las básicas hasta las globales, desde las familias hasta los Estados, clases sociales, etc., por su papel primordial en la constitución de los sujetos. Así, el interaccionismo simbólico enfatiza en el carácter compartido de los significados y símbolos colectivos, y la teoría de redes enfatiza en los vínculos interpersonales fuertes y la circulación de la información a través de ellos y en los contenidos de las prácticas de determinado grupo y su

estructuración a través de diversas formas de cohesión. De esta manera, es en lo colectivo donde se elaboran los significados que configuran las identidades a través de las cuales los sujetos se vinculan material o simbólicamente con su comunidad. Y así, puede entenderse el aprendizaje como distribuido, compartido y construido, donde el sujeto conforma múltiples procesos identitarios.

Desde las diversas perspectivas del concepto de identidades como sí mismo, narración, plurales o relativas, hay algunos elementos comunes que expone el autor: las identidades se promueven desde las diversas formas de participación o no participación de las comunidades, a las cuales los sujetos pueden o no adherirse; cada comunidad tiene sus modos particulares de afiliación e identificación, ya que cada una tiene “economía de significados”, en la cual sus participantes tienen diversos grados de propiedad sobre ellos, se dan a su interior procesos duales o múltiples de identificación y negociabilidad que los sujetos usan como medios de aprendizaje continuo y convalidado: la posibilidad de realizar aprendizajes laterales y horizontales con los pares, y no sólo desde la verticalidad.

3.3.3 Competencias ciudadanas.

El Lingüista Noam Chomsky, fue el primero que incidió en la acuñación del término competencias para el ámbito educativo. Desarrolló el concepto de competencia lingüística como el conocimiento de las reglas gramaticales y su uso en la vida cotidiana, de manera que el hablante-oyente se haga entender y

comprender en la sociedad. En el campo educativo, la competencia es un saber hacer en contexto, lo cual se acerca bastante a la perspectiva de Chomsky.

Este saber hacer, implica que el conocimiento teórico se encuentre relacionado con la capacidad de aplicarlo, convertirlo en un hacer en determinada área o situación.

“En sí, las competencias se fundamentan en el desarrollo de capacidades y habilidades que permiten el desempeño en una situación o área, en donde el análisis, la interpretación, la proposición de alternativas, hipótesis, estrategias e ideas y la resolución de dificultades con la información y los valores con que se cuenta son el pilar fundamental” (Uribe, Q., 2006, p. 112).

Puede entonces, retomarse la definición de competencias que plantea Miguel Ángel Maldonado (2001, citado por Uribe, 2006):

“Un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana” (p. 112).

Otro aspecto de la educación por competencias, es que podría aportar a la solución de la crisis de la Escuela que imparte conocimientos abstractos y carentes de significado para los estudiantes, podría “...dar significación a un

aprendizaje” (Denyer, et al., 2007, p. 96), de manera que la motivación de los estudiantes por aprender sea estimulada ante la evidencia de la aplicabilidad real de un determinado aprendizaje.

Ahora bien, las competencias ciudadanas se basarían en la concepción de ciudadanía con que se trabaje pedagógicamente, y ya que se ha desarrollado aquí un concepto de ciudadanía para Colombia, es pertinente esbozar unas competencias ciudadanas en la educación propias del país. En la medida en que la ciudadanía activa propuesta es una construcción crítica desde y para la práctica, el concepto de competencias se aviene bien con los logros buscados en una formación ciudadana: un saber hacer de prácticas ciudadanas en nuestros contextos cotidianos.

De una parte se expondrán las que, según este trabajo, deben ser las competencias de una formación ciudadana en Colombia y, de otra, los elementos necesarios para enseñar de acuerdo con competencias con base en el trabajo *Las competencias en educación: un balance* (Denyer et al., 2007), que si bien se contextualiza en la educación escolar francesa de los últimos años, trata de un modo pertinente, para nuestro caso, el asunto de las competencias, aunque hay que incluir, como es obvio, las especificidades locales.

3.3.3.1 La educación de las competencias ciudadanas:

El cómo enseñar implica considerar que el objetivo de la enseñanza es que los aprendices sepan hacer en situaciones específicas, concretas y reales, poniendo en juego los conocimientos y habilidades adquiridas, que sepan hacer frente a una tarea ya conocida y también frente a una nueva; los conocimientos, entonces, no serán transmitidos como datos de un saber que tal vez en un futuro puedan tener alguna aplicación en las prácticas sociales. En lugar de eso, serán implicados desde un inicio en actividades, en situaciones sociales (aunque en la Escuela estas situaciones son generalmente simuladas); sin embargo, hay que tener en cuenta que la diferencia entre la situación concreta en el contexto social y aquella planteada en la Escuela, es que en aquel, el individuo busca solucionar un determinado problema satisfactoriamente, mientras en la Escuela, la solución del problema no es el fin en sí mismo sino un medio para aprender.

En disciplinas que no se orientan directamente a las prácticas sociales, sino que median en la comprensión del mundo, como serían muchas de las ciencias sociales, el modo de lograr competencias es la problematización de los conocimientos, el planteamiento de ‘tareas-problema’ que no consisten en “*un simple problema que supone la puesta en marcha de una técnica, sino una sagaz muestra de preguntas y de hipótesis que estimulan la imaginación, las propuestas de solución y la controversia*” (Denyer et al., p. 97).

Una tarea problema es compleja, involucra no solo la suma de recursos, sino su organización dinámica. Los recursos pueden ser de diferente naturaleza, como el conocimiento, el saber-hacer o el saber-ser, y de origen interno, como los conocimientos adquiridos; o externo, como cualquier material de consulta. La tarea es finalizada en y orientada a la acción, es interactiva, puesto que al ubicarse en un contexto específico, éste y el objetivo determinan la selección y organización de los recursos, y llevan al alumno a leer la situación y sus características, elegir los recursos apropiados para la resolución del problema y decidir el proceso que se debe usar para organizarlos. Es abierta, pues los recursos no están predefinidos ni el proceso ni el producto esperado; es inédita, pues el contexto cambia las características del problema, aunque se usen recursos similares, y es construida por su orientación a objetivos específicos.

Ahora bien, la educación por competencias implica entrar en una lógica de la acción que incluye el modo en que se desarrolla un determinado curso y la manera como fluyen las relaciones entre aprendices y formadores. Debe aclararse, que esta lógica de la acción no ha de excluir la comprensión, “...*alguien competente no es alguien que ‘triunfa’, sino alguien que ‘sabe cómo y por qué triunfa’, alguien que dispone de la inteligencia de su acción y que, por tanto, puede aprovecharla, según las necesidades y las circunstancias*” (Denyer et al., p. 107). En esta medida, los métodos pedagógicos deben buscar la acción y la *inteligencia de la acción*, para lo cual se requieren fases de toma de perspectiva y de análisis en el aprendizaje, “...*momentos de evaluación formativa (o, mejor*

dicho, de autoevaluación) y de construcción/reconstrucción” (Denyer et al., p. 107).

En este sentido, el eje de la acción educativa es la acción del aprendiz frente a la cual el formador no aporta un discurso, sino acciones frente a la resolución de los problemas y frente a los recursos necesarios para dicha resolución; en el primer caso, orienta, rectifica y da forma al proceso de resolución; y en el segundo, aporta, hace encontrar o construir, de acuerdo con las circunstancias, los elementos necesarios para llegar a una resolución de los problemas. Para que este modo de proceder no se oriente a una acción sin la inteligencia sobre sí misma, el formador puede desarrollar tres fases de distanciamiento y reflexión sobre ella, que según Guy Le Boterf (2001, citado por Denyer et al.), serían de explicitación, modelización y particularización. La explicitación, consiste en narrar el proceso vivido, lo cual requiere de por sí, una determinada interpretación; es conceptualizar o teorizar más allá del contexto; y particularizar, es aplicar los modelos construidos a nuevas situaciones similares.

En un método de enseñanza donde la acción o el problema determinan el orden de los conocimientos, puede surgir su desorganización, una atomización con repercusiones negativas en la memoria a largo plazo de los mismos; por eso, se recomienda hacer una estructura previa a todo el proceso que se irá llenando a medida que los problemas tratados pongan presentes los conocimientos. Así, aunque éstos se presenten en cierto desorden, irán entrando en una estructura ordenada.

Por otra parte, existe la necesidad que el conocimiento sea explícitamente construido en un proceso personal progresivo, para que pueda ser aplicado autónoma y espontáneamente por el aprendiz en nuevos problemas. La condición para este logro, es que desde el momento en que el aprendiz forme el conocimiento lo perciba con capacidad de resolución de problemas, y que haya adquirido generalidad a partir de su aplicabilidad en varios contextos. Esto puede ensayarse poniendo un concepto en varios contextos y haciendo crecer su complejidad y capacidad resolutoria al pasar de un contexto a otro.

El asunto de la evaluación, ha de ser también considerado. Ésta, cumple una función formativa llevada a cabo, no al final, sino durante todo el proceso formativo por medio del diálogo entre formador y aprendices, donde se ponen en cuestión tanto los resultados obtenidos como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con miras a determinar la eficacia de los procesos educativos, los orígenes de las dificultades y su modificación, si han de mejorarse. Este tipo de evaluación, favorece el desarrollo de la capacidad de autoevaluación como una competencia.

3.3.3.2 Competencias para una formación ciudadana en Colombia:

Teniendo en cuenta los elementos anteriores, así como una noción general sobre las ciudadanías en el país que, como ya se dijo, tienen la particularidad que se encuentran condicionadas por un estado de guerra permanente, aunque matizado y simplificado en su interpretación, sobre todo en las zonas urbanas, por

los medios masivos de comunicación. Frente a unas ciudadanías construidas en ámbitos de guerra, el Estado ha dispuesto de los medios de comunicación y del aparato educativo para promover una ciudadanía cívica que desconoce las características específicas de la realidad política cotidiana, y por tanto, crea una fractura entre los discursos de la ciudadanía cívica y las prácticas ciudadanas concretas que se desenvuelven en ámbitos de guerra, pobreza e injusticia. Puede hablarse de unas competencias básicas que comprenderían:

1. Leer e interpretar críticamente la realidad del país y sus especificidades políticas, para ubicarse como sujeto político en este contexto.
2. Desarrollar o participar de proyectos de formación de identidades ciudadanas en las comunidades, los cuales tengan en cuenta sus características concretas.
3. Considerar críticamente el sistema y la cultura política del país y propender por el desarrollo de un sistema y de una cultura más incluyente y capaz de promover el bienestar social y económico de las comunidades.
4. Argumentar posiciones frente a la vida política y social, y ser capaz de confrontarlos críticamente con otros argumentos sin llegar a la estigmatización y la petrificación de los argumentos.
5. Participar y promover organización y movilización social, con miras a ampliar el espectro de las ciudadanías activas.
6. Politizar la vida cotidiana a través de la autoconciencia de los efectos sociales que tienen nuestros actos y actitudes individuales.

7. Tomar decisiones en lo público y en lo íntimo, que se basen en una ética reflexiva y solidaria con las víctimas de la progresiva injusticia de nuestra sociedad.
8. Tomar una posición crítica y constructiva respecto a la guerra en el país.
9. Desarrollar o participar en proyectos y formas de resolución de las carencias económicas de nuestras comunidades, con carácter colectivo y solidario.
10. Enfrentarse con perspectiva crítica y analítica, a la información difundida por los medios de comunicación.

Con miras a lograr el desarrollo de estas competencias, el primer paso a tener en cuenta es presentar los componentes de un curso o de sesiones de formación ciudadana, no como contenidos a asimilar, sino como problemas a resolver que deben partir de aquellos concretos y reales a los que se enfrentan los aprendices de ciudadanos: las carencias, las situaciones que enfrentan jóvenes, adultos, mujeres o niños que sean los sujetos educativos en cuestión. Al ponerse en juego unos recursos para su solución, entran en escena unos conocimientos que deben incluir y compenetrar las experiencias concretas individuales o grupales de las comunidades y los conocimientos históricos o de análisis político que permitan poner el problema, así como sus interpretaciones inmediatas, en perspectiva. La solución del problema, partiendo que es real y no simulado, como en la Escuela, ha de llevar a posibilidades de acciones reales y no a hipótesis aplicables solo en

estados ideales de la cuestión, y, así mismo, los recursos para la resolución del problema se verán determinados por el carácter concreto y real del mismo.

El papel del formador en esta educación ciudadana, sería el de aportar los recursos necesarios para que el aprendiz resuelva los problemas planteados: herramientas históricas que permitan ver el origen y desarrollo de un problema que sin esta perspectiva perdería profundidad en la inmediatez de su interpretación y, obviamente, de su solución; el formador debe aportar también, las herramientas para sacar a los problemas de su contexto específico y por medio de métodos comparativos con situaciones similares en otros lugares del planeta o en otras épocas, crear modelos de solución, de modo que el aprendiz pueda generar soluciones a problemas nuevos surgidos fuera del ámbito de la formación.

Como se ve, si bien la formación ciudadana ha de partir de lo concreto y ha de dirigirse allí también, no debe ser por eso pragmática y excluyente de unos conocimientos pertenecientes al campo de las ciencias sociales; por el contrario, debe recurrir a ellos como recursos útiles para profundizar, complejizar y poner en perspectiva esos problemas concretos.

Algunas tareas-problemas que podrían componer la estructura de un curso de formación ciudadana son:

- a) ¿Cómo concebirse a sí mismo como ciudadano?

- b) ¿Qué posición se puede tomar críticamente frente al conflicto, la violencia y la guerra en Colombia?
- c) ¿Cómo promover un cambio en la cultura política y en la cultura ciudadana de nuestro país?
- d) ¿Cómo fortalecer la convivencia ciudadana y la solución pacífica de los conflictos?
- e) ¿Cómo reducir realmente la marginalidad, la exclusión, la pobreza y la desigualdad en el país?
- f) ¿Cómo enfrentarse a la información propagada por los medios masivos de comunicación?
- g) ¿Cómo desarrollar proyectos sociales y/o económicos para las comunidades, con sentido solidario?
- h) ¿Cómo fortalecer la educación social y con ella prácticas como el voluntariado y el asociacionismo?
- i) ¿Cómo gestionar recursos de acuerdo con las prácticas institucionales vigentes y cuáles son las implicaciones que esta actividad tiene en el contexto de nuestra cultura política, y cómo gestionar recursos de maneras alternativas?

Puede desarrollarse un ejemplo con la tarea-problema acerca de ¿qué posiciones críticas es posible tomar frente a la guerra en Colombia? Se partiría de considerar ¿cuáles son las posiciones que los aprendices defienden? y ¿cuál es su percepción de la guerra en Colombia? Quedando registradas, enseguida el formador aportaría como recurso un panorama general del desarrollo y de las

funciones de la guerra en la historia del mundo: ¿cómo ha cambiado?, ¿cómo se relaciona con la industria armamentista?, ¿cuáles han sido las guerras más determinantes de este siglo?, ¿cómo se han desarrollado las guerras en América Latina? y ¿qué posiciones ha tomado la ciudadanía en el desarrollo de estas guerras teniendo en cuenta los contextos específicos?; y, en el transcurso de esta exposición, ofrecería conceptos generales del tema. De acuerdo con esta información, los aprendices podrían encontrar los puntos en común que subyacen a la historia de las guerras y de este modo enriquecer los conceptos que ya habían sido compartidos; en seguida, el formador podría ofrecer un acercamiento histórico a la guerra en Colombia.

Los aprendices, con base en este acercamiento y en las generalidades que habían encontrado en el panorama de las guerras en el mundo, podrían hacer análisis comparativos y determinar puntos comunes, así como especificidades de la guerra en Colombia; podría luego, pasarse a exponer, empezando por los aprendices, los grupos humanos que componen la guerra y surgen de ella en el momento actual en el país: los actores armados, el narcotráfico, el Estado, los desplazados, entre otros; dar a conocer cifras y datos significativos, y contar con ello según la perspectiva dada por los conocimientos precedentes. Luego, se daría una discusión sobre los factores éticos que cuentan en la toma de posición, y las implicaciones éticas, políticas y económicas de cada una de las posiciones que hasta el momento se hayan tomado en cuenta; finalmente, se llevaría a que cada aprendiz examinara la posición que tenía al inicio del problema y la compare con la que ahora ha construido. Todo este proceso, sería intervenido por

autoevaluaciones que podrían hacer cambiar los métodos y la dirección del mismo.

Partiendo de lo básico de este ejemplo, no cabe duda que una formación ciudadana por competencias es, a todas luces, un reto tanto para los formadores como para los aprendices; una trama compleja y de alta exigencia en los dos polos del proceso educativo, pero que puede aportar unos elementos valiosísimos para la formación de ciudadanías, el bienestar social de nuestras comunidades y su comprensión, un camino para la resolución de la guerra en Colombia, y, en general, para las tareas urgentes de justicia social en este país.

SEGUNDA PARTE
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo IV

Las tradiciones de investigación social

4 El estudio de la realidad social.

Cada perspectiva de conocimiento, y aún cada método investigativo, se fundamentan en una determinada concepción de la realidad, y lo mismo vale para las ciencias centradas en el estudio de lo social; conciben la realidad social de manera específica, pero dicha realidad existe más allá de una u otra disciplina, y aunque no pueda aventurarse una concepción de la realidad por fuera de ninguna de ellas, sí se puede tratar de estructurar una concepción amplia como la que proponen Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2000); para ellas, la realidad social está compuesta por elementos objetivos y subjetivos. Los primeros, son las instituciones o pautas para regular el comportamiento social, que se reiteran cotidianamente y son experimentadas como objetivas por los sujetos porque su historia les antecede y se les impone; también es un elemento objetivo el lenguaje, que funciona como canal de la vida social, puesto que la mayoría de interacciones que fundamentan la estructura y el orden social, y que permiten conocerlos, toman la forma de intercambios lingüísticos. Por otra parte, los segundos, se reúnen en un mundo de realidades sociales conocido en común, que está detrás y explica la dinámica del mundo objetivo, y que se reafirma en la interacción cotidiana entre los individuos. Esta realidad, objetiva y subjetiva a la vez, puede conocerse e interpretarse a través del sentido común, el conocimiento religioso, científico, filosófico, entre otros.

El conocimiento científico, se distingue según Bonilla-Castro y Rodríguez, porque debe tener una relevancia empírica demostrable en la realidad; es decir, debe demostrar la conexión entre lo que sucede en ésta y las afirmaciones que realiza, y, de otro lado, debe usar procedimientos claros que permitan verificar cómo se obtuvieron los resultados y que éstos sean confirmados por otros investigadores a través de la repetición de los procedimientos.

Ahora bien, en el pensamiento científico pueden distinguirse los paradigmas cuantitativo y cualitativo que sostienen distintas posturas respecto de la realidad misma. Sandoval Casilimas (1997), arguye que la realidad, según los positivistas, ligados al paradigma cuantitativo, es objetiva, dirigida por leyes y mecanismos naturales; sin embargo, en lo referente a su conocimiento, divergen las posiciones de positivistas y post-positivistas: para los primeros, la realidad se puede conocer por medio de generalizaciones relativamente independientes del contexto, bajo la forma de leyes causales absolutas; para los segundos, nunca podrá aprehenderse totalmente, pues no puede existir una comprensión completa de su obediencia a leyes naturales.

Por su parte, el paradigma cualitativo concibe diferencias entre la realidad empírica, objetiva o material, y el conocimiento acerca de la misma, denominado “realidad epistémica”; sus representantes conciben que la realidad está determinada por la cultura y las relaciones sociales, lo cual hace que su conocimiento vaya dirigido a la comprensión de los hechos y las relaciones

humanas y sociales, y que dependa de las percepciones, pensamientos, sentimientos y actos de quienes buscan conocerla.

Cada una de estas concepciones de la realidad, genera un determinado tipo de metodología investigativa, es por eso que existen importantes distinciones entre el paradigma cuantitativo y cualitativo en torno a los aspectos fundamentales de la investigación. Las líneas generales de dichas distinciones, serán expuestas a continuación.

4.1 La investigación en el paradigma cuantitativo y el cualitativo.

Los positivistas contemporáneos, según Landshere (1982, citado por Pérez S., 1994), tienen como principios fundamentales la unidad de la ciencia, el uso de la metodología investigativa de las ciencias exactas y el desarrollo de la explicación científica con base en la causalidad más amplia y la subordinación de casos particulares a leyes generales.

La formulación conceptual, es el punto de partida de la investigación, los conceptos son variables clasificatorias, medibles e identificables, sobre las cuales el investigador debe preguntarse ¿cómo serán medidas?; según Sandoval (1997), los positivistas consideran que las relaciones que se genera entre el investigador y el conocimiento, son distantes, de no interacción, en pos de un rigor que permita excluir juicios valorativos o cualquier influencia derivada de la visión del investigador o de los sujetos objeto de la investigación. En este paradigma, el

conocimiento se construye a través de experimentos, estadísticas, y otros; se formulan hipótesis y preguntas que buscan anticipar el comportamiento de la realidad estudiada, y que se someten a pruebas empíricas bajo condiciones de control cuidadoso.

Por su parte, el paradigma cualitativo, prevaleciente en las ciencias sociales, cuyo origen se encuentra en el enfrentamiento de Sociólogos, Antropólogos, Etnólogos e Investigadores Sociales, entre otros, al paradigma racionalista-cuantitativo a finales del siglo XIX, trata los conceptos como punto de llegada, no prueba teorías e hipótesis sino que busca generarlas (López Noguero, 2005); aunque sería ingenuo pensar que no hay conceptos subyacentes a todo el trabajo investigativo, pues como bien lo refieren Bonilla-Castro y Rodríguez (2000): *“los marcos teóricos y sistemas conceptuales involucran orientaciones filosóficas, que implícita o explícitamente están íntimamente ligadas a todas las fases de la investigación”* (p. 34).

Asimismo, continúan las autoras, el Investigador Social debe preguntarse si el proceso de medición refleja las propiedades y relaciones que existen en lo concreto, y si el procedimiento reporta lecturas empíricas similares en aplicaciones reiteradas, lo cual comporta la validez de la medida y su confiabilidad; la validez depende no solo de que la medición refleje las propiedades y relaciones concretas, sino también que dichas propiedades, seleccionadas para ser medidas, correspondan a los parámetros esenciales y no a aspectos marginales del fenómeno estudiado. De la misma manera, el modo de

construir el conocimiento desde el enfoque cualitativo, parte de una indagación guiada por un diseño emergente estructurado a partir de los sucesivos hallazgos realizados en la investigación.

Según Sandoval, en el paradigma cualitativo las relaciones entre el investigador y el conocimiento producido, están determinadas por el hecho de que el conocimiento es una creación compartida desde la interacción entre el investigador y el objeto investigado, en la cual influyen los valores de los sujetos, todo lo cual implica adentrarse en la realidad a analizar para comprenderla en su lógica interna y en su especificidad; de manera que la subjetividad es un medio y no un obstáculo para el conocimiento de la realidad humana. Esto implica, sin embargo, buscar medios para disciplinar la subjetividad: *“autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y ‘análisis recursivo’*. De igual forma, se puede emprender el uso sistemático del criticismo externo y la ayuda de críticos” (López, F. 2005, p. 18).

El desarrollo de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, ha generado una discusión en dos sentidos; uno de ellos, rechaza la complementariedad entre enfoques considerando que la realidad no admite visiones múltiples, y el otro, es una postura proclive a romper con la tradición clásica, proponiendo un estudio abierto y complejo de la realidad a través de diferentes modelos o enfoques conceptuales para abordar el estudio científico de la realidad social.

4.2 Integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Aunque muchos autores consideran que los paradigmas y los métodos deben diferenciarse y tener una función específica y distinta, la contemporaneidad ha traído nuevos aires al desarrollo de los procesos de investigación, propendiendo por la conciliación de visiones paradigmáticas para el estudio de la realidad y aceptando crecientemente la compatibilidad de enfoques en la investigación social.

Alfonso Ortí (1999), argumenta que la realidad concreta de la investigación social da cuenta de la insuficiencia abstracta de los enfoques cualitativo y cuantitativo tomados por separado, ya que la interacción social y el comportamiento individual conllevan aspectos simbólicos pero también medibles; de manera que la comprensión de las posibilidades y límites de cada enfoque, basada en el reconocimiento de sus deficiencias en la representación y análisis de la sociedad, debe llevar a concebir su complementariedad por deficiencia. Asimismo, debe comprenderse que en la investigación social surgen diversos contextos concretos, con naturalezas epistemológicas distintas, que requieren métodos y técnicas adecuados a su naturaleza.

Capítulo V

Métodos de investigación cualitativa

5 La investigación social.

En el marco de la investigación cualitativa, la investigación social tiene por finalidad comprender el significado de un fenómeno inscrito en la realidad sobre la cual recae un proceso de creación de conocimientos que tienen por finalidad describir y comprender los hechos y procesos que los individuos y/o los colectivos generan en su dinámicas sociales, económicas, culturales o en cualquier expresión de su relacionamiento con el contexto. Busca interpretar la experiencia de los sujetos y de cómo viven, producen, piensan y se articulan a la realidad.

5.1 Métodos y técnicas en investigación social.

El método, implica el uso de determinados “instrumentos” o técnicas para la recopilación y análisis de información. Las técnicas de investigación social, son formas de proceder que facilitan que el investigador obtenga información sobre el objeto de estudio en un contexto definido en el tiempo y el espacio.

Siguiendo los preceptos de la investigación social en este estudio, se recurre a dos procedimientos: la recopilación y el análisis de la información; siendo este último el que se usa para organizar, decodificar y leer la información previamente recopilada (S. Martínez 2004). Igualmente, según las características de la

investigación, se acogieron: las técnicas de la investigación cualitativa, de este modo, para pertinencia de la misma, el enfoque o método seleccionado es el estudio de caso único; y, el análisis de contenido y, concretamente, el análisis textual como el mecanismo más ajustado a las particularidades del texto en estudio.

Antes de tratar el método del análisis de contenido, se hará una breve reseña de algunos de los métodos y técnicas más usados en investigación social como son el estudio de casos, el estudio de caso único, la observación, y las entrevistas, entre otras.

5.1.1 El estudio de casos.

Con este método, según Toscano (2005), se puede estudiar una realidad a partir del análisis detallado de sus elementos y de la interacción entre los mismos y, a su vez, con su contexto, para llegar, por síntesis, a su comprensión profunda y a la toma de decisiones sobre la realidad objeto de estudio. Su objetivo principal, es comprender cuál es el significado de un fenómeno para constatar cómo funcionan sus partes y para conformar un todo; su base es el razonamiento inductivo, el estudio de los datos es el que genera las hipótesis.

Diversos autores, como lo señala Gutiérrez Nieto (2002), han propuesto la clasificación de los estudios de casos según criterios distintos, como el temporal, según el cual los estudios pueden ser sincrónicos o diacrónicos; el numérico, en el

que se encuentran estudios de caso únicos, de dos casos o de casos múltiples; el de los propósitos, en los que caben hacer una crónica, representar, enseñar o comprobar; el de los niveles, que pueden ser factual o descriptivo en términos de Merriam (1990), interpretativo o evaluativo.

Por otra parte, Toscano (2005) cita a Martínez Bonafé (1988) para dar cuenta de las fases esenciales del estudio de casos: la preactiva, en la cual se contemplan los fundamentos teóricos, los objetivos, la información disponible, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto, los recursos y las técnicas con los cuales se desarrollará la investigación; la interactiva, en la cual se desenvuelve el estudio de campo con base en las técnicas elegidas; la posactiva, en la cual se elabora el informe etnográfico y final que contiene las reflexiones críticas sobre el caso.

Toscano señala que las técnicas que pueden usarse para recoger los datos, son la observación participante, consistente en la inmersión en la vida y la cultura de los integrantes de la realidad estudiada; las entrevistas abiertas, estructuradas o semiestructuradas, adecuadas para revelar lo no observable de manera directa; el análisis documental, como técnica complementaria; el diario, para registrar todo tipo de percepciones por parte del investigador; las grabaciones, para recoger información auditiva o visual que pueda enriquecer la investigación.

Para el caso de la investigación en educación, según Walker (1983), citado por Gutiérrez Nieto (2002), el estudio de casos se había venido usando en los años

setenta y ochenta en la evaluación de los programas educativos con características centrales, según lo enunciaron Jenkis y Kemmis en 1976, tales como la cercanía de los datos a la realidad y su concordancia con la experiencia de los participantes, la focalización en lo complejo y lo divergente, la posibilidad de tener variados análisis e interpretaciones, su carácter inacabado y su tendencia a democratizar el conocimiento.

“En resumen, podemos señalar que con esta estrategia de investigación podemos estudiar una realidad a partir del análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisiones que se requieren en la situación estudiada” (López, F., 2005, p 70).

Siguiendo la orientación de Pérez Serrano (1994:839), la decisión es centrarse en el estudio de casos de carácter cualitativo porque la intención de la investigación social y educativa, es precisamente la de posibilitar la intuición, el descubrimiento y la interpretación más que la comprensión de las conjeturas. En ese sentido, el estudio de casos, precisa el carácter descriptivo de un fenómeno objeto de estudio, descripción de orden cualitativo, que busca producir a través de la narración, en este caso en particular, el análisis de texto académico en el campo pedagógico.

5.1.2 *El estudio de caso único.*

El estudio de caso único, es el análisis de una situación real que implica un problema específico. Recoge de manera descriptiva el estado del arte de un fenómeno, el cual puede ser individual o colectivo. En el ámbito socioeducativo, el estudio de caso único aporta el análisis detallado de una situación problema concreta, presentando sus detalles reales. Es el diagnóstico el que permite reconocer profundamente la realidad en un contexto políticamente importante.

En la tipología de los estudios de caso único, se caracterizan por ser de orden exploratorio, centrando la atención en la descripción de un caso extraordinario. Este, tiene un carácter crítico que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio; a la vez, lo hace irrepetible o peculiar, y revela una información detallada a manera testimonial y biográfica. (López, F., 2005, p 139).

El estudio de caso único, particularmente el de la ONG, Corporación Región, se ocupa de la evolución de la institución en el área de la pedagogía, se apoya en la observación participante como técnica de recopilación de datos. A través de la entrevista a personas y narración de testimonios focalizados, centra su atención en la labor socioeducativa de la Corporación en un contexto urbano en conflicto e inestabilidad política. Así, los acontecimientos se asumen desde una perspectiva de análisis de los participantes de la misma ONG, y se ocupa del desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones de orden teórico y práctico del

trabajo socioeducativo, en un marco representativo en las comunidades intervenidas y un contexto más general como lo es la ciudad de Medellín.

5.1.3 *La observación.*

Esta técnica consiste en registrar las acciones de las personas en su contexto cotidiano, enfatizándolo, *“haciendo ‘cortes’ temporales y espaciales para comprender en detalle escenas culturales específicas”* (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2000, p. 118); lo que se busca, es identificar los elementos que constituyen determinado aspecto de la realidad, así como su modo de interacción para reconstruir por inducción la dinámica de dicha situación.

El procedimiento a seguir, en términos de Bonilla-Castro y Rodríguez, consiste básicamente en elegir una muestra de situaciones sociales, es decir, un conjunto de comportamientos de uno o más actores en un espacio y tiempo determinados, que sean representativas de los aspectos culturales relevantes para el estudio; progresivamente, se debe elevar el rango de observación de los elementos más básicos: comportamientos, actores, espacio y tiempo, hasta otros menos evidentes como los objetos, los sentimientos, el tipo de relaciones y otros. Se debe definir el tipo de observación a realizar, según criterios, como el grado en que el investigador se involucra que puede ser de integración –observación participante total–, o manteniéndose como espectador –observación no participante–; los procedimientos de registro de la información, como la anotación directa o la filmación; la duración de las observaciones, que puede ir desde horas

hasta años; y el enfoque de la observación, según el cual la aproximación a la situación social es gradual, partiendo de observaciones abiertas-exploratorias que describen el contexto, hasta observaciones selectivas que captan en detalle las dinámicas situacionales.

El observador, continúan Bonilla-Castro y Rodríguez, debe tener capacidad de concentración, de describir las situaciones sin interpretarlas, de diferenciar entre detalles triviales e importantes, y enfocarlos conservando la perspectiva global, de explicitar los procesos comúnmente desapercibidos, de experimentar subjetivamente la situación y a la vez observarla objetivamente, de refinar la introspección para entender mejor las reglas organizadoras de determinado contexto cultural, de saber cómo registrar las observaciones objetivas tanto como las subjetivas.

5.1.4 La entrevista.

Este instrumento es adecuado para indagar y entender un problema en los términos de los sujetos estudiados, sin categorías preconcebidas por el investigador; los entrevistados, dejan ver sus orientaciones, deformaciones o interpretaciones que, según Alonso, L. E. (1999), pueden ser más interesantes en sentido informativo que la exposición cronológica de acontecimientos factuales.

La entrevista, en términos de León Solís (2005), puede ser o no estructurada. La primera, corresponde a la definición previa por parte del

investigador, de lo que pretende averiguar, y que por lo tanto, se basa en un cuestionario cerrado que puede tener algunas modificaciones durante la entrevista, pero ha de mantenerse en lo fundamental; la segunda, corresponde a la ausencia de una definición *a priori* del investigador, sobre la información requerida, por lo cual se hace sin un guión predeterminado, aunque con unas ideas generales que guían la conversación. También, pueden ser individuales, en grupos pero entrevistando a cada integrante de manera individual, y con grupos, donde los investigados también son investigadores.

Capítulo VI

Análisis de contenido

6 Análisis de contenido: método, técnica y contenido.

El análisis de contenido, es presentado por algunos autores como método y por otros como técnica de investigación, de carácter tanto cualitativo como cuantitativo, o mixto; pues bien, aunque a tal distinción no se le suele conceder mayor importancia, en esta investigación se considera pertinente tomar una posición frente al estatuto del análisis de contenido, puesto que el procedimiento investigativo se desarrollará a partir de dicho análisis.

Para determinar el estatuto del análisis de contenido, es adecuado ir a las definiciones tanto de técnica como de método, específicamente científico. La palabra método, viene del griego metha (más allá) y odos (camino), es decir, “el camino a seguir”, los pasos a seguir para realizar una cosa, procedimiento (Diccionario de Etimologías: <http://etimologias.dechile.net/>). Según el diccionario de la lengua española, el método científico es “*el modo estructurado y ordenado de obtener un resultado, descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos*”, [asimismo, la palabra técnica significa:] “*Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos*” (<http://www.wordreference.com>).

Por su parte, Pablo Navarro y Capitolina Díaz (1999), diferencian método de técnica así:

“Un método sería una perspectiva heurística que permitiría concebir los datos de una investigación, así como la relación entre éstos y las hipótesis que esa investigación trata de substanciar, según ciertos criterios epistemológicos; en tanto que una técnica sería un procedimiento operacional para producir datos y/o transformarlos de acuerdo con determinadas reglas” (p. 196).

Los autores, señalan también el carácter problemático de esa distinción cuando se realiza sobre casos concretos. La diferencia entre técnica y método, estribaría en el carácter operacional y posiblemente fragmentario de las técnicas y el aspecto unitario, integral, conducente a resultados finales, y organizado alrededor de una perspectiva teórica de los métodos.

La postura propia de esta investigación, sustenta que el análisis de contenido corresponde a un método y no a una técnica. De un modo más explícito: existe un método general para todo análisis de contenido y unos métodos específicos que modulan el general, correspondientes a diversas perspectivas desarrolladas sobre el análisis de contenido a través del tiempo; asimismo, existen diversas técnicas aplicables para uno o varios tipos de método.

Pero además de sentar la postura anunciada, es necesario fundamentarla, lo cual se hará en el apartado siguiente desarrollando la definición del análisis de

contenido y una exposición de sus métodos más representativos, y también, señalando el posible origen de la disyuntiva, el cual se encuentra ligado a los inicios del análisis de contenido y a la propia definición.

En sus inicios, una de las perspectivas fuertes del análisis de contenido fue la búsqueda del sentido explícito del texto en el nivel sintáctico (donde se incluyen lo alfabético, lo morfológico y lo sintáctico propiamente dicho, es decir, las relaciones internas entre los signos), el más primario de los niveles del texto sin establecer relaciones con la semántica (la relación de los signos con sus significados) y la pragmática (la relación de los signos con su contexto de producción, con sus intérpretes).

Tal visión del análisis de contenido, privilegiada en el paradigma cuantitativo, es más compatible con la noción de técnica que de método, pues desarrolla procedimientos operacionales sobre los datos pero no constituye un esquema completo de procedimientos a seguir para llevar a término una investigación social, puesto que desliga el objeto estudiado, el texto, de su contexto de producción. Pero el análisis de contenido, posteriormente ha evolucionado hacia procedimientos en el nivel semántico y el pragmático, combinados de varias formas, y en esa medida ha servido como método para el desarrollo de investigaciones cualitativas, sin necesidad de subordinarse a otros procedimientos investigativos para sustentar estudios completos en el ámbito de lo social.

Ahora bien, tanto Navarro y Díaz, como José Luis Piñuel Raigada (s.f.), enfatizan en la definición de contenido, pues su significado es fundamental para entender el carácter propio del análisis. Según Piñuel, la denominación de análisis de “contenido” lleva a la suposición que éste último se haya encerrado en un continente cuyo estudio “por dentro” permite develarlo, de modo que una nueva interpretación permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento a través de la penetración intelectual (día: a través de, atravesar; *gnoscere*: conocer); pero esta suposición es errada, pues el análisis de contenido busca fuera, en la mente de los participantes del texto, su sentido. En palabras de Navarro y Díaz (1999):

“A veces no se enfatiza lo suficiente el hecho de que cuando se habla del “contenido” de un texto –y, en general, de cualquier realidad expresiva–, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo como instrumento. Desde este punto de vista, el “contenido” de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (p. 179).

Estas definiciones de contenido, arrojan luz sobre lo que su análisis implica: debe, siempre, relacionarse con algo externo al texto-continente, por eso los análisis cuantitativos de los primeros tiempos, dirigidos a buscar el sentido explícito del texto a partir de su nivel sintáctico, no pueden ser considerados análisis de contenido. Así lo consideran Navarro y Díaz, y también Piñuel, para quien el análisis no devela el sentido explícito del texto, sino el que esconde:

“...el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o revelación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (p. 4).

De esta manera, con la noción de contenido como algo externo al texto, como su contexto de producción, el análisis de contenido adquiere toda la potencia de un método en investigación social, pues a partir del texto-objeto establece relaciones con el mundo social a través de las cuales puede develarse la relación del sujeto que produce el texto con aquellos a quienes va destinado, pueden indagarse subjetividades en contexto, dinámicas de relaciones sociales, interacciones entre los sujetos y sus contextos de actuación.

Para fundamentar mejor esta concepción del análisis de contenido como método, a continuación se profundizará en su definición y en las formas concretas en que se ha aplicado.

6.1 Definición de análisis de contenido.

Antes de realizar un acercamiento a la definición de análisis de contenido, es provechoso recordar y ampliar el concepto de la palabra “contenido”, y desarrollar la de “texto”. Ya se enunció que el contenido de un texto no se haya dentro de él sino fuera, y que es en relación con el mismo como se encuentra el sentido del texto, pero ¿afuera de dónde específicamente? Navarro y Díaz,

señalan que el nivel sintáctico del texto constituye su forma o superficie, y que los niveles semántico y pragmático, a partir de los cuales la forma adquiere sentido, son el contenido del texto. Para Piñuel, el contenido se encuentra en la mente de los participantes del acto comunicativo, esta afirmación, sin embargo, debe ser matizada pues, aunque los elementos del texto se constituyen en la mente de su emisor, hay condiciones en la producción de la comunicación que escapan al razonamiento y a la conciencia de los sujetos involucrados en ella, pero que también la influyen. De manera que el contenido, bien puede identificarse con las condiciones en las cuales se produce la comunicación y que son tanto socioculturales e históricas en un sentido colectivo, como pertenecientes al campo de las actitudes, actos, creencias, pensamientos, prejuicios, sentimientos y experiencias individuales de los sujetos.

Por otra parte, el texto es para Navarro y Díaz, la manifestación de un fenómeno comunicativo subyacente, la cristalización de un proceso comunicativo en un determinado contexto entre sujetos que, en dicho proceso, actualizan sus virtualidades comunicativas; de ese modo, revelan trazas de su subjetividad. Los sujetos, son tanto los productores del texto como aquellos a quienes va dirigido, y en la relación que establecen es donde surgen y se organizan los efectos de sentido del texto. En esa relación, además el texto refleja no solo la subjetividad de su productor sino la imagen que éste tiene del sujeto al cual va dirigido el texto, e incluso la imagen que el productor cree que el receptor tiene de sí mismo. Esta relación tan intrincada, es comprensible en el marco del propósito de todo proceso de comunicación lingüística, el cual es modificar la subjetividad hacia la cual se

dirige esa comunicación. Dicha relación es fundamental en la constitución del contexto, entendido como:

“La modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no sólo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también las características que ese sujeto atribuye a los otros sujetos con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación” (p.183).

Ahora bien, teniendo en cuenta estas precisiones conceptuales, en seguida se presentan las definiciones de análisis de contenido. Según Piñuel Raigada (s.f.), el análisis de contenido es un:

“Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos [mensajes, textos o discursos] que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas [estadísticas basadas en el recuento de unidades], a veces cualitativas [lógicas basadas en la combinación de categorías] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (p. 1).

Por su lado, para Navarro y Díaz (1999):

“El Análisis de Contenido de un texto tendría la misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico –en sentido lato– de este

texto y sus referencias semánticas y pragmáticas (...) el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (pp. 180-181).

Para Piñuel, el análisis de contenido también ha de entenderse como la creación de un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo con unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente.

6.2 Métodos y técnicas del análisis de contenido.

A continuación, se presentará un pequeño recuento de los métodos y técnicas de análisis de contenido de acuerdo con Navarro y Díaz (1999).

6.2.1 Métodos y técnicas sintácticas.

Existen métodos centrados en el nivel sintáctico de manera predominante, pero que extraen también información semántica o pragmática capaz de esclarecer el sentido del texto. La estilística cuantitativa o computacional, examina la distribución y la frecuencia de las palabras para determinar, por ejemplo, la autoría de un escrito anónimo, relacionando así forma y sentido; en ella, se basan técnicas como el análisis de la expresión que utiliza nociones como variedad

léxica, cocientes gramaticales, longitud de la frase, estructura, entre otros. Se presenta también, el análisis automático del discurso de Pecheux, que busca el sentido del texto a través de su caracterización morfo-sintáctica, con una interpretación de los datos por medio de una teoría de la producción del discurso. Igualmente, se encuentran los estudios sociolingüísticos de Bernstein quien detecta relaciones entre el lenguaje usado por un sujeto y la clase social a la cual pertenece.

6.2.2 *Métodos y técnicas semánticas.*

Los hay centrados en el nivel semántico, tales como el análisis de la evaluación, que aborda los valores asignados por el sujeto textual a las realidades expresadas por él. Esta propuesta de Osgood, supone que el texto representa a su autor, de modo que un examen de las huellas del sujeto sobre la superficie textual permite inferir ciertas características de dicho sujeto; este método, se implementa por medio de la técnica de “análisis de las aserciones evaluativas”, que busca medir las actitudes del sujeto productor del texto, referidas a los objetos expresados en éste a través del análisis de la dirección positiva o negativa, y de la intensidad más o menos pronunciada de esas actitudes. Este método, ha sido criticado al considerar que la expresión del sujeto productor del texto no tiene que ser espontánea, pues es normal que los sujetos usen los textos con la intención de simular y persuadir.

Osgood, también ha propuesto la perspectiva relacional aplicada a través de la técnica del “análisis de contingencias”, en la cual se trata de investigar las relaciones de asociación, en un contexto específico, de las unidades de significado entendidas no como agregados, sino como elementos de un sistema organizado. Desde la perspectiva relacional, ha surgido igualmente el análisis discriminante que trata de describir la singularidad de textos individuales en relación, por lo general, con los producidos por otros autores, identificando los rasgos que lo identifican por contraposición al resto.

La perspectiva relacional, puede desarrollarse en sentido estructural, es decir, concibiendo que la realidad estudiada está “*conformada por un conjunto de elementos interrelacionados de una determinada forma, que se definen como tales elementos en y por esas interrelaciones, y que a través de ellas constituyen la referida realidad como una totalidad coherente*” (p. 201). De manera que en esta perspectiva, los textos se consideran como exteriorización y señal de un sistema subyacente que el investigador ha de reconstruir reconociendo y definiendo sus elementos por medio de las condiciones necesarias para su composición. En este sentido, se ha desarrollado el modelo Q-análisis, adscrito a las matemáticas topológicas, que requiere trabajar sobre conjuntos precisos de elementos estructurales cuyas relaciones puedan analizarse exhaustivamente; estas relaciones, se conciben como correspondencias, es decir, vinculaciones entre algunos elementos de un conjunto con algunos de otro en los dos sentidos, lo cual es mucho más flexible y más representativo de las ricas conexiones dadas dentro de las realidades sociales que las relaciones funcionales, donde a todos los

elementos de un conjunto les corresponde sólo uno de otro conjunto. Esto se ejemplifica, en la jerarquía de conjuntos cubierta, en la cual cada elemento puede pertenecer a varios niveles próximos a la vez. En este análisis, las estructuras pueden evidenciar objetos asilados, sin conexión estructural con otros, así como vacíos que impiden las relaciones; hay también distinción entre la estructura y los procesos que acontecen en su interior. Este tipo de análisis permite, pues, estudiar y evidenciar unas estructuras complejas existentes dentro y fuera del texto.

Como una propuesta propia de Navarro y Díaz, se encuentra el análisis socio-semántico que busca revelar, *“de manera intrínsecamente interconectada, la estructura de comunicación de un grupo social y el contenido semántico de esa estructura”* (p. 204), reuniendo en el mismo marco conceptual a la gente que comunica y al contenido de tal comunicación, entendiendo que *“los individuos comunican semánticamente a través de conceptos, y los conceptos ‘comunican’ socialmente a través de los individuos”* (p. 204). La manera como se desarrolla el análisis socio-semántico, es estableciendo desde textos producidos por un número amplio de individuos del grupo social estudiado, las conectividades semánticas entre los individuos a través de los conceptos compartidos, y las conectividades sociales entre los conceptos a través de los individuos que los usan; enseguida, las conectividades entre individuos se interpretan como medidas de similitud semántica entre los mismos, y, a su vez, las conectividades entre conceptos se interpretan como medidas de similitud social entre los mismos. Luego, se analizan estadísticamente los dos conjuntos de medidas de similitud, que son entendidos como conjuntos de valores de proximidad; los análisis estadísticos

generan mapas socio-semánticos: de individuos en el caso del análisis sobre las proximidades semánticas, y de conceptos en el de las proximidades sociales; la interpretación de la configuración de ambos mapas puede aportar a revelar la estructura semántica y social del grupo estudiado.

6.2.3 *Métodos y técnicas pragmáticas.*

Los métodos y técnicas centrados en el nivel pragmático son:

El de la perspectiva instrumental, según el cual la comunicación traslucida en el texto manifiesta los rasgos de la circunstancia en que se produjo, y en relación con la cual cumple una función, de modo que la comunicación sería un instrumento; con este método, se busca evidenciar cómo las intenciones de los hablantes afectan la superficie de la comunicación.

El del análisis de la expresividad, el cual busca examinar cómo las emociones y afectos del sujeto comunicador se manifiestan en sus expresiones y las modulan; este método, se usa básicamente en el lenguaje oral y, concretamente, en las conversaciones de tipo psicoterapéutico.

El punto de vista conversacional, según el cual la mejor estrategia de análisis de contenido es la de un buen conversador, según Hays D. G. (1978, citado por Navarro y Díaz), autor abanderado de esta propuesta, el buen conversador:

“Observa la consistencia del nuevo mensaje con respecto a lo que conoce, y también en relación con lo que asume que sus interlocutores conocen, sobre la base de su experiencia anterior. Las inconsistencias pueden ser atribuidas a errores, a cambios de política, a tácticas de despiste, y a otros factores. El conversador realiza también inferencias acerca de las actitudes hacia él mismo, hacia otros participantes, y hacia objetos de interés mutuo” (p. 205).

El análisis de conversaciones, que busca describir los procedimientos a partir de los cuales los recursos comunicativos de un grupo de interlocutores generan orden y controlan la circunstancia de la comunicación; este análisis, se interesa por la forma de organización de la interacción lingüística y por eso calificarlo como análisis de contenido implica darle a este último un sentido muy flexible. Este análisis de conversaciones, puede incluirse dentro del análisis del discurso de tipo anglosajón, influido por la filosofía del lenguaje corriente iniciada por Austin y Wittgenstein; aquí el discurso es la expresión verbal como ámbito global de sentido, de modo que el análisis detecta, holísticamente, la organización de dicho sentido a nivel global y analiza para qué se usa el lenguaje, así como la estructura del intercambio discursivo, las clases de “actos de habla”, el contexto sociolingüístico, etc.

El análisis de la enunciación, de origen francés, el cual considera el discurso como palabra en acto, como proceso en el cual el sujeto se revela a partir de las modulaciones que le impone el lenguaje con el que se expresa, así como el sujeto con el cual se comunica.

La perspectiva sistémico-comunicacional de Rapoport(1969, citado por Piñuel), quien considera los corpus textuales como sistemas con comportamientos característicos y una evolución de acuerdo con leyes propias, y también la de Krippendorff (1990), quien analiza la producción de mensajes por instituciones, cuyas reglas determinan la difusión y utilización de las comunicaciones, las cuales a su vez refuerzan dichas reglas, y se difunden en un determinado medio que influyen sobre la naturaleza de las instituciones sustentadas por las comunicaciones en dicho medio, así como sobre la sintaxis y la forma de las comunicaciones.

6.3 Procedimientos del análisis de contenido.

En este subcapítulo, serán tenidas en cuenta las perspectivas de Piñuel y Navarro y Díaz, para luego exponer el procedimiento propio del análisis de contenido de esta investigación, usando elementos, en su mayoría, del esquema de Navarro y Díaz, por su exhaustividad; pero también, para efectos clasificatorios del tipo de análisis realizado, se retomarán algunos elementos de Piñuel.

Inicialmente para Piñuel, el análisis requiere un conjunto de procedimientos de interpretación que, para poder sostenerse como estrategias y técnicas de investigación científica en comunicación, requieren la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco metodológico donde la comunicación sea el objeto de estudio. De este marco metodológico, derivan las hipótesis y objetivos que sustentan el procedimiento por el cual la diversidad

del texto se estructura para ser tratado como material de análisis con vistas al registro de los datos, a su procesamiento estadístico y/o lógico y a su posterior interpretación. La metodología propuesta por Piñuel, se basa en el seguimiento de estos pasos:

1. Selección de la comunicación que será estudiada: de los formatos y las situaciones de la comunicación, los cuales variarán según se refieran a los discursos producidos por un grupo de discusión, por los medios de comunicación, por un texto de divulgación. Según los objetivos investigativos aplicados a dichos formatos y situaciones, los análisis pueden diferenciarse en exploratorios (registran, elaboran y tratan datos), descriptivos (identifican y catalogan la realidad empírica de los textos) y explicativos o verificativos (dan cuenta de inferencias sobre el origen, naturaleza, funcionamiento y efectos de los productos comunicativos).
2. Selección de las categorías que se utilizarán: para el fundador del análisis de contenido, Berelson (citado por Piñuel), cualquier análisis de contenido se sostiene o se hunde por sus categorías de análisis, cuya selección construye la “mirada” del objeto. Tales categorías, dependerán de una teoría sobre la comunicación que ha originado los textos que se estudian o analizan, ya sea una teoría social, comunicativa o psicológica. Las unidades para el análisis, adquieren una

refutabilidad proveniente de de la teoría según la cual se elaboraron sus categorías.

3. Selección del sistema de recuento, de medida o evaluación: según los parámetros de medición y evaluación, pueden diferenciarse análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. Pero una mirada más profunda sobre dichos parámetros, arroja que los análisis pueden diferenciarse en contenido frecuenciales, que contabilizan el número de ocurrencias o de co-ocurrencias de indicadores o categorías, y análisis de contenido no frecuenciales, que tienen en cuenta su presencia o ausencia. También, hay análisis de contenidos relacionales que pueden medir la co-ocurrencia, pero entre distintos elementos categoriales, estableciendo entonces relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden; de la misma manera, pueden esclarecerse las estructuras de relaciones lógicas entre categorías para constatar la discriminación o la consistencia de unas sobre otras (Piñuel & Gaitán, 1995, citados por Piñuel).
4. Selección de las unidades de análisis: las unidades de registro y las unidades de análisis, se elegirán de acuerdo con la teoría comunicacional elegida para tratar el texto, pero también en relación con el objeto de estudio, el diseño de análisis, la técnica de medición y evaluación empleada, y su campo de aplicación.

Por otro lado, según el diseño de análisis del objeto de estudio, pueden diferenciarse también análisis de contenido horizontales, verticales, transversales, longitudinales y triangulares. Los horizontales, se componen de un corpus textual extenso tratado por medios estadísticos sobre muestras; los verticales, suelen tener un corpus textual reducido o único y tienen un tratamiento cualitativo intensivo; los transversales, toman muestras de corpus textuales que guardan alguna diferencia interna (de posición frente a un tema, por ejemplo) formando grupos independientes analizados para el mismo momento histórico; los longitudinales, analizan los corpus en diferentes momentos de su trayectoria; y los triangulares, recogen y comparan desde distintas perspectivas una misma comunicación.

Ahora bien, según Navarro y Díaz, los fines y los medios que toda investigación debe articular estratégicamente han de definirse a cuatro niveles por lo menos: pragmático, teórico, metodológico y técnico. El nivel pragmático, es el primero que debe abordarse y es el que define para qué se hace la investigación; después se determinaría el nivel teórico, que debe ser coherente con el pragmático, y según el cual se definiría la estrategia investigativa caracterizada por la manera de escoger y relacionar los diversos aspectos del fenómeno comunicativo subyacente al texto, aspectos que pueden clasificarse según los niveles, las dimensiones o las dinámicas del hecho comunicativo.

Los niveles son el sintáctico, el semántico y el pragmático, que, aunque enunciados por separado, deben complementarse y fundamentarse unos a otros. Cuando se relaciona el nivel sintáctico con el semántico, debe considerarse a qué

se le llama el “significado” de una expresión, que siempre considerado como algo externo a la expresión misma, puede concebirse como los objetos o los hechos objetivos o, por otra parte, como algo definido subjetivamente, en cuyo caso puede ser definido por una subjetividad generalizada o anónima como podría ser la cultura o por la realidad personal del sujeto que produce la expresión. La concepción subjetiva del significado, es la más usada por los investigadores, y si se usa el primer sentido de significado subjetivo se trabajará bajo un criterio de homogeneidad semántica, mientras que si se usa el segundo, el criterio será semánticamente diferencial y además estará plenamente ligado al nivel pragmático, es decir, el significado de las expresiones será producido por la acción del sujeto.

Las dimensiones pragmáticas, al igual que las dinámicas, por su parte, se basan en la concepción según la cual hacemos cosas con las expresiones: describimos, acordamos, prometemos, enjuiciamos, influimos, amenazamos; de manera, que estos actos de habla serán analizados en relación con el nivel sintáctico y el semántico, y se retroalimentarán constantemente.

Las dinámicas de la expresión, se refieren a las relaciones establecidas en el proceso de la comunicación entre su contenido, su propósito, el sujeto comunicador y el destinatario; relaciones, que son dinámicas e interdependientes ya que, por ejemplo, el mensaje o contenido debe adecuarse a quien lo comunica, a su propósito y a quien va dirigido, aunque tal adecuación suele hacerse de manera inconsciente, y en esa medida, el análisis es más significativo. Estas

dinámicas, se reflejan no sólo en los niveles sintáctico y semántico sino también en las dimensiones de la expresión.

Según se combinen estos elementos, en número y calidad, pueden generarse estrategias investigativas extensivas o intensivas: a menor número de elementos se buscaría un tratamiento exhaustivo de los mismos en corpus textuales amplios, y a mayor número de elementos integrados en el análisis, corresponderían corpus textuales pequeños o unitarios; también estrategias intertextuales, que buscan determinar el sentido del texto relacionándolo con otros textos del mismo u otros autores, y estrategias extra-textuales que buscan el sentido del texto relacionándolo con sus presuposiciones no textuales, ya sea del contexto inmediato de producción del texto o de un entorno más genérico.

Ahora bien, estas dimensiones y dinámicas pragmáticas, así como las estrategias de investigación, se avienen con determinados métodos y técnicas de análisis; por ejemplo, la dimensión evaluativa concuerda con el análisis de la evaluación, y la perspectiva instrumental con la dimensión de la influencia. Con las dinámicas, se ajusta el análisis de la expresividad (o de las conversaciones), con la estrategia extensiva, los análisis evaluativos (o los sintácticos), y con la intensiva, el análisis discriminante o el Q-análisis.

Navarro y Díaz, exponen el que consideran el procedimiento estándar de análisis de contenido, que se expondrá a grandes rasgos a continuación:

1. Determinar objetivos y medios, que se irán refinando con el avance de la investigación.
2. Formular las intuiciones teóricas iniciales en un conjunto de hipótesis contrastables y establecer la metodología para extraer e interpretar la evidencia empírica capaz de corroborar las hipótesis. Hipótesis y métodos se determinan recíprocamente.
3. Definir el material empírico de la investigación: el corpus textual, lo cual debe hacerse a la luz de los objetivos, los medios, las hipótesis, el marco metodológico y el teórico.
4. Para empezar el análisis, establecer las unidades de registro a extraer del corpus, segmentos textuales bien discernibles a través de procedimientos sintácticos: palabras, frases; semánticos: términos, conceptos; o pragmáticos: turnos de conversación, cambios de dinámica. Estas unidades dependen de los objetivos y del método que se usará para tratarlas y deben cubrir aspectos relevantes del corpus, previamente definido por la investigación.
5. Establecer las unidades de contexto: marcos interpretativos en los cuales se hayan localizadas, espacial y teóricamente, las unidades de registro; son los contextos, en donde se relacionan con otras unidades o con información extra-textual sobre las condiciones de su producción, y respecto a los cuales adquieren todo su significado. Pueden establecerse según criterios textuales, es decir, por medio de una característica sintáctica, semántica o pragmática del entorno de la unidad de registro: por la oración, por el párrafo, por el tema, entre otros; también, por

criterios extra-textuales: información previa sobre las condiciones de producción del texto: autores, circunstancias, u otros.

6. Codificar los datos: adscribir las unidades de registro a sus respectivas unidades de contexto.
7. Contabilizar y relacionar las unidades de registro: para que pueda ofrecer algún significado, la contabilización se realiza mediante reglas de enumeración tales como establecer la presencia o ausencia de unidades, su frecuencia, intensidad y dirección; las relaciones entre unidades se captan por medio del análisis de su orden de aparición, su contingencia (conurrencia en la misma unidad de contexto) a través de la asociación (presencia concurrente), la equivalencia (presencia en contextos análogos) o la oposición (incompatibilidad contextual).
8. Categorizar, es decir, clasificar las unidades de registro de acuerdo con sus similitudes y diferencias apreciables según criterios sintácticos: nombres, verbos, etc.; semánticos: temas o áreas conceptuales; o pragmáticos: actitudes proposicionales, formas de uso del lenguaje. Luego deben relacionarse las categorías en forma de estructuras o esquemas; por ejemplo, la organización en categorías las cuales subsumen a otras subcategorías.
9. Usar los procesos de numeración, relación, y tal vez, aplicar técnicas estadísticas a las unidades de categoría.
10. Hacer el trabajo interpretativo e inferencial: establecer las realidades subyacentes que han determinado la producción de los datos ya elaborados en el proceso anterior. La concepción de dichas realidades

depende de los elementos comunicativos considerados por la investigación, y de sus métodos y técnicas.

Capítulo VII

Descripción del procedimiento aplicado al análisis de contenido del texto: “Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región. Área de Pedagogía”

7 Procedimiento.

Entendiendo el análisis de contenido como el método a través del cual se busca el sentido latente de objetos comunicacionales, un sentido que se haya fuera de dichos objetos o textos, en la realidad cognitiva y social de los sujetos, y que puede evidenciarse en varios niveles y por varias vías ya sea cuantitativas o cualitativas, a continuación se presentará una descripción profunda del procedimiento de análisis seguido en esta investigación. Al hablar de descripción profunda, se quiere hacer referencia a una descripción que incluye no sólo las técnicas y el método, también las justificaciones, las razones por las cuales se eligió una u otra vía de trabajo.

En primer lugar, se describirán los pasos, objetivos y subjetivos del procedimiento; y en segunda instancia, se realizará una clasificación de acuerdo con diversos criterios del análisis realizado; el procedimiento sigue, aunque no en todos los pasos. El procedimiento estándar expuesto por Navarro y Díaz (1999), y la clasificación, se harán en términos tanto de este par de autores como de Piñuel.

7.1 Objetivos y medios.

El paso inicial que se siguió dentro del presente análisis de contenido, fue la determinación de los medios de la investigación, los cuales fueron sencillos y reducidos ya que fue una investigación personal, en la cual se usaron contactos institucionales y personales ya establecidos de antemano y donde no se requirió trabajo de campo; es decir, el mayor gasto realizado fue de tiempo.

Por su parte, la determinación de los objetivos de la investigación se basó inicialmente en una intuición previa del autor acerca del estatuto de la educación social en Colombia, intuición surgida del conocimiento acerca de procesos de formación ciudadana en el país y más concretamente en la ciudad de Medellín y de las prácticas educativas no formales con enfoque social, desarrolladas en la ciudad, y generalmente catalogadas bajo el rótulo de educación popular. Para una mejor comprensión de este asunto, se desarrollará a continuación de manera minuciosa.

La educación no formal en Colombia y también en Medellín, es una práctica que suele ser realizada en mayor grado por Organizaciones No Gubernamentales, existiendo poca participación del Estado, toda vez que centra su atención en la contratación de estas organizaciones como operadoras de los proyectos, programas y acciones, siendo poca la incidencia en el direccionamiento y orientación de este tipo de intervención socioeducativa; un examen preliminar de la manera en que dichas organizaciones se refieren a esas prácticas, arroja la

percepción de que usualmente usan la denominación de educación popular, pero también que aquellas organizaciones que usan la noción de educación social para autodenominarse, realizan trabajo social asistencialista. Sin embargo, el panorama no se reduce a esto. La experiencia académica de este autor en el campo de la formación ciudadana, le ha permitido acercarse a varias organizaciones que han resalizado procesos formativos de este tipo, en ellas se incluyen tanto Organizaciones Gubernamentales como No Gubernamentales, y en este acercamiento, se ha podido percatar que los procesos formativos de ciudadanía en las Organizaciones No Gubernamentales también son entendidos por las mismas como procesos de educación popular.

Pero al observar las prácticas formativas ciudadanas y contrastarlas, en una primera aproximación, con la literatura existente sobre educación popular y sobre educación social, pareciera que las citadas prácticas guardan correspondencias con la educación popular, pero también, y en un amplio sentido, con la educación social. Surge entonces la pregunta más incipiente: ¿son estas prácticas de educación no formal con un enfoque social, y concretamente, estas prácticas de formación ciudadana, prácticas de educación popular, de educación social o prácticas que conjugan los dos tipos de educación?

La pregunta es interesante e importante en tanto la educación social parece ser una práctica educativa menor de muy poca relevancia en Colombia, de modo que todo el acumulado teórico, práctico y de debate académico productivo acerca de la educación social desarrollado en países como España, no tiene repercusión y

apenas medios de difusión y de retroalimentación en Colombia; tal situación, es entendible si realmente ese enfoque educativo apenas existe en el país como educación de tipo asistencial, pero en el caso que la educación social estuviera más presente de lo que se cree en ciertas prácticas educativas desarrolladas en el país, podrían abrirse, al menos con más elementos en común, canales de comunicación y de retroalimentación sobre la educación social.

Ahora bien, esa pregunta inicial ya presentada, lleva a otra serie de cuestionamientos tales como: ¿la similitud entre dichas prácticas educativas y la educación social es sólo aparente o es real?, si es solo aparente ¿cuáles son los elementos que generan esa apariencia de identidad?, si es real ¿cuáles son los motivos de esa confusión?, ¿por qué usar la denominación “educación popular?, ¿cuáles son los lazos entre la educación social y la educación popular?

Por otra parte, el interés concreto en la ciudad de Medellín se debe a que ésta es la segunda ciudad más importante del país en el aspecto económico, cultural, político y, en general, histórico, y a diferencia de la ciudad capital, ha sufrido unos procesos de violencia muy fuertes, generalizados y extendidos en el tiempo. Pero en los últimos años (inicios del siglo XXI), también ha ingresado en un proyecto educativo renovado así como en un proceso de promoción de cultura ciudadana. De esta manera, es relevante explorar ¿cuáles?, ¿por qué? y ¿cómo? se han desarrollado procesos educativos y proyectos pedagógicos, en una ciudad signada por violencias como: el narcotráfico, las guerrillas, la delincuencia común, el paramilitarismo, por mencionar sólo las más significativas; que buscan

incidir positivamente en semejante contexto social, y asimismo definir las raíces pedagógicas, sociales e históricas de dichos proyectos.

Fueron estas situaciones sociales y educativas, y las preguntas generadas, las que dieron forma a los objetivos iniciales de esta investigación, cuyo eje estructurante fue determinar el papel de la educación social en los procesos educativos no formales de corte social y, específicamente, de formación ciudadana que existen en la ciudad de Medellín. Asimismo, responder a las preguntas sobre la similitud o la confusión entre las prácticas educativas “populares” de la ciudad y la educación social, y según la respuesta a esta pregunta, indagar sobre los motivos de la misma, así como acerca de los puntos de unión entre la educación social y la educación popular.

Como puede observarse, plantear los objetivos de esta investigación en términos del ámbito educativo no formal de la ciudad de Medellín en general, implica trabajar sobre un objeto de estudio demasiado vasto; por eso, se buscó uno más específico que fuese significativo en relación con los objetivos planteados en un principio. De manera, que éstos se modificaron en relación con el objeto de estudio propuesto, reduciendo su entorno desde la ciudad hasta la organización no gubernamental elegida, la cual, sin embargo, permitió, por sus características particulares considerar una cierta *resonancia* de los objetivos sobre el ámbito más amplio de la ciudad. A continuación, se presentará el proceso de selección del objeto de estudio.

7.2 Objeto de estudio.

Ante la perspectiva de un campo de estudio tan vasto como el conjunto de las prácticas educativas no formales y de formación ciudadana en Medellín, se vio la necesidad de reducir el campo de estudio de manera que el objeto de estudio seleccionado, fuese significativo y representativo del conjunto de dichas prácticas educativas para que las hipótesis finales de la investigación sirviesen como un punto de partida adecuado para trabajar, ya con elementos adelantados, sobre el mismo tema aplicado al conjunto de la ciudad.

En ese sentido, se realizó una búsqueda de información acerca de las Organizaciones No Gubernamentales -ONG's-, con trabajo educativo en general y de formación ciudadana en particular en la ciudad de Medellín, entre ellas se encontraron el Instituto Popular de Capacitación, la Escuela Nacional Sindical, la Corporación Viva la Ciudadanía, la Corporación para la Participación Ciudadana -Conciudadanía-, Fundación Social, Corporación Vamos Mujer, Corporación Mujeres que Crean, Corporación Educativa -CLEBA-, y Corporación Región. Entre estas ONG's, se quiso hacer una selección de una o varias como objeto de estudio bajo los siguientes criterios: tiempo de trabajo sobre el tema, trabajo educativo amplio, reconocido y centrado en la ciudad de Medellín, producción bibliográfica, audiovisual e investigativa en general sobre el asunto, y orientación hacia un público diverso. Bajo estos criterios, hubo una ONG en especial que sobresalía de las demás: Corporación Región; una de las más antiguas de la ciudad, con un gran acumulado de trabajo educativo bastante diverso; con una

producción textual, visual, investigativa, de participación y promoción de encuentros, muy significativa; y con varias orientaciones en las temáticas y en los sujetos de los procesos educativos. En la medida en que esta Corporación se adecuaba en un alto nivel a los criterios de la selección del objeto de estudio, y no había otra u otras que se le acercaran en ese sentido, se optó inicialmente por enfocar el trabajo en ésta.

Un acercamiento inicial a Corporación Región, en momentos en que celebraba sus veinte años de existencia, permitió, a través de exposiciones, charlas y foros realizados en sus jornadas de conmemoración, confirmar que no sólo es una de las ONG más antiguas de la ciudad, sino que cuenta además con una reconocida trayectoria en diversas temáticas y con un trabajo pedagógico desde sus inicios, que ha dado las pautas para el trabajo pedagógico de otras ONG's, y que, además, ha trabajado en asocio con ellas y con entidades públicas y privadas. En dichas jornadas de celebración, se tuvo acceso a un texto allí presentado, con unas características bastante afortunadas para un acercamiento a los temas ya esbozados en los objetivos iniciales, puesto que el texto recoge la experiencia educativa y pedagógica de Corporación Región en los últimos años, teniendo en cuenta incluso los inicios de la ONG. Cuenta con la participación de varios autores que son los mismos que han desarrollado las experiencias pedagógicas y exponen tanto la práctica como lo que consideran el sustento teórico de la misma; en fin, exponen, desde su experiencia, sus prácticas, intuiciones, fundamentos, percepciones y teorías pedagógicas, haciendo un recorrido a través del tiempo y

también a través de las prácticas pedagógicas más significativas de Corporación Región.

De este modo, el interés por la perspectiva general de los procesos educativos desarrollados para encontrar en su conjunto el trasfondo, consciente o inconsciente de modelos pedagógicos, ya fuera sociales o populares, y el enfoque hacia la clarificación de la existencia de unas semejanzas o de una confusión respecto de esos modelos, llevó a sopesar las potencialidades de un estudio de caso que se hubiese implementado sobre un proceso educativo específico de los tantos que ha desarrollado la Corporación Región, por una parte; y por la otra, de un análisis del texto ya mencionado, en el cual podía encontrarse condensada toda una trayectoria educativa, diversa en el tiempo y en las temáticas, así como las perspectivas propias de los autores del texto sobre sus prácticas educativas y los fundamentos de las mismas. La elección del método a utilizar, recayó sobre el análisis de contenido por sus mejores posibilidades de aclarar un punto oscuro que atravesaba toda la práctica educativa de Corporación Región, pues ella también se asumía como subsidiaria de la educación popular.

En un primer momento, cuando se realizaron las lecturas exploratorias del texto, también se exploraron otros textos de Corporación Región (ver anexo 13), pensando en la posibilidad de realizar un análisis comparativo, pero se encontró que el texto inicialmente elegido hacía las veces de condensador de una producción muy extensa de manera que el análisis de los demás textos no arrojaría elementos muy dispares con respecto al primero; de otro lado, el análisis de un

conjunto de textos daría cuenta de los aspectos que en conjunto estaban allí, de sus relaciones y de la manera en que se presentaban. Pero ya las lecturas preliminares del texto inicial, evidenciaron que dentro de los discursos propuestos existían ciertas complejidades que era necesario analizar en profundidad para arrojar luz sobre las preguntas y los objetivos iniciales. Fue por estos motivos, que se eligió el método del análisis de contenido intensivo; es decir, practicado sobre un único texto para analizar en profundidad el mismo.

Así pues, con base en el interés por dilucidar la existencia o no de una educación social en la ciudad de Medellín, se eligió como campo de estudio la práctica educativa de la Organización No Gubernamental, Corporación Región; por sus características particulares, que la hacen representativa de la educación no formal con enfoque social en la ciudad, y dentro de esta ONG, se eligió como objeto de estudio un texto específico que es representativo a criterio riguroso del investigador, de su producción teórica y descriptiva acerca de sus prácticas educativas.

7.3 Hipótesis.

Las primeras hipótesis, guiadas por las intuiciones teóricas que a su vez dieron forma a los objetivos, y por los primeros acercamientos al campo de estudio, la ONG, y al objeto de estudio: el texto por ella producido, se estructuraron del siguiente modo:

- a) Los procesos pedagógicos de la Corporación Región, tienen grandes cercanías con la pedagogía social; aunque el discurso manifiesto sobre las mismas amalgama aspectos de la pedagogía social, crítica y, especialmente, de la educación popular.
- b) El uso de un discurso de educación popular aplicado a prácticas identificables con la educación social, se debe a condiciones históricas, políticas y del ámbito de los saberes en el contexto local.
- c) La formación ciudadana es, dentro de esta ONG, no sólo una de sus orientaciones o temáticas pedagógicas, sino más bien una perspectiva que atraviesa todas o muchas de sus prácticas, y en la que puede encontrarse mayor evidencia de la relación con la educación social.

El ejercicio del análisis llevó a afinar estas hipótesis y a generar otras.

7.4 Fundamentación teórica y contextual.

Con base en las hipótesis iniciales y en las primeras lecturas de acercamiento al texto objeto de estudio, se definieron los lineamientos para el desarrollo de la fundamentación teórica que compone la primera parte de esta investigación. Esta fundamentación teórica, tuvo la característica particular de buscar la definición de ciertos conceptos fundamentales, no sólo a través del apoyo en fuentes teóricas ya establecidas, sino también reelaborando sobre la información obtenida en otros autores; tal reelaboración, fue una actividad cuya realización se consideró necesaria al percibir la falta de consenso en la comunidad

académica respecto a temas fundamentales y, en muchos casos, la falta de rigurosidad en el desarrollo de los temas. De manera, que frente a la perspectiva de tener un referente teórico débil y fragmentario, se optó por desarrollar un análisis a fondo de temas como el de la ciudadanía, la pedagogía, la cultura política, la pedagogía política, y otros, para luego desarrollar un análisis comparativo con base en el previo análisis de contenido y en una fundamentación teórica clara y capaz de ofrecer los elementos necesarios para sustentar el análisis comparativo.

Como segmento inicial de la tercera parte de la investigación, se desarrolló también una indagación para delimitar el contexto del análisis y tener presente dicha información en los momentos en que el análisis requiriese el apoyo de datos sobre el contexto sociocultural, político, económico, geográfico, histórico e institucional; se desarrollaron, la caracterización de las organizaciones no gubernamentales, de su papel en la política internacional en la actualidad, y de su presencia y funcionamiento en la ciudad de Medellín. Así mismo, se desarrolló una reseña histórica de Antioquia y Medellín, en la cual se incluyeron sus aspectos económicos, políticos y se hizo especial énfasis en la caracterización de los conflictos armados de la ciudad; por último, se presentó una caracterización de la ONG, Corporación Región.

7.5 Selección de unidades de registro y de contexto.

Antes de iniciar el proceso analítico en sí, fueron seleccionadas las unidades de registro de acuerdo con criterios semánticos; es decir, referidos a temas, términos o conceptos. Esta selección, se hizo por el interés en definir el carácter de los discursos acerca de los problemas fundamentales esbozados en las hipótesis iniciales: en la medida en que parecía existir discordancia entre prácticas y discursos respecto a temas específicos como el de la pedagogía, se buscó ubicar claramente las temáticas principales, el tratamiento que los autores les daban y las interrelaciones que se establecían, explícita o implícitamente, entre ellas. La selección se basó en las lecturas iniciales de acercamiento al texto y en el desarrollo de la parte teórica, en la cual se perfilaron los énfasis temáticos más relevantes, tales como la pedagogía política, la formación ciudadana, la ciudadanía, entre otros.

Luego, se establecieron las unidades de contexto de acuerdo con criterios intra-textuales de tipo semántico, tales como: los temas propios de cada capítulo y su estructura interna. También, de acuerdo con criterios extra-textuales determinados por los énfasis del marco teórico.

El siguiente paso, la adscripción de las unidades de registro a sus unidades de contexto, significó la estructuración del texto capítulo por capítulo, en un esquema de categorías, subcategorías y temas, en el cual las categorías son los ítems más amplios que pueden abarcar varias subcategorías y a su vez, los temas

que éstas últimas cobijan. En algunos casos, las categorías y subcategorías no eran explícitas en el capítulo (es decir, no eran tratadas como subcapítulos o temas amplios y evidentes) pero, según el propio análisis apoyado en el marco teórico, se encontraron implícitas en él y constituidas a partir de los otros ítems.

En varios casos, las categorías establecidas en un capítulo funcionan como subcategorías en otro, como temas, o pueden no estar presentes, esto se debe a que la estructura interna de los capítulos no permitía organizarla bajo tales ítems y a que, como debe ser en cualquier análisis de contenido aplicado sobre textos con autores diferentes, no puede aplicarse una estructura predeterminada sobre un texto, sino que cada texto contiene las claves de su propia estructura, y, por lo tanto, aún cuando se apliquen criterios extra-textuales para establecer unidades de contexto y de registro, no debe perderse de vista la estructura propia de éste.

Como puede verse, los denominadores comunes de estas categorías fueron la educación, la pedagogía y la formación ciudadana; los dos primeros temas, corresponden más a un criterio intra-textual, mientras que el último a un criterio extra-textual, pues el marco teórico arrojó un papel relevante para el tema de la formación ciudadana. Las variables fueron; desescolarización, memoria, enfoques diferencial y de género, cuerpo y cuidado, relacionadas con la temática principal de los capítulos. Respecto a la categoría “ciudad, educación y cultura”, su orientación es hacia la cultura y la formación ciudadanas.

Navarro y Díaz, establecen el proceso estándar para los análisis de contenido. En dicho proceso, el paso a seguir sería la contabilización y el establecimiento de relaciones entre las unidades de registro por un lado, y las unidades de contexto por el otro. Sin embargo, la elección de un análisis de contenido de tipo pragmático, aplicando en profundidad las nociones fundamentales de la pragmática, permite pasar por alto esa contabilización y establecimiento de relaciones, puesto que el análisis en sí de cada unidad de registro y de contexto, revelará y ahondará en los aspectos que este paso habría revelado.

7.6 Fundamentación disciplinar para el análisis de contenido: la pragmática.

Después de este proceso, se pasó al trabajo analítico como tal. Dicho trabajo, se acerca un poco al punto de vista conversacional que presentan Navarro y Díaz citando a Hays, ya que, con base en la pragmática, este análisis examina los supuestos comunicacionales que los sujetos dejan ver a través de su uso del lenguaje, las fallas argumentales que presentan y sus posibles motivos, la concepción implícita de los sujetos acerca de sí mismos, del mundo y de los sujetos a quienes dirigen su comunicación, lo cual se acerca a la idea del buen conversador como el prototipo de la clase de análisis a realizar:

“A partir de su trasfondo de conocimientos, éste [el buen conversador] observa la consistencia del nuevo mensaje con respecto a lo que conoce, y también en relación con lo que asume que sus interlocutores conocen, sobre la base de su experiencia anterior. Las inconsistencias pueden ser atribuidas

a errores, a cambios de política, a tácticas de despiste, y a otros factores. El conversador realiza también inferencias acerca de las actitudes hacia él mismo, hacia otros participantes, y hacia objetos de interés mutuo” (p. 205).

Este tipo de análisis, de corte primordialmente pragmático, permite focalizar la relación del sujeto comunicador con su contexto: su propia mente, los sujetos con los que se comunica y sus condiciones socioculturales; admite identificar con claridad los procesos argumentativos en los cuales se podrá evidenciar si realmente hay inconsistencias entre las prácticas y los discursos; identifica cuáles pueden ser las causas de esas inconsistencias y cuáles son los conocimientos, así como las creencias y opiniones de los sujetos comunicadores. Ahora bien, para comprender esto en toda su complejidad, es necesario presentar las bases teóricas de la lingüística pragmática, y los referentes que servirán como categorías analíticas para el tratamiento del texto.

7.7 Definición de Pragmática.

Actualmente, algunos lingüistas y filósofos del lenguaje, tales como Jef Verschueren (1995)¹, consideran que la pragmática es una perspectiva sobre el lenguaje con la cual se puede trabajar tanto sobre las diversas ramas de la lingüística como sobre las disciplinas que relacionan el lenguaje con lo extra lingüístico, sin subsumirse en ellas; esto a diferencia de la noción tradicional de la pragmática, entendida como una rama de la lingüística, para algunos muy

¹ En su texto “Para entender la pragmática” originalmente publicado en 1995 y traducido al español en 2002; referencia extraída de <http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/estado-del-arte/-pragmatica/pragmatica.php?page=1>)

relevante, y para otros de importancia menor. Esta situación indefinida para el estatus de la pragmática, se debe a que su evolución se ha dado con mucha fuerza apenas en los últimos decenios, de manera que todavía hay debate teórico productivo en torno a sus componentes, a sus relaciones con las ciencias, y a sus efectos sobre el conocimiento.

Como es de esperarse, esta divergencia sobre el estatus mismo de la pragmática, se reproduce en cuanto a su definición; sin embargo, existen ciertos elementos comunes a sus definiciones: las relaciones enunciado-contexto-interlocutores, de manera que podría decirse que la pragmática estudia el uso del lenguaje en función de dichas relaciones; es decir, la producción e interpretación de enunciados en contexto por parte de los hablantes, lo cual implica que estudia la influencia del contexto en la interpretación del significado, y por lo tanto, siempre está relacionada con la semántica, la rama de la lingüística ocupada del significado. Ahora bien, es necesario tener claro qué es el contexto, “*en principio, cualquier elemento ajeno al mensaje que pueda tener algún grado de presencia en las percepciones o estado mental de los interlocutores*” (Núñez, R., y del Teso, E., 1996, p. 30). De manera, que el contexto puede incluir cualquier aspecto extra-lingüístico, desde el más general hasta el más individual: condiciones socio-culturales, conocimiento en común de los hablantes, intención comunicativa, relaciones interpersonales, entre otros.

Después de esta presentación de la pragmática, en aras de una mejor comprensión de la misma, es conveniente presentar, a grandes rasgos, su evolución teórica.

7.7.1 *Esbozo evolutivo de la pragmática.*

Este esbozo, no contiene todas las teorías que han hecho parte de la pragmática, pero sí las más significativas y las que tienen alguna incidencia en el curso de la presente investigación. Aunque se sigue un orden cronológico, esto no quiere decir que el desarrollo de la pragmática haya sido lineal, por lo general, hay por lo menos dos líneas bien marcadas: la norteamericana y la anglosajona, de las cuales se presentan aquí varios teóricos representativos.

La definición clásica de la pragmática, se remonta a los años treinta en el marco de la teoría de los signos desarrollada por el filósofo Charles Morris, quien retomó la teoría de Charles Sanders Peirce; según Morris (citado por Schlieben-Lang, 1987), existen tres relaciones distintas de los signos, la sintáctica (la relación formal entre un signo y otro), la semántica (los vínculos de los signos con los objetos y las realidades extralingüísticas a los que se refieren) y la pragmática (la relación entre los signos y sus usuarios o intérpretes).

En los años cincuenta, Austin, con su *filosofía del lenguaje corriente*, desarrolló la teoría de los actos de habla según la cual no sólo usamos enunciados constataivos con los cuales constatamos o describimos; también hacemos cosas

con las palabras a través de los enunciados performativos: apostar, prometer, legar no son meras afirmaciones, sino que *“se hacen al mismo tiempo que se dicen o, mejor dicho, decirlas y hacerlas son dos cosas inseparables en dos sentidos: las acciones no se podrían realizar sin el lenguaje y decirlas cuenta tanto como hacerlas”* (Stubbs, M., 1987, p. 152). Por su parte, Wittgenstein también trabajó el tema de los actos de habla, en sus *“Investigaciones filosóficas”*:

“La perspectiva pragmática, tiene como objeto un modo de actuar, un comportamiento, que, al realizarse por medio del lenguaje, genera una serie de actos lingüísticos [speech acts]. Para la clasificación de tales “actos”, no basta tener en cuenta lo que se dice, sino la totalidad de circunstancias que concurren en la relación hablante-oyente: el cómo, el dónde, el por qué, el quién y el para quién se dice algo” (Camps, V., 1976, pp. 30-31).

Con base en Austin, John Searle trabaja el tema de los actos performativos o ilocutivos, actos que se realizan diciendo algo, de manera que se centra en determinar cómo enunciados con el mismo contenido proposicional, difieren en su fuerza ilocutiva: pueden afirmar, preguntar, ordenar, pedir, entre otros.

En la década de los setenta, Paul Grice desarrolló el principio de cooperación, el cual asume que quienes realizan intercambios comunicativos acuerdan hacerlo, de manera que Grice estudia cómo los participantes en una interacción usan ciertos principios tácitos que facilitan la inferencia e interpretación de lo que se dice, estos principios se han reunido en las llamadas máximas de Grice:

“Máxima de cantidad: no se deben emitir secuencias más ni menos informativas de lo que se requiere (...) Máxima de cualidad: se debe decir lo que se cree que es cierto con el grado de certeza que nos permiten nuestros datos (...) Máxima de pertinencia: se deben emitir secuencias relevantes para la situación y para lo que se está diciendo (...) Máxima de modo: se debe estructurar la información de forma metódica, evitando la oscuridad” (Núñez, R. y del Teso, E., 1996, p. 84)

Sin embargo, con frecuencia estas máximas no se cumplen, sino que se rompen voluntariamente para transmitir información de forma no literal, mediante la ironía, por ejemplo, y para generar inferencias pragmáticas conocidas como *implicaturas conversacionales* (mecanismos de interpretación que van más allá de lo manifestado en los enunciados).

En los años ochenta, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, reúne en el principio de relevancia todas las máximas de Grice a través de un esquema semiformal que explica cómo los hablantes hacen deducciones e inferencias a partir de lo que se va diciendo en una conversación o interacción lingüística para ir creando un contexto lingüístico en el cual interpretar debidamente los subsiguientes enunciados.

La teoría de la argumentación, fue desarrollada por Anscombe y Ducrot, también para la misma década, y se enfoca en el carácter persuasivo del lenguaje en cuyo marco todo enunciado tiene capacidad argumentativa; es un argumento

que apoya determinada conclusión, pero un argumento basado no en la lógica formal sino en el razonamiento informal. Esta teoría, analiza cómo funcionan este tipo de razonamientos, acercándose un poco a la retórica.

Todos estos elementos, permiten apreciar la potencia de la pragmática no sólo para analizar un discurso o un texto, sino para estudiarlo en relación con la situación en la cual se produce: contexto sociocultural, relación entre los interlocutores, intención comunicativa, entre otros. El acercamiento a un texto a través de estas dimensiones del acto comunicativo, conlleva ir mucho más allá del texto como objeto concreto y del sentido como información explícita, por eso la pragmática fue la disciplina más adecuada para el objetivo y las hipótesis de la investigación puesto que al considerar los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo, podían integrarse en el análisis no sólo los elementos lingüísticos constitutivos del sentido, ya fuese literal o implícito, sino también los elementos del contexto social, político, urbano, institucional, económico que no pueden estar ausentes en un análisis completo de una práctica educativa de tipo social enfocada hacia la formación ciudadana y que se propone a sí misma, según podrá verse en el análisis, con carácter político y transformador de la realidad.

A continuación, serán presentadas las categorías pragmáticas usadas para el análisis del texto.

7.7.2 Categorías pragmáticas para el análisis de contenido.

Estas categorías, no fueron tomadas de una línea o de una teoría específica de la pragmática, sino de la conjunción de varias teorías que hoy conforman el cuerpo grueso de la pragmática. Asimismo, fueron tomadas del libro “*Semántica y pragmática del texto común*”, publicado en 1996 y redactado por Rafael Núñez y Enrique del Teso; en él, están descritas en detalle y ejemplificadas. Ellas son:

- a) *Tema*: Es la información que hace de trasfondo, el cúmulo de los hechos compartidos entre el emisor y el receptor, o los datos que no contrastan especialmente con el estado de conocimientos y creencias del receptor, y que, por lo tanto, no son negados ni afirmados. Son datos, además, de poco relieve informativo, de modo que pueden manejarse como sobreentendido. La función del tema es “*hacer presente alguno de los recuerdos del receptor para que sea ese dato reforzado el que interactúe con el suceso o la novedad que va a expresar el rema*” (Núñez y del Teso, 1996, p. 95). El tema, puede ser suprimido en caso de que los datos de la información de fondo sean suficientemente claros en el contexto en que se dan. El tema puede, aunque no siempre, corresponder a la parte del sujeto en la oración, puesto que el sujeto expresa una presuposición del enunciado; por lo general se coloca antes del rema. El modo en que se manejan la información nueva o rema, y la compartida o tema, es lo que perfila al receptor del mensaje de manera que la identificación del tema en los

textos, permite saber cuál es el receptor virtual que el emisor del mensaje tiene en mente, consciente o inconscientemente, y lo mismo cabe para el rema.

- b) *Rema*: Es la información novedosa que se inserta en el tema, aquella que contrasta con el estado de conocimientos y creencias del receptor, sobre la cual se niega o se afirma algo y donde se encuentra la relevancia informativa del mensaje. El rema, puede estar en la parte correspondiente al predicado de la oración en tanto niega, afirma o interroga, aunque también puede estar en el sujeto; suele, además, ir después del tema.
- c) *Presuposiciones*: Semánticamente, son proposiciones asociadas a una oración aunque no explicitadas como tales, de cuya veracidad depende que la oración en cuestión sea verdadera o falsa. La verdad de estas proposiciones, se deduce tanto de la afirmación de la proposición explícita como de su negación. Así, las presuposiciones son aceptadas por el receptor para salvar la normalidad del mensaje, su valor de verdad; es decir, su capacidad de transmitir algo verdadero o falso, es aceptada para que el mensaje sea informativo, para que tenga sentido.

Pragmáticamente, estas mismas presuposiciones semánticas generan el mecanismo según el cual se considera de antemano algo como verdadero y, a la vez, se presume que eso mismo es compartido por las demás personas implicadas en la situación comunicativa; tal presunción, tiene consecuencias pragmáticas muy relevantes ya que los presupuestos son comúnmente aceptados por el

receptor de un mensaje, constituyendo las verdades presumiblemente compartidas por los miembros de una conversación acerca de determinado tema. Definiendo una comunidad, el emisor puede introducir contenidos falsos o inaceptables a través de las presuposiciones, de manera que el receptor no los cuestionará, los aceptará en forma inadvertida, pues al no formar parte de lo afirmado o negado por la secuencia, tienden a ser aceptados sin reflexión ni crítica.

“Como cualquier información expuesta por el locutor que no es cuestionada por el oyente, los presupuestos se sitúan, sin llegar a ser expuestos, en la categoría de lo que está admitido y establecido, de aquello a lo que podemos hacer referencia, pero sobre lo que ya no es posible polemizar” (p. 85).

Es obvia la importancia que tiene la identificación de las presuposiciones en el aspecto pragmático, a partir de ellas se puede, en el caso de que se introduzcan contenidos discutibles, analizar la razón de dicha introducción, la cual ha de corresponder a elementos del contexto, o pueden identificar problemas estructurales en la construcción de conceptos y fundamentos teóricos de las prácticas educativas.

d) *Implicaturas*: Son contenidos asociados a oraciones que se deducen de ellas por la intención cooperativa que atribuimos al emisor; oraciones de cuyo carácter verdadero, depende que el mensaje se haya atendido a las pautas de cooperación entre los hablantes, a las máximas de Grice, según las cuales creemos que el emisor quiere informarnos, decirnos la verdad y, además, de la manera más clara y sucinta posible. La

identificación de las implicaturas permite analizar los modos en que el emisor se relaciona, virtualmente, con el receptor de su mensaje y consigo mismo en relación con el mensaje: la claridad que tiene respecto del mismo, la capacidad de ponerlo en común, de elaborarlo atendiendo a la verdad y al deseo, consciente o inconsciente, de informar.

- e) *Implicaciones*: Son deducciones lógicas normales, proposiciones no expresadas cuya falsedad es incompatible con la verdad de la proposición expresada. Suelen presentarse en relaciones de inclusión (Una clase incluida implica una clase incluyente, por ejemplo los seres humanos incluyen a hombres y mujeres) y de inversión (la relación entre dos individuos puede implicar la relación inversa entre ellos dos, con los papeles de dominio y co-dominio invertidos, por ejemplo, las relaciones de parentesco o de poder).
- f) *Coherencia*: Es la característica de los textos, que nos hace percibir todas sus partes como compatibles en un mismo todo y que nos permite avanzar sin que la interpretación de unas partes deba hacerse a costa del olvido de otras; habla de la claridad que el emisor del mismo, tiene respecto de su mensaje. La incoherencia, una vez detectada, es relevante en tanto puedan identificarse sus causas: una relación deficiente del emisor con el propio contenido de su texto, deficiencias argumentativas no solubles, un bajo nivel en la elaboración de textos, entre otras.

- g) *Contradicción*: Es cuando dos propiedades no pueden ser simultáneamente verdaderas ni simultáneamente falsas del mismo objeto. Tanto la contradicción como la contrariedad, deben ser analizadas en relación con el contexto interno del mensaje, y si este lo permite, con el contexto externo.
- h) *Contrariedad*: Es cuando dos propiedades no pueden ser simultáneamente verdaderas del mismo objeto, pero sí, simultáneamente falsas.
- i) *Gradualidad en la progresión*: Un texto bien construido, debe ubicarse bien en la tensión entre la expectativa de la información añadida y la resistencia a que ésta represente un daño brusco que rompa la unidad. Ante un texto brusco, donde los datos nuevos van a saltos y sin continuidad perceptible, el receptor no advierte el propósito de los enunciados componentes, por tanto, no se percibirá la pertinencia entre sus partes; de modo que la percepción de la pertinencia entre los componentes de un texto, depende de que la información se presente de modo gradual, intercalando la información compartida y la información nueva. Esta categoría, ayuda a percibir las relaciones del emisor con su mensaje y la idea que tiene del receptor del mismo, además de identificar su claridad a la hora de presentar la información.
- j) *Información básica*: Es la que reúne el tema y el rema, vertebrada, unifica e identifica semánticamente el texto; reproduce de modo sintético la parte informativa del texto y recoge su idea principal, su conocimiento básico y nuclear. La información básica, puede presentarse integrando

información implicada, expresada o repetida en el texto para formar una conclusión. Tanto esta categoría como las de información fática, preparatoria y derivada, son referentes conceptuales para ubicar en qué parte del texto estamos ubicados y de esa manera saber a qué elementos y conexiones debemos prestar atención: presuposiciones, argumentaciones, relaciones de causa-efecto, entre otras.

- k) *Información fática*: La gradualidad en la distribución lineal de la información consiste en combinar la información nueva con otra ya conocida; si la nueva se presenta sin apoyo en algo conocido resulta violenta, no espontánea y hasta ininteligible; por eso, los textos requieren de cláusulas fáticas: enunciados cuyo contenido no aporta información de interés, pero que funcionan como el contexto donde se va a acomodar la información nueva, como la actualización de las referencias que sirven de fondo a la información del texto, como el establecimiento del fondo común de conocimientos sobre el que se insertarán los nuevos contenidos del texto.
- l) *Información preparatoria*: Esta se encarga de suavizar el impacto de la información nueva, hace tránsito entre la información fática y la información nuclear por medio de argumentos, ejemplos, opiniones autorizadas, y otros.
- m) *Información derivada*: Esta consiste en las concreciones, explicaciones, desarrollos, consecuencias y significación de la información básica.

n) *Tipos de argumentos:* Cuasi-lógicos, los que tienen una formulación lógica o matemáticamente rígida, pero son utilizados de manera no formal. Los que apelan a estructuras lógicas, contradicción, identidad total o parcial, transitividad. Argumentos textuales, en los que subyace una trama lógica de tipo inductivo y deductivo. Argumentos acerca de las causas, tienden a aproximar de modo recíproco dos acontecimientos sucesivos dados por medio de un enlace causal, o dado un acontecimiento determinado tratan de descubrir una causa que haya podido determinarlo, u ocurrido un acontecimiento, procuran poner de manifiesto el efecto que debe resultar de ello. Argumentos por las consecuencias, niegan o afirman una tesis en virtud de la evaluación subjetiva de sus consecuencias. Argumentos por reducción al absurdo, niegan una tesis por considerar que lleva a resultados contradictorios o absurdos. Argumentos de autoridad, invocan como fundamento para una afirmación el juicio o los actos de alguien de prestigio reconocido en el ámbito temático de que se trata; el valor de este argumento depende de los orígenes de la autoridad. Argumentos mediante ejemplos, aportan datos empíricos que corroboran la información básica o alguna información necesaria para concluir la información básica o extraen o invitan a una generalización a partir de uno o más casos concretos. Argumentos analógicos, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico, aquí se utiliza la figura lógica del

modelo: se proyecta sobre un objeto o situación de difícil análisis el conocimiento adquirido en otro objeto o situación de análisis accesible y que presentamos como modelo del anterior.

El conocimiento de cómo funcionan los tipos de argumentos, permite descubrir cuáles son los apoyos usados por el emisor para construir su discurso: la investigación propia, la opinión personal, la experiencia propia o la ajena, el sentido común, la descalificación de los argumentos opuestos, la sustentación en otras personas, etc. Todo lo cual indica, en gran medida, sobre los procesos de construcción del discurso, sus niveles de profundidad, la propia relación del emisor con el mensaje, a su vez con el conocimiento en general y con el tema tratado en particular, entre otros.

- o) *Errores en la argumentación:* Son deficiencias argumentativas cometidas involuntariamente cuando se persigue una afirmación correcta. Pueden explicarse y justificarse por estos factores: confusión producida por la dificultad de las formas de razonamiento, por la semejanza de procesos inferenciales o por la ambigüedad de su expresión; falsedad de alguna de las premisas procedente de argumentaciones incorrectas; equivocaciones por el uso informal de la inferencia, que pueden tratarse como precipitación intelectual; utilización incorrecta de procedimientos válidos según contextos. Las equivocaciones debidas a factores psicosociales como querer conservar una imagen elevada de nosotros mismos, justificar nuestros actos y

opiniones actuales o cuidar nuestros intereses, pueden llevar a estos errores: no revisar principios que funcionan como información dada, pero inconsistente; es decir, aferrarnos a nuestros prejuicios; no considerar los argumentos contrarios a nuestras tesis; aceptar acríticamente las opiniones de ciertas personas.

La identificación de los errores argumentativos, es relevante en tanto puedan tenerse elementos suficientes para lanzar, por lo menos, hipótesis de las razones que han llevado a tales errores, mucho más interesantes para este caso cuando se trate de razones de origen psicosocial, como las ya expuestas.

7.8 Proceso analítico.

La primera parte de este proceso de análisis, se estructuró bajo la denominación de comentario; es decir, a cada capítulo se le hizo individualmente un comentario que consta de resumen, fichas de análisis y conclusiones. El resumen, busca dar el mapa del texto conservando su unidad; en las fichas de análisis, cada categoría, subcategoría y tema, fue constituido por dos partes en casi todos los casos. En primer lugar, la cita textual que le corresponde o, si el capítulo no contenía un desarrollo concreto sobre el ítem, un comentario basado en la lectura del texto, exponiendo los elementos que en el mismo permitían la construcción del ítem y, en segundo lugar, a cada cita o grupo de citas (las cuales en algunos casos correspondían a un grupo de temas), se le adicionó el análisis correspondiente. Por último, el comentario termina con las conclusiones, que

buscan exponer la importancia y significación de la información básica y mencionar, si es relevante, los procesos reflexivos que la consolidan.

Entonces, esta estructura del trabajo analítico: resumen, fichas, conclusiones, se debe a que cada capítulo fue descompuesto en varios segmentos para el análisis, y dicha descomposición puede llevar a una interpretación fragmentaria y errada de los segmentos, de los cuales no se puede olvidar que pertenecen a un cuerpo global, a un texto en el cual cobran todo su sentido; es por eso, que antes de pasar al análisis segmento a segmento, se hizo un resumen de cada capítulo con la intención de tener presente el sentido global del texto. El resumen, es un sustituto del texto que debe conservar o reflejar la cualidad de la información y su organización estructural, es un mapa que sigue el trazado –líneas argumentativas–, conecta los puntos significativos –ideas más importantes–, señala sus fronteras –de dónde parte y a dónde llega– hasta configurar un dibujo unitario reconocible del terreno –del texto–; aunque omite información, conserva los contenidos nucleares y sus articulaciones que se corresponden con los lugares notables del texto y con los procesos mentales que los relacionan. (Núñez, R. y del Teso, E., 1996)

Por su parte, las fichas de análisis requirieron una lectura exhaustiva de cada segmento, buscando las relaciones y las formas internas según las categorías pragmáticas ya mencionadas; cada segmento, es analizado bajo la perspectiva de la categoría con la cual se encontró correspondencia, y con base en ello, se estructuró el sentido de cada segmento siendo simultáneamente contrastado con el

resumen correspondiente al capítulo trabajado para corroborar o rectificar el sentido del segmento según se encontrase concordancia segmento-texto o discordancia, que podía deberse a dos razones básicas: se había realizado un análisis inadecuado del segmento al no tener suficientemente en cuenta el texto completo, o el propio texto presentaba errores.

Las conclusiones, por su parte, evidenciaron para cada capítulo la significación, el interés, la novedad, la coherencia y validez o la inexactitud, inadecuación o falsedad, y el abuso de procedimientos de apoyo ilegítimos y dudosos. Se centraron también, en los temas fundamentales que cada capítulo reveló.

La segunda parte del proceso analítico, consistió en la elaboración de un análisis global del texto relacionando todos los capítulos entre sí por medio de las conclusiones de cada uno. El método seguido, fue el de trabajar sobre las tres categorías principales que reúnen tanto la orientación del libro como la orientación de esta investigación (si bien en algunos capítulos estos ítems funcionaban como subcategorías, como temas o no aparecían): educación, pedagogía y formación ciudadana. Cada categoría, recoge sus relaciones con las subcategorías y temas de cada capítulo, y la categoría de formación ciudadana, sobre la cual se realizó el mayor énfasis, recoge además las relaciones no explícitas halladas en los capítulos.

Se realizó también, un análisis comparativo o reelaboración teórica entre la parte teórica propuesta por esta investigación y el resultado final del análisis del libro, las conclusiones de cada capítulo fueron contrastadas con algunas de las nociones que constituyeron la primera parte: pedagogía, pedagogía social, educación social, educación popular, pedagogía política, ciudadanía, pedagogía ciudadana y formación ciudadana.

Este análisis comparativo, se realizó queriendo establecer cuáles son los aportes que en tanto a las prácticas y las construcciones teóricas, realiza Corporación Región en los temas mencionados.

Con base en estos análisis, el de cada capítulo, el global agrupado en las tres categorías básicas y el comparativo, más las conclusiones de cada uno, se elaboraron las conclusiones-hipótesis finales.

Como apoyo a estos análisis y también a la parte teórica, fueron agregadas fotografías de Medellín, así como tablas citadas en las partes correspondientes dentro del cuerpo de la investigación.

TERCERA PARTE

Estudio de un Caso: Análisis de Contenido del texto: “Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región. Área de Pedagogía”

Capítulo VIII

Contexto de actuación: breve reseña histórica de Antioquia y Medellín.

8 Introducción.

Ya que el texto que será objeto del análisis de contenido, da cuenta de un proceso iniciado desde principios de los años noventa, serán reseñadas la historia en general del Departamento de Antioquia y de su capital, la ciudad de Medellín, pero se enfatizará el período que va desde la década de los noventa hasta hoy, centrandó la atención en la cultura política en la ciudad de Medellín y las circunstancias sociales críticas en las cuales se fundó la Organización No Gubernamental, Corporación Región.

8.1 Ubicación geográfica del estudio.



1. Mapa de la República de Colombia. División política-administrativa.

Fuente: www.businesscol.com/.../mapa-antioquia.jpg



2. Mapa del Departamento de Antioquia y sus subregiones.

Fuente: www.businesscol.com/.../mapa-antioquia.jpg

El contexto geográfico en el que se desarrolla este estudio de caso es Colombia, una nación con aproximadamente 45.000.000 millones de habitantes, localizada en el extremo noroccidental de Suramérica. Inicia con una larga historia de finales de la Edad Media como una posesión de ultramar del Reino de España en América del Sur, hacia el año de 1492, dando paso a un proceso de colonización que finiquita con la independencia política, de la llamada hoy República de Colombia, hacia el año de 1819.

Luego de constituirse como república independiente, a lo largo del siglo XIX, Colombia, una Sociedad-Estado, en su dinámica socioeconómica logra potenciar un desarrollo, llegando a la formación de una sociedad democrática liberal con grandes fisuras que evidencian a lo largo de su historia, la inestabilidad política, económica y social, fenómenos que se harán más agudos en la segunda mitad del siglo XX, período de tiempo en el que se logra un proceso de

modernización económica, acompañado de una incipiente construcción de cultura moderna que hoy en pleno siglo XXI, denota además de una crisis compleja de su sociedad, el Estado y las instituciones, acosados por la guerra y el conflicto armado, un alto grado de corrupción, burocracia y clientelismo, en el manejo del gobierno, así como la persistente crisis política, económica y social.

En la década de los noventa, se recrudece la crisis sociopolítica con la presencia de múltiples grupos subversivos de diversos orígenes y fines (guerrilla, grupos paramilitares y bandas criminales), quienes con su proceder militar violento, aumentaron los niveles de exclusión social, de marginalidad y de desplazamiento forzado, caracterizados cada uno de ellos como flagelos inhibidores del ejercicio de una ciudadanía democrática y de una convivencia social segura y legitimadora de derechos fundamentales.

Ante este sombrío panorama, desde la sociedad colombiana, surgen acciones comprometidas de parte de organizaciones sociales con la firme intención de aportar soluciones para la superación de los grandes problemas que impiden una convivencia social. Desde las organizaciones sociales, la mayoría, de carácter social, humanitario y educativo, se inicia un proceso de intervención de la problemática sociopolítica, económica, cultural, ambiental, generadas por el persistente conflicto armado, social y económico colombiano.

La sociedad colombiana en el siglo XXI, ha sido presa del terrorismo de Estado, siendo este fenómeno el que más ha incidido en la pérdida de credibilidad

y legitimidad por parte de la sociedad civil frente al gobierno y sus instituciones. Se afirma, que la formación ciudadana, en un contexto como el colombiano, es particularmente un fenómeno educativo que actualmente evidencia un ejercicio ciudadano afectado por la violencia, de manera que su civilidad expresará en gran medida la imperiosa necesidad de una ciudadanía más activa.

8.2 Contexto histórico-social de Antioquia.

Se constituyó como ente territorial político y administrativo, más conocido como Departamento de Antioquia, a partir de 1830, en el momento de la disolución de la Gran Colombia. Ha sido una región predominantemente minera, con ciertas crisis hasta finales del siglo XIX, cuando la agricultura del café se convirtió en la principal actividad económica que repercutió, además, en la economía nacional.

Desde el siglo XVIII y hasta principios del XX, en oleadas sucesivas, se desarrolló la primera gran fase del poblamiento de la región antioqueña (cuya geografía accidentada, la mantenía aislada con respecto al resto del país), o lo que dio en llamarse la Colonización Antioqueña, comúnmente idealizada como la gesta de campesinos pobres y trabajadores en busca de nuevas tierras, pero que de acuerdo con los historiadores más recientes, consistió en la migración obligada de campesinos que después de haber desmontado el bosque y haber vuelto productivo los terrenos, se encontraban con la presencia de grandes terratenientes

en pos de reclamar las tierras, dejándoles el único camino de convertirse en aparceros o peones de estos nuevos dueños de la tierra.

De economía cafetera, y bajo un modelo mono exportador, Colombia logra su desarrollo sustentado en una industria cafetera creciente en Antioquia durante la segunda mitad del siglo XX. El efecto, condujo a forjar un pueblo pujante, trabajador y comerciante, con un alto grado de desarrollo respecto al resto del país.

Antioquia, durante el siglo XX, es una región que potencia el desarrollo agrícola y crea las condiciones para lo que se constituiría hacia mediados de ese siglo, un motor de la industria y el comercio. Paralelo al despegue de la empresa, se convierte en una región convulsionada por la violencia política que vivió el país durante las décadas de los años 40 y 50.

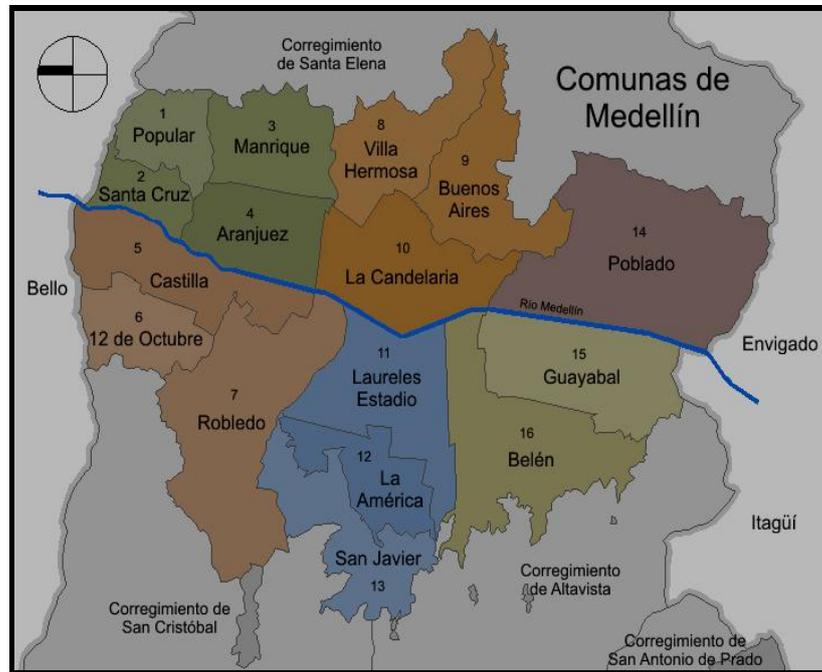
La sociedad antioqueña, entra en un proceso de modernización concentrado esencialmente en su capital, la ciudad de Medellín, convirtiéndose en el receptáculo del progreso económico y el centro del poder regional que en última instancia, repercute en el bienestar social de sus pobladores, sobre todo los de los centros urbanos y en menor oportunidad los habitantes rurales, creando con ello una desigualdad y desequilibrio en la vida del pueblo del departamento de Antioquia.

A partir de la década de los años 70, el departamento antioqueño y sus territorios, serán el escenario de confrontación y conflicto de la subversión guerrillera y más tarde de la presencia de los grupos paramilitares que afectan hasta estos días la institucionalidad y la vida de los antioqueños. Las nueve subregiones, serán afectadas por el centralismo político y administrativo con la misma fuerza que el conflicto lo hace en todo el territorio nacional.

El tránsito al siglo XXI, le permite a este departamento, la puesta en marcha de políticas públicas dirigidas a recuperar la gobernabilidad y elevar el nivel de vida de sus pobladores. La inversión se direcciona a la solución de los problemas sociales y de infraestructura que le permita recuperar su liderazgo tradicional en el contexto nacional. Son grandes los retos del gobierno departamental para cumplir con los estándares de desarrollo como responder a las necesidades sociales aplazadas por años, dedicados a combatir la violencia y el conflicto armado. Se ponen en marcha planes y proyectos socioeducativos, fomentado el desarrollo integral donde las instituciones educativas en red con entidades del sector salud, agricultura e industria, asumen el dinamismo del desarrollo territorial.

En lo que va de este nuevo siglo, indica que las condiciones de desigualdad, miseria y exclusión sobre todo en las subregiones de Antioquia, son un problema que demandan de una solución integral cargada de voluntad política y recursos que contenga en la educación social un eje esencial para el cambio social y estable de sus pobladores.

8.3 Contexto histórico-social de la ciudad de Medellín.



3. Mapa de la ciudad de Medellín por Comunas

Fuente: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comunas_de_Medellin.png.

Medellín, es la capital del Departamento de Antioquia, se encuentra ubicada en la subregión del Valle de Aburrá. Fue declarada capital de la aún provincia de Antioquia en el año de 1826, cuando pasó a ser el centro de la recolección y capitalización de la minería del oro en el Departamento y más adelante del café; como zona de tránsito de mercancías y personas, requirió la construcción de un ferrocarril que se inició en 1876. Para el año 1905, contaba con 60.000 habitantes y para el año de 1917, era el principal centro industrial del país.

Las migraciones que han hecho crecer la ciudad en el siglo XX, se dieron del año de 1912 a 1918, de 1951 a 1965 y, aproximadamente, desde el 2002 hasta hoy; cada ciclo migratorio, se ha dado por impulsos diversos. El primero se dio

en el marco del posicionamiento industrial de la ciudad, el cual atrajo a gentes que se convirtieron en obreros y que llegaban buscando los servicios y la educación que la vida citadina ofrecía. La migración de los años cincuenta y sesenta, se debió al desplazamiento de campesinos por la Violencia, de modo que llegaban sin condiciones mínimas de subsistencia y con marcas profundas por la violencia vivida; con ellos, las laderas de Medellín, vieron los primeros fenómenos masivos de loteo clandestino y de invasiones incontroladas. La oleada migratoria de principios del siglo XXI, y que aún continúa, se debe al desplazamiento forzado de campesinos por el paramilitarismo, en razón no sólo de sus enfrentamientos con la guerrilla, sino por el despojo de tierras en beneficio de multinacionales, narcotraficantes y terratenientes ávidos de tierras, recursos y control territorial (Botero, 1994).

Desde los años sesenta del siglo XX, el contacto creciente con los municipios vecinos a Medellín fue generando el fenómeno de la conurbación o, llamado para asuntos político-administrativos, metropolización; de manera que en el año de 1980, se creó el Área Metropolitana del Valle de Aburrá, con Medellín como centro articulador. Ya para el año de 1985, la población de la ciudad era de 1'474.000 habitantes. (Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, 1985).

El inicio de la violencia sin precedentes que signaría a Medellín como la ciudad más violenta del mundo, y donde los jóvenes jugaron un papel principal,

coincide con la crisis económica y especialmente industrial iniciada a mediados de los años 70:

“La que se sintió con más intensidad en la capital industrial del país, 31 de cuyas empresas se declararon en 1979 en concordato. Pero son años igualmente de subida de precios e incremento del volumen de operaciones en el narcotráfico, del boom de la marihuana y de la consolidación del tráfico coquero” (Ortiz, C., 1998, p. 108).

El narcotráfico, fue el impulsor de la gran violencia que vivió Medellín durante los años ochenta, de hecho, los años más cruentos, 1984 y 1988, coincidieron con el aumento de la guerra estatal contra el narcotráfico, sin embargo:

“Es obvio que de los 7.000 y más muertos por año en Medellín, sólo una pequeña parte ha dependido directamente de la organización narcotraficante, en forma de homicidios selectivos (asesinatos), de víctimas del terrorismo y, en un grado un poco mayor, de los ajustes de cuentas y vendettas internas. Pero muchísimos más son los homicidios que tienen relación indirecta con el narcotráfico, bien sea por el impulso que dio a la organización y proliferación de las bandas de sicarios (sólo una parte de las cuales dependía del narcotráfico), por la circulación de armas que promovió y la mentalidad armamentista, por la corrupción de agentes del Estado que acentuó, por la organización que trasplantó a otras modalidades delictivas también usuarias de la violencia, en fin por el modelo cultural que introyectó” (Ortiz, p. 109).

Estas palabras bien atinadas, dejan ver que más allá de la implicación directa de los habitantes, e incluso de los sicarios de la ciudad en el narcotráfico, fue todo un entramado cultural que motivó la ya conocida violencia en Medellín. Es interesante señalar, que las zonas de origen de las bandas de sicarios que se conectaron directamente con el narcotráfico, no fueron los barrios más pobres de la ciudad, sino aquellos que habían sido barrios obreros en la década de los treinta, fruto de la primera migración de motivación industrial y que ya para los años sesenta, habían pasado de representar una economía formal e industrial a una economía informal; aunque en cuestión de servicios y calidad de vida, su nivel no era tan bajo (barrios como Aranjuez, Manrique y Campo Valdés).

Los hijos y nietos de antiguos trabajadores que antes de la crisis económica de los setenta ya no tenían acceso al trabajo formal, y que en una cultura como la paisa, donde los valores primordiales eran (y en buena medida siguen siendo) la “berraquera” (valentía, arrojo), la viveza y la capacidad de conseguir dinero, vieron en la conexión con el narcotráfico, que proporcionaba estatus y dinero fácil (aunque cargado de peligro), la mejor manera de ascender en la escala social. Las bandas que azotaron enormemente a la población civil en las zonas más pobres, escasamente se conectaban con el narcotráfico, estaban abajo en la estratificación delincuencial; la drogadicción, los robos, las violaciones, el cobro de impuestos, los asesinatos dentro de las propias comunas donde habían nacido, las caracterizaban, y fue contra ellas que, a finales de los ochenta y ya con reconocimiento nacional a principios de los noventa, empezaron a actuar las

milicias populares, inicialmente en el barrio Popular de la zona nororiental de la ciudad de Medellín. (Ver mapa N° 2).

Las milicias populares de la ciudad, surgieron en un contexto con los siguientes elementos: una tradición de autodefensa en los barrios populares que se formaron en los años cincuenta y sesenta del siglo XX; el agravamiento de la situación de violencia y abusos en las comunas por parte de las bandas; la guerra del Estado contra el narcotráfico, en la cual se hicieron comunes las masacres de jóvenes en las esquinas de los barrios, efectuadas por la policía y el Departamento Administrativo de Seguridad -DAS-, como retaliación por los asesinatos de policías a manos de sicarios. Estos elementos, alimentaron el surgimiento de las milicias populares, que se fueron extendiendo por amplias zonas de la ciudad; en un principio, se relacionaron con la izquierda armada, especialmente con el Ejército de Liberación Nacional -ELN-, y lograron durante algunos años poner en orden los territorios bajo su control, frenando la violencia contra la población, ofreciendo seguridad a los barrios y, en algunas zonas, incluso a la policía atacada por los sicarios del narcotráfico. Tanto las bandas de sicarios como las milicias, estaban compuestas en su gran mayoría por los jóvenes de las comunas.

Las milicias se fueron diezmado ya para mediados de los años noventa, las causas de tal situación fueron muy variadas: la desmovilización y reinserción de algunas fracciones de las milicias en el año de 1994; los conflictos internos derivados de la despolitización creciente de las mismas, que llevaron también a conflictos entre zonas por el control de los territorios; la guerra declarada de

bandas de sicarios contra las milicias; y la entrada del paramilitarismo en el escenario bélico de la ciudad, como parte de su proyecto de expansión, y a través, especialmente, de la cooptación de la banda la Terraza. Con el desmembramiento de las milicias y la entrada del paramilitarismo en la ciudad, el panorama del conflicto armado en Medellín tendría una nueva configuración.

“A partir de 1994, favorecido en parte por la debilidad del gobierno del presidente Samper y la autorización por parte de éste a las denominadas Convivir, las organizaciones regionales de las autodefensas trazaron un plan de expansión nacional que se formalizó en 1997 con la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, cuyo líder, Carlos Castaño, declaró contar para ese entonces con 6.000 combatientes repartidos en frentes localizados en Antioquia, Chocó, Córdoba, el Magdalena Medio, Cesar, los Santanderes, Casanare, Meta, Cundinamarca, Tolima, Huila, Caquetá, Guaviare y Putumayo” (Nieto López, J. R., Robledo, L.J. 2006, pp. 46-47).

Así pues, desde mediados de los años noventa y hasta los primeros años de la década siguiente, los paramilitares fueron consolidando su control territorial en Medellín, a grandes rasgos de la siguiente forma:

En el Valle de Aburrá, particularmente en Medellín, se han ido consolidando territorialmente los frentes Metro y Cacique Nutibara a expensas del debilitamiento y desalojo territorial de las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC- y del Ejército de Liberación Nacional -ELN-, o de la cooptación o aniquilamiento de grupos de milicias y bandas organizadas como las de Frank, en el noroccidente de Medellín, y las de la

Terraza, al nororiente; en la comuna centro occidental, bajo el dominio de los Comandos Armados del Pueblo -CAP- y las FARC, tras la operación Orión realizada por el Ejército Nacional de las Fuerzas Militares de Colombia [ver anexos 2, 5, 6 y 7, fotografías tomadas en el momento de la retoma de la Comuna 13 por parte del Ejército Nacional], lograron someter bajo su control la comuna 13; en la comuna centrooriental, luego de intensos y prolongados combates, han logrado desalojar grupos de milicias de las FARC y del ELN, de las cuales sólo quedaron algunos reductos en el barrio 8 de marzo, principalmente. (Nieto, pp. 49-50).

Esta expansión del paramilitarismo en la ciudad, no es sólo militar sino que se ha acompañado de acciones políticas y sociales a través del copamiento de organizaciones sociales y la creación de otras nuevas, y de ONG's:

“Que gestionan recursos de fondos como el Plan Colombia o disponen de acceso a fuentes públicas de financiación, como sucedió en varios casos durante las administraciones municipales anteriores con algunos de los pactos de convivencia, los cuales se tradujeron en el empoderamiento comunitario de grupos armados que suplantaron el liderazgo social no armado” (Nieto, p. 62).

Y también, a través de la presión para votar por determinados candidatos en las elecciones al Senado y la Cámara, especialmente en asentamientos de desplazados.

Frente al copamiento creciente de las Autodefensas Unidas de Colombia - AUC- en Medellín, grupos ligados a las FARC y el ELN, que habían estado más bien relegados a zonas alejadas de la ciudad desde el decaimiento de las milicias, hacia los años 2002 y 2003, atacaron militarmente a los paramilitares en ciertas zonas del occidente de la ciudad.

A partir de allí y hasta el año 2009, el proyecto paramilitar ha crecido en la ciudad y en el país; la desmovilización de las AUC le dio nuevas formas exteriores a los paramilitares, y generó una lucha entre los mandos medios por hacerse al poder de los antiguos jefes. Es en este marco, donde surgen las bandas emergentes (llamadas así por la prensa oficial), que han recrudecido el control militar y la violencia en amplias zonas de las comunas y cuentan con un amplio control sobre el comercio formal e informal, legal e ilegal, así como con una aceptación pasiva por parte de amplios sectores de la población, especialmente urbana.

El proyecto ideológico paramilitar se ha alimentado de los vicios y las tendencias propias de la cultura política colombiana: corrupción, clientelismo, gamonalismo; también de una economía basada en la desigualdad, y de un amplio poderío de los terratenientes. Frente a la lucha oficialista contra las guerrillas, que se ha extendido contra movimientos y organizaciones sociales, los paramilitares sirven como brazo armado para-estatal; del mismo modo, el discurso oficial que rechaza el paramilitarismo, va acompañado de acciones que realmente no los cuestionan ni persiguen, sino más bien que los avalan y coadyuvan en su accionar

paramilitar, lo cual se evidencia, entre muchas otras cosas, por el conocido internacionalmente caso de la parapolítica, los nexos comprobados de gran cantidad de políticos oficialistas con el paramilitarismo, y su compromiso con su proyecto de dominio político, social, económico y militar.

8.3.1 *Cultura ciudadana y política en Medellín, hoy.*

Acercarse al tema de la cultura ciudadana y política en Medellín, es importante para tratar con mayor propiedad el tema de la formación ciudadana, de manera que si el marco de esta investigación excede el tratamiento *in extenso* del concepto de cultura política en Medellín, sí pueden ser presentados algunos de los factores integrantes de su cultura ciudadana y política.

Con este objetivo, la investigación *“EXPLORACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización”*, de Hurtado y Naranjo (2003), servirá como fuente de información y de reflexión.

La investigación citada, deja ver cómo unos procesos de aprendizaje en Escuelas de Formación Ciudadana en Medellín, se vieron enfrentados a una cultura política que los hizo inoperantes; cómo muchos de los sujetos formados en dichas Escuelas, cuando se encontraron en los espacios políticos tradicionales de la ciudad, pasaron a reproducir las prácticas habituales que se contraponían a los

contenidos desarrollados en las escuelas; cómo el aprendizaje necesario para superar esas prácticas tradicionales, requirió que los errores y fracasos fuesen analizados y evaluados; y, qué tan difícil era que un individuo o un pequeño grupo, lograra introducir otras lógicas, prácticas o cultura política en los espacios políticos de la ciudad. La investigación, señala también varios elementos que las Escuelas identificaron dentro de la cultura política de la región antioqueña como los más problemáticos, aquellos que una educación ciudadana debe reconocer críticamente para tratar de modificarlos hasta lograr eliminarlos:

- *“El clientelismo y la corrupción como prácticas políticas tradicionales que se reproducen en las organizaciones comunitarias y en los barrios.*
- *Prácticas políticas excluyentes, intolerantes, autoritarias y patriarcales que obstaculizan la expresión desde la diferencia.*
- *Las comunidades siguen concibiendo el voto como herramienta privilegiada de acción política, obviamente que no se trata de la existencia de un voto informado y autónomo, sino de votos cautivos presos de las redes clientelares.*
- *Apatía frente a la participación por la instrumentalización de que fueron objeto los mecanismos e instancias de participación creados por la Constitución de 1991.*
- *Desconfianza hacia los partidos políticos y las instancias de representación.*
- *Dificultad para formular propuestas políticas que articulen y cohesionen el movimiento social” (Hurtado y Naranjo, 2003, p. 42).*

Por otra parte, las solas cifras de pobreza e indigencia pueden dar indicios generales acerca de la situación socioeconómica del país y la ciudad. Para el año 2008, en Colombia la pobreza se ubicó en un 46% y la indigencia en un 18%². En Medellín, el 58,44% de los habitantes eran pobres, es decir, 1'333.400 personas, y los indigentes representaron el 16,74% de la población, es decir, 368.000 personas³. Estas cifras, cobran sentido en una economía nacional que sigue el modelo neoliberal, y donde a unos descensos muy pequeños en el nivel de pobreza de la población, les corresponde un aumento en el nivel de desigualdad de la distribución de la riqueza, expresado en el coeficiente de Gini de 0.59. En el año 2008, fueron desplazadas forzosamente en el país 380.863 personas, para completar la cifra de 4'629.190 millones de personas desplazadas desde 1985⁴; cuando este problema se hizo masivo a partir de la guerra entre el Estado, el narcotráfico, el paramilitarismo y las guerrillas.

Así pues, la cultura política de la ciudad de Medellín se desenvuelve en un contexto socioeconómico de alta pobreza, indigencia y desigualdad, y donde los efectos de la guerra se perciben no sólo en una violencia urbana que se eleva por momentos, sino en un alto número de desplazados que llegan a la ciudad

² Según cifras de la Misión para el empalme de las cifras de empleo, pobreza y desigualdad –MESEP-, presentadas por Piedad Restrepo, coordinadora del proyecto *Medellín cómo Vamos*, en el conversatorio sobre los últimos resultados sobre pobreza, indigencia y desigualdad en Colombia, realizado el 17 de septiembre de 2009 en la ciudad de Medellín, [en línea] Disponible en: <http://www.medellincomovamos.org/publicaciones/> Consultado el 9 de octubre de 2009.

³ *Indicadores sociales de Medellín*, presentación de Jorge Bernal, director de la Corporación Región, en el conversatorio sobre los últimos resultados sobre pobreza, indigencia y desigualdad en Colombia, realizado el 17 de septiembre de 2009 en la ciudad de Medellín, [en línea] Disponible en: <http://www.medellincomovamos.org/publicaciones/> Consultado el 9 de octubre de 2009.

⁴ Según el Sistema de Información sobre Desplazamiento Forzado y Derechos Humanos SISDHES, [en línea] Disponible en: [http://www.codhes.org/cifras/boletines/boletines 2009/víctimas emergentes/](http://www.codhes.org/cifras/boletines/boletines%202009/victimas%20emergentes/) Consultado el 9 de octubre de 2009

siguiendo la tendencia del desplazamiento en el país, donde los principales destinos de llegada de los desplazados son las ciudades más grandes.

De esta manera, la cultura política de grandes capas de la población, se encuentra atravesada por su condición de víctimas de la guerra, así como por unas condiciones materiales de pobreza o indigencia que denotan urgencia en su solución diaria, inhibiendo o condicionando la posibilidad de organización comunitaria y política. Por eso, la compra de votos tiene un campo abonado en las capas populares de la población, porque la comida, los materiales de construcción o cualquier elemento material inmediato, es considerada más importante que algún acumulado político a largo o mediano plazo.

Incluso, se puede afirmar que los elementos sentimentales y de prejuicios, o creencias arraigadas, tienen más peso que el elemento reflexivo por la carga emotiva e irracional que llevan los ciudadanos como actores, víctimas o victimarios de una guerra arraigada en la historia cotidiana de la ciudad y del país, de modo que, con franca ayuda de los medios de comunicación, una parte considerable de la población, los que no participan directamente de la guerra o lo hacen en ámbitos urbanos, la han incorporado de tal manera que se la interpreta como un estado de cosas normal, no como una guerra con el carácter excepcional que debería comportar, y esto contribuye por demás a su continuación. Estos son, algunos elementos importantes a tener en cuenta en el tema de la cultura política en Medellín.

Capítulo IX

Organizaciones No Gubernamentales -ONG's-

9 ONG's: antecedentes, definición y críticas.

En el marco de las negociaciones hacia el final de la II Guerra Mundial, año 1944, fueron creados el Banco Mundial, destinado a reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés y apoyos económicos a las naciones en desarrollo (Página web del Banco Mundial, en español, <http://www.bancomundial.org>), y el Fondo Monetario Internacional -FMI-, creado para la promoción de políticas cambiarias sostenibles a nivel internacional, para facilitar el comercio internacional y, también, reducir la pobreza. (pág. web del FMI, en español, <http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>).

En este contexto de reconstrucción y ayuda socioeconómica, principalmente para los países devastados por la guerra, fueron naciendo las más inmediatas predecesoras de las Organizaciones No Gubernamentales actuales; es decir, aquellas que surgen relacionadas con la idea de desarrollo y que, a su vez, tenían sus antecedentes en las organizaciones y fundaciones básicamente con carácter asistencialista que habían ido apareciendo desde mediados del siglo XIX en Europa.

A pesar de que al final de la II Guerra Mundial primaba el carácter asistencialista de las organizaciones debido a la urgencia y agudeza de la

problemática de pobreza, los años sesenta marcaron el paso a ONG's más contestatarias y con otros enfoques políticos y sociales.

En los años noventa, surgió lo que ha dado en llamarse la Industria del Humanitarismo, y es que en el desarrollo de las ONG's y su papel primordial en el contexto global actual, la lógica del mercado también ha impactado sus actividades, de lo cual se desprenden muchas de las críticas actuales que estas organizaciones enfrentan.

Es necesario definir el concepto de Organización No Gubernamental, que hoy por hoy engloba gran cantidad de organizaciones con objetivos, metodologías y, aún, nominaciones jurídicas muy distintas. En primera instancia, una definición muy básica es la de organización privada, sin ánimo de lucro, con integrantes voluntarios y creada con fines de beneficio para la comunidad.

El sentido inicial de "No Gubernamental", lleva implícito el hecho de ser entidades privadas opuestas a lo público, sin embargo, son entidades que realizan actividades propias del sector público y eso las caracteriza como una especie de puente entre lo público y lo privado; también, porque actúan muchas veces en alianza con el sector público y porque, en no pocas ocasiones, sus presupuestos provienen de dicho sector. Por otra parte, como entes privados y, sobre todo después del auge del mercado solidario y del papel de muchas ONG's como subcontratistas de sus financiadores para prestación de servicios, se les han impuesto unos criterios de actuación definidos por los entes financiadores y la

asunción de la responsabilidad sobre sus actuaciones frente a éstos y no frente a la comunidad a la que afectan; por eso, no suele estar muy clara la diferencia entre una empresa privada comercial y una ONG inmersa en el discurso de la eficacia y la buena gestión.

Las críticas más relevantes que actualmente enfrentan las ONG's, pueden resumirse en los siguientes puntos, expuestos por Serrano Oñate, M. (2002):

1. Los procesos de financiación de las ONG's por parte de organismos internacionales y nacionales, les han restado independencia en la formulación de sus proyectos, de modo que han adaptado sus estrategias y áreas de trabajo a la oferta de la financiación, deponiendo la idea que son los intereses de los beneficiarios los que deben guiar la acción, y, creando necesidades y problemas que las comunidades no tienen o no consideran relevantes; siguiendo, pues, el ritmo del mercado de la oferta, han secundado, por épocas, las tendencias de trabajo de los entes financiadores, ya sea en torno al medio ambiente, la creación de autoempleo, los problemas de género, entre otros.
2. En las ONG's, prima el carácter asistencial y compensatorio, cuyos actos se dirigen, aunque no lo reconozcan, a paliar los efectos de las políticas neoliberales, por medio de programas que no atacan las causas estructurales de la pobreza, la desigualdad, la marginación, etc. Según Tussiet et al (1999), citado por Serrano Oñate:

“Las ONG’s, no sin contradicciones, han entrado a formar parte de los mecanismos de compensación financiados con préstamos internacionales, sufriendo un proceso de adaptación que para algunos autores tiene como consecuencia la pérdida de identidad de las mismas por su alejamiento de las bases y de la misión fundacional de muchas de ellas, relacionada con el cambio y la transformación social y económica (...) En ningún caso se permite que las ONG’s participen en los préstamos para políticas de ajuste o en la definición de las estrategias generales de ayuda a cada país” (p. 78).

3. Las ONG’s, se consideran como actores dentro del ámbito de lo social, haciendo una separación práctica con lo económico y lo político, lo cual implica que sus actuaciones, separadas artificialmente de campos que en la realidad se mueven de manera conjunta y simultánea, no tienen efectos de fondo sobre sus “beneficiarios”; así, el concepto de moda del “empoderamiento” de las comunidades por el cual se les forma para que conozcan sus derechos y las maneras de reclamarlos, se frena en la realidad debido a la existencia de Estados que cada vez se desestructuran más, de modo que pierden su papel de garantes de derechos.
4. El rol desempeñado por las ONG’s como negociadoras frente a entes internacionales y financiadores, tiene la tendencia a evadir el conflicto y a centrarse en la gestión de los problemas y no en la formulación de las políticas; si bien esto sucede, sigue hablándose de interlocución y consulta cuando este tipo de actividades apenas si existen.

5. Las ONG's se han adaptado a los condicionantes del pensamiento neoliberal, para desarrollar y sostener su actuación. Inmersas en la industria de la cooperación, junto al Estado y la empresa privada, han secundado el discurso de la incompetencia estatal frente a la solución de las necesidades sociales y se han puesto ellas mismas como alternativa, reproduciendo el lenguaje de la gestión empresarial, la eficiencia y la competitividad. A este respecto, Serrano Oñate señala un elemento esclarecedor referido a la profesionalización:

“En este nuevo concepto de ONG es donde el voluntariado, en contraposición al militante, cobra relevancia, más como mano de obra no cualificada para la realización de tareas de escasa responsabilidad, que como militante consciente y responsable que forma parte de la organización y participa en el proceso de toma de decisiones” (p. 83).

6. Las ONG's, por su propio origen como nicho de militantes de izquierda sin partido y profesionales desempleados, y por su proceso de profesionalización ya mencionado, están bastante alejadas de sus “poblaciones beneficiarias”, de los movimientos populares y de las bases sociales, y este alejamiento, por el cual se hace difícil aceptar el lugar común de que ellas son o representan a la sociedad civil, junto con sus programas de paliativos sociales en combinación con la reestructuración estatal, han contribuido a desarticular los movimientos y las organizaciones sociales.

9.1 Desarrollo y las ONG's en Latinoamérica.

El concepto de desarrollo, ha funcionado como eje de los discursos y de las actuaciones de las ONG's desde el fin de la II Guerra Mundial. Definiciones dadas por teóricos de la economía y la sociología fueron instrumentalizadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, y sirvieron de guía para el tratamiento de los países del llamado Tercer Mundo o países subdesarrollados, y de sus problemas, así como de las causas de los mismos y las maneras de solucionarlos.

En el año 1948, el Banco Mundial definió como pobres aquellos países con un ingreso *per cápita* inferior a 100 dólares, reduciendo los problemas socioeconómicos de un gran número de países a una cuestión de ingreso insuficiente; la solución propuesta, fue (y sigue siendo) el crecimiento económico en el marco discursivo del desarrollo. El desenvolvimiento de este discurso, fue precedido por la adopción y el predominio de la Sociología Parsoniana, basada en una explicación funcional del desarrollo, entendido éste como la transformación de una sociedad *tradicional* en una *modernizada*, omitiendo consideraciones sobre las particularidades culturales.

Esta sociedad modernizada, desarrollada, cuyo modelo era la estadounidense y la europea occidental, era entendida como aquella con un alto crecimiento de su capacidad productiva económica en varias ramas y con altos niveles de vida de, al menos, la mayoría de sus habitantes; esto, se traduce en

cuestiones como la expansión industrial, la reducción de la población activa ocupada en el sector primario, con el aumento paralelo de los sectores secundario y terciario, la diversificación de productos y una densa red de infraestructura.

Para hacer posible el discurso del desarrollo en América Latina, el Banco Mundial promovió la eliminación de las barreras comerciales, sobre todo en relación con Estados Unidos. Según Arturo Escobar, en su libro “La invención del Tercer Mundo” (1998), en pos de la estructuración y legitimación del discurso del desarrollo, se echó mano, entre otros elementos, del creciente nacionalismo latinoamericano, las luchas anticoloniales de Asia y África, la Guerra Fría, la necesidad de nuevos mercados, el temor al comunismo y la superpoblación, así como de la fe en la ciencia y la tecnología.

Uno de los ejemplos de la aplicación de esta idea de desarrollo, fue, según Escobar, el desarrollo rural al que después se le agregó el adjetivo *integrado*, pasando a conocerse con la sigla DRI (Desarrollo Rural Integrado), pensado como una manera de hacer llegar la *Revolución Verde* (tecnologización de la agricultura) a los pequeños agricultores. DRI y Revolución Verde, se volvieron sinónimos, aunque uno se refiriera más a lo social y el otro a lo económico.

Otro concepto que surgió en relación con el de desarrollo, fue el de desarrollo sostenible. En el año 1987, la Ex Primer Ministro de Noruega, Harlem Brundtland (citada por Climent Laguarda, E., s.f.), habló de desarrollo sostenible como “*el tipo de desarrollo que responde a las necesidades del presente, sin*

poner en peligro la capacidad de generaciones futuras para responder a las suyas”, dando un carácter más humano y responsable al concepto de desarrollo dirigido a la modernización.

A su vez, fue generado también el concepto de subdesarrollo (ver *“Desarrollo y subdesarrollo: concepto y contrastes espaciales”* en [www.geocities.com/college Park/Pool/2741/](http://www.geocities.com/college_Park/Pool/2741/)), definido por comparación con los países desarrollados como una diferencia de grado. Las causas del mismo, suelen explicarse desde dos teorías: la de la modernización, equivalente de occidentalización, según la cual el subdesarrollo corresponde a una etapa que los países más avanzados ya vivieron y por lo cual éstos se convierten en modelos; y la teoría de la dependencia, que considera el subdesarrollo como efecto de la dependencia histórica, producida y mantenida por medio del colonialismo y el neocolonialismo, de la mayoría de los países del mundo a los Estados de Europa y Norteamérica.

Los parámetros principales para calificar a los países como subdesarrollados, son: el alto crecimiento natural de la población con una mayoría en edades juveniles, la deficiente alimentación de una gran parte de la población, la falta de infraestructuras sanitarias, la baja esperanza de vida, un deficiente nivel de instrucción, un bajo grado de alfabetización de adultos, una escasa cualificación laboral, altas tasas de desempleo, desigual distribución de la riqueza, baja renta por habitante, gran número de ocupados en la agricultura y una alta participación de ésta en el Producto Interno Bruto -PIB-, baja participación en el

PIB del sector industrial y alta en el sector de servicios, muy deficiente infraestructura de transportes y servicios, crecimiento incontrolado de las ciudades, inexistencia de una auténtica red urbana, alta deuda externa, y, por último y no menos importante, producción dependiente de un solo producto.

9.2 Las ONG's en la Política Internacional.

La primera ONG que suele reseñarse, es la Cruz Roja Internacional, fundada en el año de 1863, pero, según Molina Najarro (2000), el reconocimiento de las ONG's como un sector visible en la política internacional se da a partir del año 1945, cuando el artículo 71 de la Carta de la Organización de las Naciones Unidas -ONU-, da al Consejo Económico y Social del organismo internacional el mandato de establecer acuerdos consultivos con las Organizaciones No Gubernamentales. La Resolución 1996/31 (Relación consultiva entre las Naciones Unidas y las organizaciones no gubernamentales), establece algunos requisitos para que las ONG's puedan ser consideradas como organismos de consulta, requisitos que también sirvieron para definirlos; algunos de ellos son: tener una constitución democrática, una oficina central establecida, un órgano oficial ejecutivo, independencia financiera y la autoridad de hablar por sus miembros. Sin embargo, el estatuto legal de las ONG's, sólo fue claramente establecido en la Convención de Viena sobre Tratados Internacionales de las Organizaciones Internacionales, en el año 1981.

El auge de los movimientos civiles durante los años sesenta y setenta, sirvió de base para una proliferación de ONG's alimentadas en dichos movimientos. Este origen, les daba un carácter crítico frente al Estado, específicamente, las ONG's europeas o estadounidenses, se oponían a la política colonialista y guerrerista de sus países de procedencia haciendo eco de sus orígenes; por ejemplo, del movimiento contra la guerra de Vietnam. Las ONG's aglutinaron el movimiento civil que quedó vivo una vez pasadas las coyunturas de las grandes protestas, campañas y manifestaciones (<http://www.portalplanetasedna.com.ar/onu1.htm>). Desde ahí, viene la identificación de estas organizaciones con la sociedad civil y con sectores críticos al Estado, aunque a través de los procesos históricos subsiguientes, esta identificación se haya vuelto más nominal que real.

En el haber discursivo de las ONG's, sigue estando presente su identificación con la sociedad civil como sus representantes legítimos, pero las críticas actuales a las organizaciones que ya hemos señalado, dan cuenta de que la relación sociedad civil-ONG es cada vez más distante. Éstas, se han vuelto un actor político y social diferente de la sociedad civil, aunque su legitimidad se base mucho en la identificación con ella. Específicamente en Colombia, aunque hay una relativa autonomía de las ONG's, muchas de ellas han terminado siendo ejecutoras de las políticas públicas del Estado en relación con la juventud, los derechos humanos, los derechos de las víctimas, la educación extraescolar y otros; o bien, se dedican también a ejecutar proyectos de ayuda acordes a los intereses de sus financiadores.

Por su parte, el Banco Mundial también ha establecido relaciones de diálogo y acción con las ONG's nacionales e internacionales, frente a las cuales es sumamente importante por:

“Su apalancamiento político y su control sobre una cantidad significativa de recursos de desarrollo (...) Entre 1973 y 1988, 6 por ciento de los proyectos financiados por el Banco involucraban ONG. En 1993, alrededor de un tercio de todos los proyectos aprobados incluían alguna forma de participación de las ONG (...) En los 80's el Banco estableció el Comité ONG-Banco Mundial” (Hudock, A., 1990, citado por Tamayo R., s.f.).

Durante la Guerra Fría, la ayuda para el desarrollo de los países del Tercer Mundo estaba inmersa en la lógica de guerra y estrategia, en la cual grandes recursos de los Estados Unidos y de la Unión Soviética fueron dirigidos al desarrollo de sus zonas de influencia, sin descartar, y antes bien enfatizando, el sentido político de dicha ayuda. Para América Latina, esta estrategia la desarrolló la Alianza para el Progreso, cuyas campañas de salud, educación y desarrollo económico iban acompañadas de trabajo ideológico y militar anticomunista.

A finales de los ochenta, y con la caída del bloque soviético, la ayuda internacional de los países ricos que antes circulaba a través de las grandes empresas, los propios gobiernos, la ONU o el Banco Mundial, no sólo disminuyó en el rubro presupuestal de los países enriquecidos, sino que la cooperación empezó a contar masivamente con las ONG's, que ganaron en número y peso en la política internacional como receptoras de recursos, ejecutoras de proyectos,

productoras de información acerca de las problemáticas mundiales, centros de consultoría de los Estados y de organizaciones internacionales en torno a los problemas más críticos de las zonas más empobrecidas del mundo.

El auge de las ONG's, se debió también a la aplicación de las políticas económicas neoliberales de desregulación de la economía y privatización del sector público, y de abandono por parte de los Estados de sus responsabilidades ya tradicionales, lo cual generó unas condiciones socioeconómicas cada vez más críticas para los ya empobrecidos países, y fue en este campo que se abrieron paso estos organismos con programas de ayuda y que, en general, no atacaban ni cuestionaban las condiciones establecidas por el sistema político internacional, sino que ayudaban a paliar los efectos más críticos de sus políticas.

De hecho, ante el abandono por parte de los Estados de sus obligaciones tradicionales para con la sociedad, en el marco de las políticas neoliberales, los países enriquecidos sabían que las necesidades desatendidas no desaparecerían, de modo que, aunque en niveles inferiores, debían seguir teniendo cierta presencia y actividad en las zonas más empobrecidas del mundo. Por eso, los recursos antes manejados por entes nacionales se destinaron a entes internacionales o se desligaron de los Estados, entes que finalmente cumplen unas funciones que no pueden desaparecer de lleno del ámbito de la política mundial pero que, en un mundo neoliberal donde la economía y la política son primordialmente controladas desde espacios internacionales y no estatales, serían más

adecuadamente manejadas por entidades del mismo tipo: internacionales y no estatales.

Hasta finales de los años ochenta, las Organizaciones No Gubernamentales eran todavía entidades que manejaban una magnitud moderada de recursos, y en las cuales había bastante espacio para posiciones críticas de miembros de la izquierda frente a los Estados y frente al propio sistema capitalista; pero la caída del bloque soviético no sólo representó un cambio dentro de las políticas de ayuda a los países del Tercer Mundo en los países enriquecidos, sino que fue el golpe final para una gran parte de la izquierda europea, que ya venía en una crisis ideológica por el modo como el socialismo real se había desarrollado y que se quedó sin un modelo de mundo alternativo en el año 1989. El neoliberalismo, supone que el mundo capitalista es el único y el mejor mundo posible, y grandes capas de la izquierda se quedaron sin un mundo que anteponer al capitalista lo cual llevó a que las ONG's se adaptaran al papel que los Estados enriquecidos les adjudicaron, gestionando la ayuda para los países empobrecidos y promoviendo proyectos sociales, culturales y económicos sin poner en tela de juicio el sistema mismo que reproduce los problemas y no permite que surjan soluciones estructurales.

El Banco Mundial no sólo dirige las políticas económicas internas a través del condicionamiento de los préstamos a sus normas de economía neoliberal, sino que es además uno de los grandes financiadores de ONG's, condicionando

también, a través de su financiación, el carácter de los proyectos desarrollados por éstas.

En ciertas zonas del planeta, las ONG's han llegado a encargarse de obras de infraestructura, salud y educación, casi supliendo la totalidad de las acciones estatales en este sentido. De otra parte, dado que las ONG's no tienen ningún vínculo con la política de un país en particular, su independencia, muchas veces les permite realizar obras que el Estado ya no atiende o, incluso, ir en contra de las políticas implementadas por ciertos países, lo cual es particularmente evidente en temas como el medio ambiente o los derechos humanos.

En los últimos años, varias ONG's han alcanzado un nivel de notoriedad y credibilidad hasta el punto de que sus reportes u observaciones pueden desestabilizar un régimen político. Tal fue el caso de Somalia al final de los años noventa, cuando varias ONG's consiguieron enfocar la atención de la comunidad internacional en ese país y lograr su intervención en el desastre humanitario que padecían los somalíes a causa de las ambiciones de poder de las distintas facciones armadas.

En el plano internacional, desde la Organización Mundial del Comercio - OMC- y el Fondo Monetario Internacional -FMI-, pasando por el Sistema de las Naciones Unidas, los sistemas regionales y el mundial de protección de derechos humanos y los informes de los relatores especiales, se nutren de informes o acciones de las ONG's. A su vez, grandes decisiones nacionales como la

transición al Euro, la adopción de una constitución europea o la suscripción de un tratado comercial, están rodeadas de opiniones y eventos promovidos por tales organizaciones, independientemente de si están a favor o en contra. Esto, sin contar con que la ejecución de los programas sociales del Estado en materia de infancia, desplazados, salud sexual y reproductiva, garantía y promoción de derechos humanos, impulso al micro emprendimiento o conservación ambiental, entre otros, son ejecutados en estrecha colaboración con las ONG's.

9.3 Las ONG's en la ciudad de Medellín.

El surgimiento de las Organizaciones No Gubernamentales -ONG's- en Colombia, empezó en los años sesenta, bien como resultado de movimientos sociales o de grupos de izquierda, o bien de una apertura social de la iglesia; de modo que del asistencialismo, se pasó a la idea de desarrollo alternativo. Por otra parte, nacieron las fundaciones de las grandes empresas del país, auspiciadas por la deducción de impuestos que obtenían con sus donaciones, y apoyadas en la legislación tributaria. En la época, se crearon la Fundación Corona, la Fundación Mario Santo Domingo, la Fundación Carvajal y la Fundación para la Educación Superior –FES–, entre otras.

Según Salas Rodas (2007), desde los años sesenta y hasta los noventa, el número de ONG's en el país creció, así: *“Entre 1961 y 1970 se crean 232 ONG's; entre 1971 y 1980, 287, y de 1981 a 1990, 436 ONG's”* (p. 5). Ahora bien, según datos de Salas Rodas, hacia el año 2000 se estima que Colombia tiene en

Latinoamérica un altísimo porcentaje de ONG's, pues en el continente y el Caribe existían 11.787 y en Colombia 5.436; es decir, el 46.1%. En el departamento de Antioquia, se calcularon 649 y en el Valle de Aburra 250. Entre los años 1839 y 1960, aparecieron 238 ONG's en el país, lo cual implicaría, teniendo en cuenta los datos anteriores, que sólo en la década de los años noventa y hasta el año 2000 se crearon 4.243 organizaciones.

Esta proliferación sin precedentes en el país se corresponde con el crecimiento mundial de estas organizaciones, a la par del mercado de la cooperación y del humanitarismo, pero también con la entrada en vigor, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, de la participación ciudadana en la gestión pública y de la sociedad civil, bajo un discurso pluralista e incluyente, respetuoso de los derechos humanos y promotor de los mecanismos de participación ciudadana, contenidos en la ley 134 de 1994.

El auge de las ONG's, también coincide en el país con la implantación del modelo neoliberal como política de Estado, y más concretamente con la aceleración en materia de privatizaciones, desregulaciones y reestructuración del aparato estatal, con el consiguiente abandono de la responsabilidad sobre el bienestar social de la población; bienestar que las ONG's vienen a suplir en pequeñas dosis, sirviendo como colchón a los resultados negativos que produjo dicha reestructuración.

A partir del espacio abierto por la Constitución colombiana del 1991, en una ciudad como Medellín, especialmente afectada por la violencia y por el desempleo, se crearon ONG's con programas de convivencia pacífica y generación de empleo, constitución de los sujetos como ciudadanos conocedores de sus derechos y responsables de sus deberes, y promoción de los derechos humanos. En los últimos años, se ha puesto especial énfasis en las víctimas de la guerra en el país, no sólo en la asistencia y defensa de sus derechos, también en el reconocimiento por parte de la sociedad en general, de su existencia y condición de víctimas, en el respeto por sus realidades y en la escucha, y conocimiento de sus testimonios, en ámbitos tanto públicos como privados, a niveles locales y nacional, donde la recuperación de la memoria de las víctimas se ha convertido en tema común, promoviendo de igual manera la investigación y la denuncia sobre las diferentes facetas de la guerra nacional.

Por otra parte, en este capítulo se hace necesario tratar el caso de Medellín, lo que es una constante en todo el país: la criminalización y amenazas en contra de los movimientos y organizaciones sociales y, entre ellos, las ONG's, que desde hace varios años vienen haciendo un trabajo intensivo de denuncias de violación a los derechos humanos y de defensa de los mismos.

Entre los hechos que evidencian esta situación, se encuentran las 1.808 interceptaciones ilegales que entre los años 1997 y 2001, la policía ha hecho de las líneas telefónicas de organizaciones sociales, de ONG's y de líderes de movimientos y organizaciones en Medellín, y descubiertas por una investigación

que se desarrolló a partir de la desaparición de dos integrantes de la Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos -ASFADES- en el año 2000.

Otra evidencia, es la investigación judicial a varias organizaciones defensoras de los derechos humanos, ONG's, sindicatos e integrantes del movimiento estudiantil universitario de la ciudad, por una acusación de rebelión; dicha investigación fue denunciada por irregularidades en su ejecución, y aunque el proceso se inició en diciembre de 2006 y se cerró sin resultados en diciembre del 2008, fue reabierto nuevamente en el año 2009. Además de ello, en el año 2009, algunas ONG's han sufrido robos de información sobre sus procesos de trabajo, asesinatos de algunos líderes y, en general, hostigamientos y amenazas provenientes de organismos tanto '*legales como ilegales*'.

9.4 Corporación Región: Organización No Gubernamental.

Corporación Región, es una organización o actor social y político, que tiene como misión promover el desarrollo de la cultura política democrática y la formación de actores sociales y políticos, mediante la acción educativa y colectiva, tendiente a la concertación y la incidencia en las agendas sociales públicas, generación y difusión de conocimiento cualificado, crítico, pertinente y responsable éticamente. Fue fundada como entidad sin ánimo de lucro en el año 1989, con el objetivo de trabajar por la inclusión de todas las personas en los asuntos de interés público, por la construcción de salidas pacíficas a los conflictos y de una ética civil como fundamento de la convivencia social, basada en valores

y principios como la equidad y la solidaridad, la cultura democrática y el Estado Social de Derecho, la diversidad y el reconocimiento cultural, y la responsabilidad moral y política con la naturaleza.

Sus áreas de trabajo son tres: la comunicación y deliberación pública; la investigación, producción de conocimiento y pedagogía; la constitución de ciudadanía y democracia. Los programas que desarrolla desde el año 2008 son: Migraciones y Derechos Humanos; Equidad y Políticas Sociales, Ciudad y Democracia local. Sus horizontes han estado dentro de la construcción de democracia plural y participativa, desde los actores sociales más diversos, desde lo local, y buscando la incorporación a lo nacional e internacional.

Mantiene convenios y alianzas estratégicas para el desarrollo de proyectos e intervenciones sociales con: Fundación Corona, Secretaría de Bienestar Social municipal de Medellín, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, El Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación -COLCIENCIAS-, y Departamento Nacional de Planeación -DNP-. Su financiación ha corrido por cuenta, en su mayoría, de instituciones internacionales como Agro Acción Alemana (Alemania), Caritas Neerlandica (Holanda), Manos Unidas (España), Fundación Avina, MISEREOR (Alemania), Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, National Endowment for Democracy -NED- (U.S.A), CHECCHI AND COMPANY, DIAKONIA (Suecia), Ayuntamiento de Barcelona, Solidaridad (Holanda), Agencia de Cooperación Española, VASTENAKTIE, CMC, Acción Cuaresmal (Suiza),

CORDAID, CIMADE (Francia), Pan para el Mundo, NOVIB (Holanda), CASALS & ASOCCIATES, TROCAIRE, Provincia Di Rovigo (Italia), SCIAF (Francia), ARCI (Italia), SKN (Holanda), IDRC (Canadá), Programa por la Paz, Ministerio de Cooperación Alemán, Terre des Hommes (Suiza), Transparencia por Colombia y la Unión Europea.

Ha trabajado en los procesos de juventudes en Medellín y Antioquia en investigaciones, consultorías, asesorías al Concejo Municipal de Juventud, así como en la formulación de planes y políticas públicas; como asesor y consultor en políticas educativas, organizador y coordinador de foros sobre el tema a nivel local y nacional, y director de programas educativos alternativos para poblaciones en desventaja frente al acceso a la educación (ver anexo 8); en apoyo, asesoría, investigaciones, campañas en relación con el conflicto armado en el país y, sobre todo, respecto a las víctimas en cuanto a los temas de desplazamiento forzado, reparación y derechos. Igualmente, ha tenido participación en la formulación y veeduría de planes comunales y municipales de desarrollo; ha dado apoyo, asesoría e investigación en pedagogía electoral y cultura política en Medellín, así como en procesos de participación, control y veeduría ciudadana; ha formulado y realizado proyectos de alianzas escuela-ciudad y ha coordinado proyectos de ciudadanía en Medellín y Antioquia; ha dado formación y asesoría en el tema de la inclusión, la equidad y la participación política de las mujeres.

Así pues, la juventud, la educación, la ciudadanía, los derechos humanos, las víctimas del conflicto socio-político-militar colombiano, son algunos de los

temas centrales del trabajo de Corporación Región, que desarrolla por medio de planes, experimentación, investigación, innovación, asesoría, apoyo, promoción, incluyendo no sólo encuentros y publicaciones de todo tipo, sino además, emisiones de radio y televisión (ver anexo 9).

9.5 Trabajo socioeducativo de Corporación Región.

Corporación Región instauró un área de pedagogía en el marco del Plan Institucional 2004-2007, como resultado del trabajo pedagógico desarrollado en los años anteriores y ante la necesidad de realizar una reflexión sistemática sobre educación y pedagogía (ver anexo 10).

Los objetivos del área de pedagogía son:

1. Fortalecer los procesos de formación de actores sociales mediante la profundización en pedagogías que aportan a la construcción de sujetos democráticos y a la construcción de propuestas educativas que aporten a la superación de las desigualdades y exclusiones (pedagogías críticas, pedagogías sociales, pedagogías del sujeto, entre otras).
2. Posibilitar la interlocución con experiencias pedagógicas adelantadas desde Corporación Región, para el aprovechamiento de aprendizajes obtenidos y el fortalecimiento de nuestra acción educativa en la formación de actores sociales.
3. Profundizar en conceptos, categorías de análisis y criterios pertinentes para la fundamentación y diseño de acciones educativas de Corporación

Región, tomando en particular referentes conceptuales desde las pedagogías críticas y la pedagogía social, mediante la interlocución con las experiencias pedagógicas que se adelantan en la ONG.⁵

Al año 2009, están vigentes los proyectos “Ciudadanos al cuidado de lo público”, “La escuela busca al niño-a”, “Plan de desarrollo local de la comuna 11” y “Entrenamiento en liderazgo social y político para la incidencia de las mujeres de Medellín”. Cada uno de estos programas, cuenta con una parte formativa o se dirige directamente al tema de la educación.

En todo su recorrido, Corporación Región ha tenido lo pedagógico y lo educativo como eje transversal a todos sus proyectos; pero también, ha realizado proyectos específicamente socioeducativos, como son:

- a) Asesoría en el derecho a la Educación de 10 municipios de Antioquia.
- b) Seminario “Migraciones, migrantes e inmigración social”, junto con el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Exposición de los resultados sobre la investigación comparativa sobre miedos, memoria histórica y representaciones sociales en Colombia, Ecuador y Canadá.
- c) Simposio Internacional “Derechos Humanos en Sociedades de Transición” en conjunto con el Instituto Popular de Capacitación, Conciudadanía y el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.

⁵ *Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región. Área de pedagogía*, Medellín, Área de Pedagogía-Corporación Región, 2009, p. 6.

- d) Coordinadores del programa “Cátedra Medellín” y miembros del Proyecto “Conoce tu Ciudad”.
- e) Conversatorio y taller con Boaventura de Sousa Santos, en conjunto con la Escuela Nacional Sindical, Viva la Ciudadanía, Confiar y el Museo de Antioquia.
- f) Foro sobre gestión de políticas educativas locales. Secretarías de Educación de Bogotá, Medellín y Antioquia.
- g) Consultoría para la sistematización y formulación del programa de “Ciudad Educadora” en Sabaneta Antioquia.
- h) Coordinación académica del foro educativo regional en el marco del Plan Decenal de Educación.
- i) Formación para el control ciudadano. Apoyo y asesoría a 42 proyectos de veeduría y control ciudadano.
- j) Estudio sobre la pedagogía electoral y la cultura política en Medellín.
- k) Proyecto de fortalecimiento de Instituciones Educativas, Desarrollo de centros de interés y gobiernos escolares.
- l) Proyecto “Enseña Ciudad”. Componente pedagógico. Para el conocimiento de la ciudad en relación escuela y entorno. (Maestros, colegios, guías, transportadores).
- m) Proyecto “la Escuela Busca al niño-a” que apunta a generar alternativas frente a dificultades de accesibilidad específicas a la escolarización, para niños, niñas y jóvenes en edad escolar, en el Municipio de Medellín. Modelo educativo de la Corporación región (ver anexo 11).

Corporación Región, en el contexto educativo de Colombia y la región Antioqueña, es reconocida como una organización que a través de su modelo educativo y estrategias de intervención socioeducativas en la sociedad, ha contribuido en los diversos procesos sociales de las comunidades y sectores con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica, así como en las entidades de gobierno que tienen por encargo gestionar las políticas públicas sectoriales de educación no formal, y entre otras la educación ciudadana, el desarrollo social y los procesos de organización social. Lo anterior, se sustenta en la siguiente afirmación:

“Fortalece los procesos de formación de actores sociales y las dimensiones pedagógicas que contienen los trabajos de deliberación pública y comunicaciones (...) mediante la profundización en pedagogías que aportan a la construcción de sujetos democráticos y a la construcción de propuestas educativas que aporten a la superación de las desigualdades y exclusiones”
(www.region.org.co).

El área de pedagogía de la Corporación Región en los últimos años, en su reflexión sobre el quehacer educativo, ha centrado su enfoque en las pedagogías crítica y social.

Capítulo X

Análisis de Contenido del texto “CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA CORPORACIÓN REGIÓN. Área de Pedagogía”

10 Alcances del análisis: objetivos y metas.

Comprender la formación ciudadana como una forma de pedagogía social donde sobresalen los aspectos pedagógicos políticos en un contexto social urbano tercermundista caracterizado por la crisis sociopolítica, para visibilizar la existencia de una educación social no asistencialista en Medellín, y generar conceptos y reflexiones que desde los procesos socioeducativos en torno a la ciudadanía y desde la realidad particular de Medellín, puedan ser un aporte para la construcción de reflexión teórica acerca de la educación social en Colombia.

A partir de la descripción del contexto sociopolítico de la ciudad de Medellín y, más concretamente, de aquel en el que la Corporación Región dinamiza los programas de intervención socioeducativa y los procesos de producción teórica con relación con la pedagogía y la educación ciudadana, explicar cómo dichos contextos inciden en esas acciones educativas, así como en la interpretación que sus ejecutores hacen de las mismas.

Explicitar y analizar los constructos conceptuales de formación de ciudadanía que aporta el análisis de contenido de la producción teórica de la Corporación Región y sus aportes a la pedagogía ciudadana.

Establecer si las prácticas educativas de la Corporación Región pueden o no asimilarse como prácticas de educación social, según es entendida ésta en la actualidad; es decir, más allá de lo asistencial, explicando la relación entre la educación social y la formación ciudadana en Corporación Región.

Comprender el carácter y las relaciones entre la metodología educativa de la Corporación Región y sus fines y referentes teóricos más evidentes dentro de la producción teórica analizada.

Comprender la posición de las ONG's que desarrollan trabajo socioeducativo, respecto al sistema social y político: su sentido crítico, su adhesión, sus posibilidades de autonomía, las relaciones entre sus lazos de interdependencia y el carácter de sus objetivos últimos.

Adelantar una reflexión sobre el papel de las ONG's en la educación en el mundo actual, y explicar algunas de las distancias y las cercanías perceptibles entre la educación popular y la educación social en el ámbito académico, así como entre la educación no formal desarrollada desde ONG's y desde instancias adscritas o estrechamente relacionadas con el ámbito académico universitario.

10.1 Hipótesis.

- a) Corporación Región desarrolla procesos educativos que metodológicamente y en cuanto a sus objetivos, están muy cercanos de la

educación social, pero identifica tales procesos, principalmente, con la educación popular, debido a la tradición pedagógica no formal latinoamericana, así como al contexto sociopolítico y cultural.

- b) La educación social y la educación popular tienen grandes zonas en común, pero su principal diferencia se encuentra en los fines últimos, la educación popular va más allá de la búsqueda del mejoramiento del sistema sociopolítico y del bienestar de los sujetos en él, tal y como lo hace la educación social, la educación popular busca la transformación del sistema sociopolítico, en razón de su injusticia y desigualdad.
- c) La formación ciudadana es una práctica educativa que, aún desarrollándose dentro de la tradición de la educación popular, es muy cercana a la educación social, pues su búsqueda de ampliación y mejoramiento de la democracia es representativa del sentido político de la pedagogía social en la actualidad.
- d) El neoliberalismo y las condiciones sociales, políticas y culturales que se extienden hoy en día por el planeta con grandes rasgos en común, son agentes que promueven la extensión de clases de educación como la social y la popular, así como el entrecruce entre sus prácticas y sus discursos, puesto que, ya sea en América Latina o en Europa, el marginamiento de grandes capas de la población está creciendo, generando necesidades educativas enfocadas hacia lo social y comunitario.

10.2 Corpus textual.

- a) El corpus textual seleccionado, es de tipo individual, tiene formato de libro, es la publicación número 12 de una serie periódica de la Corporación Región llamada “*Palabras Más*”, en la cual se publican ensayos sobre temas asociados al trabajo de la ONG. Cada capítulo, fue elaborado por un autor diferente. El libro tiene una extensión de 157 páginas y su contenido consta de presentación, nueve capítulos y un anexo donde figuran por título, autor, ciudad y año, y palabras claves, los documentos bibliográficos que sobre educación y pedagogía ha producido la Corporación Región desde su fundación hasta el año 2008; se incluye también, una reseña del material audiovisual. La bibliografía aparece al final de cada capítulo.
- b) Situación comunicativa: el documento se publica en agosto del 2009 como la principal o primera producción teórica del área de pedagogía de la Corporación Región, área surgida a partir del plan institucional 2004-2007; el texto circula en el ámbito de las ONG’s y de organizaciones sociales principalmente, fue presentado durante la celebración de los 20 años de la ONG, en cuyo marco se distribuyó gratuitamente.

10.3 Metodología.

Según los términos de Piñuel, el presente análisis de contenido es vertical, es decir, opera sobre un corpus textual individual y, por lo tanto, la metodología utilizada fue aplicada de manera intensiva. Es, además, un análisis explicativo o

verificativo, pues está dando cuenta de inferencias sobre el origen, naturaleza, funcionamiento y efectos del texto analizado.

En los términos de Navarro y Díaz, lo primero a establecer para definir la metodología es el nivel pragmático de la investigación, el para qué; en tal sentido, esta investigación se encuentra definida pragmáticamente por el interés de ofrecer elementos para el fecundo intercambio de experiencias y análisis teóricos acerca de la pedagogía y la educación social entre dos comunidades educativas: una establecida en Colombia y otra en España, más concretamente, en Medellín y Sevilla.

Una vez establecido este nivel pragmático, Navarro y Díaz proponen definir el nivel teórico, dado en esta investigación a partir de una combinación de los niveles (sintáctico, semántico y pragmático), las dimensiones (evaluativas, de influencia, etc.) y las dinámicas del fenómeno comunicativo (las relaciones establecidas en el proceso de la comunicación entre su contenido, su propósito, el sujeto comunicador y el destinatario), donde priman los aspectos pragmáticos y, dentro de ellos, las dinámicas, lo cual generó una estrategia investigativa; por un lado, intensiva, es decir, dedicada al análisis de un amplio número de elementos en un corpus textual unitario, y, por el otro, extra-textual, lo cual implica que el sentido del texto fue rastreado estableciendo sus relaciones con sus presuposiciones no textuales pertenecientes al contexto genérico de la producción del texto.

En el ámbito de los niveles, se determinó como ‘significado’ de las expresiones aquello exterior a ellas, a lo cual hacen referencia y que está definido subjetivamente, en este caso por la subjetividad de la realidad en la cual se desenvuelven los sujetos productores del texto, de modo que el criterio para el tratamiento de los significados será semánticamente diferencial y producido por la acción del sujeto.

10.4 Unidades de registro.

Las unidades de registro, seleccionadas de acuerdo con criterios semánticos, específicamente por temas bien definidos en el texto, fueron las siguientes:

CAPÍTULOS	UNIDADES DE REGISTRO
<p style="text-align: center;">Presentación:</p> <p style="text-align: center;"><i>Claves Pedagógicas desde el Trabajo Educativo en la Corporación Región. Área de Pedagogía.</i></p>	<p>Educación no formal, educación formal, formación ciudadana, deliberación e incidencia en políticas públicas educativas, acción educativa, reflexión sobre la educación, importancia de la educación para la democracia, relevancia, socialización, formación de actores sociales y políticos democráticos, reflexión sobre la educación, interlocución interna, conceptos, reflexión sobre la educación, acción educativa, contextos, conceptos.</p>
<p style="text-align: center;">Capítulo 1:</p> <p style="text-align: center;"><i>La formación en y para los derechos y las ciudadanías.</i></p>	<p>Origen de la Corporación Región, educación formal, educación extra institucional, escuelas ciudadanas, educación crítica, necesidades, retos, procesos, construcción de conocimiento desde experiencias y saberes previos, educar para y desde un enfoque de derechos, fortalecimiento de noción de derechos, garantías de libertades y derechos, claves</p>

	<p>pedagógicas para el respeto a la libertad e igualdad de oportunidades, enfoque de derechos en acción social, desarrollo económico y humano, políticas sociales y democráticas desde enfoque de derechos, retos pedagógicos, limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía, ciudadanía compleja, desarrollo, justicia, libertad.</p>
<p>Capítulo 2 : <i>Retos de la escolarización en contextos adversos.</i></p>	<p>¿Qué es la escuela?, deberes de la educación y la escuela, derecho a la educación, políticas públicas y voluntad política, contexto, institucionalidad escolar, desarrollo infantil y adolescente, responsabilidad estatal por la garantía del derecho a la educación, organización e investigación en las escuelas, reflexión docente sobre pedagogías y metodologías incluyentes, reflexiones éticas, acompañar y fortalecer a jóvenes y niños, incluir arte y deporte, vincular familia y comunidad a la escuela.</p>
<p>Capítulo 3: <i>La experiencia como saber y los procesos pedagógicos.</i></p>	<p>Reflexividad, diálogo de saberes.</p>
<p>Capítulo 4: <i>Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria.</i></p>	<p>Relatos, arte-estética, silencio, olvido, memoria ejemplar.</p>
<p>Capítulo 5: <i>Claves pedagógicas desde un enfoque de género.</i></p>	<p>Mujer, hombre, cuerpos, femenino/masculino, grupos unitarios y mixtos.</p>

<p style="text-align: center;">Capítulo 6:</p> <p style="text-align: center;"><i>Procesos educativos y enfoque diferencial.</i></p>	<p>Igualdad, diferencia, identidad, multiculturalismo, con jóvenes, con género, con desplazados, con comunidades rurales.</p>
<p style="text-align: center;">Capítulo 7:</p> <p style="text-align: center;"><i>Un reencuentro con el cuerpo” los cuerpos en los procesos de formación.</i></p>	<p>Teoría social clásica, historia y antropología, teoría social feminista, vertientes actuales de las ciencias sociales y humanas, pedagogía crítica, reconocimiento propio y del otro, resignificación de lo aprehendido, dolor y sufrimiento, agencia y empoderamiento, disposición y ambientación de los espacios, ritual, expresiones estéticas y artísticas, recorridos de ciudad, palabra, lectura, escritura.</p>
<p style="text-align: center;">Capítulo 8:</p> <p style="text-align: center;"><i>Educación y ciudad: el vínculo permanente.</i></p>	<p>Ciudadanía, cultura ciudadana, cultura urbana, pedagogía ciudadana, recorridos urbanos, capacidad de asombro y sensibilidad por la ciudad, historicidad de los procesos sociales, ciudad diversa, plural y de contrastes, educación más allá de escolarización, intencionalidad pedagógica y política, diálogo de saberes e interdisciplinariedad.</p>
<p style="text-align: center;">Capítulo 9:</p> <p style="text-align: center;"><i>Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado: otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad.</i></p>	<p>Ética del cuidado, respeto, amor, justa medida, riesgos, derechos, caricia.</p>

Cuadro N° 1: Unidades de registro.

10.5 Unidades de contexto.

En cada parte del texto, las unidades de contexto fueron divididas en menores y mayores, que, para efectos de la categorización, corresponden a subcategorías y categorías respectivamente. Las categorías del texto en cada segmento del libro, los temas más amplios, los que abarcan otros temas, y en los cuales se definía el sentido de los temas más pequeños, fueron:

Capítulos	Unidades de Contexto
<p style="text-align: center;">Presentación:</p> <p style="text-align: center;"><i>Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región. Área Pedagogía.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i></p> <p>Prácticas educativas y causas de la acción educativa en la Corporación Región, definición de educación. Propósito de formación, definición de pedagogía, área de pedagogía: propósitos, claves pedagógicas.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Educación y pedagogía</p>
<p style="text-align: center;">Capítulo 1:</p> <p style="text-align: center;"><i>La formación en y para los derechos y las ciudadanías.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i></p> <p>Contexto, prácticas y/o quehaceres, vertientes, fundamentos y/o lineamientos, técnicas y/o metodologías, derechos, democracia, participación, ciudadanía, valores.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Educación, pedagogía y formación ciudadana.</p>

<p>Capítulo 2: <i>Retos de la escolarización en contextos adversos.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i> Educación formal, causas, claves pedagógicas, la desescolarización.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i> Educación y desescolarización.</p>
<p>Capítulo 3: <i>La experiencia como saber y los procesos pedagógicos.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i> Clave pedagógica: experiencia.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i> Pedagogía.</p>
<p>Capítulo 4: <i>Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i> Estrategias pedagógicas en procesos de memoria, reconstrucción de la memoria.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i> Formación ciudadana. Memoria.</p>
<p>Capítulo 5: <i>Claves pedagógicas desde un enfoque de género.</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i> Género, claves pedagógicas con enfoque de género.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i> Enfoque de género.</p>
<p>Capítulo 6:</p>	<p><i>Categorías menores:</i> Conceptos, experiencias formativas.</p>

<p><i>Procesos educativos y enfoque diferencial</i></p>	<p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Enfoque diferencial.</p>
<p>Capítulo 7:</p> <p><i>Un reencuentro con el cuerpo, los cuerpos en los procesos de formación</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i></p> <p>Teorías, trabajo pedagógico, estrategias desde el enfoque diferencial.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Cuerpo. Formación</p>
<p>Capítulo 8:</p> <p><i>Educación y ciudad: el vínculo permanente</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i></p> <p>Formación ciudadana, estrategias pedagógicas, claves y criterios pedagógicos de la formación ciudadana.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Ciudad, educación y cultura.</p>
<p>Capítulo 9:</p> <p><i>Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado: otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad</i></p>	<p><i>Categorías menores:</i></p> <p>Cuidado, claves pedagógicas.</p> <p><i>Categorías mayores o amplias:</i></p> <p>Formación de sujetos para el cuidado.</p>

Cuadro N°. 2 Unidades de contexto (menores y mayores).

10.6 Codificación y categorización de las unidades.

Una vez adscritas las unidades de registro a sus unidades de contexto, es decir, una vez codificados los datos, la concreción de dicha adscripción es el proceso de la categorización realizada en términos semánticos de acuerdo con las similitudes y diferencias apreciables en torno a criterios temáticos, y vertida en un esquema de categorías, subcategorías y temas, que van de lo más general a lo más específico, y que se formularon para cada capítulo de manera singular. El esquema de las categorías para cada capítulo fue el siguiente:

Temas	Subcategorías	Categorías
Educación no formal.	Prácticas educativas de la Corporación Región.	Educación.
Educación formal.		
Formación ciudadana.		
Deliberación e incidencia en políticas públicas educativas.		
Acción educativa.	Causas de la acción educativa en la Corporación Región.	
Reflexión sobre la educación.		
Importancia de la educación para la democracia.		
Relevancia.	Definición.	
Socialización.		
Formación de actores sociales y políticos democráticos.	Propósito de formación.	
Reflexión sobre la educación.	Definición.	Pedagogía.
Formación de actores sociales y políticos democráticos.	Área de pedagogía: propósitos.	
Interlocución interna.		
Conceptos.		
Definición: reflexión sobre la educación.	Claves pedagógicas.	
Acción educativa.		

Reflexión sobre la experiencia.		
Contextos.		
Conceptos.		

Cuadro N° 3: Presentación del texto.

Temas	Subcategorías	Categorías
Origen de Corporación Región.	Contexto.	Educación.
Educación formal.	Prácticas y/o quehaceres.	
Educación extra-institucional.		
Escuelas ciudadanas.		
Educación crítica.	Vertientes.	
Necesidades.	Fundamentos y/o lineamientos.	Pedagogía.
Retos.		
Procesos.		
Construcción de conocimiento desde experiencias y saberes previos.	Técnicas y/o metodologías.	
Educar para y desde un enfoque de derechos.	Derechos.	Formación ciudadana.
Fortalecimiento de noción de derechos.		
Garantías de libertades y derechos.		
Claves pedagógicas para el respeto a la libertad e igualdad de oportunidades.		
Enfoque de derechos en acción social.		
Desarrollo económico y humano.	Democracia.	
Políticas sociales y democráticas desde enfoque de derechos.		
Retos pedagógicos.	Participación.	
Limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía.	Ciudadanía.	
Ciudadanía compleja.		
Desarrollo.	Valores.	
Justicia.		

Libertad.		
-----------	--	--

Cuadro N° 4. Capítulo 1: La formación en y para los derechos y las ciudadanías.

Temas	Subcategorías	Categorías
¿Qué es la escuela?	Educación formal.	Educación.
Deberes de la educación y la escuela.		
Derecho a la educación.		
Políticas públicas y voluntad política.	Causas.	Desescolarización.
Contexto.		
Institucionalidad escolar.		
Desarrollo infantil y adolescente.		
Responsabilidad estatal por la garantía del derecho a la educación.	Claves pedagógicas contra la desescolarización.	
Organización e investigación en las escuelas.		
Reflexión docente sobre pedagogías y metodologías incluyentes.		
Reflexiones éticas.		
Acompañar y fortalecer a jóvenes y niños.		
Incluir arte y deporte.		
Vincular familia y comunidad a la escuela.		

Cuadro N° 5. Capítulo 2: Retos de la escolarización en contextos adversos.

Temas	Subcategorías	Categorías
Reflexividad.	Clave pedagógica: Experiencia.	Pedagogía.
Díálogo de saberes.		

Cuadro N° 6. Capítulo 3: La experiencia como saber y los procesos pedagógicos.

Temas	Subcategorías	Categorías
Relatos.	Estrategias pedagógicas en	Formación ciudadana

Arte-estética.	procesos de memoria.	con eje en la memoria.
Silencio.	Reconstrucción de la de la memoria.	Memoria.
Olvido.		
Memoria ejemplar.		

Cuadro N° 7. Capítulo 4: Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria.

Temas	Subcategorías	Categorías
Mujer.	Género.	Enfoque de género.
Hombre.		
Cuerpos.	Claves pedagógicas con enfoque de género.	
Femenino/masculino.		
Grupos unitarios y mixtos.		

Cuadro N° 8. Capítulo 5: Claves pedagógicas desde un enfoque de género.

Temas	Subcategorías	Categorías
Igualdad.	Conceptos	Enfoque diferencial.
Diferencia.		
Identidad.		
Multiculturalismo.		
Con jóvenes.	Experiencias formativas	
Con género.		
Con desplazados.		
Con comunidades rurales.		

Cuadro N° 9. Capítulo 6: Procesos educativos y enfoque diferencial.

Temas	Subcategorías	Categorías
Teoría social clásica.	Teorías.	Cuerpo.
Historia y antropología.		

Teoría social feminista.		
Vertientes actuales de las ciencias sociales y humanas.		
Pedagogía crítica.		
Reconocimiento propio y del otro.	Trabajo pedagógico.	
Resignificar lo aprehendido.		
Dolor y sufrimiento.		
Agencia y empoderamiento.		
Disposición y ambientación de los espacios.	Estrategias desde el enfoque diferencial.	
Ritual.		
Expresiones estéticas y artísticas.		
Recorridos de ciudad.		
Palabra, lectura, escritura.		

Cuadro N° 10. Capítulo 7: “Un reencuentro con el cuerpo”, los cuerpos en los procesos de formación memoria.

Temas	Subcategorías	Categorías
Ciudadanía.	Formación ciudadana.	Ciudad, educación y cultura.
Cultura ciudadana.		
Cultura urbana.		
Pedagogía ciudadana.		
Recorridos urbanos.	Estrategias pedagógicas.	
Capacidad de asombro y sensibilidad por la ciudad.	Claves y criterios pedagógicos de la formación ciudadana.	
Historicidad de los procesos sociales.		
Ciudad diversa, plural y de contrastes.		
Educación más allá de escolarización.		
Intencionalidad pedagógica y política.		
Diálogo de saberes e interdisciplinariedad.		

Cuadro N° 11. Capítulo 8: Educación y ciudad: el vínculo permanente.

Temas	Subcategoría	Categorías
Ética del cuidado.	Cuidado.	Formación de sujetos para el cuidado.
Respeto.	Claves pedagógicas.	
Amor.		
Justa medida.		
Riesgos.		
Derechos.		
Caricia.		

Cuadro N° 12. Capítulo 9: Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado.

10.7 Interpretación e inferencia: comentario.

Este trabajo, se realizó a partir del análisis de cada capítulo constituyéndolo como un comentario, para lo cual se segmentó el texto en sinopsis, fichas de análisis y conclusiones.

10.7.1 Análisis de la presentación. Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región.

- Sinopsis de la presentación:

La importancia de la educación en la Corporación Región, orientada hacia lo sociopolítico y, especialmente, lo democrático, le ha llevado a realizar un trabajo pedagógico como reflexión-acción sobre la educación; en este marco, se creó el área de pedagogía cuyos objetivos señalan el carácter político de la educación como los procesos internos de interlocución y fundamentación teórica.

Como resultado de la reflexión e interlocución de dicha área, surge el libro objeto del presente análisis de contenido; su eje articulador, es el de claves pedagógicas entendidas como lineamientos conceptuales y a la vez como respuestas reflexivas a la acción socioeducativa llevada a cabo por el equipo humano de la Organización en sus contextos de intervención, y fundamentadas en las disciplina de la pedagogía y la ciencia política. El libro, contiene información sobre los procesos pedagógicos desde varias perspectivas: los derechos humanos, la ciudadanía, la escolaridad, la pedagogía, la memoria cultural, género, procesos educativos, el cuerpo, la ciudad y el cuidado.

- Fichas de análisis de la Presentación:

Categoría 1.: Educación.

Subcategoría 1.1.: Prácticas educativas de la Corporación Región.

Temas: Educación no formal, Educación formal, Formación ciudadana, Deliberación e incidencia en políticas públicas educativas.

“La Corporación Región desde su fundación en 1989 ha mantenido un énfasis en la ejecución de procesos educativos, tanto en el ámbito de la educación no formal como en el campo de la educación formal y la formación ciudadana, promoviendo además, espacios de deliberación e incidencia en políticas públicas educativas.” (p. 5).

Este enunciado, corresponde a la primera parte del primer párrafo de la Presentación; en términos pragmáticos es el tema, el trasfondo compartido entre emisor y receptor. Está, por tanto, determinando el receptor virtual del texto: alguien que sabe que la Corporación Región es una ONG y que funciona en Medellín principalmente, que maneja suficientemente los términos de educación no formal, formal y formación ciudadana, así como alguien que tenga, al menos, una idea de lo que son las políticas públicas educativas. El receptor virtual es, en esa medida, un sujeto cercano al entorno de las ONG's en la ciudad y al mundo de la educación, de manera que la intención del texto puede ser la de demarcar bien sus prácticas educativas dentro de una comunidad que comparte el ejercicio académico, no hay, por lo tanto, intención de poner en común su actividad y pensamiento a un grupo social o académico más amplio.

Subcategoría 1.2.: Causas de la acción educativa en la Corporación Región.

Temas: Acción educativa, Reflexión sobre la educación,
Importancia de la educación para la democracia.

“La acción y reflexión en lo educativo, unida al reconocimiento de su importancia para la construcción de sociedades democráticas ha implicado al interior del modelo institucional, considerar la educación como una dimensión y acción transversal infaltable en las prácticas institucionales” (p. 5).

Este enunciado, corresponde a la segunda parte del primer párrafo, también al rema del tema ya introducido. Al hablar de la “acción y reflexión en lo

educativo” presenta su cercanía de un modo muy natural, de modo que asume que acción y reflexión van juntas, aunque primero va la reflexión. Al introducir el verbo reconocer (que en el texto tiene el significado de: “admitir o aceptar la certeza o realidad de lo que se dice o sucede”) para referirse a la importancia para la construcción de sociedades democráticas, se dan por presupuestas esas características sin introducir discusión alguna; de este modo, se reconoce el acuerdo social sobre el papel político y, específicamente, democrático de la educación. Por otra parte, aparece la presuposición semántica de que la Corporación Región considera como un objetivo, la construcción de sociedades democráticas en tanto expresa de modo explícito que el reconocimiento de la importancia de la educación en su cimentación, le ha llevado a considerar la misma como dimensión y acción transversal infaltable. Debe destacarse también, que la democracia se presenta como algo sobreentendido de la cual no se hace ninguna precisión. De manera que el texto, asume un receptor que sabe bien qué es la democracia y la considera deseable, y construible, buscando con ello, llegar a quienes asumen un compromiso, consciente o no, con la democracia, excluyendo, de antemano, cualquier discusión acerca de la misma, prescindiendo de posiciones políticas radicales en cualquier sentido.

Subcategoría 1.3.: Definición.

Temas: Relevancia, Socialización.

“A su vez, en relación con lo educativo encontramos, como se expresaba en nuestra edición N° 30 del boletín Desde la Región (2000): ‘Es por ello que al reconocer la relevancia de la educación, al entenderla como el modo en que

una sociedad pone en consonancia a sus miembros con los contenidos de la cultura a través de diversas vías” (pp. 5-6).

Aquí, se concibe la educación como algo importante de por sí y desde un enfoque socializante, pues en la definición propuesta es entendida como algo que ya está dado por la sociedad, algo que el sujeto debe aprehender en su conciencia, hacerlo parte de sí. Por tanto, el punto de partida inicial es el de una educación que va de la sociedad al sujeto con fines integradores. Por otra parte, la argumentación sobre la educación, basada en una cita extraída de la propia producción teórica de la Corporación Región, da cuenta que el emisor considera la propia experiencia institucional y el rescate de la mirada retrospectiva, como fundamentos adecuados de su exposición, lo que conlleva un receptor virtual cercano a Organización No Gubernamental y con acuerdos tácitos respecto a su autoridad en temas educativos.

Subcategoría 1.4.: Propósitos de formación.

Tema: Formación de actores sociales y políticos, democráticos.

“ (...) la acción formativa desplegada por la Corporación en su propósito contribuir a la formación de actores sociales y políticos democráticos” (p. 7).

En este enunciado, se corrobora el compromiso de Corporación Región con la democracia, se asume una cercanía de lo social y lo político y, además, la posibilidad real de formar políticamente. Esto, es un indicativo del carácter

político de la concepción de la pedagogía y la educación por parte del emisor de este texto.

Categoría 2. Pedagogía.

Subcategoría 2.1.: Definición

Tema: Reflexión sobre la educación.

“En razón de ello aparece la pedagogía, la reflexividad sobre la acción educativa que es una constante en la actuación institucional, tal como se plantea en el documento de circulación interna del año 1991 que destacaba: ‘es necesario mantener vivas las preguntas sobre la acción, para que ella sea como música que suena según las claves en que se esté moviendo la realidad’(...) ‘En este marco se hace necesario preguntarse por el proceso educativo-formativo, por los sujetos que intervienen, por los espacios educativos, entre otros; esto es entonces, por la pedagogía, una reflexión-acción de y sobre la educación” (pp. 5-6).

La pedagogía se presenta como reflexividad sobre la acción educativa, pero también al final del párrafo como reflexión-acción de y sobre la educación. Se muestra entonces, como un factor dialéctico doble, que se va alimentando de su propio transcurrir. El binomio reflexión-acción, es una constante dentro del texto. De otro lado, la cita uno establece una relación entre la acción y la realidad, pero, elaborada de modo metafórico y lejos de su contexto, no ofrece información suficiente para ser efectiva y dejar clara la relación que establece.

Nótese que no se habla de investigación, sistematización o algún modo específico de enfrentar teóricamente una acción, sino de reflexión y de reflexividad, sin establecer diferencia alguna entre los dos términos y, aunque se distinguieran, según su definición, la reflexión y la reflexividad no son métodos de pensamiento con criterios unificados de desarrollo, sino que permiten un alto grado de libertad en la producción teórica, lo cual puede generar a su vez, una falta mayor o menor de rigurosidad o de criterios unificados de generación de la misma.

Los términos reflexión y reflexividad, son diferentes; el primero, introducido por John Locke en su “Ensayo sobre el entendimiento humano”, se refiere al proceso de meditar: capacidad del ser humano, proporcionada por su racionalidad, que le permite pensar detenidamente en algo con la finalidad de sacar conclusiones; la reflexividad, es un término usado en etnometodología, la cual implica que nuestras actividades y aquello sobre lo que tratan no tienen sentido (no pueden ser lo que son) sin el observador. Según estas definiciones someras, se corrobora que estos términos son demasiado amplios y, por tanto, son aptos para justificar niveles de elaboración conceptual dispares y sin una metodología que permita establecer reglas claras de refutación. Ahora bien, este tipo de base de pensamiento para la construcción teórica tiene su origen en la propia pedagogía social, crítica y popular en su interés de establecer diálogos de saberes, horizontalidad y desterrar la hegemonía del pensamiento occidental y, por ende, de sus formas de funcionamiento y de validación; pero autores destacados en el paradigma crítico, demuestran que desentronizar el paradigma de

pensamiento occidental no significa falta de rigurosidad ni la aceptación de construcciones teóricas débiles, sino más bien, articular un pensamiento mucho más complejo, con elementos que van más allá del raciocinio. De manera, que la presentación de conceptos claves sin establecer su definición puede deberse a la consideración de un receptor virtual de la comunicación que comparte y aprueba el mismo trasfondo de pensamiento o a fallas en la argumentación.

Subcategoría 2.2.: Área de pedagogía: propósitos.

Temas: Formación de actores sociales y políticos, democráticos,
Interlocución interna, Conceptos.

El área de pedagogía de la Corporación Región, se creó a partir del Plan Institucional 2004-2007:

“(...) como un espacio para la reflexión sistemática sobre la educación y la pedagogía en la acción institucional con estos objetivos:

- *Fortalecer los procesos de formación de actores sociales mediante la profundización en pedagogías que aportan a la construcción de sujetos democráticos y a la construcción de propuestas educativas que aporten a la superación de las desigualdades y exclusiones pedagógicas [críticas, pedagogías sociales, pedagogías del sujeto, entre otras].*
- *Posibilitar la interlocución con experiencias pedagógicas adelantadas desde la Corporación Región para el aprovechamiento de aprendizajes obtenidos y el fortalecimiento de nuestra acción educativa en la formación de actores sociales.*

- *Profundizar en conceptos, categorías de análisis y criterios pertinentes para la fundamentación y el diseño de acciones educativas de la Corporación Región, tomando en particular referentes conceptuales desde las pedagogías críticas y la pedagogía social, mediante la interlocución con las experiencias pedagógicas que se adelantan en Región”(p. 6).*

Si el área de pedagogía se creó desde 2004-2007, como un espacio para la reflexión sistemática sobre la educación y la pedagogía dentro de la Corporación Región, se presenta aquí la implicatura que antes no existía ese espacio (aunque existía un área de educación, aunque no estaba dirigida a aglutinar las experiencias educativas para establecer producción y discusión teórica sobre la misma) a la producción teórica. Ahora bien, si ONG fue fundada en 1989 y, como se dice en la categoría uno, desde su fundación ha enfatizado en la ejecución de procesos educativos y, sólo 15 años después se genera ese espacio de reflexión de este tipo, es necesario pasar a considerar las causas contextuales que incidieron en que un tema considerado tan importante, no haya tenido un espacio propio para su reflexión sistemática.

Las causas pueden relacionarse con la tendencia de las ONG's al activismo, donde la actividad teórica suele verse relegada a un plano secundario respecto al de la acción, lo cual si bien puede ser un modo de hacer más, es también un modo de permitir que falencias operativas y teóricas avancen demasiado y que no exista plena claridad frente al accionar propio y sus resultados. Asimismo, implica que cuando las ONG's asumen las tareas de producción teórica les queda todo por delante: construir su propio lenguaje, sus conceptos, sus metodologías, espacios

adecuados no sólo para exponer la producción teórica sino para generar debates a su alrededor, construcción de comunidad académica, rigurosidad analítica y autocrítica, además de liberarse de costumbres, adquiridas en todo el período anterior, que no son propicias para la elaboración teórica sistemática y crítica.

Los objetivos, por su parte, presentan la implicatura que la formación ofrecida por Corporación Región es de tipo sociopolítico, en tanto los numerales uno y dos expresan que se busca formar actores sociales; además, el numeral uno, se basa en la implicación de que la educación cumple una función política, dada por la inclusión de las pedagogías que aportan a la construcción de sujetos democráticos y a la superación de las desigualdades y exclusiones dentro de pedagogías con función política, como son las ya mencionadas: crítica, social y del sujeto.

Los objetivos dos y tres, comportan una consecuencia que podría ser debatible: una práctica e interlocución cerradas. El segundo objetivo, es la interlocución con experiencias pedagógicas, y el tercero, profundizar en conceptos, categorías de análisis y criterios pertinentes para la fundamentación y el diseño de acciones educativas de la Corporación Región; pero la interlocución, se busca en las experiencias propias de la ONG y la búsqueda de conceptos, categoría y criterios con referentes en las pedagogías ya mencionadas, pretende hacerse mediante esa misma interlocución interna.

Es pertinente considerar, que la dimensión interna de los procesos de diálogo y de fundamentación de actividades educativas en cualquier institución, corresponde a una etapa necesaria pero inicial, ya que la interlocución con experiencias externas es un paso obligado en procesos de elaboración teórica en pos de mayor efectividad, objetividad y significatividad de lo que se produce tanto en la práctica como en la teoría. Además, debe tenerse en cuenta que un área de trabajo no debe fundarse con unos objetivos tan a corto plazo.

Subcategoría 2.3.: Claves pedagógicas.

Temas: Reflexión sobre la educación, Acción educativa, Contextos, Conceptos.

“(...) entendidas [las claves pedagógicas] como los criterios, pautas y lineamientos construidos en la reflexión cotidiana sobre las acciones educativas en espacios-tiempos compartidos, que caracterizan nuestra acción educativa. Las claves pedagógicas responden más a la contingencia, se extraen en la acción y sirven para la acción, son consecuencia de la reflexión sobre la propia experiencia, responden a la lectura de los contextos en los que acontece y son contrastadas y fundamentadas con la tradición pedagógica, con conceptos éticos, políticos, pedagógicos y didácticos”(p. 7).

Las claves pedagógicas, se entienden como criterios, pautas y lineamientos construidos en la reflexión cotidiana sobre las acciones educativas, respuestas a la contingencia y a la lectura de los contextos, consecuencia de la reflexión sobre la experiencia. Estas palabras, asociadas a la definición de claves pedagógicas van

en dos sentidos. El primero de ellos, es el de guías, el cual se desprende de los términos criterios, pautas y lineamientos que guardan una relación de proximidad; el segundo sentido, es el de ligar la acción (a la cual se asocian los términos acciones educativas, contingencia y experiencia) a la reflexión (se asocian los términos reflexión cotidiana, lectura de los contextos y reflexión). De esta manera, las claves pedagógicas son una noción de entronque entre la práctica y la teoría, lo cual se corrobora con la última frase del apartado en la cual se enuncia que las claves se contrastan y fundamentan con la tradición pedagógica, con conceptos éticos, políticos, pedagógicos y didácticos, es decir, con conceptos extraídos del ámbito educativo y del sociopolítico, temas que relacionan lo teórico y lo práctico.

- Valoración de la Presentación:

El texto analizado es una introducción, no sólo a los temas del libro en general, sino a ciertas tendencias discursivas y a ciertas problemáticas de la institución, que se expresarán a través de los diversos capítulos con énfasis específicos planteados por cada autor.

En primer lugar, es identificable la tendencia democrática (socialmente aceptada) y el énfasis sociopolítico en el discurso educativo y pedagógico de la Corporación Región. En segundo lugar, es claro el uso de la pareja acción-reflexión como fórmula de posicionamiento frente a la educación y la pedagogía, si bien la fórmula usada de un modo muy libre, es susceptible de interpretaciones

muy amplias. Así mismo, el texto permite abrir cuestionamientos sobre los procesos internos de posicionamiento de la pedagogía en la institución y vislumbrar el estado de la misma en su relación con otras instituciones respecto al tema.

Al permitir identificar dichas tendencias y problemas, abre perspectivas para el seguimiento de esos temas en los capítulos próximos, alertando sobre la existencia de problemáticas interesantes en las partes correspondientes al tema y, por tanto, alertando a cerca de sobreentendidos que contienen potencialmente un buen material de análisis.

El cuidadoso análisis de las partes dedicadas al tema y la ubicación en él de implicaturas, implicaciones, presuposiciones y el adelanto de las consecuencias de ciertas afirmaciones, fueron los procesos reflexivos que permitieron ubicar la información básica y aquella que, analizada en contexto, da valor agregado al texto.

10.7.2 Análisis del primer capítulo: “La Formación en y para los Derechos y las Ciudadanías”. Autor: Juan Fernando Vélez Granada.

a) Sinopsis del primer capítulo:

A manera de introducción, se caracteriza el momento histórico del surgimiento de la Corporación Región (violento, con desigualdades

socioeconómicas, con el nacimiento de la Constitución Política de Colombia del año 1991, y con ella, de perspectivas de democratización) para expresar que desde el principio se han trabajado temas relacionados con los derechos a través de la educación, la comunicación y la producción de conocimiento, buscando fortalecer la democracia. La consolidación de los derechos y las ciudadanías como un eje fundamental de trabajo, se dio a partir de la reflexividad en la acción, que a su vez, llevó a tomar posiciones avaladas por el discurso de reclamo de un Estado social y democrático de derecho, asumiendo los riesgos que de ello pudiesen provenir.

En la segunda parte del texto, se le dedica un espacio a los conceptos claves en el trabajo educativo de la Corporación Región, en primer lugar a los derechos, la justicia y la libertad, y en segundo lugar, a la democracia, las ciudadanías y las subjetividades.

Los derechos se han reivindicado con mecanismos propiciados a partir del reconocimiento de la pobreza y la desigualdad como grandes problemas sociales. Como concepto, son, desde la ética, lo que se le reconoce a un ser humano por serlo y la condición necesaria para una vida digna; también, son históricos y culturales, reconocidos como garantías sociales e individuales en los acuerdos de todo tipo en la sociedad. Unas sociedades más críticas de sí mismas, han permitido la realización de los derechos de ciudadanía civil, política y cultural; pero también, hay muchas limitaciones políticas, económicas, culturales, jurídicas y estructurales para dicha realización. Los derechos y ciudadanías, deberían

fundamentarse en los principios expuestos por Amartya Sen, entre los que se destacan: el desarrollo como expansión de las libertades reales, eliminando sus fuentes de privación como son la pobreza, la tiranía y la falta de oportunidades; y la justicia distributiva, la equidad social y los derechos fundamentales relacionados con los principios inherentes a la ciudadanía.

La justicia, es la distribución de los derechos y los deberes fundamentales hecha por las grandes instituciones sociales. Se requiere que el Estado, promueva mecanismos sociales para el disfrute de las libertades y la democracia, y este a su vez, debe asegurar el acceso a estos.

Una ciudadanía libre para participar en las decisiones sociales, se puede construir con principios éticos y políticos; con equidad y justicia que permitan universalizar los derechos sociales, económicos y culturales y al mismo tiempo asegurar la capacidad humana de la libertad.

Toda acción social, debe partir del contexto y las particularidades de las poblaciones intervenidas. Estas ideas, se precisan con la noción de ciudadanía compleja: iguales derechos fundamentales, derechos diferenciales y políticas multiculturales para el diálogo entre diversos grupos socioculturales.

Desde la noción moderna de democracia, todos los derechos se complementan: unos aseguran las condiciones materiales para realizar los derechos individuales y otros, los derechos políticos, garantizan la solución

democrática de las demandas ciudadanas. Históricamente, las nociones de derechos civiles, políticos y sociales, han evolucionado, aunque estos últimos son más retóricos que reales.

Por otra parte, las nociones de democracia, ciudadanías y subjetividades, se encuentran relacionadas así: dada la diversidad sociocultural, se propone hablar de ciudadanías en plural. Existe la noción de ciudadanía civil, política y social como propias de los siglos XVIII, XIX y XX respectivamente. Otra noción, entiende la ciudadanía como proceso de subjetivación, donde los individuos son agentes de pleno derecho. Cabe destacar el planteamiento de Touraine, el cual afirma: “la construcción de una democracia donde los derechos humanos fundamenten los derechos del ciudadano, pero definidos en situaciones concretas; por ejemplo, frente a los trabajadores, los niños, las minorías, las mujeres, entre otros”.

Las nociones limitadas de ciudadanía, son cuestionadas por las limitaciones que imponen a la ciudadanía real de diversos sectores socioculturales y de diversas subjetividades.

Una sociedad incluyente, participativa y equitativa, implica construir sujetos y ciudadanías democráticas, individuos activos y transformadores. La democracia es una manera de vivir y relacionarse que tiene por condición el acercamiento al otro, un proceso intersubjetivo, por tanto, para construir sujetos en democracia y ciudadanía, se deben revisar todos los aspectos vitales tanto racionales como emocionales.

La tercera parte del texto, se elabora desde la perspectiva de las prácticas de Corporación Región. La consideración inicial, es que pedagógicamente debe comprenderse la evolución de los derechos que configuran la ciudadanía: de movilización, de legitimación y de legalización, en los cuales hay retos pedagógicos que implican trabajar no sólo sobre la exigibilidad de los mismos sino también, el vínculo existente entre estos y los deberes.

Un acto educativo para ser democrático, demanda reconocer a los participantes para tener en cuenta: sus saberes previos, historias e intereses; conocer su realidad concreta y subjetiva; comprometerse y mantener distancia y respeto cuando se trata de personas victimizadas; conocer las diferencias de grupos y personas para ajustar los métodos y contenidos que a su vez deben incluir los referentes teóricos existentes, y articularlos con la vida cotidiana; conocer el contexto de la acción y permitir que los miembros incidan en los contenidos, metodologías y tiempos de la propuesta pedagógica para que se la apropien.

Una premisa pedagógica para el desarrollo de la ciudadanía, es que toda persona ha de ser reconocida como sujeto de pleno derecho. La educación crítica, debe promover una mentalidad comprensiva que potencialice actores sociales para el cambio. Los procesos pedagógicos han de fortalecer el nivel de conciencia de los derechos y del ejercicio ciudadano, reconociendo a las personas como sujetos en la realización de su civilidad. Los cambios educativos se han promovido en

proyectos con jóvenes, con desplazados y con sujetos que rodean los procesos educativos de la ciudad.

La promoción de la garantía plena de derechos y libertades, hacen referencia a los derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales que deben ser reconocidos por la sociedad y garantizados por el Estado. La libre expresión, la organización y la movilización permiten el ejercicio pleno de las libertades y la igualdad en todos los sentidos. La clave pedagógica para esto, es reconocer que se necesitan sujetos críticos -lectores y transformadores del mundo-, organizaciones sociales que incidan en sus realidades y un Estado democrático. Se ha fomentado el derecho a la igualdad de oportunidades, promoviendo la participación social y política de mujeres, jóvenes y víctimas del desplazamiento.

Fortalecer la noción de derechos, significa no sólo ampliar el tejido social, la organización y expresión ciudadana, sino también consolidar mecanismos y espacios legales de participación ciudadana. La clave pedagógica, es comprender que los espacios tradicionales de participación son útiles para formar ciudadanos activos en la vida pública. En este sentido, se ha trabajado con organizaciones comunitarias, mujeres desplazadas, jóvenes y con el concurso de ONG's.

Las políticas sociales democráticas desde un enfoque de derechos, deben atender las necesidades básicas, el desarrollo integral y la calidad de vida de la ciudadanía acorde con un Estado democrático.

Más allá de su estructura física, las ciudades se constituyen por sus relaciones intersubjetivas e interacciones sociales y simbólicas. Aunque hay también tensiones dadas por la exclusión. Sin importar su situación económica, todo sujeto debe gozar de sus derechos. La Corporación Región, comprendió que para afrontar esta realidad se requiere acercarse a los procesos históricos de la ciudad, involucrarse en su planeación y discutir sobre la participación ciudadana. Las acciones de esta ONG, han contenido: la divulgación de publicaciones para conocer mejor la ciudad; la colaboración en el diseño del plan estratégico para Medellín, en el cual la ciudad está al servicio de las personas y de la consolidación de la ciudadanía. Por diferentes medios de comunicación, Corporación Región, ha hecho gran énfasis en la implementación de nuevas políticas en pro de la mejora de la calidad de vida de los desplazados.

Haciendo un análisis de los métodos económicos, se observa que el modelo económico imperante, promueve solamente la productividad y poco el desarrollo sostenible, reduciendo mínimamente la pobreza y la desigualdad. Deben promoverse políticas proclives a la construcción de nuevas estrategias económicas, enfocadas a elevar la calidad de los ciudadanos. La Corporación Región, ha trabajado en asocio con otras organizaciones en las discusiones sobre redistribución, ingreso y políticas para una sociedad más equitativa.

Igualmente, la Corporación Región, siempre ha enfatizado en la construcción de relaciones sociales desde la ética pública, ciudadana y democrática. El reto pedagógico, ha sido la defensa de los derechos humanos, la

transformación democrática de la sociedad, el rechazo a la violencia, el fortalecimiento de la justicia y la negociación política de los conflictos. Con diferentes grupos se ha reflexionado sobre la violencia y el respeto por los derechos humanos. Muestra de ello, es la formación de procuradores comunitarios y el fortalecimiento de las Casas de Justicia de Medellín. Además, las Escuelas, han sido escenarios propuestos para fortalecer la democracia.

Es inaplazable construir democracia con acuerdos colectivos respetuosos de las diferencias. Se necesita una ciudadanía participante, organizada y comprometida con la ciudad y una gestión democrática transparente, sobrepasando el clientelismo (entendido este término en el contexto político colombiano como aquellas prácticas sustentadas en favores a cambio de fidelidad condicionada a dádivas que sobrepasa la filiación partidista), y la corrupción. Un reto pedagógico sobre este tema, es reflexionar acerca de las prácticas de democracia y participación ciudadana tradicionales, promoviendo nuevas formas de intervención en la vida política, tal como lo indica la Constitución colombiana del 1991. Se han realizado acciones como: encuentros socioeducativos, proyectos de control ciudadanos, presupuestos participativos, programas de educación electoral y cultura política.

b) Fichas de análisis del primer capítulo:

Categoría 1: Educación.

Aunque el capítulo no desarrolla una conceptualización directa de la educación, a través de las subcategorías presentadas enseguida puede caracterizarse la categoría educación como determinada por el contexto social y político, como elemento social y formativo de ciudadanía, como un proceso donde la experiencia es fundamental, con capacidad de promover la formación y el reconocimiento de identidades, así como la acción, la participación y las transformaciones sociales.

Subcategoría 1.1: Contexto.

Tema: *Origen de la Corporación Región.*

“La Corporación Región inicia sus labores en un momento histórico marcado por la explosión de un profundo conflicto social, en el que la fuerza criminal del narcotráfico, la ausencia del Estado y la violencia, afectaban, especialmente, a los sectores más excluidos y marginados de la ciudad de Medellín. Por aquella época, en el mundo, se daban rupturas, cambios y producción de nuevos paradigmas, se promovían reformas globales, profundizando un modelo económico caracterizado por la exclusión y la limitación de las condiciones para garantizar los derechos a todas las personas, generando mayor pobreza e inequidad. Al mismo tiempo, en 1991 el país vivía con esperanza el proceso de construcción de la nueva Constitución Nacional, que abría perspectivas de una mayor democratización de la sociedad colombiana y sus instituciones” (p. 11).

En el tema del origen de la Corporación Región, se pueden encontrar elementos reveladores de la identidad de su práctica pedagógica; su origen en el año de 1989, contiene unas características principales que coinciden con las preponderantes en los orígenes de la pedagogía social: su surgimiento se dio en un momento de gran conflicto social interno en la ciudad de Medellín, de un cambio de paradigmas a nivel global y profundización de un modelo económico generador de mayor pobreza y exclusión y a la vez, en el marco del proceso que dio vida a la Carta constitucional de 1991, la cual produjo perspectivas de mayor democratización de la sociedad y las instituciones del país.

Así pues, como se puede observar en la primera parte de esta investigación, la educación social ha surgido en ámbitos de conflicto social, desigualdades y exclusiones, pero a la vez, en espacios sociales y políticos al menos con tintes de democratización, aptos para su desarrollo; en ese ámbito, surgió la ONG en consideración. Esto puede ser un indicativo de las relaciones de similitud entre su práctica pedagógica y la pedagogía social, salvando, por supuesto, las características propias del contexto latinoamericano, colombiano y local en particular.

Subcategoría 1.2: Prácticas y/o quehaceres.

Tema: *Educación formal.*

“(...) Región ha trabajado en varios frentes; en la educación formal por el derecho a la educación, promoviendo el fortalecimiento de instituciones educativas y la formación de maestros; en la ejecución de proyectos y

consultorías para mejorar los procesos educativos institucionales y fortalecer la democracia y la convivencia escolar” (p. 12).

En este apartado, puede irse perfilando cuál es la posición de la Corporación Región frente a la educación de las instituciones tradicionales, hacia dónde considera que debe dirigirse el quehacer sobre las mismas: hacia el derecho a la educación, el fortalecimiento de la democracia y la convivencia escolar. Es decir, hacia el énfasis en el carácter social y formador de ciudadanía, propio de la educación.

Tema: *Educación no formal.*

“(...) Por fuera de las instituciones educativas, se han adelantado acciones formativas con organizaciones y población infantil, juvenil y adulta. Ha sido fuerte el trabajo con jóvenes acompañando iniciativas para su participación social y política en espacios formales y no formales, apoyando acciones con medios de comunicación juvenil, y fortaleciendo estéticas y expresiones juveniles” (p. 12).

En este ámbito, si bien se menciona cómo población receptora, organizaciones, niños, adultos y jóvenes, el énfasis en el trabajo con éstos últimos, indica que han sido la población social más importante para la Corporación Región en el ámbito educativo extra-institucional; el tipo de tareas dirigidas a la juventud, por su parte, indica que la ONG ve la necesidad de que los jóvenes se identifiquen a sí mismos y frente al resto de la sociedad como un actor social

particular y con capacidad de participación; en otras palabras, su trabajo se dirige a consolidar las identidades juveniles en dirección a la construcción de ciudadanía.

Tema: *Escuelas ciudadanas.*

“(...) En las Escuelas de formación ciudadana dirigidas a diversos públicos, se promueve la construcción de nuevos liderazgos, fortaleciendo procesos de participación ciudadana y la acción social y política de hombres y mujeres” (p. 12).

De acuerdo al ámbito de referencia que comporta este apartado, la *ciudadanía* se mueve en el ámbito no sólo de lo político sino de lo social, siendo por esta extensión a lo social, un campo susceptible de gran vastedad; y aunque se trate de Escuelas, donde el aspecto teórico de los problemas suele tener tradicionalmente una mayor relevancia, se ve que es el aspecto práctico el que se resalta a través de las nociones de participación y acción.

Subcategoría 1.3: Vertiente.

Tema: *Educación crítica.*

“Los dos objetivos básicos de la educación en perspectiva crítica son el desarrollo de una mentalidad crítica y la potenciación de los actores sociales para el cambio” (p. 23).

“(...) Hablar de sujetos críticos, es hablar de mujeres y hombres, sujetos sociales y políticos, capaces de leer el mundo y promover transformaciones; esto incluye estimular la autonomía ciudadana y mayor relación con lo público y lo colectivo” (p. 25).

Se presenta la educación crítica de manera dual a partir de sus objetivos, uno dirigido a la mente y otro a la acción: desarrollo de mentalidad crítica y potenciación de actores sociales para el cambio. Pero, ¿qué se entiende por crítica-o? Esta definición necesaria, es abordada unas páginas después: leer el mundo y promover transformaciones. ¿Acaso no todos leemos diariamente el mundo?, ¿A qué tipo de lectura se alude? Por lo demás, ya se habló de cambio y aquí se habla de transformación: ¿de qué, en qué sentido, con qué objetivo?

Al tratamiento de la noción de crítica, le hace falta una mayor profundidad, más aún teniendo en cuenta que es un término que reaparecerá constantemente a lo largo del libro. Adolece del mismo problema que el término acción-reflexión: siendo central en el desarrollo del discurso no es definido con claridad sino que se da por supuesta su comprensión.

Al incluir dentro de la noción de sujetos críticos, como información más específica, el estímulo de *la autonomía ciudadana y mayor relación con lo público y lo colectivo*, hay dos implicaturas en la base del discurso: la autonomía ciudadana es poca o débil y los sujetos tienen poca relación con lo público; son, entonces, de mentalidad y prácticas individualistas. Ésta es, información contextual que denota el estado de la práctica ciudadana en la ciudad, en tanto es

más específica ya que no pueden adjudicarse esas características a todas las sociedades actuales.

Categoría 2: Pedagogía.

Lo que el desarrollo de las subcategorías permite deducir sobre la cuestión de la pedagogía en Corporación Región, es que en el ámbito donde deberían formularse los adelantos teóricos y donde deberían clarificarse los problemas que la práctica educativa plantea, como es el campo pedagógico, abundan la relatividad, la generalización e imprecisión en los términos y la ausencia de análisis críticos sobre los procesos educativos y pedagógicos con relación a sus orígenes y posteriores desarrollos.

Subcategoría 2.1: Fundamentos y/o lineamientos.

Tema: *Necesidades.*

“En términos pedagógicos es necesario conocer y comprender los diferentes momentos y significados de la evolución de los Derechos que configuran la ciudadanía, haciendo especial énfasis en que su existencia, es el resultado de un proceso que podemos analizar a partir de tres elementos eje: el primero, social o socio-político de luchas y movilizaciones de los sectores implicados; el segundo, cultural o de legitimación de las diferentes reivindicaciones, y el tercero, político-jurídico o institucional, de legalización y creación de políticas públicas y leyes que los favorecen” (p. 21).

Se presenta aquí, la implicatura de que los Derechos configuran la ciudadanía. Por otra parte, la llamada *evolución de los Derechos* se da en tres etapas cuyas elementos clave pueden sintetizarse en movilización, legitimación y legalización, relacionados respectivamente con lo social, lo cultural y lo político-jurídico. De esta manera, la pareja derechos-ciudadanía, se entiende como un fenómeno complejo, procesual y evolutivo que pasa por amplios ámbitos de la sociedad, más allá de la noción simple de derechos que los circunscribe al campo legal.

Tema: *Retos.*

“En los tres ejes hay retos pedagógicos de distinta índole que implican trabajar, no sólo sobre el carácter vinculante y de exigibilidad de los Derechos, por parte de toda la ciudadanía con respecto al Estado, sino también, la necesidad de no desvincular la conquista de derechos de los deberes ciudadanos, por ejemplo, el deber ciudadano de votar, de garantizar el acceso y permanencia de la infancia en la escuela, el derecho a la ciudad de las personas en situación de desplazamiento y otros compromisos ciudadanos de individuos, familias, organizaciones barriales y comunitarias de la sociedad y del Estado frente a la construcción de una nueva sociedad”(p. 21).

A través de la conexión binaria, ‘*No sólo... sino también*’, se establece como consabido, que los derechos son vinculantes y exigibles al Estado por parte de la ciudadanía y que lo contrastivo y novedoso es no desvincular los derechos

de los deberes ciudadanos (voto, garantía del acceso y permanencia de los niños en la escuela, derecho de los desplazados a la ciudad); pero al final del párrafo, y como parte de esta información novedosa, se denominan estos deberes como parte de un conjunto de compromisos individuales y colectivos, sociales y estatales para construir una nueva sociedad. No se incluye más información al respecto.

Se establece la implicación de que existen compromisos para dicha construcción y que esa construcción es un deber ciudadano, pero atendiendo al contexto local, esta implicación no se ve corroborada: no es de dominio común la idea de la construcción de una nueva sociedad y mucho menos que esto sea un deber y que existan ciertos compromisos identificables con ese deber y esa construcción. Por tanto, es defectuosa la presentación de la información, ya que en la parte dedicada al rema no puede ofrecer implicaciones que requerirían de una argumentación más exhaustiva, la cual está ausente, de modo que cuestiona el valor de verdad de las afirmaciones realizadas.

Tema: *Procesos.*

“(...) Los procesos pedagógicos deben promover la constitución de sujetos con capacidad de ejercer sus deberes y sus derechos, personas que dispongan de herramientas para relacionarse con el mundo, ampliar su capacidad crítica, pensarse a sí mismos y reconocerse en la interacción con otros y con el contexto.

Los procesos pedagógicos fortalecen la comprensión y el nivel de conciencia respecto de los derechos y el ejercicio ciudadano. En este campo, se debe reconocer a las personas como sujetos de derechos, implicadas directamente en la tarea de incidir en el respeto, garantía y realización efectiva de sus propios derechos. Igualmente es necesario contar con un Estado capaz de garantizar dichos derechos. Esto requiere promover grandes cambios en el nivel individual y colectivo, con personas, organizaciones y funcionarios públicos entre otros, para fortalecer sus conocimientos y capacidades de manera que puedan transformarse y responder de manera efectiva al mandato de la constitución y la ley” (pp. 23-24).

Sobre los procesos pedagógicos, se desarrollan los ítems de objetivos, logros, actitudes y necesidades; a su vez, en cada ítem el énfasis del tema se haya puesto en los derechos en relación con su ejercicio, comprensión, respeto, garantía y realización efectiva. En la última parte del texto, se hace referencia a la transformación en niveles individuales y colectivos para lograr los énfasis mencionados, y responder de manera efectiva al mandato de la constitución y la ley.

Bajo el tema de las necesidades pedagógicas, se habían enunciado tres ejes en la evolución de los derechos: movilización, legitimación y legalización. Al seguir este curso evolutivo de los derechos, su existencia legal ya trae aparejada su legitimación; es decir, cuando las leyes existen ya hay una legitimidad cultural que conlleva su cumplimiento. Pero en el presente apartado, se enuncia el camino

opuesto que va desde las leyes hacia los conocimientos y capacidades para transformar a quienes deben hacerlos cumplir y ejercerlos.

Esta discordancia, es una contrariedad en el discurso, originada tal vez por un descuido en la comparación entre un modelo teórico de la evolución de los derechos y el contexto local de realidad en el cual, es cierto, los sujetos requieren transformarse para cumplir las leyes puesto que la ciudad y el país tienen una cultura política donde la ley es una y su realización es otra; además, las transformaciones van más allá de los conocimientos y capacidades, son transformaciones de orden moral, ético, cultural en el más amplio sentido, ya que sujetos, como los políticos colombianos, conocen muy bien las leyes, pero muchos de ellos carecen de un mandato ético y moral propios que los insten a hacerlas cumplir. Como puede verse, en el caso de la ‘parapolítica’, fenómeno sociopolítico que compromete a funcionarios y representantes del Estado colombiano en asuntos de ilegalidad asociados al tráfico de drogas y a la subversión militar.

Subcategoría 2.2: Técnicas y/o metodologías.

Tema: *Construcción de conocimiento desde experiencias y saberes previos.*

“Varios elementos deben tenerse en cuenta para que las acciones educativas sean efectivamente democráticas y respetuosas de los derechos y de la singularidad de las personas(...) conocer los sujetos grupos involucrados en la interacción pedagógica (...) conocer la realidad concreta y subjetiva de los

hombres y mujeres participantes en los procesos (...) reconocer las diferencias y la diversidad de las personas y grupos (...) orientar la construcción del conocimiento, a partir de las experiencias y los saberes previos de los participantes (...) promover el conocimiento y aprehensión del contexto y del entorno en que se desenvuelve la acción (...) Los responsables de la oferta pedagógica, tienen autonomía para proponer énfasis, productos y resultados de determinado proyecto. Pero los participantes deben conocer, analizar e incidir, tanto en los contenidos y metodologías, como en los tiempos en los que se realiza la propuesta, esto garantiza sentido de pertenencia, apropiación del proceso y un aprendizaje significativo de su parte” (pp. 22-23).

Los métodos pedagógicos mencionados: conocimiento y reconocimiento de los sujetos, de los grupos, de los contextos concretos y subjetivos, de las diferencias, uso de las experiencias y saberes previos, provienen de la educación popular, pero observemos que si bien los métodos se corresponden con ella, los objetivos son distintos. Mientras en la educación popular el discurso educativo se movía en términos de lo revolucionario, lo radical, la liberación, la opresión y la transformación de la realidad; en este texto, las palabras claves respecto a los objetivos, son: democracia, respeto, ciudadanía, singularidad, cambio y transformación, las cuales son reflejo de un contexto educativo civilista coherente con el marco de políticas educativas estatales que se dinamizó a partir del hecho histórico de la nueva Constitución de 199. Los derechos humanos y los mecanismos de participación ciudadana serán los ejes sobre los cuales se desarrollan las acciones de la educación en Colombia.

Si bien es plausible esta especie de eclecticismo, es necesario hacerlo evidente y argumentar el por qué de su existencia: las tendencias institucionales y su desarrollo a través del tiempo, los acercamientos y alejamientos con respecto a lenguajes asociados a la izquierda, la posición frente a los problemas de estigmatización comunes en el país; de lo contrario, puede pensarse que esos procesos de selección de unos lenguajes en vez de otros, se han dado de manera inconsciente o no se pretende hacerlos evidentes.

Categoría 3.: Formación ciudadana.

Es formación en derechos, no sólo en el conocimiento de cuáles son, sino también en el de cómo se han formado y cuál es su estado actual respecto a su enunciación y a su realización; esta formación implica una concepción de la educación como un medio de formación política con capacidad para generar cambios no sólo mentales sino vivenciales, de hecho, es una formación principalmente dirigida a la acción. Esta formación ciudadana, dirigida a la acción, y que por tanto subraya la necesidad de la participación ciudadana, busca aportar en la garantía de los derechos para la ciudadanía, pero esta acción implica una intervención fuerte al Estado el cual debe ser el principal garante de derechos, y en el análisis del capítulo, puede verse que el mayor peso de la intervención pedagógica está en la ciudadanía, de modo que aunque discursivamente se enfatice en la garantía de derechos, las acciones llevadas a cabo no son las más efectivas puesto que no enfatizan en los actores estatales.

De otro lado, esta formación ciudadana supone una noción de ciudadanía como condición de sujeto de derechos, pero también recalca la particularidad de cada sujeto. Explora así mismo la ausencia de derechos y las limitaciones ciudadanas, y promueve valores básicos de la cultura occidental como la justicia y la libertad, y una aspiración del siglo XX en los países del tercer mundo: el desarrollo. Esos valores y esa aspiración, se presentan como interrelacionados y necesarios el uno al otro para la existencia real de la ciudadanía.

Subcategoría 3.1: Derechos.

Esta subcategoría, es tratada desde diferentes perspectivas, constituyendo su definición a partir de la ética, la historia, en relación con la ciudadanía y también desde la noción moderna de democracia.

“Desde el punto de vista ético, los derechos deben entenderse, como aquello que le es reconocido a un ser humano por el simple hecho de serlo, e indispensables para vivir dignamente, pues sin ellos, no es posible alcanzar la libertad personal, el respeto, la justicia y la equidad. Los derechos son también, una construcción histórica y cultural, enmarcada en determinados sistemas de valores, que los reconoce como garantías individuales y sociales, presentes tanto en las normas jurídicas como en los acuerdos políticos, éticos y morales de las sociedades.

El ejercicio y realización de los derechos de ciudadanía civil, política y cultural, evidencian la existencia de sociedades que han interpelado con

mayores niveles de conciencia y responsabilidad, sus propias costumbres y valores, construyendo desde la ética y la moral, referentes de desarrollo bajo principios de dignidad, libertad y justicia” (pp. 14-15).

Este apartado contiene la implicatura que la vida digna consiste en alcanzar la libertad personal, el respeto, la justicia y la equidad:

“Con los principios éticos y políticos y la triada de derechos, equidad y justicia, se propone tener como horizonte la universalización de los Derechos Económicos Sociales y Culturales y la realización de las libertades y capacidades humanas (...).

Desde una noción moderna de la democracia, todos los derechos, tanto los individuales como los Derechos Económicos Sociales y Culturales se complementan en doble vía, unos amplían los ámbitos de protección de la persona, asegurándole condiciones materiales para la realización efectiva de los derechos individuales y otros, los derechos políticos son la garantía para la solución democrática de las demandas y necesidades ciudadanas”(pp. 16-17).

Las asociaciones presentes en este apartado alrededor de la noción de derechos son: las de principios éticos y políticos, equidad, justicia, libertades, capacidades humanas, democracia, protección de la persona, individuos, política, demandas y necesidades ciudadanas. Estos términos van de lo abstracto a lo concreto, de manera que evidencian la relación entre los derechos individuales, los económicos, sociales y culturales, y los políticos, dando cuenta del desarrollo (por lo menos discursivo) de los derechos en cada vez más ámbitos de la vida humana.

“Si revisamos la historia, vemos cómo a lo largo del tiempo, las nociones sobre los derechos han evolucionado y progresado; por ejemplo los derechos civiles de las mujeres y la juventud se han ampliado, aunque no se dé un ejercicio pleno (...) Con respecto a los derechos políticos hay progresos del siglo pasado y avances significativos, como el voto, la existencia de partidos políticos (...) Frente a los derechos sociales, entre los que se cuentan los económicos, culturales y ambientales, el panorama es más retórico que vivencial, por ejemplo la realización efectiva del derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, está en un nivel bastante bajo, debido a los crecientes problemas de inequidad, desigualdad, pobreza y a la falta de voluntad política y de medidas coherentes de distribución de los recursos” (pp. 17-18).

En este apartado, argumentado mediante ejemplos, se muestra que a lo largo de la historia, las nociones sobre los derechos han evolucionado y progresado; sobre los derechos sociales, se dice que el progreso es más retórico, y el ejemplo de apoyo referido a los derechos al trabajo, la vivienda y la salud, desarrolla un argumento causal, donde se determina que la causa de la poca realización efectiva de los derechos citados se encuentra en *los crecientes problemas de inequidad, desigualdad, pobreza y (...) la falta de voluntad política y de medidas coherentes de distribución de los recursos.*

Este argumento falla en dos aspectos, el primero de ellos se encuentra en los problemas mencionados como causa: inequidad, desigualdad y pobreza; la dirección entre la causa y el efecto no está bien clara, pues bien podría invertirse su sentido y ser igualmente válido, es decir, que la poca realización de los

derechos al trabajo, la vivienda y la salud cause problemas de inequidad, pobreza y desigualdad. Los dos lados del razonamiento se encuentran más o menos al mismo nivel, de hecho pueden percibirse como efectos concomitantes de una causa que aún está por definirse.

El segundo, la falta de voluntad política y de medidas *coherentes* de distribución de recursos, sí pueden fungir mejor como causas, las dos en el nivel estatal en un aspecto subjetivo en tanto se habla de *voluntad* política, y en un aspecto más objetivo o exteriorizado, referido a las medidas (donde el adjetivo *coherentes* comporta la implicatura de coherencia respecto al modelo democrático). Pero bien puede considerarse que la falta de voluntad política es la causa de la falta de medidas coherentes, por la relación establecida entre actitudes y acciones.

En este sentido, el único elemento que queda como causa real es el de la falta de voluntad política, en cuyo caso cabe preguntarse: ¿cuál es la causa de la falta de voluntad política?, o bien, para no reducir las causas a una sola, ¿cuáles son las causas que le acompañan?

Esta causa o causas, pueden ser bien complejas, pero atendiendo al contexto social, político y económico actual, puede decirse que la causa consiste en la incoherencia entre el ideal democrático y su realización en un mundo capitalista neoliberal como el actual, generador de desigualdad y pobreza, pero inscrito en un marco de legitimidad dado por los sistemas políticos democráticos.

Tema: *Educar para y desde un enfoque de derechos.*

“(...) significa construir un entorno que desde lo político, social, cultural y jurídico, afronte las diferentes amenazas, riesgos o limitaciones que atentan contra la realización efectiva de los Derechos de todas las personas” (p. 22).

Esta definición de la educación con enfoque de derechos, comporta una consecuencia que toca al carácter de la educación misma, ésta debe construirse con un amplio sentido práctico, dinámico, capaz de proveer de capacidad de adecuar lo aprendido a los contextos locales y reales, en fin, una educación para el hacer en contextos sociales específicos y además con un claro compromiso y enfoque político.

Tema: *Fortalecimiento de noción de derechos.*

“Fortalecer la noción de Derechos, significa, además de cualificar y ampliar el tejido social y la promoción de variadas formas de organización y expresión de la ciudadanía, también, conformar y consolidar mecanismos y espacios constitucionales y legales de participación ciudadana, y desde lo individual y lo colectivo, trabajar por los derechos de cada una de las personas.

La clave pedagógica es comprender que los espacios tradicionales de socialización, como la familia, la escuela, las diferentes organizaciones y la vida barrial, son instancias útiles para formar ciudadanos interesados en

involucrarse en los asuntos públicos y comprometidos con su propio desarrollo” (p. 26).

A través de este apartado, se puede establecer una relación entre lo teórico, la noción de derechos, y lo práctico; el significado que el texto le da expresado en términos del hacer. De modo que, nuevamente, se pone un peso mayor en la acción y en su potencia educativa que en los métodos teóricos.

Tema: *Garantías de libertades y derechos.*

“(...) promover la garantía plena de (...) libertades y derechos de orden civil, económico, político, social y cultural que deben ser reconocidos por la sociedad y garantizados por el Estado” (p. 25).

A continuación se enumeran esos derechos que se quieren garantizar:

“(...) de expresión, pensamiento, crítica, creencia y reconocimiento, como el derecho a participar, deliberar, organizarse, y movilizarse hasta alcanzar el ejercicio pleno de las libertades sociales y el mejoramiento de las condiciones de igualdad económica, social, política, cultural, de género y generaciones” (p. 25).

Son entonces, los objetivos de esta promoción de derechos, los valores arquetípicos que quiso promover la Revolución Francesa y a partir de allí, todas las revoluciones burguesas: libertad e igualdad. Ahora bien, para promover la

garantía plena de derechos una gran parte del trabajo debería dirigirse al Estado, el cual es el que puede garantizar dichos derechos, ya que la mayoría de los proyectos se dirigen a la ciudadanía; esto no sería tan problemático si el Estado colombiano tuviese una tradición garantista de los derechos ciudadanos, pero no la tiene, y en ese sentido, cualquier intento que se dirija a la promoción de la garantía, debe tener un enfoque claro y constante hacia el Estado. De este modo, parece que se soslaya el problema que según los objetivos propuestos, hay un actor o instancia social que debe ser enfocado, y que la acción educativa sobre los sujetos de derechos no es el modo más adecuado para que el Estado les garantice los derechos, pues es a éste al que habría que intervenir. En este país, ese aspecto lo trabajan las ONG's de derechos humanos a través de la denuncia y el traslado de los casos de violaciones de los derechos fundamentales a las Cortes Internacionales.

Por otra parte, más atrás se habla de:

“(...) contar con un Estado capaz de garantizar dichos derechos. Esto requiere promover grandes cambios en el nivel individual y colectivo, con personas, organizaciones y funcionarios públicos entre otros, para fortalecer sus conocimientos y capacidades de manera que puedan transformarse y responder de manera efectiva al mandato de la constitución y la ley” (p. 24).

Pero en el párrafo siguiente nos dice que:

“Son muchos los proyectos de Región que han promovido cambios y transformaciones especialmente en poblaciones pobres y excluidas” (p. 24).

Esto nos permite subrayar lo ya dicho sobre la inconsistencia entre los objetivos propuestos y el énfasis en los sujetos a intervenir, para que exista un grado coherente de efectividad según los objetivos.

Claves pedagógicas para el respeto a la libertad e igualdad de oportunidades:

“(...) es reconocer la necesidad de contar con sujetos críticos y organizaciones sociales que se expresen e incidan en sus realidades y con un Estado que responda democráticamente a la realización efectiva de dichos derechos” (p. 25).

El verbo *reconocer*, que precede todo el enunciado, supone dar por verdadera la necesidad que se expresa en el mismo como clave pedagógica, la de contar con tres elementos: sujetos críticos, organizaciones sociales activas y un Estado efectivamente democrático, que bien pueden corresponder a lo individual, lo colectivo y lo supra colectivo, o al pensamiento, la acción y las condiciones. Estas correspondencias, permiten dar a la tríada mencionada toda su significación, para entender que la libertad y la igualdad, dos de los pilares fundamentales de la modernidad aún irrealizados, sólo son posibles en procesos complejos y que implican todos los estratos de la vida social y humana.

Tema: *Enfoque de derechos en acción social.*

“Igualmente toda acción social realizada bajo un enfoque de derechos, debe reconocer los complejos entramados de la organización social, económica, política y cultural y tener en cuenta las perspectivas sectoriales, temáticas, poblacionales y, desde el punto de vista transversal, incluir las dimensiones territorial, ambiental y de género” (p. 16-17).

Este apartado tiene una implicación: si la acción social bajo un enfoque de derechos conlleva ciertas características de reconocimiento e inclusión de la organización social desde lo más general hasta lo más particular, hay entonces uno o unos tipos de acción social que no efectúan esos reconocimientos e inclusiones. Contextualmente, esto puede referirse al trabajo social asistencialista que suele ser practicado, por ejemplo, desde instancias estatales.

Subcategoría 3.2: *Democracia.*

“(...) La democracia es una manera de vivir, de relacionarse, de construir la vida personal y social. Por tanto, para formar sujetos en ciudadanía y democracia se deben revisar tanto emocional como racionalmente todos los campos de la vida, dotándonos de herramientas para la acción democrática y la plena garantía de los derechos. La democracia es un proceso de construcción intersubjetiva que tiene como condición el acercamiento emocional al otro (Maturana, 2004). El reconocimiento del otro como centro

de la actitud democrática, como proceso intersubjetivo, permite centrar los derechos humanos como referente de la democracia” (p. 20-21).

La noción tradicional de democracia, se refiere a un modelo o sistema político que, en la actualidad, suele ser de tipo representativo. La definición de democracia propuesta en el texto, adolece de falta de pertinencia pues no hay gradualidad en la progresión, ya que ni se presenta la información fáctica (que por conocida, en este caso, podría omitirse) ni la información preparatoria (que no debería omitirse), adecuadas para sostener una interpretación de la democracia que se extiende a los términos tal vez más amplios posibles: “una manera de vivir”, personal y colectiva; un proceso de construcción intersubjetivo.

Tema: *Desarrollo económico y humano.*

“Las acciones efectuadas desde los derechos y por la ampliación de la democracia, deben promover acuerdos y definir políticas que permitan construir nuevas estrategias económicas, que además de dar respuesta a las necesidades de producción, atiendan la calidad de vida de las personas. [Esto se aduce porque] El modelo y las políticas económicas imperantes no generan un crecimiento que favorezca, al mismo tiempo, la productividad y el desarrollo sostenible y equitativo; ni reducen la pobreza y las desigualdades” (p. 29).

En este párrafo, se establece la implicación que debe existir, una relación directa entre democracia y economía productiva, y a la vez con desarrollo

sostenible y equitativo; así que, si se sigue el curso de este argumento, puede decirse que en la actualidad el país y el mundo en general viven en democracias restringidas.

Tema: *Políticas sociales democráticas desde enfoque de derechos:*

“(...) deben atender derechos básicos fundamentales como alimentación, salud, educación y trabajo digno, e igualmente, propender por el desarrollo integral y la calidad de vida de todas las personas, para esto es necesario un Estado y unas instituciones democráticas, transparentes, responsables por lo público.

Los ciudadanos y ciudadanas cuyos derechos esenciales están garantizados por el Estado, son personas con mayor posibilidad para el ejercicio ciudadano, mientras que aquellos que viven en la exclusión, la pobreza y la marginalidad, gastan su energía en lograr la sobrevivencia, restándole a la realización de sus propios proyectos y al desarrollo de su entorno familiar y social” (p. 27).

El apartado anterior, permite arribar a la conclusión que las políticas sociales democráticas no son más que las que deben garantizar a cada individuo las condiciones sociales y materiales esenciales para ejercer una ciudadanía democrática.

Subcategoría 3.3: Participación.

Tema: *Retos pedagógicos para la participación ciudadana.*

“(...) mantener el equilibrio entre las miradas tradicionales de la democracia y la participación formal, y reconocer los nuevos códigos y lenguajes en las formas de hacer política y en las maneras en que, especialmente la juventud interactúa e interviene en los asuntos de la vida política, económica y cultural de la sociedad. Los desafíos pedagógicos se han centrado en construir y experimentar nuevas maneras de acometer el ejercicio público y político, facilitando la emergencia de nuevos liderazgos para que hombres y mujeres disfruten de la igualdad de oportunidades para incidir en el desarrollo de sus comunidades y de su entorno” (p. 31).

De un lado, este apartado enfatiza en lo nuevo -la novedad-: *nuevos códigos y lenguajes en las formas de hacer política y en las maneras en que, especialmente la juventud interactúa e interviene en los asuntos de la vida política, económica y cultural de la sociedad; nuevas maneras de acometer el ejercicio público y político; nuevos liderazgos.* Este énfasis en lo nuevo, implica por inversión, lo viejo o tradicional, de modo que la participación ciudadana está del lado de lo nuevo, y por tanto, en la manera tradicional de hacer la política en el país, dicha participación o no existía o era deficiente. Por el otro, al inicio del párrafo es confusa la relación entre *las miradas tradicionales de la democracia y la participación formal* ya que se habla de mantener un equilibrio entre ambas como si fueran opuestas; pero precisamente, la democracia tradicional y la participación formal se identifican, de manera que en el texto, o hace falta

información acerca de las nociones expresadas o hay una incoherencia en un aspecto elemental.

Subcategoría 3.4.: Ciudadanía.

“Dada la diversidad étnica, cultural, religiosa, poblacional y de género, se propone desde diversos planteamientos teóricos, hablar de ciudadanías en plural. La ciudadanía, es el conjunto de derechos que tienen las personas en tanto sujetos y los deberes que de ellos se derivan. Ese conjunto, ha ido transformándose y evolucionando paralelamente al desarrollo de la sociedad, sobre todo, a lo largo de los últimos tres siglos. En este sentido, Marshall distingue tres etapas: una “ciudadanía civil” en el siglo VXIII, vinculada a la libertad y los derechos de propiedad; una “ciudadanía política” en el siglo XIX, ligada al derecho al voto y al derecho a la organización social y política y, una “ciudadanía social”, relacionada con los sistemas educativos y el Estado del Bienestar. (Marshall. 1998). Esta definición de ciudadanía en oposición para unos y en complemento para otros, es interpelada por quienes conciben la ciudadanía como proceso de subjetivación, donde los individuos deben entenderse como agentes de pleno derecho. (Naranjo, Hurtado, Peralta 2001). Más allá de las dimensiones jurídica y política, son muchos los trabajos que facilitan un entendimiento más integrador de las ciudadanías, por ejemplo la noción de ciudadanías mestizas expuesta por María Teresa Uribe, o lo planteado por Touraine, quien propone un análisis para avanzar en el camino de la garantía de los derechos para todas las personas, en la perspectiva de la constitución del ejercicio ciudadano: (...) Esta reflexión amplía la noción de ciudadanías, pues reconoce las subjetividades, diferencias

y las particularidades de cada persona en cada contexto, así, en el caso de la juventud, la ciudadanía no está dada por el hecho político de su mayoría de edad y el acceso al voto, sino por su condición de sujeto, es decir por su calidad de individuo digno de derechos en su más amplia definición” (p. 18-19).

La noción de ciudadanía, se presenta en tres acepciones: jurídica, en relación con los derechos y los deberes, y además identificada con una evolución histórica; política, como proceso de subjetivación donde los individuos son agentes de pleno derecho; y como noción integradora, (las ciudadanía mestizas sólo se mencionan) la de Touraine, donde la ciudadanía se da por la condición de sujeto: *individuo digno de derechos en su más amplia definición*. Pareciera que la información ofrecida respecto a Touraine, no es la más pertinente ya que no existe una relación clara de equivalencia entre las diferencias de cada persona en su contexto y la noción de sujeto que se propone.

Tema: *Ciudadanía compleja* (Rubio, 2005).

“(...) supone tres características; a) Iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos y ciudadanas, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciables; b) Derechos diferenciales de todos los grupos, mayoría y minorías, que componen la estructura organizativa del Estado [todo Estado es, en mayor o menor grado, multisocial y multicultural], lo que implica una política de reconocimiento tanto en la esfera privada como en la pública, y; c) Condiciones mínimas de

igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales, lo que implica una política multicultural que incluye disposiciones transitorias de discriminación positiva, de currículos multiculturales, e incentivar el intercambio” (p. 17).

Los tres componentes de esta ciudadanía compleja, pueden reducirse a los derechos (universales y diferenciales) y el multiculturalismo.

Tema: *Limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía.*

“Muchos son los factores que limitan el ejercicio de la ciudadanía, lo que cuestiona algunas de las nociones existentes, pues al enmarcarla sólo en los ámbitos civil y político, dejan por fuera elementos centrales de lo social y lo cultural. Nociones tradicionales de ciudadanía formal, son cuestionadas por las consecuencias de la crisis de los Estados del Bienestar, por el aumento persistente de la pobreza y el desempleo y por fenómenos como la migración, donde sectores poblacionales de manera creciente, experimentan la no garantía de sus derechos, debido a la separación entre ciudadanía y nacionalidad. También, existen limitaciones a la ciudadanía frente al derecho a la ciudad, la exclusión niega hoy derechos básicos ciudadanos como la integración económica, la participación política, la socialización cultural, la seguridad personal, el acceso al empleo, la movilidad y el reconocimiento como sujetos y ciudadanos por parte de los otros” (p. 19-20).

Este párrafo, se basa en la implicación de que la ciudadanía es algo que existe dado de antemano en el mundo real y concreto, y que los límites que se le

imponen a ella como tal y sus consecuencias, provocan el cuestionamiento de nociones parciales y excluyentes de la misma. Al ejemplificar la idea, se muestra que lo real cuestiona lo formal, pero atendiendo a la lógica y a los procesos históricos de formación de ciudadanías, debe quedar claro que lo real no consiste en una ciudadanía que existe de por sí y que sólo espera que los conceptos la abarquen tal y como es, sino que los fenómenos sociales reales y sus consecuencias negativas sobre las personas llevan a las sociedades a oponer un sistema de derechos cada vez más amplio a los hechos reales, lo cual implica también una ampliación del concepto de ciudadanía.

Al final del párrafo, se afirma: “*la exclusión niega hoy derechos básicos ciudadanos como la integración económica, la participación política, la socialización cultural, la seguridad personal, el acceso al empleo...*” (p. 20). Pero recordemos, que la interpretación de asuntos como la integración económica o el acceso al empleo en términos de derechos, se debe no a que sean básicos como una cualidad intrínseca y atemporal suya, sino a que la realidad socioeconómica mundial ha generado tanta desigualdad frente a la economía y frente al acceso al empleo, que se ha creado la necesidad de formular estos aspectos como derechos básicos.

Ese es el conducto regular de las leyes y prohibiciones: éstas empiezan a existir por la fuerza de grupos humanos que buscan desviar o suprimir acciones que ya existen y que les son nocivas (o bien por los grupos de poder que buscan promover leyes que les sean cada vez más provechosas en la conservación y

ampliación de sus privilegios). Así que en este apartado, se olvida la explicación que ya se había presentado de la ciudadanía como algo histórico y se muestra como algo dado pero en espera de encarnarse en leyes. En otro aspecto, al reproducir las nociones de lo civil y lo político, lo social y lo cultural como ámbitos separados, se sigue reproduciendo el procedimiento que permite la fragmentación teórica y discursiva de lo real, cuando se está buscando decir que la ciudadanía no debe interpretarse a partir de dicha fragmentación, sino desde la compleja variedad que funciona articulada en la realidad.

Subcategoría 3.5: Valores.

Tema: *Desarrollo: Desde el planteamiento de Amartya Sen, quien concibe el desarrollo como libertad.*

“(...) el desarrollo se concibe como un proceso de expansión de libertades reales del que disfrutan los individuos, lo cual lleva a centrar la atención en los fines y no sólo en algunos medios. El desarrollo, exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y sociales, pues muchas veces, la falta de libertades fundamentales está en estrecha relación con la pobreza que obliga a los individuos a dedicar su tiempo, su energía y sus posibilidades a la sobrevivencia diaria, agua limpia y servicios de saneamiento (Sen, A. 1999)”
(pp. 15-16).

La concepción de desarrollo que se presenta, se formula como un argumento de autoridad, puesto que siendo una concepción diferente de lo que se entiende

normalmente por desarrollo, no se presenta información fática ni preparatoria, sólo se recurre a parafrasear las palabras de Amartya Sen, puesto que es conocido como teórico del desarrollo y además fue premio Nobel de Economía en el año 1998. Sobre el concepto mismo, puede decirse que al equiparar desarrollo y libertad, se propone una noción dual en donde lo ideal y lo material se complementan. Al presentar como obstáculos de la libertad elementos de carácter material como son la pobreza o la falta de oportunidades económicas y sociales, se enfatiza el carácter material de la libertad, su comprensión como algo real y concreto, y no como un concepto abstracto.

Tema: *Justicia.*

“Retomando a Rawls, la justicia es el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales. (Rawls, 1974:45)
El reconocimiento y el disfrute de las libertades y la democracia implican una acción estatal institucional que habilite y potencie las capacidades individuales y colectivas de las personas, facilitando el acceso a los mecanismos instrumentales que promueven o garantizan dichas libertades, el desarrollo de estas capacidades, se convierte en el instrumento que determina el ejercicio de la ciudadanía real y marca el camino que garantiza los derechos inherentes a esta condición política ciudadana” (p. 16).

La noción de justicia, también se apoya en este caso en un argumento de autoridad a través de Rawls. Se presenta como una práctica estatal o de las

instituciones sociales, práctica encargada de garantizar el acceso a las libertades y la democracia, y que determina el ejercicio de la ciudadanía real.

Tema: *Libertad.*

“(...) el Premio Nóbel Amartya Sen (...) concibe el desarrollo como libertad (Sen, 1999) y relaciona los fundamentos éticos de la justicia distributiva, la equidad social y los derechos fundamentales, lo que nos permite deducir que las libertades, son inherentes a la condición de ciudadanía que reconoce al individuo como sujeto de derechos y deberes” (p. 15).

“La libertad individual es esencialmente un producto social y en el proceso de realización existe una relación de doble sentido entre los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y el uso de las libertades individuales no sólo para mejorar las vidas respectivas [de las personas] sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces (Sen, 1999:85)” (p. 16).

Nuevamente se nos ofrece un argumento de autoridad. En la primera parte de este apartado se presenta la relación entre *los fundamentos éticos de la justicia distributiva, la equidad social y los derechos fundamentales* para establecer una relación de ‘inherencia’ entre libertades y ciudadanía, pero el texto carece de la sustentación de los fundamentos éticos ya mencionados y de la relación establecida entre los mismos. Por otra parte, la cita de Amartya Sen nos introduce

en el problema de la libertad visto como algo complejo que se construye entre el individuo y la sociedad.

c) Valoración del primer capítulo:

Este primer capítulo, se divide en dos grandes partes: la primera, se encuentra dedicada a presentar los conceptos sobre los que se ha fundamentado y ha trabajado Corporación Región; la segunda, expone las orientaciones de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la institución desde sus inicios y además presenta las actividades y proyectos que se han desarrollado según la orientación expuesta.

El capítulo es muy importante en el conjunto del libro, puesto que recoge los conceptos gruesos de la práctica pedagógica de ONG y trata de ofrecer una mirada de conjunto que resalte las particularidades más relevantes sobre los temas, las prácticas y las orientaciones. Pero, además, comporta un grado mayor de dificultad: muchos de los conceptos empleados guardan relaciones muy estrechas, de modo que unos términos definen a los otros en una especie de circularidad y, además, pertenecen tanto al ámbito de la ciencia política y otras disciplinas de las ciencias humanas como al de la práctica política cotidiana y al lenguaje común usado en los medios de comunicación, y en las conversaciones de la gente de a pie. Esta cercanía conceptual y esta variedad de ámbitos discursivos, implican o bien elegir solo uno de ellos como referente o bien acudir a definiciones amplias pero clara y rigurosamente articuladas.

Frente a esta dificultad, el texto no sale bien librado, no se desenvuelve en progresión gradual sino a saltos, y en cada concepto se encuentran entremezclados los otros, de modo que da la impresión de que se está saltando en el mismo lugar. Democracia, derechos, ciudadanía, política, ética, justicia, equidad, desarrollo, libertad, subjetividad, son términos que se interceptan y que se mueven en el texto de un lugar a otro de modo un poco confuso.

El capítulo es de interés, en tanto permite establecer una hipótesis de analogía entre la pedagogía social y la práctica pedagógica de Corporación Región con base en la similitud entre sus contextos, sus condiciones de fundación y el énfasis social de la educación, así como la orientación hacia la juventud.

El texto, permite identificar la orientación pedagógica primordial hacia la acción a través del acento en ésta por encima de la teoría, y en una educación adaptable a la realidad y capaz de ser útil para actuar.

También, el capítulo reproduce el mismo problema que vimos en la presentación acerca de la indefinición de un concepto central, allí el de reflexión y aquí el de crítica; de este modo, se evidencian los problemas de tomar nociones de la práctica sin pasarlas por un “tamiz” teórico bien articulado para elaborar un texto. Este problema del uso de términos centrales, con un significado dado por sobreentendido, denota una orientación consciente o inconsciente, en la producción teórica hacia el diálogo interno, y no hacia un pensamiento que se

ofrezca a la sociedad en general o hacia espacios académicos ajenos al ámbito de las ONG's.

Hay dos discordancias importantes (aunque existen otras, de menor calado, que aquí no se tendrán en cuenta): entre los objetivos planteados, de tipo democrático, y los métodos, fundamentados en la educación popular; igualmente, entre el objetivo de garantizar los derechos, por una parte, y las acciones realizadas en ese sentido, así como el sujeto al cual van dirigidas, por la otra. El Estado, es el principal garante de derechos, pero el sujeto de intervención privilegiado es la ciudadanía. Otro aspecto, es que no se reconocen las causas estructurales del incumplimiento de los derechos, sino que se acude a problemas concomitantes como causas. Estas discordancias, dan cuenta de los procesos de adecuación del lenguaje y de la orientación de la ONG desde posiciones más radicales hasta otras más moderadas; denotan a la vez, la dificultad de reconocer los problemas en cuanto a los resultados prácticos de acciones que están restringidas por el lugar de las ONG's en la sociedad, por la cultura política predominante y por la propia estructura del Estado. Por último, también dan cuenta de la dificultad de tomar una posición clara y fuerte sobre el tema del modelo económico, pues si bien se le adjudican problemas actuales de la sociedad, no se va al fondo del sistema político internacional ni al del funcionamiento de la economía y sus relaciones con la política.

El capítulo ofrece también unas orientaciones conceptuales novedosas, al menos fuera del ámbito de las ONG's: libertad e igualdad son introducidos como

principios que se relacionan con todos los aspectos de la vida; en la libertad se enfatiza su carácter material y de constructo entre el individuo y la sociedad. De igual manera, la justicia se entiende como acción del Estado dirigida a proveer los mecanismos para que la ciudadanía pueda acceder realmente a sus derechos.

Los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos se presentan estrechamente interrelacionados. La pareja ciudadanía-derechos, se expone con una serie de nociones, evolutivas e integradoras, pero cuando se habla de los problemas para su realización efectiva, se desdice ese proceso ya dicho y se contradice la línea argumentativa antes expuesta. Se da por sentado que la ciudadanía existe en la realidad y que los conceptos la deben abarcar, que son ellos además los que la restringen; se da por sentada la existencia de ciertos derechos, los cuales en realidad sólo han surgido históricamente a partir de las reivindicaciones efectuadas a partir del rechazo a las exclusiones a que son sometidas las personas.

Por último, conjugando varios elementos, el capítulo permite tener una idea general de lo que es la formación ciudadana: educación determinada por el contexto social y político, que tematiza sobre los derechos y su evolución, dirigida a la acción, centrada en la experiencia, generadora de cambios, enfatizando, por tanto, en la participación y buscando la ampliación y la garantía de los derechos.

10.7.3 Análisis del segundo capítulo: “Retos de la Escolarización en Contextos Adversos”. Autora: Clara Helena Serna Arenas.

a) Sinopsis del segundo capítulo:

Procesos educativos que han buscado aportar a la superación de la exclusión social, han sido acompañados por la Corporación Región que ha promovido en la educación formal alternativas de autonomía para los estudiantes y el reconocimiento de su diversidad cultural. Esta tarea, se ha realizado de acuerdo con la convicción que la Escuela es el mejor espacio, hasta el momento, para ofrecer educación. Concretamente, Corporación Región acompañó a instituciones educativas con proyectos para afrontar la violencia a través del desarrollo de una educación más acorde con las necesidades de los estudiantes; esta experiencia, le dio la convicción de que puede construirse una educación creativa, atractiva, contextualizada, experimental e incluyente, y también de que la Escuela es un espacio privilegiado para la socialización, la construcción de futuro, la convivencia democrática y el reconocimiento respetuoso del otro.

En el contexto mundial, la educación es considerada beneficiosa para todas las sociedades, lo cual se evidencia en diversas declaraciones y pactos sociopolíticos internacionales, como también en la Constitución colombiana de 1991, que consagra la educación como derecho fundamental y factor principal en el desarrollo democrático, económico y cultural del país, así como en la dignidad de cada persona y en el disfrute de otros derechos. El reconocimiento del derecho

a la educación en el país, ha permitido avances en su cobertura, pero en la Medellín actual, se leen problemas de desigualdad económica y debilidad estatal que generan exclusión y vulnerabilidad, especialmente de niños y jóvenes que viven en ambientes adversos que les impiden acceder a sus derechos.

La estrategia “*La Escuela Busca al Niño-a*”, diseñada para afrontar la desescolarización en la población extremadamente pobre, ha permitido entenderla como un signo visible de un problema más complejo y profundo y que, por lo tanto, requiere una solución integradora. El acercamiento a las comunidades pobres, evidenció que en ellas existen factores de riesgo que generan desescolarización, lo que exige comprender la dinámica de la extrema pobreza y de las presiones que recaen en las comunidades por efecto de los conflictos sociales y políticos.

Las causas de la desescolarización, se relacionan con las políticas públicas que no permiten disponer del presupuesto necesario para ofrecer educación gratuita generalizada, y con la voluntad política que obstaculiza la garantía de la educación infantil aunque exista una legislación que la ordene. También, con el contexto barrial violento, con el familiar donde priman la escasez de medios materiales y la baja escolaridad de los padres; asimismo, con la itinerancia debida a desplazamientos forzados o a incapacidad económica. La Escuela, incide igualmente en este problema a través de currículos descontextualizados, metodologías retrógradas, poca atención individualizada y situaciones especiales no atendidas. Por último, el desarrollo físico, emocional y mental infantil y

adolescente, retrasado para las diferentes edades por situaciones negativas y carencias afectivas, materiales y sociales, incide en los altos grados de desescolarización.

Después de encontrar las causas, surge la inquietud por las estrategias para garantizar la educación a niños y jóvenes desescolarizados especialmente por su vulnerabilidad, y la respuesta implica que diversos actores sociales les reconozcan su diversidad y sus particularidades, y que tengan en cuenta que esa vulnerabilidad requiere que la Escuela les genere factores de protección y desarrollo.

La respuesta, se construye en términos de claves pedagógicas: el Estado local debe garantizar el derecho a la educación, pero también dentro de la Escuela, la salud, la alimentación y la protección contra toda violencia y contra la prostitución; la Escuela, está llamada a investigar los problemas psicosociales de niños y jóvenes, y el impacto en su desarrollo educativo y personal para abordar la diversidad. El sistema educativo local y sus instituciones, funcionarios y docentes, deben facilitar el ingreso al sistema, flexibilizar los currículos, ofrecer atención médica, nutricional y psicosocial; los docentes, han de construir colectivamente sobre su experiencia, metodologías y pedagogías incluyentes; deben desarrollarse reflexiones éticas sobre la inclusión. De la misma manera, son necesarios el acompañamiento a los niños y jóvenes, y la actuación basada en la creencia que la escolarización es el mejor modo de desarrollarse integralmente;

se debe incorporar el arte y el deporte como expresiones de vida a la escuela y fortalecer la capacidad familiar y comunitaria para vincularse a la misma.

Escolarizar en tiempos adversos, supone ir en pos de un modelo pedagógico donde los niños y jóvenes se sientan acogidos, hagan una vida feliz y ayuden a construir una sociedad democrática. “*La Escuela Busca al Niño-a*”, permitió escolarizar a cientos de niños y jóvenes, construir las claves pedagógicas expuestas y más aún, que instituciones de todo tipo se responsabilizaran por realizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes.

b) Fichas de análisis del segundo capítulo:

Categoría 1. Educación.

“Es innegable que la educación es considerada como un factor generador de bienestar, equidad, solidaridad y crecimiento, en toda sociedad y, además, está consagrada como un derecho fundamental, (...)” (p. 35).

La afirmación ‘*Es innegable*’ al inicio del párrafo, introduce al lector en una presuposición expresa; se asume, que dicha afirmación es verdadera y que el lector comparte ese juicio de verdad. Si bien es cierta la concordancia social frente a los beneficios de la educación, esto no excluye la existencia de aspectos problemáticos como el de su mercantilización y el de su papel como reproductora de diferencias sociales, visible, por ejemplo, en la distinción entre los contenidos

de la educación superior pública y la privada, orientada cada una a diferentes nichos sociolaborales donde se mantienen las diferencias sociales y económicas.

Subcategoría 1.1: Educación formal.

Tema: *¿Qué es la Escuela?*

“Si algo ha caracterizado la acción de la Corporación Región desde sus inicios, es el acompañamiento a procesos educativos que aporten a la superación de la desigualdad y la exclusión social. [...]

Se cimienta este trabajo en la convicción que la realización del derecho fundamental a la educación de las nuevas generaciones, pasa necesariamente, por la escuela. La institución escolar tiene sin duda fuertes cuestionamientos, se le critica desde innumerables flancos; pero mientras no se diseñe algo mejor, la escuela es un instrumento insustituible para construir aprendizajes y talentos básicos para el desempeño de las personas en la sociedad o para la realización de sus proyectos de vida. De hecho hoy, estar por fuera de la escuela, es estar excluido de la sociedad y abocado al no futuro.

En momentos en los cuales la guerra del conflicto armado y del narcotráfico, convertían a los jóvenes de la ciudad, en víctimas y victimarios de la violencia que padecía la ciudad, proyectos como Jóvenes, Escuela y ciudad, desarrollado por la Corporación Región de 1998 a 2002, acompañó a treinta instituciones educativas de Medellín en la construcción de apuestas formativas para afrontar las violencias que se

les iban instalando en los colegios y ante las cuales se sentían impotentes para acoger y proteger a la población juvenil” (pp. 33-34).

En el desarrollo de estas experiencias con diferentes participantes de la comunidad educativa, y de los gobiernos escolares, aprendimos que:

“Es posible construir ofertas más atrayentes para la juventud, formar grupos de interés creativos, incorporar el contexto al trabajo del aula, investigar de manera sistemática con los grupos estudiantiles sus temas de interés, consolidar equipo de trabajo dentro de los gobiernos escolares, priorizar líneas de acción, diagnosticar el grado de desarrollo institucional, revisar la cotidianidad escolar y el estado de la convivencia; además se inició con mucho entusiasmo el conocimiento y experimentación en temas novedosos como la dimensión corporal, la perspectiva de género, el uso del video como herramienta de indagación y de expresión de sus hallazgos” (Toro, 2003).

En estos espacios educativos, valoramos la Escuela como un espacio privilegiado para la socialización y la formación de las nuevas generaciones como punto de referencia de la sociedad, igualmente para construir horizontes que den sentido a la vida en un mundo complejo. Ante las demandas de una sociedad cambiante, es necesario reconocer como:

“Uno de los valores de la educación, en sus formas institucionalizadas -léase Escuela-, reside en ser un espacio público

por excelencia, un ámbito de acogida y socialización que relaciona la enseñanza, el aprendizaje y la formación con el espíritu de la época” (Arellano, 2005, p 35).

“En tal sentido, entendemos la escuela como un escenario de construcción de lo público, de los proyectos referentes para la vida y la acción humana y de la convivencia democrática; un espacio de todos y para todos, un lugar común para integrar el derecho a la libertad, la seguridad y la solidaridad, con valores fundamentales como el respeto por el otro, el pluralismo, la diversidad, la tolerancia, la discusión y la creatividad” (pp. 33-35).

Las ideas sobre la Escuela, contenidas en este apartado mediante ejemplos, se basan en argumentos sobre el consenso, la creencia, la fuerza de los hechos, y otros, en una experiencia particular y concreta que brindó aprendizajes y valoraciones. Los argumentos, se dirigen a apoyar la misma afirmación: la Escuela es necesaria y perfectible; es, además, espacio privilegiado de socialización y construcción de futuro. El discurso busca, por tanto, destacar los aspectos positivos de la Escuela.

Aunque la argumentación mediante ejemplos es válida, se introducen también dos errores argumentales que restan objetividad: en el tema de la Escuela, a excepción de la mención a los fuertes cuestionamientos y las críticas que recibe desde innumerables flancos, sin especificar cuáles son, sólo hallamos argumentos que apoyan la idea de una Escuela necesaria, por ahora insustituible y llena de

aspectos positivos, de manera que se eluden los argumentos que podrían no confirmar las tesis expuestas y no se revisa la información dada. De este modo, la primera parte del capítulo, que contiene el tema, el contexto, la información que, por su posición en el texto, el lector suele aceptar sin reflexión, introduce un error argumentativo ocasionado por factores psicosociales:

“La necesidad de conservar una imagen elevada de nosotros mismos, de justificar nuestros actos y opiniones actuales o de salvaguardar nuestros intereses nos impiden razonar con claridad en estos tres aspectos:

- a) Negándonos a revisar algunos principios que actúan como información dada, pero inconsistente, es decir, aferrándonos a determinados prejuicios que nos hemos formado sin saber bien cómo.*
- b) Descuidando la consideración de los argumentos en contra de nuestras tesis, esto es, aceptando fácilmente los primeros argumentos que apoyen nuestro punto de vista para eludir los argumentos que no lo confirmen.*
- c) Aceptando de manera acrítica las opiniones que proceden de determinadas personas; sin duda es una tendencia psicológica muy humana la que nos lleva a valorar una idea atendiendo más a la persona que la sostiene que a las pruebas y los argumentos que la refutan; de ella se benefician los demagogos y los personajes con carisma a cuyas posiciones se adhieren las masas con fe ciega”*
(Núñez, y del Teso, 1996: 295-296).

Ahora bien, las causas de la desescolarización, presentadas más adelante, muy bien pueden equipararse a los problemas generales de la Escuela, no se les tratará como problemas de la Escuela que afectan a los niños y jóvenes que, a pesar de continuar y terminar sus estudios, no encuentran sentido en la educación y en la Escuela, no logran darle significado a sus vidas a través de ellas, se asumen simplemente como pasos necesarios para obtener algún día un empleo que pueda sostener el modo de vida que la sociedad les ha inculcado como deseable. Se deja de lado entonces, ya de vieja data, la crisis de la educación y el fenómeno de una Escuela que se vuelve el receptáculo de una mercancía -la educación- que al ser usada, valoriza a su comprador para que después éste pueda venderse a un mejor precio.

Tema: *Deberes de la Educación y la Escuela.*

“La educación y la escuela deben posibilitar a los sujetos acercarse poco a poco, a lo deseado, por lo tanto, se requieren estrategias y experiencias que activen la capacidad de crear, de tener visión de futuro, de tomar y asumir decisiones que se consideren valiosas para sí mismo y su entorno, además deben formar personas críticas, responsables, honestas y reflexivas. En una palabra, proactivas; lo cual, le posibilitará incorporarse de manera pertinente, valiosa, diferente y segura, a la sociedad de la cual forma parte” (Saldarriaga, 2009, p. 35).

Los deberes educativos y escolares propuestos, son: por un lado, acercar a los sujetos a lo deseado, a lo proyectado por ellos mismos; y, por el otro, *formar*

personas críticas, responsables, honestas y reflexivas: proactivas. El primer deber, se asocia con las nociones de futuro, creatividad y decisiones como medios para cumplir con ese deber. El segundo deber, se asocia con incorporación a la sociedad, valiosa, segura, diferente como los resultados del cumplimiento del deber. Estas asociaciones hacen de la educación una garantía de futuro y una incorporación *cualificada* a la sociedad.

Tema: *Derecho a la educación.*

“(...) la realización del derecho fundamental a la educación de las nuevas generaciones, pasa necesariamente, por la escuela” (p. 33).

“La educación (...) está consagrada como un derecho fundamental, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales suscrito en 1966, a través del Protocolo de San Salvador y en nuestro país, como derecho y servicio público en la Constitución Política de Colombia; reflejando con ello la aspiración de una educación incluyente y de calidad para sustentar la construcción de la nación democrática.

La Constitución no se limita simplemente a afirmar la existencia de un derecho a la educación y de un servicio público educativo. La Carta dota a la educación de un contenido específico y le otorga un papel preponderante en nuestro proyecto nacional, fundamental para el desarrollo de los seres humanos, la solidez democrática de la república, el

desarrollo económico y la riqueza cultural de la nación. (Defensoría del Pueblo, República de Colombia, 2005).

El derecho a la educación está profundamente ligado a la dignidad humana, porque de él depende la realización del proyecto de vida de cada persona y su vinculación y participación en proyectos colectivos, sociales, culturales y políticos (Moncada, 2007), además, porque la educación contribuye a la realización de otros derechos en tanto incide en la calidad y disfrute del derecho al trabajo, a la participación social y política, entre otros.

El reconocimiento del derecho a la educación, ha permitido que en los últimos años en Medellín como en el país, se avance significativamente en la financiación, calidad y crecimiento del sector educativo hacia la universalidad, la equidad y la inclusión, sin embargo, la lectura del contexto de la ciudad hoy, deja ver un entramado de múltiples y diversas situaciones políticas, sociales, culturales y económicas, que evidencian problemas de inequidad en la distribución de la riqueza y el debilitamiento del Estado en la regulación del orden social” (pp. 35-36).

Los párrafos anteriores, se estructuran en dos partes. El primero, y mayor de ellos, contiene los puntos pertinentes al tema del derecho a la educación y la educación como derecho: su relación con la Escuela, su presencia en declaraciones internacionales y en la Constitución colombiana de 1991 donde tiene el carácter específico de elemento que propende por el desarrollo de lo económico, lo cultural y lo político en su sentido democrático. Seguidamente, se

plantea la relación del derecho a la educación con la dignidad humana (entendida, por implicatura, como la realización del proyecto de vida de cada persona y su vinculación y participación en proyectos colectivos, sociales, culturales y políticos), y con la realización de otros derechos como el del trabajo. El segundo, y más pequeño, menciona que a pesar del avance en la universalización del derecho a la educación, el contexto actual de la ciudad deja ver la desigualdad económica y la debilidad estatal.

El apoyo argumental de los párrafos citados, se encuentra en la legislación internacional, en la Constitución Nacional y en el contexto local, aunque dicho contexto evidencia aspectos que no fueron enunciados, pues a pesar de mencionar hacia el final que subsisten problemas de distribución de riqueza y de presencia estatal, no se hace referencia al problema ya reconocido por muchas ONG's y por entes gubernamentales: que la Constitución Política de Colombia de 1991, ofreció un discurso político muy democrático, pero las herramientas, la cultura política y los mecanismos para ejecutar el articulado constitucional fueron y siguen siendo todavía nulos o ineficaces en el peor de los casos. Si no se menciona tampoco que sí subsisten los problemas ya referidos, es porque los derechos económicos y políticos en el país siguen estando sujetos a privilegios de clase; este asunto no se trata no porque el tema del texto sea la educación, sino porque implicaría moderar el discurso sobre la educación, cuestionando su efectividad cuando otros derechos son negados.

Categoría 2. Desescolarización.

“La Escuela Busca al Niño-a”, inicialmente diseñada para afrontar el fenómeno de la desescolarización en comunidades en situación de extrema pobreza, exclusión y vulnerabilidad, se ha ido ganando en la construcción de un marco de reflexión propio, que deja cada vez más claro, que este fenómeno es apenas la punta de un iceberg, cuya base se encuentra en el entrecruce de un conjunto de situaciones que deben resolverse, mediante el concurso simultáneo de múltiples actores y con el diseño e implementación de acciones muy diversas que no se agotan en la mera disponibilidad de cupos. (Sandoval, 2008).

El acercamiento a las comunidades más pobres de la ciudad, ha permitido identificar en dichas poblaciones, factores que limitan su acceso al sistema educativo y dificultades para la permanencia y desempeño en la escuela de niños y niñas, lo que nos exige mayor comprensión de la dinámica misma de la extrema pobreza y de las presiones que actualmente soportan comunidades marginales, ante la exacerbación de los conflictos sociales y políticos que colocan muy especialmente a la infancia y la adolescencia en una situación de vulnerabilidad extrema” (p. 37).

“La experiencia, La Escuela Busca Al Niño-A es un buen ejemplo de la materialización de este propósito. Aún en las peores condiciones de vulnerabilidad económica y social, es posible generar políticas públicas para la accesibilidad a oportunidades educativas desde las expectativas y

necesidades del contexto para superar la pobreza. (Ver: Alcaldía de Medellín y otros, 2009)” (p. 43).

La validez argumentativa de este apartado y del resto del capítulo, es la experiencia de “*La Escuela Busca al Niño-a*”. El problema de la pobreza, está en el centro de esa experiencia que se abocó a trabajar con comunidades pobres de la ciudad. El último párrafo citado, habla que la experiencia demuestra que se pueden generar políticas públicas para acceder a la Escuela teniendo en cuenta el contexto y, en última instancia, con el objeto de superar la pobreza. Este último dato, es muy importante ya que por implicatura, entendemos que el trabajo sobre la desescolarización, en vez de atender a las causas mismas de la pobreza (y por la que se desprenden las demás), y en busca de una verdadera eficacia, trabaja por escolarizar porque ve en ello oportunidades de superarla.

Subcategoría 2.1: Causas.

“(...) están asociadas a factores relacionados con las políticas públicas y la voluntad política, el contexto, con la escuela misma y con el desarrollo infantil” (pp. 37-38).

Las causas de la desescolarización pueden entenderse, según estas palabras, surgidas de varios niveles: político, social, escolar y el individual.

Tema: *Políticas públicas y voluntad política.*

“(...) por más que estén vigentes mandatos constitucionales y legales, y compromisos firmados por el Estado colombiano frente al derecho a la educación, éste no se garantiza a millones de niños y niñas en Colombia. En muchas oportunidades, es simple y llanamente, falta de voluntad política para reconocer y atender el problema (...) Otro factor que podría contribuir de manera sustancial a la universalización de la educación, sería su gratuidad pero en esto, las resistencias en todos los niveles del Estado son férreas (...) los presupuestos de las entidades territoriales, sólo reconocen el no cobro de derechos de matrícula de manera focalizada” (p. 38).

A pesar de que este punto deja traslucir el tema del presupuesto para la educación, no se tiene en cuenta realmente y no se usa como el complemento lógico de esa ‘*falta de voluntad política*’ bajo la cual subyace el problema mayúsculo de que en Colombia, la educación tiene dentro del presupuesto nacional, la partida más pequeña respecto a los demás rubros, lo cual evidencia una concepción estatal de la educación como un factor ‘*menor*’ dentro del sistema social, por más que discursivamente se le trate con ‘*consideración*’.

Tema: *Contexto.*

“Se encuentran los referidos al entorno barrial, a los bienes materiales disponibles en los hogares, a las prácticas culturales, la escolaridad de

los padres y otros elementos menos fáciles de captar, que tienen que ver con las interacciones que se dan en cada grupo social y que pueden ser más o menos favorables para la educación (...) Otra causa notoria (...) es la alta movilidad o itinerancia de las familias, debida principalmente a las violencias del entorno, el desplazamiento forzado o la incapacidad para asumir los costos de la vivienda.

En los contextos barriales, la población infantil y juvenil, soporta altos niveles de violencia intrafamiliar, callejera y social” (pp. 38-39).

En palabras un poco más claras, los elementos mencionados hacen referencia a la pobreza, la cultura de violencia en los barrios populares de Medellín, la historia de desescolarización de las generaciones anteriores y el conflicto social y armado del país.

Tema: *Institucionalidad escolar.*

“En las instituciones educativas se identifican barreras en el acceso, permanencia y desempeño de infantes y adolescentes, relacionadas con la vigencia de currículos desligados de su vida, su cultura y sus problemas familiares. La utilización de metodologías tradicionales poco creativas, tampoco brindan satisfacción a la población estudiantil. La poca atención individualizada, limita el conocimiento y por tanto, se alejan de sus necesidades de desarrollo y de los problemas socio afectivos que afectan sus procesos de aprendizaje (...) Además, en la escuela, situaciones como la extra-edad, las necesidades de atención especial y las experiencias

escolares negativas, se constituyen en causantes significativos de la deserción” (pp. 39-40).

Los problemas asociados a las instituciones, pueden resumirse en fallas en los currículos, las metodologías, la calidad y la cantidad de atención a los estudiantes. Estos problemas asignados a la Escuela, tienen en nuestro contexto un origen compartido con el Estado y con el sistema educativo en general ya que los currículos son definidos por el Ministerio de Educación; y las fallas en la atención a los estudiantes, tienen una de sus causas en la carga de trabajo que deben asumir los profesores: elevado número de alumnos, procesos evaluativos y autoevaluativos dispendiosos, adjudicación de estudiantes con necesidades especiales de atención a docentes que no tienen los conocimientos adecuados para atenderlos; mientras las metodologías responden a la conservación de la tradición y a la visión de la pedagogía que imparten las universidades.

Tema: *Desarrollo infantil y adolescente:*

Las evaluaciones psicopedagógicas, la observación directa, las visitas domiciliarias y de motivación para el ingreso al sistema educativo realizadas por ‘Escuela busca al niño-a’ en el año 2008, en un sector de la ciudad con un grupo aproximado de 200 niños y niñas, facilitaron la identificación de niveles de desarrollo heterogéneo en aspectos de carácter cognitivo, psicosocial, psicomotor y lingüístico.

“En infantes cuyas edades están entre 3 y 6 años, es notoria la desprotección, indefensión y carencia afectiva (...). En su desarrollo, se identifican retrasos madurativos, particularmente en el aspecto físico, talla y peso, asociados a carencias en requerimientos de salud como el auto-cuidado y la higiene personal (...) entre los 7 y 12 años, se encontró que muchos han desertado del sistema escolar o nunca han ingresado. En los aspectos de su desarrollo, se hallaron características de retraso escolar y dificultades de aprendizaje (...) En la dimensión del desarrollo psicosocial encontramos múltiples situaciones de riesgo externo por exposición a ambientes sociales, culturales y familiares inmediatos.

En el grupo de preadolescentes y adolescentes con edades entre 13 y 17 años, éstos permanecen por fuera del sistema educativo principalmente por trabajo, dado que asumen la búsqueda diaria del sustento familiar y desarrollan actividades económicas con sus familiares o con personas independientes. Se han identificado algunos que viven en soledad y en ciertos casos realizan actividades ilegales.

En términos generales, las dificultades educativas de estas poblaciones, obedecen a causas ambientales, psicosociales y culturales, como: malnutrición y consumo de sustancias psicoactivas como la marihuana y el pegante; la explotación sexual, la privación psicoafectiva manifiesta en maltrato y abandono físico y emocional, ausencia de la figura materna/paterna y en menor medida, discapacidad cognitiva, motora y déficit de atención con hiperactividad.

A nivel familiar, se expresa interés por la educación de los hijos, y se prodigan cuidados desde otras miradas de protección, como el encierro y la limitación de espacios de interacción con otros; acciones que obedecen a condiciones mínimas de habitabilidad, y no permiten construir un acompañamiento integral, que supere las situaciones de riesgo para su desarrollo” (pp. 40-42).

Fenómenos señalados en este apartado como falta de autocuidado, higiene personal, trabajo infantil y adolescente, y causas como la malnutrición, el consumo de psicoactivos como marihuana y pegante, y la explotación sexual, se encuentran íntimamente relacionados con la pobreza; son condiciones que difícilmente aparecen en estratos socioeconómicos altos. Por tanto, cuando se dice que las causas son ambientales, psicosociales y culturales, simplemente dando por sentado que las poblaciones estudiadas son pobres y que no es necesario hablar de la pobreza como tal sino de factores internos a ella, se elude el tema de la posibilidad de atacar no solo a cada fenómeno en particular, también de abordar el problema de la pobreza, la desigualdad y los modelos económicos que distribuyen cada vez más desigualmente la riqueza.

Subcategoría 2.2: Claves pedagógicas contra la desescolarización.

Tema: *Responsabilidad estatal y voluntad política por la garantía del derecho a la educación.*

“Desde el Estado local, además de la inapelable responsabilidad en la garantía del derecho a la educación (Asequibilidad, Accesibilidad,

Aceptabilidad y Adaptabilidad) para todos los niños y niñas, es indispensable la voluntad política que permita la convergencia en la institucionalidad escolar, de programas garantes de una alimentación adecuada, atención en salud, protección contra las formas de violencia, maltrato y explotación sexual, como soporte de una propuesta de educación inclusiva con calidad; entendiendo que la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presenta la población estudiantil. Esto por fortuna se ha conseguido en los dos últimos períodos de gobierno de la ciudad. (...)

Es necesario además, desarrollar estrategias para la superación de los factores que inciden en la desescolarización y deserción de la población socialmente vulnerable, especialmente en aquellos que son del resorte del sistema educativo local y de las instituciones educativas, de sus funcionarios y docentes como por ejemplo la adopción de modalidades educativas para la flexibilización curricular, apuestas continuas de atención en salud, nutrición, apoyo psicosocial y ofrecer soluciones a documentación básica para el ingreso al sistema” (pp. 43-44).

En la misma línea de todo el capítulo, y en los comentarios ya realizados, podemos decir qué sucede al enumerar la serie de problemas que afectan la educación de los niños y jóvenes, sin hacer un esfuerzo de designar el conjunto de los problemas asociados a la pobreza; este apartado, deja al desnudo la renuncia a exigir soluciones estatales a este problema por medio de una redistribución efectiva de la riqueza, recurriendo a la Escuela como un paliativo para solucionar parcial y temporalmente este flagelo para la población más vulnerable: la infancia

y la juventud. Es de anotar, que a través de la prensa local se ha evidenciado un problema generado por la atención alimentaria en la Escuela, paralela al mantenimiento de las mismas condiciones de pobreza de las familias y comunidades de los estudiantes: cuando los niños están en la temporada de vacaciones, muchos de ellos sufren hambre, lo que indica que la solución propuesta es apenas un paliativo momentáneo para situaciones estructurales que requieren resoluciones de mayor envergadura.

Tema: *Organización e investigación en las Escuelas.*

“Desde la escuela, se requiere desarrollar capacidades en la vía de convertirse en instituciones educativas incluyentes; construyendo conocimiento, a través de investigaciones diagnósticas de las problemáticas psicosociales de la infancia y la juventud y de su impacto en los procesos personales y educativos, como base para desarrollar, tanto en el interior como en el entorno de las instituciones, estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (p. 43).

Semejante propuesta, muy pertinente por demás, requiere acciones en el ámbito político que permitan acceder a condiciones presupuestales y de trabajo favorables para su desarrollo.

Tema: *Reflexión docente sobre pedagogías y metodologías incluyentes.*

“Conformar colectivos de docentes desde un proceso sistemático de formación y reflexión en torno a pedagogías y metodologías incluyentes como alternativas a la situación de vulnerabilidad. Para ello es fundamental recoger y documentar sus experiencias y convertirlas en referentes para las acciones escolares a promover” (p. 44).

Si retomamos este punto y el anterior, vemos que hay una propuesta donde tanto los docentes como las Escuelas se inserten en una dinámica de la que, en nuestro país, tradicionalmente han estado ausentes: la dinámica de la investigación precisamente acerca de aquellos sujetos a los que se encuentran más ligados. Es decir, los estudiantes, acerca también de sus experiencias pedagógicas y de la relación entre el mundo de la Escuela y su entorno.

Tema: *Reflexiones éticas.*

“(…) que consideren la inclusión como un asunto de derechos, de valores y estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada que reconozca estilos de aprendizaje y capacidades diferentes y, en consonancia, ofrezcan alternativas de acceso al conocimiento, atendiendo las necesidades educativas de la población estudiantil con especial consideración de quienes sean más vulnerables a la marginación y la exclusión” (p. 44).

Hace falta a esta reflexión ética, su basamento en la reflexión práctica respecto a algo ya mencionado: según las definiciones presupuestas de los gobiernos, es cada vez más difícil la atención personalizada en la educación pública, mientras se incrementa el número de estudiantes por cada maestro disponible.

Tema: *Acompañar y fortalecer a la población infantil y juvenil.*

“(...) para que aprenda a enfrentar estas situaciones adversas, también es necesario actuar con el convencimiento de que la escolarización se convierte en la mejor alternativa para desarrollar las vivencias de cada etapa de su crecimiento físico y psíquico, sin apurar sus tiempos, reconociendo sus potencialidades, sus características, y acercándoles de diversos modos, al conocimiento de sí mismo. Conversar, escucharse, construir relatos” (p. 44).

La palabra clave aquí es ‘convicción’, pues cuando se dice que ‘es necesario actuar con el convencimiento de que la escolarización se convierte en la mejor alternativa para desarrollar las vivencias de cada etapa de su crecimiento físico y psíquico’, no se menciona de dónde surge tal convencimiento, sólo que es necesario actuar con él; se renueva la confianza idealista en la educación que se presentó al inicio del capítulo.

Tema: *Incluir arte y deporte.*

“(...) que proporcionan autovaloración y sensibilización, en tanto exigen ser responsable, trabajar en equipo, comunicarse y comportarse con respeto por sí mismo y por los demás” (p. 44).

Aquí se le están presuponiendo al deporte y al arte, unas cualidades inherentes que, en su mayoría, no vienen de la mano con aquellos, sino que provienen de la perspectiva con la cual sean trabajados, como es el caso de la responsabilidad y el respeto por sí mismo y los demás.

Tema: *Vincular familia y comunidad a la escuela.*

“Fortalecer la capacidad familiar y comunitaria para vincularse a la institución educativa y reconocer tanto el valor de la educación y de su importancia como derecho fundamental, como del apoyo y el aporte que desde las familias y la comunidad se ha de hacer a la formación y permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo” (p. 45).

Este apartado es, hasta cierto punto, incoherente con información y análisis ya expuestos sobre el contexto familiar y barrial que suele ser bastante conflictivo, de manera que hablar de ese fortalecimiento de la capacidad de vincularse a la Escuela, las familias y las comunidades, implicaría, para no caer en incoherencia, preguntarse por un problema más profundo y complejo: ¿cómo integrar a familias

y comunidades que por sus altos grados de violencia, pobreza y conflictividad, requieren ser educadas, atendidas y orientadas?

c) Valoración del segundo capítulo:

El texto es la condensación de la reflexión acerca del trabajo de la Corporación Región en la educación formal, y en ella, sobre el problema de la desescolarización. Al inicio, se señala el interés de esta ONG en la educación formal y las concepciones que cimentan el trabajo con la misma, así como las valoraciones surgidas de dicho trabajo. Se contextualiza la educación como derecho en la legislación nacional e internacional, indicando que en Medellín tal derecho no tiene un cumplimiento cabal a partir de lo cual se señala dicho problema, e introduciendo dos de los resultados de la aplicación de la estrategia de escolarización “*La Escuela Busca al Niño-a*”, que son el diagnóstico de las causas del problema y las claves pedagógicas surgidas a partir de la experiencia.

El texto es, en el contexto local, de los pocos que tratan a profundidad y con base en experiencias investigativas y de trabajo, el tema de la desescolarización; en este sentido, es un aporte importante. En él, se evidencia la postura institucional por la educación basada en la efectividad que se le adjudica a la misma, aún a costa de eludir la reflexión sobre sus problemas actuales y sobre sus limitaciones en contextos de tanta desigualdad, guerra y políticas neoliberales como es el nuestro.

De otro lado, quedan en evidencia las posiciones de la Corporación Región frente a varios problemas actuales en el orden nacional y local: frente a la educación tradicional, se propone dinamizarla y contextualizarla; frente a las políticas educativas estatales, se propone su apertura, pero no tiene suficiente claridad sobre el peso de las políticas presupuestales nacionales; y sobre el lugar que realmente ocupa la educación en el Estado colombiano.

Se pone de presente la posición frente al problema estructural de la pobreza (al hablar de pobreza sólo se tiene en cuenta uno de los polos del problema de la desigualdad, donde del otro lado se encuentra la riqueza, de modo que ésta, en un contexto de pobreza creciente, también debe ser considerada como un problema): no hay voluntad de exigir la solución del problema como tal, ni de tratar de hacerlo atendiendo a sus causas, sino que se trabaja sobre sus consecuencias (*ver anexos 3 y 4, panorámica de la Comuna 13 y fotografía de un sector de apartamentos en el Barrio El Poblado, situado en la comuna del mismo nombre*). Los grandes índices de desigualdad en la ciudad se evidencian a través de comparación entre estas dos zona.

Las claves pedagógicas enunciadas, contienen propuestas muy interesantes, por ejemplo, el trabajo activo en investigación docente sobre los niños y los jóvenes, sobre metodologías más pertinentes para su inclusión en contextos reales; la reflexión ética sobre la educación inclusiva y la vinculación de las comunidades, y las familias en la Escuela. Aunque la realización de estos proyectos sólo podría darse a cabalidad en un contexto social, cultural y político

diferente del actual, en el país y el mundo donde la educación deje de ser un bien de consumo como cualquier otro y donde los discursos acerca de la misma se correspondan con actuaciones reales.

10.7.4 Análisis del tercer capítulo: “La experiencia como saber y los procesos pedagógicos”. Autor: Jaime Alberto Saldarriaga Vélez.

a) Sinopsis del tercer capítulo:

La noción de experiencia, es fundamental como clave pedagógica en organizaciones que, como Corporación Región, buscan aportar a la transformación social y al encuentro de formas de vida y organizaciones democráticas y equitativas. La noción tiene distintas connotaciones. En una de ellas, la cotidianidad, se usa como verdad incuestionable, como fundamento del autoritarismo, como fuente de error en tanto afirmación de preconceptos y prejuicios, como equivalente de *vivencia* -lo que nos ha sucedido- y del valor de verdad que espontáneamente le otorgamos, pues nos da un lugar de autoridad que no puede ser controvertido.

Pero, ¿por qué reconocer hoy la experiencia como fuente de conocimiento?, ¿qué posibilita o condiciona?, ¿puede haber conocimiento sin experiencia? Las respuestas conducen a reflexionar sobre los significados de la experiencia en la ciencia, la filosofía y la ética. En la epistemología clásica, es conocimiento de lo singular y, aunque sospechosa, necesaria para ir a lo universal. En la ciencia

moderna, es la experimentación. En el racionalismo, el idealismo y el materialismo, es el conocimiento sensible. Excepto en el empirismo, se la identifica con la opinión, la ignorancia, el sentido común, el engaño -de los sentidos- y como obstáculo para la verdad y el conocimiento.

Actualmente, enfoques cualitativos en investigación social ven en la experiencia una vía de conocimiento de fenómenos sociales singulares, pues estos dan mejor cuenta de la complejidad de la realidad social. Esos enfoques argumentan, desde la ética, la necesidad de un giro antropológico en las ciencias sociales, que contribuya a la construcción de sentido individual y colectivo en los seres humanos y que su vez advierta sobre las posibles consecuencias de la poca o nula valoración de la experiencia en dichas ciencias. Algunas consecuencias, son: la clasificación de los seres humanos en los que saben, los expertos, y los que no, todos los demás con su consiguiente discriminación; la validación social sólo de los que “saben” para tomar decisiones políticas, técnicas y morales, perjudicando la democracia; la creencia en que la falta de conocimiento experto impide a los “ignorantes” decidir racionalmente y por tanto la ilegitimación de sus iniciativas, profundizan la estigmatización social. No permitir que los “no expertos” conduzcan su vida ni la sociedad, dejando esa tarea solo a los expertos y al Estado, poniendo así en entredicho la ciudadanía de los “ignorantes”. Frente a lo anterior demanda la apuesta ética por la democracia que implica reconocer el valor de los sujetos y legitimar su experiencia como saber. Pero, ¿es la vivencia por sí misma un saber?

Desde la pedagogía y lo psicosocial, la experiencia es lo subjetivo, proceso de construcción de sentido de lo vivido desde donde se piensa y actúa en la vida social, es el proceso de lectura del mundo desde esquemas mentales socialmente construidos, heredados de la tradición y ajenos a la voluntad, es la mirada del mundo a partir de lo vivido, así, aunque sea parte de lo colectivo, la experiencia también es particular. Pero, solo es saber si pasa por la reflexión: análisis y autoanálisis de los esquemas cognitivos desde donde se lee y se significa el mundo.

Para darle amplitud y precisión a la palabra experiencia, se sugiere no convertirla en cosa, en algo homogéneo o en experimento, en definición; quitarle toda pretensión de autoridad; no confundirla con acción, pues es reflexión del sujeto sobre sí; ni convertirla en fetiche o verdad en sí misma. La experiencia en relación directa con la vida, como referente para la comprensión de sí mismo y de los otros, hace que la vida se convierta en un texto acercándonos a la comprensión del mundo de los otros, y a la vez, impidiendo sacralizar la experiencia y convertirla en verdad en sí misma. Por ello, la legitimidad de la experiencia como saber surge de la reflexividad, el debate y la confrontación de saberes para ampliarla, decantarla, discernirla y aprovecharla.

Conceptos como la negociación cultural y el diálogo de saberes, dan a la experiencia un estatuto epistemológico. La contrastación de la experiencia por medio de dicho diálogo, facilita los aprendizajes significativos donde lo que se relaciona simbólicamente se hace de modo sustancial con lo que el sujeto ya sabe;

este diálogo, reconocimiento del otro en cuanto otro, se vuelve en la conversación crisol de la experiencia, vehículo de la reflexividad para hacer de aquella un saber valioso para todos y para superar la subjetividad.

Por medio de los proyectos *La Escuela Elegante* y *Ambientes Escolares Preventivos*, la Corporación Región ha evidenciado la centralidad de la experiencia para construir conocimiento, acciones transformadoras y sentido de las vivencias. El primer proyecto, formaba maestros que, partiendo de sus experiencias del quehacer, se conectan con los mundos de sus estudiantes, convirtiéndolos en objeto de conocimiento, lo cual implicaba que en la Escuela confluyeran dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas, y el conocimiento allí adquirido se volviera aprendizaje significativo. A la vez, el aprendizaje se proponía como construcción intersubjetiva, de modo que también se diera desarrollo moral, fortaleciendo la experiencia individual, incluyendo a los otros a través de la interlocución. El segundo proyecto, buscaba dar salidas al consumo creciente de sustancias psicoactivas en la juventud por medio del fortalecimiento de los sujetos, brindándoles espacios para encontrarse con sus propios intereses, haciendo y creando desde el arte y sus expresiones, en medio de la comunicación y la palabra libre entre niños, jóvenes y adultos. Así, las vivencias individuales se podrían profundizar, comprender y visibilizar a través del contacto de los jóvenes y sus intereses con los saberes técnicos, estéticos y comunicativos.

Las claves pedagógicas surgidas de estos procesos, son: para construir sociedades incluyentes, los sujetos deben ser reconocidos socialmente (en sus

vivencias, emociones, intereses, saberes), y en una sociedad donde los saberes científico-técnicos son hegemónicos, esto se logra por medio de procesos pedagógicos que conviertan las vivencias y saberes espontáneos en experiencia; la reflexividad como acción pedagógica en que los sujetos se preguntan por lo que hacen, por los preconceptos y prejuicios que soportan su pensamiento, por los intereses que subyacen a sus acciones, se ha convertido en el mecanismo para que los grupos sociales se encuentren en su diversidad, interactuando y transformándose por medio del reconocimiento, el diálogo y el intercambio; los procesos democráticos de transformación social, requieren hoy valorar e incluir a los sujetos desde su subjetividad, lo cual sólo es posible a través de la reflexión de sus saberes y vivencias espontáneas y del diálogo con los saberes legitimados por la sociedad, así, es indispensable el trabajo educativo y pedagógico que permita construir un saber desde la experiencia.

b) Fichas de análisis del tercer capítulo:

Categoría 1: Pedagogía.

“Los procesos de construcción de tejido social y de sociedades democráticas e incluyentes, pasan necesariamente por el reconocimiento social de los sujetos, esto es, de sus vivencias, de sus emociones, de sus intereses, de sus saberes. Pero este reconocimiento –en una sociedad que ha hecho hegemónicos los saberes científico-técnicos–, no es posible sin un proceso pedagógico que convierta las vivencias y saberes espontáneos en experiencia (...).

Hoy, no es posible adelantar procesos democráticos de transformación social sin valorar a los sujetos e incluirlos a partir de su subjetividad, pero este reconocimiento no es posible sin que sus saberes y vivencias espontáneas sean reflexionados, y dialoguen con los saberes que la sociedad legítima y convalida. Se hace pues indispensable, el trabajo educativo y pedagógico que permita construir un saber de la experiencia” (pp. 57-58).

En este capítulo, la pedagogía es claramente un instrumento de carácter político, pues si los saberes científico-técnico hegemonizan el campo del saber y esta hegemonía se encarna a su vez en grupos sociales específicos, el saber tiene, entonces, una cualidad política intrínseca, de modo que el proceso pedagógico por el cual se pueden poner en el mismo nivel de legitimidad los saberes de la experiencia y los científico-técnicos, aportan a la construcción de una sociedad democrática y deben ser parte del proceso con carácter político.

Subcategoría 1.1: Clave pedagógica: experiencia:

La experiencia es una clave pedagógica:

“(...) en el trabajo educativo y pedagógico de organizaciones que, como la nuestra, pretenden contribuir a la transformación social y al encuentro de formas de vida y de organización, democráticas y equitativas” (p. 47).

“Es frecuente que en el uso cotidiano de la noción de experiencia, se le identifique y confunda con la vivencia, es decir, con aquello que nos ha sucedido, y con la interpretación y valoración de verdad que espontáneamente otorgamos a lo que nos acontece, pues nos confiere ante los demás, un lugar de autoridad desde la cual podemos hablar sin riesgo de ser controvertidos” (p. 48).

“La epistemología clásica ha concebido la experiencia como conocimiento de lo singular, como punto de partida para acceder a lo universal, y aunque la considera necesaria, generalmente la ha tenido bajo sospecha por resultar un obstáculo para el conocimiento (Platón, Aristóteles). La ciencia moderna y su apuesta por formalizar el conocimiento en un conjunto de leyes que expliquen objetivamente el mundo y permitan a los humanos prever y ordenar el desarrollo de la naturaleza y de las sociedades, convirtió la experiencia en experimentación, al ‘normalizar’ y normativizar las fases de indagación mediante precisos procedimientos de repetición y convalidación, buscando eliminar del conocimiento formal (ciencia normal) toda subjetividad, valorada ésta como fuente de error.

Algunas corrientes de la filosofía tienen a la experiencia en un lugar secundario (...) con excepción del empirismo, la experiencia se ha identificado, en oposición a la episteme, con la ‘opinión’, el sentido común, la ignorancia, la Doxa y se afirma que los sentidos engañan, que hay que alejarse de la experiencia para alcanzar la verdad y el conocimiento (...).

No obstante, otras concepciones epistemológicas e investigativas con gran fuerza hoy en las ciencias sociales, ven en la experiencia una vía para conocer y comprender fenómenos sociales singulares pues da mejor cuenta de la complejidad de la realidad social, que no es tan fácilmente explicable y previsible, como lo esperan las ciencias positivas. Enfoques cualitativos en investigación social, como la hermenéutica, la fenomenología, la etnometodología, entre otros, dan gran valor a las historias de vida, los estudios de caso, la vida cotidiana, pues conciben la realidad como una construcción social, en la cual los sujetos, su vida, su palabra, su experiencia, se reconocen como fundamento de dicha construcción (...) Desde un punto de vista ético, estas corrientes, además de argumentar la necesidad de un giro antropológico en las ciencias sociales (...) advierten sobre las consecuencias éticas, pedagógicas y psicosociales que podrían desprenderse de la poca o ninguna valoración de la experiencia por parte de la filosofía y de la epistemología de las ciencias. De manera breve, nos referiremos a algunas de ellas: (...) la clasificación de los seres humanos en dos grupos, los que saben y se rigen por ‘la ciencia’ (científicos, filósofos, expertos) y los que no saben, ignorantes y “legos” (...) la validación social, la autorización y legitimación sólo de quienes ‘saben’, para tomar las decisiones políticas, morales y técnicas, impidiendo o restringiendo al máximo la participación de los ‘legos’ (...) Pensar que la falta de conocimiento científico, impide a los ‘ignorantes’ tomar decisiones racionales y considerar como ilegítimas y transgresoras las iniciativas y determinaciones en las que participan (...) colocar en condición de heteronomía, de no-sujeto, a quienes no se les reconozca como poseedores del saber legítimo. (...) Visto así, afirmamos que la apuesta ética por la democracia implica reconocer el

valor de los sujetos y legitimar su experiencia como saber. Pero ¿puede considerarse que la experiencia por sí misma, constituye un saber?”(pp. 48-51).

“Desde el campo pedagógico y psicosocial la experiencia es la dimensión subjetiva, es el proceso de construcción de sentido de lo vivido, desde el cual se piensa y se actúa en la vida social; también es el proceso de lectura que se hace del mundo, en un espacio – tiempo, en un “aquí y ahora”, a partir de esquemas mentales socialmente construidos y heredados de la tradición. [No obstante, aun siendo parte de la vida colectiva, no hay experiencia que no esté tamizada por lo individual, por lo tanto es particular, única e irrepetible]” (p. 51).

“En cuanto tal, la experiencia como mirada del mundo a partir de lo vivido, solo puede considerarse por sí misma un saber, si pasa por el tamiz de la reflexión, esto es, por el análisis y autoanálisis de los esquemas cognitivos desde los cuales se construye la mirada mundo y se significa y re-significa lo vivido.

Larrosa (2003:4) al argumentar la necesidad de reivindicar la experiencia, propone darle “tanto amplitud como cierta precisión a la palabra experiencia” para lo cual sugiere:

- 1. No hacer de la experiencia una cosa; no buscar objetivarla ni homogeneizarla ni convertirla en ‘experimento’.*
- 2. Quitarle a la experiencia toda pretensión de autoridad: “que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro, y que*

nadie pueda imponer autoritariamente su propia experiencia a otro.” (2003:4).

3. *No confundir experiencia con acción. La experiencia es reflexión “del sujeto sobre sí mismo” que involucra su subjetividad, su ‘pasión’.*
4. *La experiencia no es conceptualizable. Escapa a la posibilidad de definirse, de formalizarse, en tanto los sentidos construidos no pueden ser contenidos en una definición.*
5. *No hacer de la experiencia un fetiche, una verdad en sí misma”(p. 52).*

Este apartado, se estructura sobre dos ejes: el primero, determina cómo ha sido concebida, definida e interpretada la experiencia; y el segundo, busca exponer la concepción particular de esta que se promueve desde este texto y en general, desde las prácticas pedagógicas de la Corporación Región. En la primera parte, donde se exponen las concepciones de experiencia que circulan en la cotidianidad y en las ciencias, se da el grueso de la significación política de la misma, evidenciada sobre todo en las consecuencias que su exclusión del mundo de los saberes comporta. En la segunda parte, donde se expresa la concepción de experiencia y de experiencia como saber, promovidas por dicha ONG, se da una definición que puede resumirse así: la experiencia es el proceso de construcción de sentido de lo vivido a partir de esquemas mentales socialmente establecidos pero también con una carga importante del individuo; por su parte, la experiencia como saber requiere ser producto de la reflexión, es decir, del análisis de los esquemas cognitivos empleados para darle significado a lo vivido.

Ahora bien, el texto de Larrosa, citado para servir como un apoyo en aras de la precisión del término experiencia, se desarrolla en términos negativos; más concretamente, plantea lo que la experiencia no es o no debe ser. Esto, podría indicar que el concepto es todavía poco claro y requiere de un esfuerzo analítico y discursivo más desarrollado, pero al recurrir al texto mismo de Larrosa, se pueden comprobar dos aspectos importantes: primero, que su texto inicia cada apartado hablando de lo que la experiencia no es o de que se debe separar de uno u otro concepto, pero que a continuación desarrolla su argumentación a fondo, exponiendo los factores positivos de la misma y cargando de un contenido fuerte “lo que la experiencia no es”; expone sus argumentos de un modo gradual por lo cual éstos son más fácilmente asimilados, y este aspecto de su argumentación, su parte fuerte, no queda expresada en la paráfrasis que el texto analizado ofrece. El segundo, es que existe un sexto punto en el texto de Larrosa que es aludido en este tercer capítulo y permite ver el sentido que el autor le da a esa acción de decir lo que la experiencia no es, ese sexto punto dice así:

“La sexta y la última precaución consisten en tratar de hacer de la palabra experiencia una palabra afilada, precisa, una palabra, incluso, difícil de utilizar, y eso para evitar que todo se convierta en experiencia, que cualquier cosa sea experiencia, para evitar que la palabra experiencia quede completamente neutralizada y desactivada. Tal vez por eso lo que he intentado hacer en mis escritos, mejor o peor, es decir lo que la experiencia no es, como para limpiar un poco la palabra pero al mismo

tiempo para dejarla libre y suelta, para dejarla lo más vacía y lo mas indeterminada posible” (Larrosa, 2003, p. 6).

Este uso de la paráfrasis, es un recurso al argumento de autoridad, pues el solo nombre del autor aporta autoridad a la argumentación; pero en este texto, ese argumento de autoridad propone enunciados, por lo menos, bastante discutibles, deja tantos aspectos por resolver acerca de lo que el texto de referencia quiere decir que termina cometiendo un error argumentativo que se va en contra de la claridad y efecto de la argumentación; error que se enfatiza aún más al contrastar la paráfrasis con el original y comprobar que éste ofrece los elementos suficientes para una buena argumentación.

En último término, es de resaltar el punto cuarto de esa paráfrasis de Larrosa, que dice: “*La experiencia no es conceptualizable. Escapa a la posibilidad de definirse, de formalizarse, en tanto los sentidos construidos no pueden ser contenidos en una definición*”. Aquí, se encuentra el mismo problema, este enunciado lleva a considerar que si bien es entendible la búsqueda de escapar a camisas de fuerza conceptuales en medio de saberes tan ricos y variados como los que puede aportar toda experiencia humana, la negativa total a buscar conceptos abarcadores que puedan surgir de las experiencias es, precisamente, negar lo que ya ha conseguido la investigación cualitativa, que sin desconocer las particularidades y lo irreductible en la experiencia humana, respetando esto, también se ha aventurado con sus metodologías específicas a construir categorías un poco más generales puesto que si no lo hiciera, no pasaría de ser narración por lo cual el texto requiere profundizar y explicar un enunciado

tan polémico, y el recurso al texto original de Larrosa aporta elementos que fortalecen, argumentan y hacen aceptable esa idea de la no conceptualización de la experiencia:

“Yo creo que el lector académico, el lector investigador, tanto el teórico como el práctico, quiere llegar demasiado pronto a la idea, al concepto (...) Me parece que si la función de los conceptos, como alguna vez escribió María Zambrano, es tranquilizar al hombre que logra poseerlos, a lo mejor querer llegar demasiado pronto al concepto sea como querer tranquilizarse demasiado pronto. Además no estoy seguro de que la pregunta “¿qué es?” sea la mejor pregunta ni la más importante (...) Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla (...) no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento. (...) La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. (...) Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real” (Larrosa, 2003, p.5).

Tema: *Reflexividad.*

“(...) si pasa por el tamiz de la reflexión, esto es, por el análisis y autoanálisis de los esquemas cognitivos desde los cuales se construye la mirada mundo y se significa y re-significa lo vivido. (...)”

Al poner la experiencia en relación directa con la vida, (Larrosa, 2003) con las vivencias, como referente para la comprensión de sí mismo y de los otros, la propia vida se convierte en un texto a ser analizado, comprendido, valorado y transformado. Este ejercicio de reflexividad que pregunta por lo que pensamos y por lo que actuamos, nos acerca a la comprensión del mundo del otro-a, como descubrimiento y construcción de la vida personal y colectiva. Bourdieu (1995) afirma que la reflexividad otorga un dominio de las categorías propias de pensamiento y acción.

La reflexividad impide sacralizar la experiencia y convertirla en verdad en sí misma (...) Por ello, para darle legitimidad a la experiencia como un saber, es preciso dotarse y aplicar mecanismos pedagógicos que posibiliten la contrastación, que permitan decantar y ampliar el campo de la propia experiencia. Al respecto la confrontación de saberes facilita la comunicación (...) La legitimidad de la experiencia, surge de la reflexividad, del debate y la confrontación de los saberes” (pp. 52-53).

“La reflexividad como acción pedagógica, que permite a los sujetos preguntarse por lo que hacen, por los preconceptos y prejuicios que soportan su pensamiento, por los intereses que subyacen a sus acciones,

se ha convertido en el mecanismo que posibilita el encuentro de grupos de la sociedad, desde lenguajes, intereses y saberes diversos” (p. 58).

La definición inicial de reflexión: *análisis y autoanálisis de los esquemas cognitivos desde los cuales se construye la mirada mundo y se significa y re-significa lo vivido*, equivale a la de reflexividad que aparece al final del capítulo: *La reflexividad como acción pedagógica, que permite a los sujetos preguntarse por lo que hacen, por los preconceptos y prejuicios que soportan su pensamiento, por los intereses que subyacen a sus acciones*, lo cual implicaría solo un cambio en el tiempo verbal.

Por otro lado, vemos que dentro del texto el concepto de reflexividad es central, pues es el que permite dar legitimidad a la experiencia así como acercar a los sujetos entre sí, en pos de su mutua comprensión y de la construcción de la vida individual y colectiva.

Tema: *Diálogo de saberes.*

“Un aspecto fundamental en el diálogo de saberes corresponde a la irrupción de los saberes desplazados, estigmatizados o simplemente devaluados por la preeminencia del saber científico en la modernidad. El diálogo de saberes necesita y está promoviendo hoy el rescate de la legitimidad de esos saberes vinculados a la cotidianidad, incluido el hombre común, sus conocimientos, valores y creencias. (...) Este es uno de los aspectos más álgidos, pues persisten las conformaciones de poder-

saber disciplinario, las que ejercen una notable influencia en aras de la anulación del diálogo y la omisión de los saberes no científicos. Los modos de irrupción del “lego” en el saber contemporáneo son variados.

Desde lo cognitivo, la contrastación de la experiencia mediante el diálogo de saberes, facilita que se constituya un ‘aprendizaje significativo’.
(Ausubel: 1976)

[“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas relacionadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el sujeto ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, D., 1976: 57)].

El diálogo de saberes, entendido como ‘reconocimiento del otro en cuanto otro’ (Maturana, 2004), a través del lenguaje como conversación, se constituye en el crisol de la experiencia, en vehículo de la reflexividad, que permite separar el marco de la subjetividad para convertirse en saber de la experiencia, útil y valioso para todos” (pp. 53-54).

En primera instancia, se plantea el carácter político del diálogo de saberes. En segundo lugar, es presentada la noción de aprendizaje significativo la cual es comprensible aún a pesar de expresiones como la de *ideas relacionadas simbólicamente*: ¿por qué se plantea la relación de ideas en el plano simbólico? Por último, si es por medio del diálogo de saberes que se desarrolla la reflexividad, entendida como análisis de los esquemas cognitivos de lectura y significación del mundo, ¿surgirán las categorías de análisis del propio diálogo de saberes?, ¿no será esto tal vez demasiado limitado si lo que se busca es ampliar la

experiencia?, ¿ateniéndose a ampliar la experiencia con los únicos elementos del diálogo, no se corre el peligro precisamente de fetichizar la experiencia, ya no la propia, sino la colectiva?

c) Valoración del tercer capítulo:

Después de un recorrido por las perspectivas de la noción de experiencia, donde se establece una clara relación entre saber y poder de modo que se pone de relieve el carácter político de la pedagogía, se pasa a definir la noción de experiencia en la propia práctica de Corporación Región, acompañándola de las de reflexividad y diálogo de saberes.

El texto es de interés en tanto deja clara la relación saber-poder, desde una perspectiva histórica y ética, y en cuanto establece el peso de la experiencia como clave pedagógica para construir una sociedad realmente democrática.

Por otra parte, los esfuerzos por no encasillar la experiencia dentro de los tipos de clasificaciones propias del saber científico-técnico, se van al extremo de negar o rechazar toda conceptualización, lo cual no sólo demerita los logros de la investigación cualitativa que en ese sentido busca equilibrios, sino que termina por darle una especie de sacralización a la experiencia que en otra parte del texto es rechazada, y todo esto sucede por un error argumentativo. Así también, poniendo una carga pesada en la reflexión o reflexividad, y en el diálogo de saberes en una conversación que permita compartir las experiencias y darles

estatuto de saber, se limita la capacidad de ampliación de la experiencia por medio de conceptos abarcadores o problematizadores que no salgan del propio diálogo.

10.7.5 Análisis del cuarto capítulo: “Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria.” Autora: Isabel Sepúlveda Arango.

a) Sinopsis del cuarto capítulo:

El trabajo de Corporación Región, la ha acercado a las víctimas de la violencia, de lo cual han surgido las siguientes reflexiones: es importante nombrar las pérdidas y permitirse sentir el dolor que generan, es necesario elaborar los duelos individuales y colectivos, poder reconstruir proyectos de vida e integrarse a proyectos colectivos; estos elementos forman una estrategia con eje en la *Memoria*, destacada actualmente tanto en las ciencias sociales como en la forma en que los individuos se presentan ante los otros y que expresa la subjetividad asociada a la experiencia, así como permite indagar en los significados que los individuos dan a las acciones ajenas y propias que les afectan; sin embargo, actualmente el olvido y la memoria, se dan con igual facilidad de modo que no se apropian las experiencias vividas ni su influencia en el presente y en el futuro, ni las experiencias de las víctimas.

Colombia necesita elaborar sus duelos, y para eso requiere reconstruir la memoria colectiva, lo cual es bastante difícil según la experiencia de otros países. El componente fundamental en el que todos ellos coinciden para reconstruir la

memoria es *la palabra de las víctimas*, como patrimonio de toda una nación que quiere saber lo que realmente pasó. En Colombia, el conflicto continúa, y por lo mismo, la verdad no es clara pues no se quiere saber lo que pasó porque sigue pasando, siendo el silencio y el olvido los mayores obstáculos para la reconstrucción de la memoria; el dolor, las huellas, el miedo y la presión de los victimarios, son tan fuertes que se olvida para no saber, para evitar el dolor y seguir viviendo, y esto hace necesario también callar. Además, el miedo colectivo lleva a que muy poca gente quiera oír.

En los procesos de formación ciudadana, surgen memorias que evidencian aquella impuesta por los grupos hegemónicos; teniendo en cuenta esto, se busca rescatar la experiencia de la historia transmitida para que las memorias de las víctimas se incorporen a las que la sociedad se apropia y así fundamentar la democracia del presente y el futuro. Esto implica, que los participantes accedan a experiencias y conocimientos para tomar posiciones críticas frente a su realidad, lo cual se logra haciendo emerger las memorias marginadas, aquellas que permiten construir sujetos capaces de romper con los condicionamientos de las relaciones de poder, a la vez que surgen y se reconfiguran subjetividades que encuentran su lugar en el colectivo.

¿Cómo trascender de las memorias particulares a la memoria ejemplar (la que convierte la experiencia privada en lección pública)?, ¿cómo transforma la memoria ejemplar la experiencia traumática en aprendizaje político que modifica creencias y actos? El principio ético de las memorias ejemplares, es que la puesta

en común de la experiencia traumática debe tener propósitos curativos, guiados al aprendizaje social para cambiar las condiciones que la hicieron posible, pues de lo contrario lo que se promoverá es la venganza.

Para la reconstrucción de la memoria, pueden identificarse estrategias metodológicas convertibles en claves pedagógicas, como son el uso del relato y de las expresiones estéticas para darle expresión a la esfera íntima de las víctimas de la violencia. El relato, reconfigura la experiencia temporal confusa y muda; expresa la memoria colectiva y la subjetiva; resignifica la experiencia, poniéndola en el presente y conectándola con el pasado y el futuro; explora lenguajes por los que circulan símbolos y significados, con los que se construyen historias más incluyentes y unificadoras a partir de las memorias colectivas. Un relato eficaz, debe tener pertinencia y poder de identificación con el otro, encarnar una correspondencia histórica entre la historia oficial y las memorias individuales y colectivas sustentadas en ella, pero que pueden modificarla, debe identificar claramente sus actores. Para desarrollar estos procesos en los relatos de las víctimas, son muy utilizadas las historias de vida.

En los talleres de memoria de Corporación Región, se narran historias de vida desgarradoras que requieren una recepción colectiva respetuosa y que llevan a un reconocimiento horizontal entre narrador y oyente, a partir del cual se activa una mirada que relaciona las experiencias pasadas con las presentes y con las de otros. En ese punto, se necesita pasar de las historias particulares a los relatos colectivos que vinculan a los participantes, permitiéndoles sentirse parte de algo,

pues la violencia rompe los lazos sociales provocando miedo y desconfianza. Es fundamental reconstruir los vínculos por medio de la identificación con los otros, y desde allí contemplar la posibilidad de reiniciar juntos el camino de perdón y olvido. Ese paso del relato individual al colectivo y a la posibilidad de construir un presente mejor, se da a través de un proceso simbólico, donde se crea un dispositivo de reconocimiento que conforma ‘*un nosotros*’ temporal, activando una comunidad de memoria, escucha y habla que constituye una mirada que da sentido a la experiencia.

El arte, por su lado, se ha relacionado con la violencia y la memoria, pues a través de él perviven en ésta, acontecimientos históricos leídos diversamente. El arte permite expresar dolores que la palabra no alcanza, resignificando lo cotidiano y dándole sentido a la vida actual; por medio de la culinaria, de intervenciones urbanas tipo performance y de la música, las víctimas pueden traer a la memoria el tiempo anterior a su experiencia traumática, reflexionar y expresarse sobre ella y sobre su vida actual, y reconstruir lazos para re-comenzar. Lo más importante en estos procesos no es la técnica, sino que a través de las expresiones estéticas, se logran producciones colectivas que ayuden a reconstruir el tejido social y a resignificar la experiencia de cada persona, elaborando sus duelos y pensar un nuevo proyecto de vida, lo cual es el objetivo de Corporación Región en el trabajo con víctimas.

La piel de la Memoria. Barrio Antioquia: Pasado, Presente y Futuro, fue un proceso de reconstrucción de la memoria especialmente significativo, que

Corporación Región y otras instituciones acompañaron. Su primera fase, tuvo como eje el relato, y la segunda, el arte. Se buscó la elaboración del duelo en la comunidad, el cual se logró, aunque, lógicamente, sin llegar a cambiar de modo fundamental el tejido social establecido, las tensiones y los conflictos.

b) Fichas de análisis del cuarto capítulo:

Categoría 1: Formación ciudadana para las víctimas con eje en la memoria.

“En los procesos de formación de actores y actoras sociales, emerge una pluralidad de memorias, que en menor o en mayor grado, evidencian la visión impuesta por la memoria dominante que asimilamos como historia oficial, forjada generalmente por los grupos hegemónicos. El propósito de los procesos de formación ciudadana, es rescatar la experiencia de esa historia que se trasmite, para que las memorias no dominantes, las memorias de las víctimas, con vista a una aplicación futura, reivindicativa, sean incorporadas de pleno derecho a las memorias que la sociedad reconoce como suyas, que deben ser, aunque muchas veces no lo sea, de carácter colectivo, para permitir elaborar los fundamentos democráticos que deben enmarcar el presente y el futuro.

Lo anterior, implica proporcionar a quienes participan de estos procesos, la posibilidad de acceder a conocimientos y experiencias para tomar posiciones críticas frente a la realidad que viven, esto se logra facilitando la emergencia de las otras memorias, la de los vencidos, la de las víctimas, la del barrio, la del grupo, las propias, las que tienden a

permanecer tras el velo, las que no llegarán a los libros, pero que son las que permiten ir construyendo nuevos sujetos que rompen los condicionamientos sociales impuestos por las relaciones de poder, al tiempo que surgen y se reconfiguran nuevas subjetividades que, en el colectivo, se reconocen y se comprenden pues cada sujeto encuentra su lugar en él”(p. 64).

El primer párrafo de este apartado, es confuso: ¿a qué se refiere la frase ‘rescatar la experiencia de esa historia que se transmite’? Ya que antes de esa afirmación, se mencionó la *historia* oficial, al referirse a *esa historia que se transmite*, la construcción sintáctica indica que se refiere a *esa historia oficial*, pero la lógica del texto y del contexto, indica que se refiere a las memorias no dominantes. En este sentido, el texto presenta una incoherencia para interpretar sin problemas la frase aludida, de manera que se debe olvidar la frase precedente sobre la historia oficial y, de tenerla en cuenta, la interpretación será conflictiva respecto al enunciado completo.

En otro aspecto, el texto pone de presente el sentido político y específicamente democrático del rescate de las memorias desplazadas, en tanto permiten la construcción de una memoria colectiva que debe ser el tipo de memoria propio de una sociedad democrática. A su vez, en el texto subyace una crítica fuerte a la historia oficial y a su papel de reproductora de la ideología dominante y sus relaciones de poder; de este modo, se reivindican las memorias alternas como propiciadoras de nuevos sujetos no dominados o, por lo menos, en proceso de liberación.

Subcategoría 1.1: Estrategias pedagógicas en procesos de memoria.

“Para Hannah Arendt, (1974) la esfera íntima de las personas es muy difícil de expresar, sobre todo cuando existen situaciones de violencia, por eso para ella, sentimientos como el amor, el dolor, los afectos y las pérdidas, sólo pueden darse a conocer a través del arte y la literatura. Es posible que existan otras estrategias igualmente pertinentes, sin embargo, la experiencia de trabajo de la Corporación se identifica con los dos elementos propuestos por Arendt haciendo, de El relato y las expresiones estéticas claves pedagógicas que se convierten, por lo significativas, en ejes estructurantes de este tipo de procesos” (p. 66).

Aquí vemos que todo el peso de la estrategia, se encuentra en generar la expresión del mundo emocional de los individuos, y más exactamente, de los individuos afectados por la violencia; en este sentido, se evidencia un interés terapéutico en los procesos desarrollados.

Tema: *Relatos.*

“Paul Ricoeur (1995) plantea que los relatos ‘son una forma privilegiada por medio de la cual reconfiguramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y en última instancia muda.’ Los relatos expresan memoria histórica colectiva, pero al mismo tiempo, como una especie de superposición de memorias, muestran los tintes de la subjetividad, de las sensaciones, estímulos, miedos e imágenes de heroísmo, angustias y frustraciones de quienes relatan y se autoafirman en la narración, porque

el contenido narrativo es un mundo de acción humana con un espacio y un tiempo definidos.

La inmensa riqueza de los relatos como mecanismo para reconstruir memoria y generar vínculos entre el presente, el pasado y el horizonte futuro, radica en la capacidad del sujeto de, a la vez que narra una situación o anécdota, en un tiempo y espacio dado, resignificar la experiencia vivificándola, revistiéndola de contemporaneidad.

Con el relato, se exploran otros lenguajes que facilitan la circulación de símbolos, imaginarios, sentidos y significados con los que se construyen nuevas historias más incluyentes y cohesionadoras, compuestas de las memorias de ciudadanas y ciudadanos y de sus experiencias como colectivo. (...)

Pero para que el relato sea un dispositivo eficaz debe tener significación social, esto es, capacidad de identificación con el otro y pertinencia. Igualmente, debe encarnar una correspondencia histórica que permita una relación dialéctica entre la historia oficial o relato mítico, como Pecaute le llama, y las memorias individuales y colectivas que se sostienen en ese piso común, pero que son capaces de modificarlo. Es importante además que haya un sujeto de la enunciación, es decir, que se identifiquen claramente los actores, los relatados como el que relata, con el mayor sentido de responsabilidad y solidaridad. Es en este contexto que Las historias de vida toman fuerza como una de las formas privilegiadas del relato en los procesos con víctimas (...) como lo plantea Riaño: ‘Contar historias individuales en un ámbito colectivo marcado por el

respeto y la escucha permite un reconocimiento horizontal entre quien cuenta y quienes escuchan, y con esta base común se activa una mirada que relaciona la experiencia pasada con el presente y con las experiencias de otros, buscando colectivizar las heridas sociales de los eventos traumáticos’ (2006, p.100).

En este punto se hace necesario trascender la historia de vida de cada sujeto para dar paso a los relatos colectivos que crean vínculos entre quienes participan, permitiéndoles sentirse parte de algo, de un grupo, de una comunidad, de un país, pues una de las consecuencias simbólicas de la violencia es la ruptura de los lazos sociales provocando miedo y desconfianza. Por lo tanto, es fundamental reconstruir estos vínculos encontrando en sus narraciones, elementos que les identifiquen con la historia de los demás y desde allí contemplen la posibilidad de retomar el camino al lado de otros. (...)

Este movimiento se da mediante un proceso simbólico en el que se va construyendo ‘un dispositivo de reconocimiento que conforma un nosotros temporal entre quienes comparten sus historias y recuerdos. Este dispositivo activa una comunidad de memoria, una comunidad de escucha y de habla que permite transformar los modos de ver, hacia una mirada que dota de sentido la experiencia (Riaño 2006, p. 102)’ (pp. 67-69).

Este apartado sobre el relato anterior, desglosa una serie de posibilidades que el mismo ofrece, con supuestos tomados por un lado de una perspectiva literaria y lingüística, y por el otro, de una psicológica; de manera, que las dos

perspectivas se mezclan en la exposición de lo que es y de lo que permite el relato. Éste, se presenta como un modo de dar forma a la experiencia, como un cruce entre lo individual y lo colectivo, entre el pasado, el presente y el futuro, como instrumento de exploración del lenguaje y a través de él, de los significados como elemento para el diálogo entre iguales.

Tema: *Arte-estética.*

“La relación entre arte, violencia y memoria es estrecha y antigua, ya que a través del arte perviven en nuestra memoria una serie de acontecimientos históricos, leídos e interpretados por artistas y espectadores de diversas maneras. (...) Las mujeres cocinan y mientras eligen los víveres que utilizarán para hacer los platos tradicionales, van recordando ingredientes, técnicas y combinaciones utilizadas en la preparación de los alimentos, durante su vida en el campo, antes del desplazamiento (...) De esta manera la receta se presenta como un texto contenedor del universo culinario de las mujeres, sus familias y sus memorias cargadas de violencia y dolor.

Las personas adultas intentan con sus cuerpos, formar esculturas para realizar una instalación estético política que le muestre a la ciudad, su experiencia vital en relación con la violencia y el desplazamiento; mientras lo hacen, evocan la necesidad de tener entre ellos una comunicación efectiva, creativa y productiva, indispensable para reflexionar nuevamente en torno al cómo organizarse y generar estructuras que les permitan superar la violencia, el dolor y la pérdida,

para volver a empezar y recomenzar los proyecto de vida individuales y colectivos.

Los jóvenes cantan y en sus letras expresan a otros, aquello de lo que aún tienen que convencerse ellos mismos (...).

Lo más importante en este proceso no es el desarrollo de la técnica artística, lo realmente importante es, sin lugar a dudas, que las expresiones estéticas permiten a grupos y comunidades, realizar producciones colectivas llenas de significado, las cuales contribuyen a reconstruir el tejido social debilitado por las violencias padecidas, al tiempo que facilitan a cada persona, resignificar su experiencia, elaborar sus duelos y pensar en su proyecto de vida. (...).

La Piel de la Memoria. Barrio Antioquia: Pasado, Presente y Futuro, fue una maravillosa experiencia de arte comunitario (...) entre 1997 y 1999, cuyo objetivo fue reconstruir las memorias de una comunidad que no había podido hacerle duelo a todo el dolor que la violencia le había dejado. Nos propusimos facilitar formas de exorcizar los recuerdos ingratos, perdonar, perdonarse y empezar a reconstruir su debilitado tejido social, abriendo caminos para nuevas formas de convivencia. (...).

En la primera fase de La Piel de la Memoria se pone el énfasis en el relato (...) Para la segunda fase del proceso: Arte Público Comunitario, fueron las expresiones estéticas las que indicaron el camino a seguir (...) Ingenuo sería pensar que esta vivencia cambió de manera fundamental el tejido relacional, las tensiones y conflictos en el barrio Antioquia. Sin

embargo, sí puso en movimiento una serie de posibilidades que abarcan tanto la experiencia estética, como el complejo universo de resignificación cultural y la elaboración emocional y reflexiva, entre aquellos a quienes la intervención estético-comunitaria tocó de una u otra manera. Así lo evidencian los duelos elaborados, las pequeñas reconciliaciones, el exorcismo de ciertas penas y la posibilidad del perdón a nivel local (Riaño: 2004)” (pp. 69-73).

El texto sobre el relato, contiene un acercamiento más completo a las posibilidades que éste ofrece y aunque en él se dan de manera implícita las relaciones entre lo literario, lo lingüístico y lo psicológico, tales relaciones logran darle complejidad al tema del relato; si bien no se pone el énfasis en los aspectos técnicos de la construcción del relato, la lectura atenta permite ver que por medio del uso de técnicas literarias y psicológicas, es por donde se logra la mayor efectividad del mismo. Por comparación, este apartado sobre arte y estética (o más bien arte o estética, puesto que los dos términos se presentan como equivalentes, sin ofrecer una precisión conceptual sobre ellos), evidencia un descuido en los mismos aspectos que sobre el relato se subrayan: el apoyo en la técnica para lograr mejores resultados, lo que ofrece a la vista no tanto un camino artístico o estético, sino el uso terapéutico de expresiones creativas a través del énfasis en sus sentidos simbólicos. En la última parte del texto, puede verse la única alusión que se hace dentro del capítulo a través del ejemplo del trabajo en el Barrio Antioquia, a las limitaciones propias de este tipo de procesos con víctimas: no hay cambios fundamentales en el tejido relacional, en las tensiones y en los conflictos. Lo que se logra, es lo que se expondrá al final del capítulo como

objetivo en el trabajo con las víctimas: elaborar duelos, facilitar que se retomen los proyectos de vida y restablecer los vínculos sociales.

Categoría 2: Memoria.

“Pecaut plantea que “nunca la memoria había ocupado un lugar tan destacado como en los años recientes, no solamente en las ciencias sociales, sino en la presentación que los individuos suelen hacer de sí mismos” (2003). La memoria es pues una expresión de la subjetividad asociada a la experiencia humana, es una fuente para la indagación de los significados atribuidos por los individuos y colectividades a las acciones que protagonizan o a las acciones de otros que afectan sus realidades concretas.

Sin embargo, y paradójicamente, dice Pecaut (2003) “nunca antes se había presentado una ruptura tan marcada entre pasado, presente y futuro”. La memoria parece perder sentido en la medida en que no se logra ubicar su lugar entre el presente y el futuro. Las personas, los pueblos, las víctimas, todos parecen recordar y olvidar con la misma facilidad, en una especie de espiral que no permite apropiarse de la experiencia vivida, reconocer su influencia en el presente y sus determinaciones para el futuro. Y Colombia como nación no parece ser la excepción a esta regla, negándose a apropiarse de las experiencias vividas por las miles y miles de víctimas que se encuentran a lo largo y ancho del territorio de un país empeñado en olvidar”(p. 62).

Queda implícito en el primer párrafo, al hablar de la memoria como una *fuentes para la indagación de los significados* atribuidos por los individuos a acciones propias y ajenas, que la memoria no es una simple reproducción del pasado ni el recuerdo es exacto, sino que ya contiene interpretaciones y significados atribuidos. En otro elemento del análisis, la frase “*La memoria es pues una expresión de la subjetividad asociada a la experiencia humana*”, no es relevante porque no aporta ningún dato significativo al decir que la memoria se hay asociada a la experiencia humana y que es expresión de la subjetividad, es casi como decir que la memoria es el recuerdo.

De otro lado, hay algunos elementos contextuales que hacen ver el texto como incompleto en su análisis. En el segundo párrafo, se obvia uno de los elementos fundamentales en la responsabilidad de ese ‘olvido nacional’ del que se habla: el papel de los medios de comunicación como manipuladores de la memoria colectiva mediante un bombardeo constante de noticias sin profundidad y sin sentido de respeto por las víctimas, en contraste con la explotación exacerbada de escándalos que hacen parecer como insustanciales los problemas de las víctimas del conflicto y a ellas mismas. Se obvia también, que además del afán mercantilista de los medios de comunicación, su posición frente a las víctimas proviene también de su posición en el conflicto en el cual se haya del lado oficial, renunciando a la imparcialidad que por principio deberían practicar. Y obviándose estos dos elementos, se elude la importancia que en el papel de la memoria de las víctimas del conflicto tiene el hecho de que éste siga vivo.

Subcategoría 2.1: Reconstrucción de la memoria.

“Un país como Colombia que ha padecido periodos interminables de violencia, necesita encontrar estrategias para elaborar duelos individuales, sociales y públicos que arrojen nuevas alternativas de convivencia, para lo cual es indispensable reconstruir la memoria colectiva (...) Aunque cada país ha implementado estrategias distintas de acuerdo con sus particularidades, todos coinciden en un componente fundamental para realizar dichos procesos: la palabra de las víctimas. Es decir, se reconstruye desde el convencimiento de que los recuerdos sepultados de las víctimas, no son patrimonio particular sino que le pertenecen a una nación entera que necesita saber lo que realmente ocurrió (Uribe, 2003: 5). En el caso colombiano, un país que aún no sale del conflicto, los obstáculos son mayores, pues no se ha logrado aclarar el lugar de la verdad y al parecer no es mucho lo que se quiere saber sobre lo que ocurre porque sigue ocurriendo y la palabra de las víctimas en este escenario, está condenada a desaparecer.

En este sentido, el silencio y el olvido se convierten en los mayores obstáculos que la reconstrucción de la memoria afronta” (pp. 62-63).

La consideración de la reconstrucción de la memoria colectiva como medio para elaborar duelos individuales, sociales y públicos, es señal que se busca realizar procesos que permitan ‘enterrar definitivamente a los muertos’; si bien la mención a los duelos individuales funciona aquí como información dada desde el psicoanálisis, esa noción ha sido reconocida, aceptada y extendida. Las categorías

de duelo social y público, presentadas también como información dada sin ninguna aclaración sobre su sentido, sus diferencias y especificidades, comportan la presuposición de que esos duelos están al mismo nivel del duelo individual, y que por ende, los métodos y las condiciones necesarias para éste son las mismas que para ellos.

Ahora bien, ya que el texto mismo no ofrece una definición de duelo social y público, si lo considerásemos en términos muy simples como un duelo compartido por todos, un análisis somero podría llevarnos a pensar que ese tipo de duelo requiere un ambiente social que permita a la colectividad hacerse consciente y responsable de él, saber que no hay más muertos para enterrar ni más victimarios en acción constante para tener mejores posibilidades de frenar las venganzas, más específicamente, requiere el fin del conflicto. De modo que, aunque se señala que los obstáculos para reconstruir la memoria en Colombia son mayores precisamente porque el conflicto está vigente, al eludir la profundización en las categorías de duelo señaladas, lo cual se reproduce a lo largo del texto, la magnitud del problema de éstos en medio del conflicto; de hecho, calladamente se toma la posición de que todos los duelos pueden realizarse cuando persiste la guerra, no obstante por medio de un análisis concienzudo puede decirse que no es posible, o que por lo menos, ese problema debe estar sujeto a un amplio debate.

Tema: *Silencio.*

[“Pero no es que las víctimas no quieran hablar, es que casi nadie las quiere oír. De esta manera, y sin que necesariamente intervenga un actor externo que lo imponga, se configura un pacto social por el silencio: las víctimas temen hablar y quienes no son víctimas directas se niegan a oír y saber, porque también tienen miedo. Entonces el miedo colectivo se convierte en el garante del silencio y en el guardián del olvido; es como si en coyuntura de guerra y conflicto, la consigna fuera olvidar y el imperativo callar. (Uribe, 2003: 10)”]. (p. 63).

La cita de Uribe, enfatiza en el miedo colectivo como la base donde se asientan el silencio y el olvido, y luego dice: “*es como si en coyuntura de guerra y conflicto, la consigna fuera olvidar y el imperativo callar*”. La cita no señala algo obvio: ese miedo no es gratuito. Basta ver noticias nacionales o haber escuchado algún testimonio, para saber que el conflicto está vivo, sobre quien habla pesa una amenaza de muerte como también sobre quien escucha o sobre quien, como los medios alternativos de prensa, denuncia y reproduce la historia de las víctimas. La cita, como los apartados anteriores ya analizados, sigue evadiendo el hecho de que el trabajo sobre la memoria de las víctimas en medio de la guerra tiene unas limitaciones enormes, incluso más grandes que las que implicarían una guerra terminada. Y esta elusión constante en el texto, respecto del problema de trabajar el duelo de las víctimas en medio de la guerra, cuando siguen siendo víctimas y posibles objetos de ataques contra su vida, evidencia una actitud que si bien es de trabajo y compromiso con ciertos temas, evade la interpretación completa de los

mismos con todos sus elementos y en toda su complejidad, tal vez para validar un trabajo que analizado desde una perspectiva más amplia, presentaría profundos problemas respecto a su efectividad real.

Tema: *Olvido.*

“El dolor es tan fuerte, las marcas en el cuerpo y en el alma tan evidentes, el miedo tan real y la presión de los victimarios tan marcada, que las personas lo que más desean es olvidar. Olvidar para no saber, olvidar para no reconocer, olvidar para que deje de doler. El olvido se convierte en la única opción para seguir viviendo y para olvidar es necesario callar” (p. 63).

Si bien la perspectiva de la memoria es fundamental en la realización de los duelos, en un contexto de guerra también sería necesario abrir las preguntas por la memoria y el olvido hacia el problema de la comprensión: ¿Realmente una víctima puede olvidar? Los círculos interminables de venganza tal vez sean una prueba de que no. ¿Los que no han sido víctimas pueden olvidar? Tal vez más fácilmente, pero a condición de no haber comprendido muy bien lo que realmente sucede. No es cuestión sólo de olvidar o recordar, porque la memoria no es un eco exacto de la realidad, hay en ella interpretaciones como las hay en quien escucha, y si no existe un trabajo para que la gente comprenda en toda su dimensión la guerra, será entonces fácil olvidar algo que no se comprende, que se subvalora o que se malinterpreta.

Tema: *Memoria ejemplar.*

“Las preguntas sobre cómo aproximarnos a la dimensión de la memoria en los procesos de formación ciudadana con población que reconocíamos y se reconocía como víctima, eran cotidianas y están recogidas en dos planteamientos hechos por María Teresa Uribe (2003) acerca de ¿cómo trascender de las memorias autobiográficas y los relatos más o menos parciales y puestos en público, hacia lo que Todorov llama “la construcción de una memoria ejemplar”1? (...) 1. La memoria ejemplar es para Todorov la que permite que la experiencia privada se convierta en una lección pública, en una situación de la que se puede aprender y que, en este sentido, es buena para los demás y por ello, es un acto de justicia con las víctimas que se conozca (...) Y sobre todo ¿de qué manera esa memoria ejemplar logra transformar las experiencias traumáticas de los sujetos en aprendizajes políticos, entendidos estos, como los procesos mediante los cuales la gente modifica sus creencias, sus valores, sus acciones, sus estrategias culturales y sus comportamientos sociales a causa de crisis severas, frustraciones, sufrimientos y dolores en el entorno de periodos bélicos o violentos? (Todorov: 2000).

La perspectiva de las memorias ejemplares, según Uribe, parte de un principio ético muy importante: si la puesta en escena del dolor y el sufrimiento propios y la confrontación con el ajeno, no tiene propósitos curativos, es decir, si no tiene una orientación hacia el aprendizaje social para transformar las condiciones que hicieron posible el drama político que golpeó a las víctimas y envolvió a los victimarios, se pierde el

carácter liberador de la memoria biográfica puesta en lo público, y las sociedades pueden quedar encerradas en el laberinto de los espejos. Un laberinto donde la víctima de ayer es el victimario de hoy, una cadena semejante a la de la serpiente uróboros que siempre se muerde la cola hasta su total aniquilación. (Uribe: 2003)” (p. 65).

La memoria ejemplar no puede terminar de entenderse, ni cobra un sentido activo sino es a través del principio ético del que parte: tener una orientación hacia el aprendizaje social para transformar las condiciones que hicieron posible el drama político que golpeó a las víctimas y envolvió a los victimarios. Esta perspectiva, desde el trabajo de Corporación Región, al mencionar a los victimarios, debería llevar a preguntarse por su papel en la reconstrucción de la memoria y en la construcción de la misma desde lo ejemplar: ¿no deberían también los victimarios reconocer el valor ejemplarizante, el valor de lección social de la memoria de sus víctimas?, ¿estará completo el proceso del duelo mientras la víctima sepa que su victimario está libre y ejerciendo el mismo papel y que no le importan en absoluto las víctimas de sus actos?, ¿podrá realizarse el duelo mientras la justicia colombiana sea más dura con las víctimas que con los victimarios?

c) Valoración del cuarto capítulo:

El texto expone la perspectiva desde la cual Corporación Región trabaja con víctimas de acuerdo con los objetivos y los procedimientos empleados de manera terapéutica, y a la vez con un alto contenido político centrado en el concepto de

reconstrucción de la memoria, por lo cual se recurre a un apoyo teórico por comparación con el resto del libro.

Es relevante dentro del texto, que los procesos formativos con víctimas sean entendidos como formación ciudadana lo cual indica que debe acoplarse a las situaciones propias de cada sujeto, siempre ciudadano, aún con las limitaciones individuales y colectivas que el contexto le imponga. También es interesante el énfasis en el sentido democrático del rescate de las memorias desplazadas, como base de la construcción de una memoria colectiva propia de una sociedad democrática. De la misma manera, el enfoque sobre el uso del relato en el rescate de la memoria donde se intercalan aspectos lingüísticos y psicológicos que permiten hacer cruces entre lo individual y lo colectivo, entre pasado, presente y futuro; así como exploración dentro del lenguaje y sus significados.

Ahora bien, aunque el arte o las expresiones estéticas son presentados también como medios de reconstrucción de la memoria, se dejan de lado los aspectos técnicos que en la construcción del relato desde teorías lingüísticas y psicológicas aportaban a la efectividad del mismo. En el caso del uso del arte, prima el carácter terapéutico de expresiones creativas a través del énfasis en sus sentidos simbólicos.

De otra parte, ciertos aspectos descuidados en el texto le restan validez. En primer lugar, no hay un concepto o teoría sobre lo que es la memoria, siendo el tema central su definición, se asume como implicación; queda implícito que no es

una simple reproducción del pasado ni el recuerdo es exacto, sino que ya contiene interpretaciones y significados atribuidos y que se asocia a la experiencia y es expresión de la subjetividad, pero no se dan otros desarrollos ni se profundiza en el tema. Tampoco, se define lo que se entiende por duelo social y público.

La parte más discutible del texto, son sus relaciones con el contexto del conflicto armado en el país, no se menciona el papel de los medios de comunicación, no en el mantenimiento de dicho conflicto, sino en el olvido, la incompreensión y la estigmatización de las víctimas; en general, se evade profundizar en las implicaciones de la permanencia del conflicto en el país para la elaboración eficaz de los duelos para la recuperación de la memoria, el mantenimiento y la reproducción del miedo, y por ende, del silencio y el olvido para comprender realmente la guerra, para la relación de las víctimas y los victimarios, y el papel de éstos en la reconstrucción de la memoria y en los duelos.

Estas alusiones, implican igualmente eludir el tema de las consecuencias que el conflicto activo tiene sobre cualquier acción con las víctimas. Si así se hiciera, lo más probable es que se tendrían que matizar los efectos del propio trabajo que Corporación Región realiza, por lo menos tendría que ser precisa en las limitaciones de un trabajo realizado con la perspectiva empleada.

10.7.6 Análisis del quinto capítulo: “Claves pedagógicas desde un enfoque de género”. Autora: Luz Mery Arias Muñoz.

a) Sinopsis del quinto capítulo:

En Corporación Región, se han incorporado conceptos y problemas atinentes al género, partiendo de experiencias personales e institucionales. Se busca tomar posición frente a la desigualdad entre y hombres y mujeres, y además, aclarar cómo se construyen las estructuras de poder en la vida de los miembros de la institución. Con estas reflexiones, se quiere fortalecer la comprensión del tema y la formación ciudadana en Medellín que debe incluir la dimensión de género si quiere ser realmente democrática.

El género, es el conjunto de las relaciones sociales, históricas, modificables y culturalmente diversas entre hombres y mujeres, y que están basadas en las diferencias percibidas entre los sexos (el sexo es biológico y universal); se traducen en símbolos culturales, normas, organizaciones e instituciones sociales e identidad subjetiva. Este concepto, permite desnaturalizar prácticas, valores y expectativas tradicionales sobre ser hombre o mujer; visibiliza e interpreta las desigualdades basadas en la diferencia sexual (que están en la raíz de la cultura y ubican a los hombres en lo público y a las mujeres en lo doméstico), y así amplía la realidad. Permite también, entender, enfrentar y transformar las consecuencias del sistema sexo/género; integrar las subjetividades; y en las políticas, abordar las

diferencias injustas para incidir en ellas y lograr el desarrollo de una ciudadanía plena de mujeres y hombres.

Corporación Región, hizo un proceso de sensibilización interna para caracterizar las masculinidades y feminidades, preguntando sobre lo que más y menos gusta a cada uno de ser hombre o mujer, y lo que gusta a la sociedad de cada género. Las respuestas fueron: lo que más gusta a las mujeres, tiene como eje la lucha personal por conseguir un lugar propio y hacer rupturas en la familia, la pareja y el trabajo, valorando así la autonomía y las interacciones obtenidas. Consideran la maternidad como un rol más entre otros, atienden al detalle, la sensibilidad, al cuerpo que la expresa tanto como al erotismo y la sensualidad, se alejan de los discursos feministas por radicales. Lo que más gusta a la sociedad de las mujeres, se identificó con la maternidad, el cuidado, la cohesión, la mediación, el ama de casa, la mujer seductora (roles que dividen a las mujeres), la sumisión, la escucha, la comprensión. Con estas características, se asegura la subordinación de la mujer respecto al hombre, pero también puede verse allí el sentido ético del cuidado. Los múltiples roles femeninos, son aceptados si son funcionales a la cultura patriarcal, pero una mujer que busca ser a la vez madre, bella, exitosa, buena esposa y amante, intimida al hombre, que finalmente la deja sola. Lo que menos les gusta de ser mujeres: que se las relacionen con la debilidad, la sumisión y la vulnerabilidad a la violencia sexual; la competencia entre mujeres para agradar a los hombres; la búsqueda de agradar a otros menos a sí mismas, aún a costa de la propia salud física y mental. Lo que menos gusta de las mujeres en la sociedad, es su discrepancia, autonomía, inteligencia, que tomen

la iniciativa sexual, que opten por no ser madres, que no se conformen con relaciones que las hagan infelices, que sean ‘cantaletosas’ y chismosas, que deleguen tareas y responsabilidades a los hombres, que se asuman lesbianas o bisexuales, y que no cumplan con los roles domésticos.

Por su parte, algunos hombres definieron el ser hombres por oposición al ser de las mujeres: libertad, acceso a la noche, independencia, salir a la calle, no ser vigilados, no tenerse que arreglar, peinar, posar, cuidar modales y lenguaje. Les gusta recibir cuidados de las mujeres, penetrarlas, proveerlas y tener poder frente a otros hombres, así como ser padres. Reconocen poder asumir conductas femeninas sin perder su masculinidad y que la homosexualidad tampoco implica esa renuncia. Pelean con los modelos recibidos de masculinidad. Lo que más gusta de los hombres en la sociedad, es que sean fuertes, proveedores, protectores, controladores, bruscos, salvadores, con iniciativa sexual, tramposos, infieles, y se ve la penetración como acto “consagrado”. Lo que menos les gustan: no poder manifestar sus sentimientos, la torpeza afectiva y no atender a los detalles, tener que encajar en el rol de macho, el modelo del padre agresivo para evitar la debilidad, que su sensibilidad se lea como fragilidad, poca racionalidad y bajo perfil, la aceptación social de la violencia, la virilidad de la penetración sin el disfrute de otras formas de erotismo, las inequidades, el machismo, la excesiva racionalidad y la obligación de ser coherentes. Lo que menos gusta de los hombres en la sociedad, es que sean débiles, homosexuales, negros o con Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida -SIDA-, rectos, lineales, desordenados, sucios, enfermos, sin fuerzas, inútiles, y desempleados.

Este ejercicio, permite percibir el cuerpo como el medio fundamental para comprender las relaciones de género, y con ellas el dominio de los hombres sobre las mujeres. La estructura patriarcal, da dominio al hombre y cada sujeto reproduce y refuerza esta estructura. A partir de la reflexividad en la acción en clave de género, se han identificado las lógicas patriarcales en todos los espacios sociales de actuación institucional, aún en los más modernos.

La masculinidad y la feminidad, resultan de los atributos socioculturales asignados según el sexo que se aplican a la cotidianidad por medio de la crianza, la socialización, la comunicación y las ideologías. Lo que las personas hacen y lo que piensan de lo que hacen y dicen, es determinante para analizar causas estructurales de las relaciones de desigualdad e inequidad social.

Al darle al cuerpo la posibilidad de comprender las relaciones de género, se permite plantear estrategias de transformación de las relaciones de dominio entre y al interior de los géneros. El cuerpo, es territorio y lugar de la memoria social, y así expresa diversas relaciones patriarcales. De este modo, los géneros se construyen también a partir de relaciones de poder según las cuales se reconocen masculinidades y feminidades patriarcales en diferentes intensidades.

Para caracterizar colectivamente las relaciones de género, se recomienda trabajar primero en grupos por sexo para generar confianza y luego, socializar en grupos mixtos los análisis de las relaciones de género, sus efectos y las posibilidades de hacer cambios personales y culturales.

Corporación Región, ha desarrollado algunos proyectos comunitarios y pedagógicos con enfoque de género, sensibilizando sobre estilos, prácticas y comportamientos diferenciados, estimulando espacios pedagógicos o participativos que tengan en cuenta las necesidades de género, concientizando sobre los estereotipos de género y sus efectos en los líderes comunitarios y en los procesos que lideran, analizando el cuerpo como vehículo de la violencia.

Hay poco trabajo sobre la dominación patriarcal de unos hombres sobre otros, el efecto sobre su calidad de vida y la incidencia en la vulneración de los derechos humanos. Plantear posibilidades de cambio en las relaciones de géneros, es algo que surge de las preguntas de cada individuo sobre lo que ha heredado respecto a las relaciones de poder entre los sexos y la necesidad de transformarlas. La transformación del patriarcado, implica que hombres y mujeres cuestionen su ser, quehacer y lugar en las estructuras de poder imperantes.

b) Fichas de análisis del quinto capítulo:

Categoría 1: Enfoque de género.

Subcategoría 1.1: Género.

[“El concepto de género se refiere a la construcción social de las relaciones sociales entre hombres y mujeres. “(...) Hay un consenso general acerca de la diferenciación del concepto de sexo y el concepto de género. El sexo de una persona es una característica biológica determinada por el nacimiento y tiene un carácter universal. Por el

contrario, el concepto de género alude a las diferencias sociales construidas que, por lo tanto, se aprenden y, sobre todo, pueden modificarse. Llamamos género al conjunto de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, que se traducen en símbolos culturales, conceptos normativos, instituciones y organizaciones sociales e identidad subjetiva (Scott, 1996)”] (p. 77).

Este concepto de reciente aparición en las ciencias sociales, ha permitido desnaturalizar prácticas, valores y expectativas tejidas sobre el “ser hombre” y “ser mujer” a lo largo de la historia de la humanidad.

Al analizar las relaciones de género en el seno de la sociedad, descubrimos la existencia de un sistema sexo/género que asigna lugares y atributos de dominancia, y poder a un género sobre el otro, subordinado y sometido; estableciendo relaciones jerárquicas entre las mujeres y los hombres, entre el género masculino y el femenino. Este sistema, constituye la raíz misma de la cultura y se expresa en los procesos de socialización y del lenguaje, en categorías complementarias y mutuamente excluyentes, y en actividades, actitudes, valores, objetos, símbolos y expectativas, que adjudican una posición preferencial en la vida pública a los hombres, y en el ámbito doméstico a las mujeres.

“Integrar la perspectiva de género al análisis de la sociedad y a las intervenciones públicas, implica considerar la situación diferenciada de hombres y mujeres, así como reconocer las consecuencias que las diferentes acciones tienen sobre la población. La perspectiva de género

integra, además las subjetividades, buscando afinar la mirada. Las consideraciones de género en las políticas permiten ver y abordar las diferencias que resultan injustas y la manera de incidir sobre ellas para lograr el desarrollo de una ciudadanía plena de mujeres y hombres. (Falivente y otros 2007:34)” (p. 78).

Para construir el concepto de género, primero se explicita el de la construcción social, luego alude al sexo el cual se define como biológico, determinado por el nacimiento y de consideración universal. Después, se pasa a definir que el género se refiere a las diferencias y relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y que son construidas, aprendidas y modificables, y a su vez se traducen en símbolos culturales, conceptos normativos, instituciones y organizaciones sociales e identidad subjetiva. Luego, se pasa a describir el rol que el concepto ha cumplido, el cual ha sido el de desnaturalizar las prácticas, valores y expectativas tejidas alrededor de los sexos/géneros.

Se describe un sistema sexo/género, relacionado con los términos de dominancia, poder, subordinación, sometimiento y jerarquía. Este sistema, denota un carácter político, además de importancia suma, pues según el texto: “*este sistema constituye la raíz misma de la cultura*”.

Por último, se relaciona la perspectiva de género, en análisis sociales, intervenciones y políticas públicas, con el problema de la diferencia: su reconocimiento, la relación entre las acciones públicas y sus consecuencias en

hombres y mujeres, la consideración de las subjetividades, la identificación de las diferencias injustas y el cómo incidir en ellas en aras del desarrollo de ciudadanía plena de hombres y mujeres.

En tal sentido, es notorio cómo el concepto de género permite una politización de unas prácticas sociales naturalizadas y a la vez, por medio del reconocimiento de las singularidades, se va introduciendo en el terreno de la ciudadanía. La ciudadanía está entonces, atravesada por el sistema de género lo cual es una limitación, pero a la vez puede ser manejada de modo que represente una ganancia.

Tema: *Mujer.*

A partir de un taller interno de sensibilización de la Corporación Región sobre el tema de género, con base en las preguntas: “¿*Qué es lo que más le gusta y menos le gusta de ser mujer y de ser hombre?*?, ¿*Qué es lo que más gusta y menos gusta a la sociedad de las mujeres y hombres?*” (p. 79); respecto de las mujeres, surgieron estas respuestas:

“Acerca de lo que más les gusta a las mujeres de “ser mujer”, prevalece una visión construida a partir de sus propias experiencias vitales, que de una u otra manera tienen como punto de partida una lucha personal por conseguir un lugar propio, en la familia, en la relación con el hombre, en su vida profesional y la necesidad de hacer rupturas en estos mismos

espacios. De esta forma valoran con insistencia las ganancias que como mujeres han obtenido en autonomía, interacción y toma de decisiones.

Rescatan de manera significativa el rol de la maternidad, considerándolo uno más entre múltiples roles, evidenciando de esta manera la negación a que éste se convierta en el destino único de sus vidas. Las mujeres prestan una importante atención al detalle y la sensibilidad, al cuerpo como lugar de expresión de esta sensibilidad, el erotismo y la sensualidad. Finalmente, expresan distancia de los discursos feministas a los que denominan “radicales”.

Las posiciones sobre la experiencia de “ser mujer” contrastan mucho con la percepción que ellas tienen acerca de que lo que “más gusta en la sociedad de las mujeres”, una priorización social inclinada hacia el cumplimiento del rol de la maternidad y el cuidado, la cohesión y la mediación, sobrevaloración que resta a su vez protagonismo a la paternidad. La mujer sigue siendo separada, polarizada, escindida; así se evidencia en los roles de ama de casa y de mujer seductora. (...).

(...) la mujer sumisa, servicial, consejera abnegada, que escucha, ayuda, orienta, aquella que facilita siempre y comprende el dolor del otro. En el sistema sexo/género, estas cualidades de la feminidad, se maximizan para mantener la posición subordinada de la mujer, al servicio del hombre, pero el análisis y la reflexión de estas mismas características llamadas “femeninas”, desde el enfoque y la perspectiva de género, posibilita desentrañar el sentido “ético del cuidado” en las relaciones interpersonales en la sociedad.

Finalmente se reconoce cómo la cultura alienta y valora los múltiples lugares, roles y funciones que cumplen las mujeres en la sociedad, en tanto éstos son funcionales al sistema patriarcal. (...).

Pese a todas las ganancias nombradas por estas mujeres, reconocen que el hacer rupturas con el modelo de feminidad tradicional, trae consigo costos como la dificultad de encontrar y establecer vínculos afectivos con hombres capaces de asumir la relación de pareja en igualdad de condiciones. Ellas alcanzan a identificar entre los aspectos que menos les gusta de ser mujeres, los sinónimos con los que se relaciona la palabra mujer, entre ellos la debilidad y la sumisión, la vulnerabilidad a la violencia sexual, la manera como las mujeres compiten entre sí por ser más bellas y agradables a los hombres, la manera como las mujeres buscan agradar a otros menos a sí mismas, incluso a costa de su propia salud física y mental.

Precisamente gran parte de lo que ellas identificaron con lo que “menos gusta de las mujeres en la sociedad” es lo que ha dado valía y sentido a sus propias vidas, por ejemplo, de la mujer no gusta aquella que discrepa, que es autónoma, que piensa, que toma la iniciativa sexual, que opta por no ser madre, la mujer que busca satisfacción afectiva y no se conforma con relaciones que la puedan hacer infeliz. Igualmente identificaron otros aspectos que no gustan de la mujer en la sociedad como que sea cantalecosa y chismosa, que delegue a los hombres tareas y responsabilidades, la mujer que asume una opción sexual diferente a la tradicional y cuando la mujer no cumple con los roles domésticos” (pp. 79-82)

En estas respuestas, se encuentra implícito el hecho de que las mujeres entrevistadas ya vienen desarrollando procesos de “emancipación” de los aspectos de sumisión de su rol femenino. Las opiniones son autoreferenciadas en sí mismas, no en el papel opuesto del hombre, podría aventurarse que el papel de sumisión asignado a las mujeres las lleva cada vez más a desarrollar posiciones conscientes y críticas frente a su propia condición y a la de los hombres.

Tema: *Hombre.*

Con respecto a los hombres surgieron estas respuestas:

“(...) en el gusto por ser hombres, predomina la idea de libertad, de tener acceso a la noche, a la independencia, a salir a la calle, a no ser vigilados y estar exentos por ejemplo, de tenerse que arreglar, peinar, posar, cuidar los modales y el lenguaje.

Gusta mucho ser hombres pues se reciben cuidados de las mujeres, se disfruta penetrarlas, ser su proveedor y, en relación con otros hombres halaga tener poder. Los hombres participantes en este ejercicio, confieren un especial valor a la paternidad biológica y a ser reconocido por ser y ocupar el lugar de padre. Resaltan la diferencia, una cosa es ser madre y otra ser padre e insisten en mantener diferenciadas estas funciones. Reconocen que el hombre puede asumir conductas y cualidades propias de las mujeres o definidas como femeninas sin renunciar a su masculinidad, y transgredir el modelo paterno sea por oposición al padre o como producto de movimientos subjetivos manifiestos, por ejemplo, en

construcciones del cuerpo, opciones sexuales, nuevos vínculos y relaciones de pareja. La homosexualidad, no implica necesariamente, la renuncia a la masculinidad.

En la construcción de ser hombres, reconocen la libertad como un terreno ganado, y privilegio que no tiene la mujer, y el deseo de ser cuidados y aceptados desde los estereotipos de masculinidad.

Frente a la pregunta ¿Qué es lo que más gusta de los hombres en la sociedad?, algunas respuestas dan cuenta del deseo de muchas mujeres de tener un hombre macho, proveedor, fuerte, que toma la iniciativa sexual, encargado de la seguridad, la protección, el orden y el control, la brusquedad, la imagen de salvador. Se mantienen socialmente, la valoración de la figura del hombre avivato, tramposo, infiel como modelo masculino, y la penetración como un acto “consagrado”.

Los hombres han encontrado que entre los aspectos que menos les gusta de estos modelos de masculinidad, están las dificultades para manifestar los afectos y sentimientos lo que también identifican con torpeza afectiva y limitaciones para atender los detalles. Igualmente la exigencia de comportarse y actuar para encajar en el patrón de macho (...) Preocupa la aceptación social que existe de la violencia masculina y que esta se admita como normal bajo el esquema y la lógica del guerrero. (...).

Entre las características de hombre que “menos gustan en la sociedad” encontramos tres:

- *El que se parezca a una mujer, débil, afeminado, el prototipo de “la loca”, el homosexual, negro o con SIDA.*
- *El insensible, recto, brusco, lineal, desordenado, sucio, poco saludable, a quien le faltan fuerzas.*
- *El inútil: mantenido, vago, no productivo, desempleado.*

Tal y como se percibe en este ejercicio, el cuerpo se constituye en el vehículo fundamental para comprender cómo se van construyendo las relaciones de género en la vida de cada sujeto, así mismo permite identificar la relación de este sujeto con los otros y en particular, la manera como los hombres se apropian de los cuerpos de las mujeres en relaciones de poder que se traducen generalmente en mecanismos de control, subordinación y dominio. La estructura patriarcal otorga al hombre poder, ventajas y privilegios en el ámbito privado y en el público, asunto que se fortalece y reproduce desde los imaginarios individuales y colectivos de quienes ejercen y quienes se subordinan a dicho poder” (pp. 82-84).

Lo que primero resalta en la definición de lo que más gusta a los hombres de ser hombres, es que muchos de los elementos mencionados se refieren a la diferencia con la mujer, con su estado de sumisión y con las exigencias que la sociedad le hace; y por otro lado, con el papel dominante frente a la mujer. Estas respuestas, tienen marcadas diferencias con las de las mujeres, pues en los aspectos que estos hombres valoraron como positivos hay muchos que son de dominio o ventaja sobre la mujer y que están socialmente aceptados, pasando a ser positivos para estos hombres sin desarrollar una posición crítica frente a ellos, lo

cual bien puede provenir del hecho mismo que los hombres están en el papel de mando y por tanto es más comprometedor y difícil para ellos reconocer su propio papel y más aún, oponérsele, pues con ello perderían prerrogativas que les dan ventajas sociales arraigadas.

Subcategoría 1.2: Claves pedagógicas con enfoque de género.

“Al reflexionar sobre claves pedagógicas con enfoque de género, queremos contribuir tanto a una mayor comprensión del tema en la institución y en las organizaciones sociales, como al fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana que se desarrollan en la ciudad, y tienen como reto ineludible, incluir esta dimensión si quieren hablar genuinamente de procesos democráticos” (p. 77).

Aquí subyace la concepción de una relación directa entre el enfoque de género y la democracia real, de manera que se insta a los procesos de formación de ciudadanía a incluir el enfoque de género para hablar genuinamente de procesos democráticos.

Tema: *Cuerpos.*

“La entrada pedagógica por los cuerpos sexuados, la simbolización y las prácticas adscritas a ellos, es fundamental para comprender las relaciones de inequidad de género y en esta medida relatar, interpretar, analizar y plantear estrategias de transformación de las relaciones de

dominio y subordinación entre y al interior de los géneros. El cuerpo como territorio, el cuerpo como el lugar de la memoria social, el cuerpo como vehículo que representa las vivencias de género es también, la expresión de la existencia de múltiples relaciones patriarcales que relatan formas hegemónicas de dominio y subordinación de diversa índole” (p. 87).

Este apartado, pone de presente la relación entre los cuerpos individuales y lo social y colectivo, cómo en el cuerpo se expresan los procesos sociales y cómo lo social pasa por la materialidad de cada persona a través de su cuerpo.

Tema: *Femenino/Masculino.*

“Masculinidades y feminidades son entonces el producto que resulta de los atributos sociales y culturales asignados según el sexo y que se aplican a la vida cotidiana por medio de la crianza, la socialización, la comunicación o las diversas ideologías. Cobra especial atención traer a la memoria de estos cuerpos de hombres y mujeres, actitudes y roles adquiridos desde esta lógica de construcción del género, para analizar sus efectos y costos tanto individuales como sociales, “la división sexual del trabajo y la asignación de mayor ingreso a los hombres respecto de las mujeres para las mismas labores, por ejemplo, da cuenta de lo anterior así como también la manera como está establecida desde la subordinación, la participación de la mujer en la vida política, económica, religiosa, científica, en las organizaciones comunitarias, en las entidades sociales. (García y Ruiz, 2008:18).

Lo que las personas hacen y las interpretaciones que estas personas tienen acerca de lo que hacen y lo que dicen, son determinantes para analizar causas estructurales que determinan relaciones de desigualdad y de inequidad social ante las cuales, no somos la excepción. (...) los modelos de género no se construyen sólo a partir de especificaciones culturales respecto del modo de ser hombres y de ser mujeres, sino que involucran otras variables sociales, de relaciones de poder, según las cuales se reconocen masculinidades y feminidades patriarcales en intensidades diferentes. (García, 2008:10)”. (pp. 86-87).

Aquí también se evidencia la relación entre lo social y lo individual, entre lo femenino y lo masculino, que cada persona asume con conciencia o sin ella, y las discriminaciones negativas a nivel social general que esto conlleva.

Tema: *Grupos unitarios y mixtos.*

“Con el propósito de facilitar la caracterización de las relaciones de género, se recomiendan estrategias metodológicas que posibiliten momentos de trabajo en grupos de hombres y de mujeres, acompañados por hombre y mujer con preguntas dirigidas a la vivencia sexo/género. Esto facilita la expresión abierta y la generación de confianza entre quienes facilitan y participan, desde la identificación con el propio sexo. Posteriormente se recomiendan momentos de reflexión conjunta en grupos mixtos, para socializar el análisis de las experiencias y la reflexión de las relaciones de género, sus efectos y las posibilidades de realizar cambios personales y culturales” (pp. 87-88).

Este método de trabajar en grupos de un mismo sexo y luego su mezcla, indica que los roles de género y la posición frente a ellos, son difícilmente puestos en común de forma clara y crítica frente al otro sexo. Si la confianza se relega a la participación en grupos del mismo sexo, quiere decir que los procesos con enfoque de género están aún en una etapa incipiente, donde se requiere partir de la identidad con el propio sexo y de la diferencia con el otro, como una especie de defensa.

c) Valoración del quinto capítulo:

Este texto, trabaja el enfoque de género de manera amplia como un punto de articulación entre la singularidad de las personas a partir de sus propios cuerpos y su identidad sexual, por un lado; y los roles, las diferencias sociales y políticas, por el otro. A su vez, resalta las dos posibilidades de existencia de las diferencias, su carácter real, legítimo, reconocible y respetable; igualmente, su carácter injusto, construido a partir de relaciones de dominación, modificables por necesidad y por posibilidad.

Relaciona el género con la ciudadanía, como un elemento más de constitución de los ciudadanos, en sentido tanto positivo como negativo; es decir, referido a las limitaciones que el género impone al ejercicio de la ciudadanía, pero también desde el reconocimiento de las diferencias, a mayores posibilidades de comprensión, de pertinencia de políticas y acciones frente a la formación y a la convivencia ciudadana. En esta misma línea, presenta el enfoque de género como

indispensable en la formación de una democracia real y, por supuesto, de ciudadanías democráticas.

Un aspecto importante que el texto evidencia, es que la perspectiva de género está mucho más desarrollada en las mujeres ya que han sido ellas las históricamente sometidas; en los hombres, ese tipo de procesos son, en general, muy incipientes todavía, pues ellos son los privilegiados. Pero un proceso de emancipación a partir de la perspectiva de género, requiere que los dos polos trabajen en la misma dirección puesto que la lucha sólo de las sometidas y sometidos, es un paso inicial, es algo reactivo. Esa perspectiva de género con participación de ambos sexos, podría posibilitar la superación del feminismo reactivo que confronta pero no reúne.

Por último, la construcción del texto presenta deficiencias sintácticas y semánticas que hacen poco fluida su lectura, pues hay mal uso de la puntuación, de las personas y los tiempos verbales; además, no se hace uso correcto de las conexiones argumentales, de manera que el texto se lee de modo fragmentario tal y como puede verse en el resumen.

10.7.7 Análisis del sexto capítulo: “Procesos educativos y enfoque diferencial”.

Autora: Catalina Cruz Betancur.

a) Sinopsis del sexto capítulo:

El enfoque diferencial, es una herramienta pedagógica fundamental para avanzar en el derecho a la igualdad, reconociendo la diferencia como posibilidad real de contribuir a una sociedad más equitativa y democrática. Entre sus conceptos, se encuentran: igualdad, diferencia, identidad, reconocimiento, y multiculturalismo. Dicho enfoque, ha posibilitado el reconocimiento de diversas reivindicaciones identitarias y hoy se incorpora en las políticas públicas nacionales y globales.

Asumir la igualdad asociada a la modernidad, facilita trabajar en contextos donde la diferencia ha sido sinónimo de desigualdad y exclusión, en lo legal y lo real. La igualdad, ha sido más reconocida a partir de su establecimiento como derecho humano, pero reconocidos movimientos sociales desde la década de los años sesenta, evidenciaron las dificultades de la práctica de la igualdad y la sospecha por su uso como homogeneización y segregación social desde un modelo masculino, blanco y de clase media. Actualmente, persisten la desigualdad y la discriminación, por ejemplo, por sexo, etnia u orientación sexual.

La diferencia se considera el principal valor de la posmodernidad, opuesto a la homologación universal, y que permite reconocer a los seres humanos en sus contextos socioculturales. La diferencia cuestiona la homogeneización asociada a la globalización, y evidencia la existencia de identidades particulares y diversos contextos socioculturales, ampliando el derecho a la igualdad.

El concepto de identidad, surge al reconocer gran variedad de categorías a las que pertenecemos simultáneamente, adquiriendo sentido de pertenencia con ellas por identificación o distanciamiento según el contexto, configurando así identidades dinámicas y diversas.

El multiculturalismo, se entiende en algunos ámbitos, como: descripción de la coexistencia de grupos culturales distintos en todas las sociedades, ideología del capitalismo global para categorizar y distanciar en aras de controlar lo diferente; en otros casos, como enfoque teórico-político, pues al contener una concepción sobre la diversidad debe insertarse en el sistema de dominación y recomendar prácticas o políticas públicas que respeten las diferencias. Igualmente, es fuente de alternativas en el reconocimiento y goce del derecho a la igualdad, potenciando las diferencias socioculturales.

El enfoque diferencial, se ha usado para superar la inequidad y exclusión al evidenciar la singularidad de las necesidades de personas y grupos según su género, generación, etnia, opción sexual o contexto sociocultural, en el momento de identificar sus problemas y de resolverlos. Se fundamenta en el derecho a la igualdad y a la diferencia, lo que le da mayor pertinencia al enfrentar la desigualdad y proponer formas de superarla. El principio de igualdad, establece que personas en situaciones análogas deben ser tratadas igual y aquellas en situaciones diferentes deben recibir un trato proporcional a dicha diferencia, así los tratos diferenciales dejan de ser discriminación cuando los criterios de diferenciación son razonables, justos, objetivos y con propósitos legítimos.

Los procesos de formación con enfoque diferencial en Corporación Región, desde su propósito de ampliar, fortalecer y construir democracia y ciudadanía, se han dirigido a jóvenes reconociéndolos como sujetos de derechos y actores sociales y políticos, analizando sus contextos e intereses para acompañarlos teniendo en cuenta sus deseos y necesidades y así promover su participación social, pública y ciudadana. Reflexionar sobre la juventud, implica revisar sistemáticamente las prácticas pedagógicas y la gestión pública, lo que amplía y flexibiliza la lectura de las dinámicas sociales y juveniles. A partir de estas reflexiones, las expresiones estéticas y comunicativas se consideran buenos métodos de trabajo, pues tienen en cuenta la singularidad juvenil, que al ser valorada ha permitido consolidar el enfoque comunicacional-relacional, donde también está el componente estético y cuyo objetivo es dar cuenta de las relaciones construidas en la praxis social y cultural, y en los referentes de entorno de los sujetos. También, de cómo dichas relaciones se evidencian en escenarios de diálogo como los de la intervención pública; de la misma manera, ser eje vinculante de todos los momentos de la formación, con nuevas estrategias mediáticas.

La estética, habla de un conocimiento de la realidad que no parte de la razón sino de la sensibilidad y que está condicionada por la historia, la sociedad y la cultura. Lo comunicacional, lo estético y el arte, son medios para identificar los intereses juveniles y colocarlos en lo público, reconociendo la ciudadanía juvenil como algo más cultural que político.

Existen varias propuestas de Corporación Región en el trabajo con jóvenes, acerca de periodismo juvenil y proyectos productivos. Dentro de la institución, se ha trabajado el enfoque diferencial con la perspectiva de género, también con desplazados y comunidades rurales.

Esta ONG, no acepta pasivamente la diferencia, la asume como suceso sociocultural en la diversidad de saberes y sentidos que interactúan desde la singularidad para crear colectivos democráticos. El enfoque diferencial, es clave pedagógica para reconocer a cada ser en la diversidad, lo que implica una postura política. El texto logra mostrar que el trabajo formativo y la acción reflexiva de Corporación Región, fortalece las relaciones entre personas de preferencia sexual diversa, minorías étnicas, entre otras, según su situación; y además, ha permitido al reconocer sus particularidades, hacer apuestas políticas y estrategias pedagógicas diferenciadas que consultan las necesidades de personas o grupos con que se trabaja.

b) Fichas de análisis del sexto capítulo:

Categoría 1: Enfoque diferencial.

“(...) enfoque diferencial, herramienta pedagógica fundamental para avanzar en el logro del derecho a la igualdad, reconociendo la diferencia como posibilidad real de contribuir a una sociedad más equitativa y democrática” (p. 93).

“Una de las respuestas encontradas para superar la inequidad y la exclusión, ha sido el uso del ‘enfoque diferencial’ como herramienta que evidencia la particularidad de las necesidades de personas y grupos, de acuerdo con su pertenencia a categorías como el género, la generación, la etnia, las opciones sexuales y los contextos socioculturales; permitiendo tener en cuenta, los diferentes lugares, posiciones y requerimientos de la gente, tanto en el momento de la identificación de los problemas, como en la implementación de las acciones, su desarrollo y seguimiento. Este enfoque se fundamenta en el derecho a la igualdad, y también, en el derecho a la diferencia, lo que redundará en mayor pertinencia al enfrentar las situaciones de desigualdad y proponer formas para superarlas. El principio de igualdad establece que las personas en situaciones análogas, deben ser tratadas de forma igual, y quienes están en situaciones diferentes, deben recibir un trato acorde y proporcional a dicha diferencia. Es claro entonces, que no todas las diferencias de trato constituyen ‘discriminación’, siempre y cuando los criterios para tal diferenciación sean razonables, objetivos y persigan un propósito legítimo (Comité de Derechos Humanos. Observación General N° 18, párrafo 13 por ACNUR: 2004)” (pp. 95-96).

“Para la Corporación Región, reconocer la diferencia, no es aceptarla como categoría discursiva o tolerarla pasivamente; es potenciarla como suceso sociocultural en la riqueza de la diversidad de saberes y sentidos que interactúan, desde la singularidad, para crear colectivos democráticos. El enfoque diferencial es una clave pedagógica fundamental para validar y legitimar a cada ser en la diversidad, lo que implica una dimensión y una apuesta política. ‘este es el tipo de enfoque

que necesitamos para enfrentar los retos de nuestro tiempo. La tarea es integrar los ideales igualitarios del paradigma de la redistribución con aquellos que sean auténticamente emancipatorios en el paradigma del reconocimiento. (Fraser, 1997: 272)” (p. 101).

El enfoque diferencial, se califica aquí como herramienta y clave pedagógica para evidenciar particularidades de las necesidades de personas y grupos; es además, un concepto construido dialécticamente como síntesis compleja de lo igual y lo diferente. Se le asocian positivamente los términos de igualdad, equidad, reconocimiento, singularidad, diversidad y democracia, y se le oponen los de desigualdad, inequidad, exclusión y discriminación.

Así mismo, la cita final de Fraser queda descontextualizada, o por lo menos no aporta nada significativo al texto puesto que ni previamente ni en la cita misma, se desarrolla el sentido de los paradigmas de la redistribución y del reconocimiento, y sus respectivas relaciones con los ideales de igualdad y de emancipación, de modo que la cita queda como un comentario suelto.

Subcategoría 1.1: Conceptos.

“Este enfoque, resulta de un largo recorrido lleno de reflexiones teóricas y políticas. Entre su producción conceptual compleja y en tensión, se encuentran: la igualdad, la diferencia, la identidad, el reconocimiento y el multiculturalismo” (p. 93).

Es de anotar, que posteriormente son desarrollados los temas mencionados, excepto el de reconocimiento, omisión que se conecta con la anterior la cita de Fraser, también en el tema del reconocimiento visto como paradigma.

Tema: *Igualdad.*

“Asumir el concepto de igualdad, como un valor asociado a la modernidad, facilita el trabajo en contextos donde la diferencia ha sido sinónimo de desigualdad y exclusión, tanto en lo legal como en la realidad. La igualdad ha alcanzado mayor reconocimiento al establecerse como un derecho humano, prescrito desde los primeros renglones del preámbulo a la declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, los movimientos descolonizadores de la posguerra, las luchas anti raciales en EEUU, el feminismo e incluso, el movimiento juvenil del Mayo del 68 francés, evidencian las dificultades que tiene, en la realidad, la práctica social de la igualdad y comienzan a sospechar por el uso y significado de la igualdad como homogenización y segregación social, a partir de un modelo masculino, blanco, de clase media. Sin negar logros y avances en las sociedades actuales, debe reconocerse la persistencia de situaciones evidentes de desigualdad y discriminación, por ejemplo, contra las mujeres, las minorías étnicas y personas con orientación sexual diversa.” (pp. 93-94).

El texto deja entrever la existencia de (por lo menos) dos niveles del concepto de igualdad: legal y real, indicando cuál suele ser el camino de

existencia de los derechos humanos. Inicialmente, como reivindicación a través de luchas sociales, políticas o incluso armadas, y también algo normativizado; y luego, como una realización efectiva que debe mantenerse con una constante legitimación cultural o inclusive con nuevas luchas sociales.

Tema: *Diferencia.*

“Considerado como el ‘principal valor de la posmodernidad’, el concepto de la diferencia, se opone a la abstracción y homologación universal, (Fariñas, 2005) permitiendo reconocer a los seres humanos en sus distintos contextos socioculturales de co-pertenencia. La diferencia, que en principio aparece opuesta a la igualdad, cuestiona la homogenización como tendencia asociada a la globalización y, evidencia la existencia de identidades particulares y diversidad de contextos socioculturales, ampliando el derecho a la igualdad y convirtiéndose en posibilidad y potencia”(p. 94).

Se evidencia en este apartado, la historicidad del concepto de diferencia en tanto que *‘principal valor de la posmodernidad’*, el cual *‘cuestiona la homogenización como tendencia asociada a la globalización’*, y que a su vez, ha pasado de ser un concepto opuesto al de igualdad para pasar a ser un complemento suyo. Es notorio, que la evolución del concepto ha respondido a la búsqueda de solución o por lo menos de oposición a fenómenos propios del mundo actual, como son los ya mencionados de abstracción, homologación universal y homogenización, determinados por una economía neoliberal y unos

medios de comunicación que atraviesan el mundo entero. Se plantea también, una aceptación del término posmodernidad para llamar a nuestra época, aunque no se tiene cuidado en definirla ni aún de modo somero; siendo como es el término citado, tan conflictivo en las ciencias sociales actuales, lo mismo que el de globalización. Por otra parte, el concepto de diferencia pone de relieve la importancia de los contextos socioculturales, mencionados en dos ocasiones en el mismo párrafo, relacionando de ese modo el universo de los derechos de las personas y los contextos reales en los que las mismas se desenvuelven.

Tema: *Identidad.*

“El concepto de identidad, surge al reconocer la existencia de una gran variedad de categorías a las que pertenecemos simultáneamente (Sen, 2008:44), y frente a las cuales, adquirimos sentido de pertenencia, ya sea por identificación o distanciamiento de acuerdo con la relevancia del momento y el contexto, lo que configura las identidades, como dinámicas y diversas. Según Amartya Sen, estas reflexiones permiten arraigar la creencia de que todos somos iguales, y reconocer que ‘somos diversamente diferentes’, lo que conlleva situaciones de desigualdad, dominación y exclusión”(pp. 94-95).

La primera parte del párrafo, ofrece una definición clara y concisa del concepto de identidad entendido como categorías, es decir, conjuntos bastos de agrupación, en este caso, de seres humanos; pero es en el término pertenencia, donde se enfatiza. De una parte, se le entiende como el hecho mismo de hacer

parte de varias categorías a la vez y, de la otra, como el sentido que cada persona desarrolla de esa misma pertenencia, ya sea de identificación o de distanciamiento; de manera, que los matices que se le dan a la palabra pertenencia, simultánea en relación con varias categorías, identificada o distanciada por la persona, permite el corolario que las identidades son *dinámicas y diversas*.

En otra consideración, la última parte del párrafo presenta una inconsistencia, después de enunciar el ‘*todos somos iguales*’, y el ‘*somos diversamente diferentes*’, como derivación de las reflexiones anteriores, termina diciendo que este resultado *conlleva situaciones de desigualdad, dominación y exclusión*; es decir, que finalmente instituye lo que buscaba eliminar, pero todo parece indicar que esta contradicción es consecuencia de una redacción deficiente, combinada con un mal uso de las citas. Sin embargo, como ya se ha dicho en comentarios anteriores, estos problemas de redacción evidencian problemas del autor en la comprensión misma del discurso y aquí podría indicarse que tal deficiencia radica en que el concepto de diferencia se ha desarrollado de manera muy compleja y opuesta a su interpretación según el sentido común. De modo, que una apropiación un tanto deficiente del discurso de diferencia puede llevar a confusiones de este tipo.

Tema: *Multiculturalismo*.

“(…) entendido en ciertos ámbitos, como meramente descriptivo de la coexistencia, en todas las sociedades, de diversos grupos con identidades

culturales propias. Este hecho que no es nuevo, resulta de visibilizar grupos sociales antes desconocidos o ignorados.

Algunos autores entienden el multiculturalismo de forma negativa, como ideología del capitalismo global que al permitir categorizar y distanciar del resto, ‘trata a cada cultura local como el colonizador al pueblo colonizado: como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente’. (Díaz-Polanco, 2005: 18), en aras de mantener lo diferente bajo control.

Una acepción más proactiva del multiculturalismo, lo reconoce como un enfoque teórico-político pues, al contener una concepción acerca de la diversidad, debe insertarse en el sistema de dominación y, consecuentemente, recomienda un conjunto de prácticas o políticas públicas, adaptadas al respeto por las diferencias, entre las que se encuentran las denominadas acciones afirmativas y de discriminación positiva.

La discusión sobre el multiculturalismo está marcada por la complejidad y la contraposición de los debates; para ciertos sectores ha significado encontrar respuestas y alternativas en el reconocimiento y goce efectivo del derecho a la igualdad, desde lugares que potencian las diferencias socioculturales que existen en todas las sociedades” (p. 95).

El apartado anterior, presenta el multiculturalismo desde tres vertientes. La primera, como descripción de la coexistencia de grupos con diversidad de

identidades culturales en toda sociedad; la segunda, como ‘*ideología del capitalismo global*’ para categorizar, distanciar y controlar a las culturas locales; y la tercera, como enfoque teórico político con un importante elemento en la diversidad. El conjunto de las tres acepciones de multiculturalismo, permite identificar las relaciones entre saber y poder que se tejen alrededor del concepto, pues pasa de ser una noción al parecer neutra a ser usada, según el texto, como ideología (aunque más valdría decir como herramienta de una ideología) del capitalismo para terminar siendo parte del entramado político discursivo actual con tendencias democráticas y críticas.

Este curso del concepto (sin olvidar la simultaneidad de sus usos), puede indicar también una práctica recurrente en la academia actual y en organizaciones no estatales con mayores o menores niveles de posturas críticas frente al orden mundial y local actual, la práctica de tomar su lenguaje de contextos aparentemente neutrales y del Estado mismo, para, como se dice en esos mismos círculos, resignificarlo. Este tipo de comportamiento, consciente o inconsciente, puede muy bien deberse a la necesidad de evitar identificaciones con la izquierda y con posturas de oposición radical, en aras de no atraer señalamientos y represión, pero también al alejamiento real de organizaciones y academias del discurso y de las prácticas de la izquierda radical.

Subcategoría 1.2: Experiencias formativas.

Estas experiencias dan cuenta de las diferencias que en cada caso (jóvenes, géneros, desplazados, campesinos) se enfatizan en el trabajo formativo.

Tema: *Con jóvenes.*

“(...) El trabajo con jóvenes ha implicado una reflexión y una acción diferenciada; la investigación y lectura del contexto en que se desenvuelven y el análisis e interpretación de sus intereses, han sido clave en el diseño de procesos de acompañamiento que tengan en cuenta sus deseos y necesidades específicas, en la promoción de su participación en las dinámicas sociales y en los espacios de construcción y gestión de lo público, de ciudadanía, (Arboleda, 2000), facilitando su incidencia en la construcción de políticas públicas.

La reflexión permanente de lo juvenil, implica una revisión sistemática de las prácticas pedagógicas y de la gestión de lo público, lo que a su vez, amplía y flexibiliza la lectura de las dinámicas sociales y juveniles (Arboleda, 2000: 68). Desde estas reflexiones, las expresiones estéticas y comunicativas, se consideran herramientas metodológicas y estrategias de gran utilidad para el trabajo, pues tienen en cuenta la especificidad de ese lugar de diferencia que caracteriza a la juventud.

Reconocer y valorar las construcciones propias del mundo juvenil y sus múltiples formas de ser y estar en la ciudad, han cualificado nuestra acción pedagógica, y consolidado el enfoque comunicacional-relacional, donde también se encuentra el componente estético. Este enfoque busca:

Dar cuenta de las relaciones que se construyen desde la praxis cultural y social de los sujetos y los referentes de entorno que ellos y ellas construyen, y cómo esas dinámicas se evidencian en escenarios de diálogo como los planteados para la intervención pública. Por otro lado, este enfoque intenta ser el eje transversal y vinculante a través de todos los momentos en que se realiza el proceso de formación, planeación, realización y socialización, con estrategias mediáticas tanto desde los medios tradicionales como en el campo de los nuevos medios. (Corrales, 2009).

Las estéticas como lugar diferencial, son entendidas como ‘una manera de estar en el mundo, de una experiencia, de una cualidad, o un sentimiento de placer, de una facultad de percepción de lo que alguien comunica, de la facultad de la percepción, de asumir lo bello (...); en fin, habla de un conocimiento que no se instaura en la razón, sino parte desde la propia sensibilidad como manera de apropiación de la realidad, y que indudablemente esta experiencia se presenta limitada por condicionamientos históricos, sociales y culturales’ (Villegas, citado por Corrales, 2009:20).

Estos dos componentes, orientan las estrategias institucionales para generar aprendizajes significativos en la población juvenil, en donde lo comunicacional, lo estético y el arte son medios para identificar sus intereses y colocarlos en lo público; reconociendo el ejercicio de la ciudadanía juvenil como un asunto cultural más que estrictamente político (Arboleda, 2000: 68)” (pp. 96-98).

La última parte del texto citado, en la cual se dice que la ciudadanía juvenil se reconoce en un sentido más cultural que estrictamente político, sirve como corolario a un discurso donde se expone el enfoque diferencial con juventudes desde lo estético y lo comunicacional, en pos de promover su participación en lo social y lo público teniendo en cuenta sus intereses, deseos y necesidades.

De este modo, la diferencia primordial de los jóvenes se ubica en las dinámicas y prácticas que les permiten una presencia y una relación positiva y creadora con el mundo.

Tema: *Con género.*

“Otro asunto, en el que se ha profundizado el enfoque diferencial como elemento transversal a la formación, producción de conocimiento y deliberación pública, ha sido la discusión interna y la postura institucional, sobre la perspectiva de género, lo que implica: involucrarse en el debate igualdad vs diferencia, reconocer las desigualdades y la discriminación asociadas al sexo y la necesidad de establecer estrategias encaminadas a superar la discriminación y exclusión histórica de las mujeres” (p. 98).

El enfoque diferencial de género, se relaciona con los términos igualdad-diferencia, desigualdad, discriminación, y exclusión histórica de las mujeres.

Tema: *Con desplazados.*

“(...) el desplazamiento de miles de familias víctimas de la guerra que llegan a la ciudad (...). La inestabilidad emocional y material y sus huellas en la memoria, en el cuerpo y en la sociedad, nos movilizan a encontrar alternativas y nuevas formas de intervención diferenciadas según el daño, las historias individuales, las condiciones socioeconómicas, la edad y el género, entre otras. (...) Un asunto en el que se ha trabajado desde el enfoque diferencial, debido a los bajos niveles educativos de las mujeres en situación de desplazamiento forzado, ha sido el desarrollo de habilidades comunicativas y de lecto-escritura. Los ejercicios de motricidad fina, repetir, memorizar y entonar canciones, construir y presentar socio dramas, lo permiten; todo esto, redundando en sus dinámicas organizativas y mejora la relación con otras organizaciones y con el Estado. Igualmente a través de metodologías como los conversatorios, vídeo-foros, la pedagogía autobiográfica, se facilita el intercambio y análisis, desde las experiencias personales, de los efectos de las lógicas patriarcales, las relaciones de poder, sumisión, dominación, subordinación y de las múltiples violencias, buscando potenciar la equidad de género y el reconocimiento de nuevas feminidades y masculinidades.

También, ante la complejidad de la dimensión jurídico-política y la dificultad de las personas ajenas a estos discursos para acceder a ellos y comprenderlos, fue necesario encontrar formas de aproximación a la reflexión sobre las leyes, las políticas, las entidades, lo público y lo privado, el derecho a la ciudad y las diversas dinámicas de la población en situación de desplazamiento forzado. Los recorridos urbanos, el acercamiento e intercambio con las entidades del Estado, en especial

aquellas a las que concierne la atención a la población desplazada y el conocimiento de experiencias de exigibilidad social, jurídica y política, han potenciado estos aprendizajes” (pp. 99-100).

La base de la diferenciación de los desplazados en el texto, se encuentra en su papel como víctimas de la guerra y en la inestabilidad emocional y material que sufren, y que tiene sus huellas en la memoria, en el cuerpo y en la sociedad. Las formas de intervención, se realizan según el daño, las historias individuales, las condiciones socioeconómicas, la edad y el género, entre otras.

Con los desplazados, se han trabajado los temas de los bajos niveles educativos de las mujeres, del enfoque de género y del difícil acercamiento de los desplazados a lo jurídico-político.

Tema: *Con comunidades rurales.*

“Recientemente, se inició un acercamiento con comunidades rurales, como una apuesta institucional para avanzar en el reconocimiento de la diversidad cultural, y la integración sin subordinación; es decir, apoyar la diferenciación en términos de la diversidad cultural, el pluralismo en valores y la mayor autonomía de los sujetos, rescatando y respetando diferencias propias de lo rural, al mismo tiempo que garantizan la inclusión de los históricamente excluidos en el cumplimiento de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales. (Sepúlveda, 2008: 7), este trabajo también exige una mirada diferenciada y la puesta a prueba

de estrategias pedagógicas que nos acerquen a la comprensión de lo rural” (p. 100).

Las necesidades que el texto deja traslucir con respecto a las comunidades campesinas, son las de reconocimiento de la diversidad cultural, integración sin subordinación, pluralismo en valores, autonomía con respeto por las diferencias, e inclusión en el cumplimiento de los derechos. Estas expresiones, leídas en sentido negativo, permiten colegir los problemas que la relación con el campesinado han planteado en ámbitos y culturas urbanas que son los escenarios de la gestión de las políticas públicas, de los proyectos y de los discursos que los interpelan, y muchas de las instituciones que trabajan con ellos. El texto, permite ver que la producción de discursos, de normas, de proyectos respecto a las comunidades campesinas, proviene, por lo general, de ámbitos externos a ellas y que son, además, donde la cultura y las prácticas propias del campesinado son subvaloradas.

c) Valoración del sexto capítulo:

El enfoque diferencial en el texto, se construye desde dos conceptos básicos que son complementarios: igualdad-diferencia. La diferencia, se instituye como algo a reconocer, a legitimar, a tener siempre presente para desarrollar cualquier proyecto y cualquier discurso; pero se busca que la orientación de esta diferencia, así como sus consecuencias, sean las de reconocer para incluir y no para excluir, para valorar y no para discriminar, para potenciar y no para falsear. Lo que se busca, es igualar teniendo en cuenta singularidades, necesidades particulares, de modo que tanto las interpretaciones y aplicaciones de las leyes como los proyectos

de trabajo en cualquier campo y las prácticas pedagógicas, incluyan a poblaciones y grupos sociales “diferentes”; y, sobre la base de esa diferencia, se busque el adecuado acceso a los derechos, al mundo social y al de la cultura, sin homogenizar. La diferencia, debe ser disímil de la exclusión, así como, la igualdad de la homogenización. Una igualdad que tenga en cuenta las diferencias, es una igualdad amplia y dinámica, siempre dispuesta a abarcar más.

Por su parte, las ciudadanías son presentadas, podría decirse, como categorías de igualdad: en identidades, derechos y responsabilidades; pero son igualdades que cada vez se amplían más, y tienen mayor diversidad en su interior. De modo que el concepto de ciudadanía, se enriquece con el enfoque diferencial a través del cual crecen sus acepciones, sus posibilidades, y su sentido “democrático”.

El capítulo es interesante dentro del texto analizado, ya que evidencia que algunos de los enfoques pedagógicos tratados tienen su asiento en el enfoque diferencial, los cuales permiten reconocer las diferencias ya sea porque generen inclusión o exclusión, determinando diversos enfoques de trabajo de acuerdo con las necesidades de los participantes: jóvenes, desplazados, campesinos, hombres y/o mujeres, entre otros.

Cabe mencionar, que el texto presenta algunas deficiencias en su construcción conceptual ya expuestas en las fichas de análisis, y que pueden resumirse en incorrecta citación al ignorar la necesidad de definir ciertos

conceptos, el uso del término posmodernidad sin darle definición alguna y sin darle un desarrollo conceptual, asumiendo un posible acuerdo del lector con el uso del mismo y una redacción confusa en algunos casos.

10.7.8 Análisis del séptimo capítulo: “Un reencuentro con el cuerpo”. Los

cuerpos en los procesos de formación. Autora: Catalina Cruz Betancur.

a) Sinopsis del séptimo capítulo:

Ya que Corporación Región ha tenido como eje de acción la formación de actores sociales, la reflexión sobre enfoques y metodologías ha sido sistemática, de lo cual han resultado diversas estrategias, temas y herramientas según los objetivos. La cualificación en lo pedagógico, se evidencia en la crítica de la histórica división mente-cuerpo. Por largo tiempo, la mente fue el único lugar del aprendizaje, enfatizando en la razón y en el discurso como herramienta pedagógica. Hoy, se reconoce que también los sentidos y las emociones posibilitan conocimiento y se rescata el cuerpo como lugar de los sentimientos, de construcción de las subjetividades y, por tanto, como objeto de formación. La articulación de las dos tendencias -mente/cuerpo-, facilita una visión integral no segmentada del ser humano en quien coexisten cuerpo, mente, sentimientos y emociones; así también, facilita el uso de herramientas pedagógicas que interpelan el cuerpo: estética, arte, comunicación, ritos, entre otros.

La reflexión sobre los cuerpos, tiene referentes teóricos como estos: las ciencias sociales invisibilizaron el cuerpo, partiendo de que él, las percepciones y representaciones, se mueven constantemente. La teoría social clásica, se justificó en el dualismo cartesiano que priorizaba la conciencia y la razón sobre la emoción y la pasión. La sociología clásica, entendió el ser humano como creador de signos y significados, y el cuerpo como fenómeno natural. Posteriormente, la historia le reconoció al cuerpo su propia historia, y la antropología lo señaló como mediado por la cultura y como medio de expresión en contextos determinados. El feminismo, visibilizó los cuerpos desde la crítica a los roles asignados según el sexo; el cuerpo femenino, adquiere relevancia como territorio donde se ve el impacto de la guerra y de múltiples violencias. Las consignas contra la guerra, la discriminación y la violencia contra las mujeres, señalan las huellas de las relaciones de dominación sobre los cuerpos humanos, evidenciadas en los gestos, miradas, reflejos, posturas y enfermedades que expresan lo sucedido antes y ahora.

Hoy, algunas vertientes de las ciencias sociales reconocen que la mente misma es cuerpo, y no éste un soporte de aquella; entienden los cuerpos como territorio de todas las fuerzas: políticas, económicas, eróticas, entre otras. Con el cuerpo, nos relacionamos con el entorno, hacemos y padecemos; así, los cuerpos se construyen socialmente. Según el contexto, se les atribuye roles, posibilidades, limitaciones, y memoria (conferida al hablar de marcas). Desde el cuerpo, experimentamos el mundo y él nos ve.

Por su parte, la educación forma hábitos que condicionan los comportamientos y disposiciones corporales, orienta la percepción y relación con el otro sujeto. La pedagogía crítica, concibe el cuerpo como constructo cultural discursivo ubicado en un contexto histórico y propone que en la formación liberadora se reconozcan los daños y limitaciones que éste impone al cuerpo, y que en el ser y la producción del sujeto se generen e incorporen ideas con lenguaje crítico, descolonizando y liberando al cuerpo del consumismo, con resistencia cultural.

La formación en Corporación Región, busca cada vez más, articular otras dimensiones del cuerpo como: la emoción, la intimidad, la subjetividad. El sujeto no es solo político, así su formación ciudadana sería parcial sino incorpora todo su ser. La división mente-cuerpo, es difícil de sostener hoy en razón de todos los estudios que argumentan su interconexión. Hay que dejar de lado la dicotomía, buscar las paradojas, para cuestionarnos a nosotros mismos así como al mundo, reconocer la razón y el cuerpo, y que somos un todo.

En este sentido, se han formado docentes, estudiantes, mujeres, víctimas de la violencia. En proyectos con jóvenes y desplazados, se usó el mensaje y automensaje, la fotografía y el video, promoviendo el reconocimiento propio y del otro; se promovió vivenciar de modo diferente los roles asignados, debatiendo sobre ellos, analizar el sufrimiento de los cuerpos y como éstos aceptan la condición de víctimas, resignificar las identidades construidas y destruidas por la violencia. Para facilitar esto, se propuso reconocer la flexibilidad como atributo

del cuerpo que nos hace creativos y resistentes, pues descubrimos otras posiciones y movimientos. Además, potenciar el empoderamiento en derechos y el agenciamiento de proyectos, se construyó confianza, se intercambiaron experiencias, se conoció la ciudad, sus entidades y organizaciones.

Desde el enfoque diferencial, se acondicionaron los espacios para facilitar los procesos de conocimiento, se usaron símbolos como flores y objetos fabricados por los participantes para generar apropiación, se hicieron rituales con música, danza, y canto, para propiciar experiencias, construir confianzas y tejido social. La música, el baile, el teatro, entre otros, comunican experiencias sobre todo en temas difíciles, como en vulneración de derechos y violencia. Se hicieron recorridos de ciudad, desde la percepción y los sentimientos que ella genera, y que potencian su conocimiento y apropiación, lo mismo que el intercambio de experiencias organizativas. También, se emplearon la lectura y la escritura, pues facilitan compartir y acceder a la información, se hicieron manualidades porque desarrollan la motricidad fina, y se aprendieron canciones para fortalecer la memoria.

b) Fichas de análisis del séptimo capítulo:

Categoría 1: Cuerpos.

“(...) Durante mucho tiempo, sólo se reconoció la mente como ‘lugar único’ de los procesos de aprendizaje, y por ende, el énfasis se hacía en la dimensión de la conciencia, de la razón, siendo las principales

herramientas pedagógicas, el discurso, la charla, la conferencia. Hoy se reconoce que además de la razón, existen otras dimensiones humanas, la sensorial y la emocional que posibilitan conocimiento, y se rescata el cuerpo, como recinto de los sentimientos, espacio de construcción y reconstrucción de las subjetividades y por tanto, objeto de la acción formativa.

La articulación de estas dos tendencias, facilita una visión integral del ser humano como sujeto no segmentado que, al mismo tiempo, es cuerpo, mente, sentimiento y emoción; por eso, además del discurso y la charla, se apela a otras herramientas pedagógicas que interpelan las dimensiones del cuerpo y la subjetividad, a través de las estéticas, el arte, la comunicación y el rito, entre otras” (pp. 103-104).

Este apartado, al introducir la dimensión de los cuerpos en la construcción de conocimiento, muestra los avances en la noción de aprendizaje, de conocimiento e incluso de ser humano (sujeto no segmentado); asimismo, el cambio epistemológico que se ha desarrollado con fuerza aproximadamente desde mediados del siglo XX.

Subcategoría 1.1: Teorías.

Tema: *Teoría social clásica.*

“Es evidente que las ciencias sociales en general, invisibilizaron el cuerpo, partiendo del hecho de que tanto los cuerpos, como las percepciones y representaciones que se tienen, están en constante

movimiento. Las razones de esta omisión en palabras de Martínez Barreiro (2004: 128), quien a su vez cita a Turner, es que la teoría social clásica descuidó y reprimió el cuerpo, justificándose por un lado, en la herencia del dualismo cartesiano que priorizaba la mente y sus propiedades de conciencia y de razón, sobre las de emoción y de pasión. Se argumenta también, que la sociología clásica intentó evadir las explicaciones del mundo social que consideraban al cuerpo, centrándose en el actor humano como creador de signos y significados, y en el cuerpo como un fenómeno natural, no social y, por consiguiente, objeto no legítimo para la investigación sociológica (Martínez, 2004: 128)” (p. 104).

En esta teoría, se asocia el cuerpo a las nociones de percepción, representación, movimiento constante, emoción, pasión y naturaleza; por lo tanto, se le asocia a lo no objetivo, no controlable, no predecible, subjetivo e inconstante, siendo estas cualidades, las opuestas a las que deben tener los objetos de estudio en la teoría social clásica.

Tema: *Historia y antropología.*

“Esta omisión [del cuerpo] fue corregida por la historia y la antropología, al reconocerle al cuerpo, la primera, una historia que lo respalda y lo convierte en objeto de estudio principal de la teoría social (Martínez, 2004: 129); y la segunda, al señalarlo como mediado por la cultura y medio de expresarnos en un entorno determinado”(p. 104).

En este apartado, se deja de lado algo importante en conexión con el anterior: si la historia reconoció al cuerpo como objeto de estudio, ¿lo hizo modificando las nociones sobre sus cualidades y haciéndolas compatibles con las del objeto de estudio clásico, o bien, elaborando una nueva noción de lo que puede ser objeto de estudio social? Con respecto a la antropología, ‘*al señalarlo como mediado por la cultura*’, se hace referencia a que se elimina la noción tradicional del cuerpo como fenómeno natural y no social; es decir, se modifica su caracterización y definición haciéndolo compatible con el carácter del objeto de estudio clásico.

Tema: *Teoría social feminista.*

“(...) la teoría social feminista hizo visibles los cuerpos, a partir del cuestionamiento de los roles asignados a hombres y mujeres en función del sexo, lo que instaura las relaciones de subordinación y desigualdad para las mujeres. El cuerpo adquiere importancia, es este caso el de las mujeres, al ser nombrado como ‘el primer territorio’, ‘lugar-espacio’, en el cual se palpa el impacto de la guerra y de las múltiples violencias en la vida de las mujeres; las consignas contra la guerra y contra toda forma de discriminación y violencia contra las mujeres, abren espacios para nombrar y visibilizar las afectaciones y las huellas que las relaciones de dominación dejan en los cuerpos infantiles, juveniles y de adultos mayores, mujeres y hombres, evidentes en las miradas, gestos, reflejos, posturas y en las enfermedades, que expresan y dan cuenta de lo que está sucediendo o lo que ya sucedió” (p. 105).

La teoría social feminista, dio un paso hacia una nueva construcción de los objetos de estudio; si logró visibilizar los cuerpos cuestionando los roles de hombres y mujeres según el sexo, implica que no sólo percibió esos roles como históricos y contruidos, sino también que propuso objetos de estudio surgidos no de las características inherentes a lo que se estudia, sino de la postura del propio investigador, en este caso una postura de cuestionamiento y oposición de crítica frente al *statu quo*. Por otro lado, al interpretar las miradas, los gestos, los reflejos, las posturas y las enfermedades como evidencias de las afectaciones y huellas de las relaciones de dominación sobre los cuerpos, se da una objetivación de los mismos a través de los signos constantes que presentan y la posibilidad de interpretaciones donde se combinan lo objetivo y lo subjetivo.

Tema: *Vertientes actuales de las ciencias sociales y humanas.*

“Actualmente, algunas vertientes de las ciencias sociales y humanas reconocen que el cuerpo no es simplemente el soporte de la mente, puesto que la mente misma es cuerpo. Entienden los cuerpos, no como organismo, sino como territorio donde se manifiestan todas las fuerzas: políticas, sociales, económicas, eróticas, etc. (Pabón, 2001: 2). En palabras de Foucault, el cuerpo está directamente inmerso en el campo político, donde las relaciones de poder operan sobre él (Martínez, 2004: 132). A través del cuerpo nos relacionamos con el entorno, realizamos diversas acciones y también, las padecemos. Los cuerpos son entonces contruidos socialmente. Según el tiempo y el espacio, se les atribuyen

roles, posibilidades, limitaciones, características como flexibilidad, resistencia, y cuando hablamos de marcas en el cuerpo, le conferimos memoria. Los cuerpos entonces no son sólo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que a través de ellos llegamos a ser vistos en él (Merleau-Ponty, 1976, citado por Martínez 2004: 135); y para el campo educativo esto no es una excepción; así lo expresa Bourdieu cuando plantea el importante papel que cumple la educación en la formación de hábitos y como estos, condicionan los comportamientos y disposiciones corporales. Las formas de percibir y relacionarse con el Otro dependen en gran parte (aunque no exclusivamente) de los sistemas educativos (Bourdieu citado por Goetschel, 2009: 14)” (pp. 105-106).

Las vertientes de las ciencias sociales referidas, desarrollan en profundidad la concepción del cuerpo como territorio, como construcción social y como el medio humano para experimentar el mundo y ser visto en él; así, politizan el cuerpo al tratarlo como territorio y de este modo establecen la conexión entre la política y la subjetividad de los cuerpos humanos.

Tema: *Pedagogía crítica.*

“Algunas corrientes contemporáneas como la pedagogía crítica, que se pregunta por el actuar pedagógico, y por la educación como posibilidad de transformación social y formación de sujetos emancipados; también, se interpela por el cuerpo, y la labor pedagógica frente a éste; avanza al concebirlo como un constructo cultural discursivo, ubicado en un momento histórico determinado (Torres, 2003: 25), y propone que en la

formación como actividad liberadora, se reconozcan las limitaciones y vulneraciones que le impone el contexto; así, en la encarnación, proceso donde el sujeto es y se produce, se atienda la generación y la incorporación de ideas a través del lenguaje crítico, donde el cuerpo sea redimido de las opresiones, y logre un cierto grado de descolonización, que lo libere de un consumismo acrítico (Torres: 29), incorporando la resistencia cultural” (p. 106).

Esta pedagogía crítica respecto del cuerpo, subraya la cultura y el lenguaje, lo discursivo entiende el cuerpo como ‘*un constructo cultural discursivo, ubicado en un momento histórico determinado*’, y pretende que en la producción del sujeto ‘*se atienda la generación y la incorporación de ideas a través del lenguaje crítico*’ para la descolonización del cuerpo donde incorpore la ‘*resistencia cultural*’. De este modo, queda implícito en el texto que el cuerpo se considera en términos de lenguaje y de cultura, adicionalmente, que estos elementos pueden ser tanto opresores como liberadores; es decir, que la cultura y el lenguaje tienen carácter político, y funcionan ideológicamente como lo hace el cuerpo que constituyen.

Subcategoría 1.2: Trabajo pedagógico.

“La cualificación en lo educativo y lo pedagógico, se evidencia en las nuevas lecturas y enfoques que cuestionan la histórica división mente-cuerpo” (p. 103).

“En la Corporación Región, los procesos de formación buscan cada vez más, articular otras dimensiones del cuerpo, como la emoción, la intimidad y la subjetividad. (...) planteaba Saldarriaga, la dimensión subjetiva, lo socio afectivo, el cuerpo, los sentidos, la vinculación de sentimientos, saberes y pensamientos, vuelven a cobrar importancia, al reconocer que es insuficiente y parcial una formación de un sujeto ciudadano que no incorpore todo su ser (Saldarriaga, 2000: 91). (...) Esta apuesta se ha plasmado en propuestas formativas dirigidas a jóvenes, a docentes, se ha realizado en la educación formal, y espacios organizativos con población en situación de desplazamiento forzado” (pp. 106-107).

Aquí, es relevante la relación del cuerpo con la ciudadanía mencionada de modo explícito por primera vez, al decir que *‘es insuficiente y parcial una formación de un sujeto ciudadano que no incorpore todo su ser’*; ser, en el que se incluyen el cuerpo, la intimidad, la subjetividad, lo socio afectivo, los sentidos, los sentimientos, los saberes y los pensamientos.

De este modo, la ciudadanía es un concepto donde toma forma la ampliación (la expansión del campo de lo político), puesto que éste ha ido en un proceso donde lo subjetivo y el mundo material y físico se le han ido integrando. Cabría preguntarse, si ha sido a partir de conceptos complejos, amplios y dinámicos, como el de ciudadanía, que el concepto de política ha multiplicado sus sentidos; o si a partir de la ampliación del concepto de política, conceptos como el de ciudadanía ha ido creciendo a su vez. Aunque lo más probable, como sucede

en el mundo de lo social y del conocimiento, es que haya sido un proceso más o menos simultáneo de retroalimentación.

Tema: *Reconocimiento propio y del otro.*

“En estas dos experiencias, [La Rueda: Encuentros para la reflexión, la creatividad y la solidaridad. La otra, Ensamble de Expresiones Estéticas] se realizaron actividades de reconocimiento del cuerpo propio y del otro, momentos de masaje y auto masaje que además de permitir el acercamiento a sí mismos y a los demás, proporcionan descanso y relajación tanto mental como corporal; la fotografía, el vídeo y el manejo de la imagen, entre otros, también se implementaron buscando apoyar la reflexión personal y el auto-reconocimiento” (p. 108).

En la medida en que el eje de estas actividades es el cuerpo, subyace en el texto el énfasis en los sentidos, específicamente en el tacto (cuidadoso y con cierta intimidad) y la vista (a través de herramientas técnicas que proporcionan otras perspectivas), frente a sí mismo y a los otros.

Tema: *Resignificar lo aprehendido.*

“(...) la acción y la reflexión se orientaron a que, desde los cuerpos y las mentes, se dispusieran, a vivir de manera diferente situaciones ya aprehendidas y socializadas, especialmente aquellas relacionadas con la asignación de lugares, funciones y roles de género, debatiendo y

deliberando, sobre ¿cómo nuestro entorno sociocultural impide o facilita hacer o no?, y sobre los controles sociales que limitan nuestra constitución como sujetos de derechos” (pp. 108-109).

Aquí, estaríamos hablando de recrear los supuestos sobre los cuales se reproduce la vida cotidiana de las personas y de esta manera subvirtiendo el orden establecido por medio de un simple acto o de un cuestionamiento, darle un sentido más profundo a los roles, las funciones y las situaciones de la vida cotidiana. De algún modo, aquí se establece el efecto que un acto o un razonamiento particular, pero dirigido a una serie de actos y creencias cotidianas, pueden ejercer sobre las mismas si se llevan a cabo de manera crítica e intencionada.

Tema: *Dolor y sufrimiento.*

“También se analizaron situaciones de dolor y sufrimiento, en las que los cuerpos amenazados, acorralados, temerosos y dóciles, crean y aceptan el referente identitario de la víctima sometida y, abandonan sus proyectos de vida. Se resignificaron las identidades construidas y destruidas, a partir de hechos de violencia, ligadas a las condiciones socioeconómicas que enfrentan al perder sus hábitos cotidianos, relacionados con la alimentación, el trabajo, el territorio, las prácticas culturales y los roles sociales, y al ser afectados en su estatus, lenguaje, relaciones y transacciones de solidaridad y reciprocidad. Para facilitar estas vivencias se propusieron lugares que permitieran reconocer la flexibilidad corporal como una cualidad y un atributo del cuerpo que nos hace creativos, resistentes, y persistentes en tanto descubrimos otras formas de

movimiento y posicionamiento, connaturales a cualquier cuerpo, que no dependen de las formas del mismo. Esta es una apuesta por la reconstrucción de un nuevo cuerpo, re-creando sentidos asociados a éste. (Ángel, 1999: 12)” (p. 109).

En este texto, se encuentra implícita una concepción de la posibilidad que los movimientos corporales conscientes y voluntarios influyan y tengan capacidad de cambiar los hábitos mentales y actitudinales de las personas.

Tema: *Agencia y empoderamiento.*

“También, se reconoció la necesidad de potenciar la capacidad de agencia y empoderamiento de estas personas, tanto en lo relacionado con sus derechos, como con la posibilidad de pensar proyectos colectivos y creativos; para ello, la construcción de confianza, el intercambio de experiencias, el conocimiento de la ciudad y de las entidades y organizaciones, se tuvieron en cuenta en el proceso educativo” (p. 109).

Aquí, se encuentra también implícito el efecto proactivo que la ubicación de los cuerpos en los espacios y el conocimiento de éstos por aquellos, tienen sobre la capacidad de actuar, de tomar decisiones y de relacionarse activamente con lo que esos espacios significan.

Subcategoría 1.3: *Estrategias desde el enfoque diferencial.*

“Desde el enfoque diferencial, se plantearon estrategias según las personas con las cuales se interactuaba (...)” (p. 109).

Tema: *Disposición y ambientación de los espacios.*

“La disposición y ambientación de los espacios, para que los lugares fueran cómodos, agradables y facilitaran los procesos de conocimiento; la utilización de símbolos como flores, velas, objetos elaborados por las personas participantes para generar sentidos y lograr apropiaciones” (p. 110).

En el texto, se expresa el tema de la relación de los cuerpos con los objetos, entendidos éstos como portadores de símbolos; así, como la relación entre espacio, cuerpo y aprendizaje, en la cual éste puede verse facilitado o impedido por las relaciones de comodidad, de acogimiento o de rechazo entre los cuerpos y los espacios.

Tema: *Ritual.*

“(...) El ritual por su parte, como una faceta de los seres humanos en su dimensión cultural, en donde la música, la danza, el canto, son una forma activa de abrir y propiciar espacios de experiencia individual y colectiva (Ángel, 1999: 14) pero además permiten la construcción de confianzas y con el tiempo de tejido social” (p. 110).

Aquí, el ritual se remite sólo a lo cultural, entendido como la expresión artística, y en este ámbito se presenta como generador de experiencias individuales y colectivas, de construcción de confianzas y de tejido social, pero no se dan las razones ni se hace una clara diferencia con el apartado siguiente donde se habla de las expresiones artísticas y estéticas; pareciera, en la medida en que aquí se excluye el teatro y se habla de danza y no de baile, que la diferencia radicara en la espontaneidad del ritual, aunque el texto no permite ir más allá.

Tema: Expresiones estéticas y artísticas.

“Las expresiones estéticas y artísticas como el teatro, la música, el baile, permiten la comunicación de vivencias y experiencias, en especial cuando aluden a temáticas de difícil comprensión o cuando se trabaja sobre la vulneración de derechos o hechos de violencia en la vida de los sujetos” (p. 110).

Se entienden el arte y las estéticas como medios de comunicación de vivencias y experiencias. Si bien lo son, merece un desarrollo más amplio su carácter mediador puesto que la comunicación de vivencias y experiencias, traumáticas o no, puede realizarse por otros medios, pero quizá sin el aporte de lo creativo, de símbolos bien profundizados a través del arte y sin la posibilidad de generar catarsis según la definió Aristóteles en *La Poética*.

Tema: *Recorridos de ciudad.*

“Los recorridos de ciudad con una perspectiva asociada a la percepción y los sentimientos que ésta genera en las personas, potencian el conocimiento y la apropiación y el sentido de pertenencia, igual sucede con el intercambio de experiencias organizativas” (p. 110).

En este apartado, se establece que en el proceso del conocimiento, la perspectiva de la percepción y los sentimientos, pueden generar mayores conocimientos, apropiación y sentido de pertenencia sobre aquello que se está conociendo.

Tema: *Palabra, lectura, escritura.*

“También la palabra, la lectura, la escritura facilitan el compartir, el acceso a la información y actividades prácticas como las manualidades logran desarrollar capacidades y destrezas como la motricidad fina, y aprender canciones y cantar como una forma de fortalecer la memoria” (p. 110).

De este texto, se pierde el hilo que nos llevaba por el conocimiento a través del cuerpo en la medida en que se da por supuesta la relación y, por tanto, no se expresa su sentido, no se trabaja sobre la relación de la palabra escrita y oral con el cuerpo, del escribir, de leer en voz alta o en silencio, o de narrar con sus efectos

sobre el cuerpo y la mente, ni se menciona cuál es el sentido de desarrollar la motricidad fina o de fortalecer la memoria.

c) Valoración del séptimo capítulo:

Este capítulo sobre el cuerpo, permite hacer un recorrido por la transformación de la percepción e interpretación del cuerpo en nuestra cultura occidentalizada, y por la transformación de las disciplinas y los discursos en los cuales el cuerpo es o se vuelve un elemento importante. De esta manera, vemos cómo la pedagogía, la propia teoría del conocimiento, el pensamiento sobre el ser humano y la política, se ven intervenidos por un cuerpo que se vuelve cultural, histórico, politizado, e integrado. Además, cómo el cuerpo se ve interpelado por una pedagogía, una teoría del conocimiento, una política y una historia que incluyen la dimensión subjetiva, sensitiva, particular e íntima del ser humano.

En esta misma lógica, se relacionan el cuerpo y la ciudadanía, ya que ésta no puede fragmentar a los seres sin perder su potencia y su sentido sin volverse excluyente, de modo que no puede excluir el cuerpo y todo lo subjetivo que tiene el ser humano.

Por otra parte, las estrategias pedagógicas planteadas desde de los cuerpos y a partir de las diferencias, historias y necesidades propias de cada cuerpo, permiten expandir el campo de lo pedagógico hacia el uso de todos los sentidos como medios de aprendizaje; hacia el tacto, por ejemplo; hacia la acción

consciente y crítica sobre las costumbres a través de inversiones de roles, de cambios de actividades; hacia la potencialidad creativa y creadora en todos los sentidos del cuerpo humano; hacia las relaciones del cuerpo con los espacios, con otros cuerpos, con el movimiento y con el lenguaje.

10.7.9 Análisis del octavo capítulo: “Educación y ciudad: el vínculo permanente”. Autor: Ramón Moncada Cardona.

a) Sinopsis del octavo capítulo:

La relación educación-ciudad, es una clave pedagógica de Corporación Región propuesta también para otros procesos formativos, pues fortalece la acción pedagógica y el logro de propósitos culturales, sociales y políticos de la educación, y la ciudad.

La ciudad es creación humana, configurada en la historia, condicionada por el tiempo y el espacio, y por proyectos culturales que le dan características socioculturales particulares y que se expresan en modelos educativos explícitos o implícitos; éstos, pueden leerse en la organización espacial, en sus instituciones y organizaciones, y sus mutuas relaciones, sus dinámicas y contenidos educativos y culturales, así como en sus valores.

Educación y ciudad, han sido dos conceptos históricamente inseparables. En la primera, se vivencia todo tipo de aprendizajes, siendo un gran sistema

complejo de instituciones, espacios y procesos educativos, así como sitio de construcción y desarrollo del individuo y de la colectividad; en la segunda, interactúan lo público y lo privado, y es esta la vía de construcción de la ciudadanía como lugar de constitución de sujetos individuales y colectivos, y entorno regulador de sus relaciones.

Por medio de la educación, se aprende y comprende la ciudad, volviéndola objeto de aprendizaje e investigación, y se aprovecha su potencial educativo en cada espacio y proceso que educa explícita o implícitamente. La cultura, debe entenderse como origen de la educación y así reconocer que toda sociedad genera un modelo cultural que determina los fines, contenidos y formas de la educación que requiere; la cultura da sentido a la educación. Entendidas así, no sólo la cultura es lo artístico y la educación es escolarización, pues la educación es un dispositivo para que la cultura se reproduzca, transmita, transforme y recree.

La cultura en general, se refiere a todas las dimensiones que en las sociedades son referentes colectivos. La noción de cultura urbana, surgió por la concentración de la población mundial en las ciudades y por las formas de vida, relación y regulación en ellas, y se refiere al modo de vida ciudadano, aunque el concepto de urbano se extiende más allá de los límites físicos de la ciudad.

La cultura ciudadana, se relaciona con la ciudadanía como proyecto moderno con base en los derechos humanos, las responsabilidades, comportamientos y la autorregulación; en este sentido, promueve la ciudadanía

articulada con la democracia como horizonte político de donde surge la relación entre cultura y participación ciudadana. También, se relaciona con la cultura de la ciudad: modos de vida, relaciones, valores, actitudes, usos y sentidos del espacio urbano, relaciones público/privado, individuo/colectivo, singular/diverso, y se liga con la convivencia ciudadana: relaciones y regulaciones entre sujetos de un mismo territorio físico y sociocultural.

El propósito de la formación ciudadana, es promover y construir la cultura ciudadana a través del sistema escolar y la educación no formal e informal, tiene intencionalidad pedagógica en relación con las dos vertientes de la cultura ciudadana y es una de las formas de entender y practicar el concepto de ciudad educadora, aunque éste es más amplio.

La relación educación-ciudad, nos ubica en un contexto interdisciplinario. Educación y pedagogía, cohabitan en la ciudad con otros saberes, por eso se requieren no solo pedagogos, políticos o economistas; la ciudad y la realidad, son plurales y por eso demandan la concurrencia de diferentes disciplinas. La Escuela, ha tenido a la pedagogía como su disciplina principal aunque reconozca fronteras con otras. La relación educación-ciudad, mantiene las preguntas pedagógicas clásicas, pero amplía su horizonte ¿para qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde? y ¿cómo? enseñar y aprender en la ciudad; los aprendices y maestros se multiplican con espacios como el barrio, la vereda, el municipio y la ciudad.

Corporación Región, ha publicado varios textos, entre ellos: “*Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado*”, Naranjo, Hurtado & Peralta, (2001). En los cuales, analizan la compleja relación educación-ciudad, abordando el concepto y la propuesta de Ciudad Educadora, la promoción del conocimiento de la ciudad, la reflexión y el desarrollo de los recorridos urbanos educadores, las relaciones de la ciudad con la memoria, la formación ciudadana, el desplazamiento, y la historia urbana; así como también, producciones visuales y proyectos colectivos como: “*Historias de Barrios*”, en los cuales participaron en su elaboración estudiantes y profesores de varias instituciones educativas de la ciudad.

Los recorridos urbanos fundamentados en que hay que conocer para querer y, por ende, buscando promover el conocimiento pero también el afecto por la ciudad, contribuyen a la formación ciudadana y al mejoramiento de las relaciones de los habitantes con su ciudad. Su intencionalidad pedagógica, ha llevado a planearlos de acuerdo con preguntas orientadoras y enfatizar en la ciudad como gran fuente de información sin centrarse en el guía que sólo acompaña el recorrido en función de las preguntas y se dirige a que los participantes se asombren y reconozcan los contrastes, la diversidad y las tensiones de la ciudad.

Desde la intencionalidad pedagógica, se recomiendan tres momentos en la realización de los recorridos: taller sobre la ciudad y preparación del recorrido, recorrido basado en preguntas de observación, taller de aprovechamiento de aprendizajes y evaluación del recorrido. Los recorridos, pueden diferenciarse por

el tipo de movilidad que usen, por las horas del día en que se realicen, por su foco geográfico, por sus temas tales como historia, patrimonio, espacios públicos, tipos de población, arte, economía, vivienda, entre otros. Algunas instituciones, han implementado proyectos basados en los recorridos.

La reflexión y la acción sobre la relación educación-ciudad, deben tener finalidades políticas y pedagógicas relacionadas con los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la búsqueda de equidad e inclusión; deben abordarse, sin reducir la educación al mero sistema escolar, desde diferentes saberes y disciplinas; promoviendo la capacidad de asombro, la sensibilidad, el compromiso, la responsabilidad diferenciada y la pertenencia con la ciudad; entendiendo el carácter histórico de los procesos sociales conectando pasado, presente y futuro en enlace con la memoria; comprendiendo la diversidad, el contraste y la dinamicidad de la ciudad.

b) Fichas de análisis del octavo capítulo:

Categoría 1: Ciudad, educación y cultura.

“La ciudad es una creación del ser humano, ella se ha venido configurando a través de la historia de las sociedades y las culturas, determinada por condiciones geográficas, físicas, territoriales, temporales, espaciales y también por proyectos culturales que son los que ponen la marca de la ciudad, dotándola de unas características socioculturales particulares.”

Estas concepciones o proyectos culturales se han expresado a través de modelos o de proyectos educativos, de tal manera, que podemos decir que a cada modelo o proyecto de ciudad, ha correspondido un modelo o proyecto educativo, que aparece explícito o implícito y que puede leerse por la organización de su espacio, en el tipo de instituciones y organizaciones que la conforman y las relaciones entre ellas, por la dinámica que la caracteriza y por los contenidos culturales, educativos y valores que socializa.

Ciudad y educación, han sido dos conceptos históricamente inseparables. En la ciudad se vivencian aprendizajes culturales, sociales, tecnológicos, académicos y funcionales, ella es un gran ambiente y un gran sistema complejo en donde interactúan diferentes instituciones, espacios y procesos educativos (...)

La educación permite también la comprensión y la aprehensión de la ciudad, promueve un acercamiento a ella como objeto de aprendizaje y de investigación, y facilita el aprovechamiento de todo su potencial educativo a través de todas las instituciones, espacios y procesos que desarrollan tareas educativas explícitas o que cumplen con una función educadora implícita.

Debe entenderse la cultura como progenitora de la educación; comprenderlo así, significa reconocer que toda sociedad genera un modelo o proyecto cultural (implícito o explícito) y que ellos originan y determinan las finalidades, los contenidos y las formas de la educación que para ellos se requiere. Es decir, es la cultura la que dota de sentido y de contenido a la educación. Y estamos entonces comprendiendo a la cultura y a la educación en su más amplio concepto, para alejarnos de las maneras simplistas de

entenderlas, especialmente en el mundo escolar, en donde se ha reducido la cultura al campo de lo artístico y la educación solamente a la escolarización. La educación es especialmente, un dispositivo de la cultura para reproducirse y transmitirse pero también para recrearse y transformarse.

Aquí se observan claramente, dos rasgos de la educación en relación con la cultura: la tradición y la innovación, rasgos éstos que han sido equivocadamente comprendidos como polos opuestos, como contradicción innecesaria, connotando inclusive a la tradición como mala e indeseable y a la innovación como único camino. No es útil oponer tradición a innovación, porque ellos son sentidos y conceptos interdependientes, ya que una cultura requiere de transmisión y reproducción –es decir de tradición– y simultáneamente, ella misma genera y requiere también de recreación y transformación –es decir innovación–.

Y es aquí donde la educación juega también su papel en esta permanente relación entre tradición e innovación, (...)” (pp. 114-115).

“La cultura como concepto genérico se refiere a todas las dimensiones de las sociedades, manifiestas de forma material e inmaterial, constituidas en referentes colectivos y a los cuales se da un sentido y significado en razón de las elecciones que cada sociedad o cultura construye y reconstruye de manera permanente” (p. 116).

En este apartado, se enuncian los conceptos de ciudad, educación y cultura, y sus interrelaciones. La construcción de cada concepto y cada par de conceptos, es como sigue:

- a) *Ciudad*: reacción del ser humano a través de la historia de las sociedades y las culturas; determinada por condiciones geográficas, físicas, territoriales, temporales y espaciales.
- b) *Ciudad-cultura*: la ciudad está determinada por proyectos culturales que ponen la marca de la ciudad, dotándola de unas características socioculturales particulares.

Los proyectos culturales, se expresan a través de proyectos educativos, así a cada proyecto de ciudad corresponde un proyecto educativo que aparece explícito o implícito y que puede leerse por la organización de su espacio, en el tipo de instituciones y organizaciones que la conforman y las relaciones entre ellas, por la dinámica que la caracteriza y por los contenidos culturales, educativos y valores que socializa.

- c) *Ciudad-educación*: en la ciudad se vivencian aprendizajes culturales, sociales, tecnológicos, académicos y funcionales. La ciudad es un gran ambiente y un gran sistema complejo, en donde interactúan diferentes instituciones, espacios y procesos educativos.
- d) *Educación-ciudad*: la educación permite la comprensión y la aprehensión de la ciudad. Promueve un acercamiento a ella como objeto de

aprendizaje y de investigación. Facilita el aprovechamiento de todo su potencial educativo a través de todas las instituciones, espacios y procesos que desarrollan tareas educativas explícitas o que cumplen con una función educadora implícita.

- e) *Educación-cultura*: la educación es especialmente un dispositivo de la cultura para reproducirse y transmitirse, pero también para recrearse y transformarse.
- f) *Cultura*: la cultura como concepto genérico, se refiere a todas las dimensiones de las sociedades manifiestas de forma material e inmaterial, constituidas en referentes colectivos y a los cuales se da un sentido y significado en razón de las elecciones que cada sociedad o cultura construye y reconstruye de manera permanente. Una cultura, requiere de transmisión y reproducción, es decir, de tradición; y simultáneamente, ella misma genera y requiere también de recreación y transformación (innovación).
- g) *Cultura-educación*: debe entenderse la cultura como progenitora de la educación; comprenderlo así, significa reconocer que toda sociedad genera un modelo o proyecto cultural (implícito o explícito) y que ellos originan y determinan las finalidades, los contenidos y las formas de la educación que para ellos se requiere.

Subcategoría 1.1: Formación ciudadana.

“La educación o formación ciudadana tiene como propósito la promoción y construcción de la cultura ciudadana mediante procesos formativos o educativos que se dan no solamente a través del sistema escolar, sino también en ámbitos educativos no formales e informales; en este sentido la educación ciudadana tiene una determinante intencionalidad pedagógica en relación con las dos vertientes o dimensiones de la cultura ciudadana, en relación con los modos de vida en la ciudad y con la ciudadanía como campo de derechos y de responsabilidades. La educación ciudadana es una de las formas de comprender y de llevar a la práctica el concepto de Ciudad educadora, si bien, esta propuesta es mucho más amplia y abarca otras dimensiones” (p. 117).

El propósito de la formación ciudadana, es la promoción y construcción de la cultura ciudadana en sus dos vertientes: los modos de vida en la ciudad y la ciudadanía como campo de derechos y responsabilidades. Su medio, son los procesos educativos o formativos. Su espacio, son los ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Funciona como uno de los medios para comprender y llevar a la práctica la noción de Ciudad Educadora.

Con estos datos, pueden conectarse los términos Ciudad, Educación y Cultura. La ciudad como un medio educativo a través del cual se construye su propia cultura.

Tema: *Ciudadanía.*

“(...) En la ciudad se construye y se desarrolla el sujeto individual desde su singularidad, desde su particular proyecto de vida y también se construye y desarrolla el sujeto colectivo, como grupo y comunidades humanas que comparten territorios y proyectos comunes. Lo privado y lo público son dos dimensiones permanentemente interactuantes en la ciudad. La ciudad no es exclusivamente para lo privado y tampoco lo es exclusivamente para lo público, es para la complementariedad y la sinergia de estas dos dimensiones de lo humano y lo social. Esta es justamente la vía de construcción de la ciudadanía, como ámbito de constitución de sujetos individuales y colectivos y como entorno regulador de sus relaciones” (p. 114).

A esta concepción de ciudadanía, subyace la necesidad de un espacio real y articulador de los ciudadanos, sujetos individuales y colectivos a la vez, que se encuentran y relacionan en el espacio privilegiado de la ciudad.

Tema: *Cultura ciudadana.*

“La cultura ciudadana tiene dos vertientes o dimensiones para su comprensión: la primera, relacionada con la ciudadanía entendida como el proyecto desarrollado por la modernidad especialmente basada en los derechos humanos (en todas sus generaciones) y más recientemente con el concepto de responsabilidades, compromisos, comportamientos y autorregulación, en este sentido la cultura ciudadana promueve la

consolidación de la ciudadanía articulada profundamente con la democracia como horizonte político, a lo que se debe la fuerte relación que se da entre cultura ciudadana y participación ciudadana.

La segunda vertiente o dimensión de la cultura ciudadana, tiene que ver, como se ha mencionado antes, con la cultura de la ciudad [muy cercana al concepto de cultura urbana], es decir, a los modos de vida, de relaciones, de valores, comportamientos, actitudes, usos y sentidos del espacio urbano, la relación entre lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, lo singular y lo diverso en el ámbito de la ciudad. Uno de los temas o campos relacionados con esta acepción es el de la convivencia ciudadana, es decir, las relaciones y regulaciones que se dan entre sujetos que comparten un mismo territorio físico y sociocultural” (pp. 116-117).

Las dos vertientes de las cuales se habla, hacen este recorrido. La primera: ciudadanía, derechos, responsabilidades, democracia y participación ciudadana; la segunda: ciudad, modos de vida, valores, usos, sentidos de la misma y convivencia ciudadana. Son, claramente, la primera una acepción política y la segunda cultural.

Tema: *Cultura urbana.*

“Como resultado de los procesos de concentración de habitantes en ciudades (aproximadamente el 75% de la población mundial vive hoy en cascos urbanos) y de las formas de vida, de relaciones y de regulación, se ha hablado de la cultura urbana, para referirse fundamentalmente a los

modos de vida en el ámbito de la ciudad, aunque el concepto de lo urbano trasciende a la misma ciudad [la ciudad se acaba en la ciudad pero lo urbano va más allá de sus fronteras]. A pesar de esta necesaria distinción entre la ciudad y lo urbano, cultura urbana se ha referido principalmente a las formas de vida que se dan en el ámbito de la ciudad o generadas por ella”(p. 116).

En este apartado sobre cultura urbana, sólo se ofrece la distinción entre lo urbano y la ciudad, sin mencionar en qué consisten esos modos de vida en la ciudad.

Tema: *Pedagogía ciudadana.*

“La relación educación y ciudad nos ubica obligatoriamente en un contexto interdisciplinario; educación y pedagogía cohabitan en la ciudad con otros campos del saber y disciplinas, por esta razón no bastan sólo los maestros o la educación en la ciudad, de la misma manera que no bastan los políticos o la economía. La ciudad y la realidad son plurales y diversas y por eso requieren de la concurrencia y convergencia de diferentes campos del conocimiento. La ciudad requiere entonces de una mirada y una acción interdisciplinarias.

La escuela ha tenido a la pedagogía como su disciplina principal de referencia, así reconozca fronteras con otras disciplinas. La relación educación y ciudad, mantiene las preguntas clásicas de la pedagogía,

pero amplía su horizonte, veamos una a una estas preguntas y veremos el gran el espectro que de ellas se abre.

- *¿Para qué se enseña y se aprende en la ciudad? (El sentido, la finalidad).*
- *¿Qué se enseña y qué se aprende en la ciudad? (Los contenidos, “el currículo de ciudad”).*
- *¿Quién enseña y quién aprende en la ciudad? (Los agentes educativos, los sujetos que aprenden).*
- *¿Dónde se enseña y dónde se aprende en la ciudad? (Los espacios, los lugares, los escenarios urbanos, las instituciones).*
- *¿Cómo y con qué se enseña y se aprende en la ciudad? (Los recursos, los medios, los materiales, los dispositivos).*

Vemos entonces, no solamente una ampliación del horizonte de los sujetos enseñantes, o agentes educativos sino también del espacio donde esto ocurre, en el que los maestros siguen cumpliendo un papel de especialistas en el espacio escolar y en el ámbito disciplinar de la pedagogía, pero así mismo maestras, maestros y escuelas cohabitan con otros agentes educativos en el barrio, la vereda, el municipio y la ciudad a través de los cuales, se realizan también mediaciones pedagógicas; así mismo, la escuela cohabita con otros espacios e instituciones en donde también se enseña y se aprende, otros ámbitos educativos” (pp. 117-118).

A través de las preguntas planteadas, se evidencia que la educación se descoloca de la Escuela y de igual manera el sentido y los métodos; los contenidos

se modifican. Este hecho, conecta la educación ciudadana con la crisis de la educación escolar.

Subcategoría 1.2: Estrategias pedagógicas.

“Si bien no ha existido en la Corporación Región, un proyecto específico denominado como tal [Recorridos urbanos], ésta ha sido sin duda la estrategia de promoción del conocimiento de la ciudad más implementada dentro de los diferentes programas y proyectos que hemos desarrollado desde el nacimiento de Región en el año 1989. (...) Varias experiencias y publicaciones dan cuenta de las reflexiones y realizaciones en el campo de los recorridos urbanos concebidos como una potente estrategia educativa para el conocimiento de la ciudad, fundamentados en que no se quiere lo que no se conoce, y por lo tanto, su propósito no es exclusivamente recorrer y conocer la ciudad, lo que tiene también en sí un valor importantísimo, sino también el fortalecimiento del vínculo afectivo, de valoración, respeto y compromiso de los habitantes con la ciudad; por lo tanto, al recorrer y conocer la ciudad se está contribuyendo a la educación ciudadana y a la promoción de un mejor relacionamiento de los habitantes con su ciudad.

En varias de las denominaciones se ha optado por nombrar como recorridos pedagógicos urbanos o recorridos urbanos educadores; lo que muestra, por fuera de la pertinencia o impertinencia de tales adjetivos, la intencionalidad pedagógica explícita de los recorridos urbanos, por lo que se ha enfatizado en su planeación mediante preguntas orientadoras de

cada recorrido y en su énfasis en reconocer a la ciudad como una gran fuente de información y el descubrimiento y aprovechamiento de muchas y variadas fuentes de información sobre la ciudad, sin la centralidad en el guía o acompañante de los recorridos, quien no es un recitador incansable de datos e informaciones inconexas; sino que acompaña cada recorrido en función de las preguntas de observación y permitiendo especialmente que los participantes del recorrido se asombren de lo monumental y de lo pequeño en la ciudad; que se reconozca especialmente la pluralidad y diversidad como características y dinámicas inherentes a toda ciudad y los contrastes como expresión; también las diferencias y las tensiones que se ven y se viven en la ciudad. Esta intencionalidad pedagógica nos ha llevado a proponer y recomendar cada vez que sea posible, la realización de los Recorridos Urbanos mediante tres momentos diferenciables y preferiblemente en días diferentes: 1) Taller sobre la ciudad y preparación del recorrido, 2) Recorrido basado en preguntas de observación, y 3) Taller de aprovechamiento de aprendizajes y evaluación del recorrido” (pp. 126-127).

Esta exposición de la estrategia pedagógica de recorridos urbanos, se construye alrededor de la asociación con los términos: conocimiento de la ciudad, vínculo afectivo, valoración, respeto, compromiso, educación ciudadana, mejor relacionamiento habitantes-ciudad, pedagogía y educación.

Adicionalmente, los términos asociados a la ciudad, a la que se busca que sea reconocida por medio de los recorridos, son: gran fuente de información, lo monumental y lo pequeño, pluralidad y diversidad, contrastes, diferencias y

tensiones. En esta construcción del discurso sobre la ciudad, se ve que hay una intención que por positiva puede perder en objetividad: el lenguaje usado invisibiliza el carácter de ciertas “tensiones” y de algunos “contrastes” que ubican en algunas zonas de la ciudad una miseria desbordada o una violencia, unas guerras y unas zonas de poder económico y militar que muchos de los habitantes de la ciudad ignoran.

Tema: *Recorridos urbanos.*

“Los recorridos urbanos pueden diferenciarse según el tipo de movilidad mediante los que se haga: recorridos a pie, recorridos in situ de observación (en el lugar, como observar sólo un parque o recorrer un museo), recorridos en bus, recorridos en metro, recorridos combinando dos o más formas de movilidad; cada forma de movilidad (algunas ciudades tienen valiosas experiencias de recorridos urbanos en bicicleta) permite observar aspectos y lugares diferentes de la ciudad. Las horas de día en las que se realiza el recorrido influyen también en los contextos y dinámicas de la ciudad que se recorren, porque la ciudad muestra matices diferentes durante la semana y en el fin de semana, en la mañana, en la tarde, en la noche y en la madrugada.

Por su foco geográfico también se diferencian los recorridos urbanos: hay recorridos para tener un acercamiento e idea general de diferentes zonas de la ciudad; se hacen recorridos seleccionando específicamente algunas zonas, comunas y sectores para ver los contrastes de ciudad; se realizan recorridos por una comuna, barrio o sector específico; también existen

recorridos que conectan Medellín con otros municipios del Valle de Aburrá.

Por los temas o énfasis temáticos hay una variedad infinita de posibilidades de recorridos urbanos, veamos algunos ejemplos de algunos tipos de recorridos urbanos realizados en la experiencia institucional de la Corporación Región y también con su participación en el proyecto interinstitucional Conoce tu Ciudad: recorridos sobre algunos hitos de la historia urbanística de la ciudad, sobre patrimonio y memoria urbana, sobre espacios públicos; recorridos con énfasis y preguntas poblacionales, por ejemplo, ciudad y niñez, mujeres y ciudad, juventud y ciudad; recorridos sobre temas o aspectos específicos, por ejemplo: ciudad y economía, ciudad y diversión, ciudad y vivienda, ciudad y comercio, ciudad y presencia del Estado, ciudad y arte.

La experiencia de los Recorridos Urbanos desarrollada por Región, ha servido a otras organizaciones e instituciones para el desarrollo de propuestas de mayor alcance en la ciudad” (pp. 127-128).

Los recorridos urbanos, pueden diferenciarse entre sí a partir de varios elementos: el tipo de movilidad, la hora del día, el foco geográfico, los temas o énfasis temáticos. A partir de las temáticas que se usan aquí como ejemplos, queda la impresión que la objetividad sobre la ciudad se pierde en aras de construir una imagen subjetiva de la misma.

Subcategoría 1.3: Claves y criterios pedagógicos de la formación ciudadana.

Tema: *Capacidad de asombro y sensibilidad por la ciudad.*

“No se trata solamente de establecer un vínculo formal o académico entre educación y ciudad; si no también de promover con nosotros mismos y con los demás una sensibilidad por la ciudad, que nada de la ciudad nos sea indiferente; asombrarnos por lo que vive y se vive en la ciudad. Asombrarnos por las pequeñas cosas, por los pequeños detalles y asombrarnos también por lo monumental, asombrarnos por lo específico, por lo particular y asombrarnos también por lo general, por lo global. Acercarse y comprender la ciudad mediante acciones o procesos educativos supone la promoción y la educación de la sensibilidad para el asombro, para la capacidad de preguntarnos por las cosas y para generar también compromisos individuales y colectivos con la ciudad. En este horizonte, es importante reconocer a la ciudad como casa de todos; con las responsabilidades diferenciadas según los roles de cada uno de los actores que habita e interviene en la ciudad, pero con el convencimiento de que la ciudad necesita de todas y todos” (p. 130).

La ciudad de hecho genera asombro a quien la habita y la recorre, pues se construye y modifica, no sólo en su estructura física, sino también en sus espacios y trayectos. En ella los usos y tiempos son cambiantes, de ahí que quienes la recorran, además de sorprenderse ante lo que desaparece o se proyecta como nuevo, son quienes en su condición de ciudadanos, la asumirán como una gran aula, dotada de dispositivos técnicosociales que les formarán o reconfigurarán sus

civilidades propias. Medellín, en la última década ha generado en sus habitantes la sensación de una ciudad que en sus espacios físicos deja la impronta de una cultura ciudadana.

Tema: *Historicidad de los procesos sociales.*

“La relación entre educación y ciudad requiere necesariamente de la comprensión del carácter histórico de los procesos sociales, despejando a la historia de la definición restrictiva e inconveniente que la asocia solamente con pasado y asumiendo un enfoque dinámico de la historia donde la comprendamos como presente que se conecta con pasado y que se proyecta hacia el futuro. En este sentido, el enfoque y el concepto de memoria se relacionan fuertemente con esta perspectiva dinámica de la historia” (pp. 130-131).

La ciudad como entorno urbano es un hecho histórico, impronta de los procesos sociales que han vivido y padecido sus pobladores. Es a su vez, el pizarrón en el que se inscriben los hechos de quien la habita. Dicho entorno y sus espacios, reflejan la tradición y la vanguardia de quienes han hecho de ella una gran aula, un museo para dejar registrado para el futuro, los efectos de las transformaciones, no solo materiales, sino de pensamientos, obras y realizaciones socioculturales. El patrimonio cultural de la ciudad se construye permanentemente.

Tema: *Ciudad diversa, plural y de contrastes.*

“Investigadores y ensayistas sobre la ciudad insisten en decir que no hay una ciudad sino que coexisten varias ciudades dentro de la misma ciudad, para indicar justamente el carácter complejo, diverso, plural y dinámico de las ciudades. Conectado a esto, no se refieren ya, especialmente para el caso de las metrópolis y las megalópolis a un centro de la ciudad, si no a varias centralidades urbanas, no solamente desde el punto de vista espacial y arquitectónico, si no [sino] también desde el punto de vista cultural. Por esta razón es importante promover la relación entre educación y ciudad para una comprensión de este carácter diverso y de contraste permanente en la ciudad, evitando análisis o comprensiones reduccionistas que no reconozcan la pluralidad dinámica de toda ciudad, como un claroscuro que nos obliga a combinar diferentes referentes de observación y reflexión y a recorrerla y conocerla desde toda su rica y potente diversidad” (p. 131).

La ciudad es una suma sinérgica de contrastes, en ella coexisten diversos fenómenos políticos, económicos, ambientales, culturales, entre otros, dándole la condición multidimensional, tanto a su estructura física-espacial como a las prácticas de sus habitantes. Lo anterior, posibilita la pluralidad de expresiones y comportamientos que conducen a reconocer las microciudades dentro de una sola. En ella, desde un proyecto político-institucional, se fomenta una cultura ciudadana que se dinamiza a través de programas de educación no formal e informal que van aportando competencias ciudadanas para vivir en un contexto urbano. En la ciudad de Medellín, convive la guerra urbana, manifiesta por las

fronteras imaginarias que hacen evidentes los conflictos y la violencia entre los habitantes de un mismo barrio, con programas de educación ciudadana, entre ellas, “*Medellín, ciudad educadora*”, auspiciados por la administración local, dando la sensación de una ciudad en paz, sin desigualdad, sin exclusión y sin marginación.

Tema: *Intencionalidad pedagógica y política.*

“La reflexión y las acciones en la relación entre educación y ciudad deben estar orientadas a finalidades educativas y políticas en relación con un enfoque de derechos humanos, del derecho de todas y todos a la ciudad; el respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad y la pluralidad; la búsqueda de la equidad y de la inclusión cultural, social y política” (p. 129).

La relación educación y ciudad, a más de ser una necesidad resuelta en parte por las políticas públicas sectoriales, es un propósito de las organizaciones sociales y entre ellas, las ONG’s, que en sus programas de educación social, centran su propósito y sentido en la formación ciudadana. Las dos últimas décadas han estado caracterizadas por el conflicto social, económico y político, que se vive en los barrios, territorios de disputa de organizaciones ilegales, entre ellas, las bandas criminales, las milicias populares, los paramilitares, y demás grupos al margen de la ley.

Este escenario de desesperanza, es allanado desde una perspectiva educativa y sociocultural, por parte de organizaciones como Corporación Región con alto sentido de formación ciudadana.

Tema: *Diálogo de saberes e interdisciplinariedad.*

“Puesto que la realidad y la ciudad son plurales y diversas, también es necesario que nos acerquemos a ellas desde diferentes saberes y disciplinas. La educación actúa como conectora y mediadora entre saberes y disciplinas para la reflexión y la acción en relación con la ciudad. Además de las disciplinas científicas y otros campos del saber más formales y académicos, es importante vincular también los diferentes saberes, no necesariamente académicos, que encontramos en habitantes y organizaciones de la ciudad. En este sentido, es importante reconocer a la ciudad como una gran fuente de información y a diversas y variadas fuentes de información en y sobre la ciudad” (129-130).

La educación como fenómeno social contemporáneo, participa y hace uso de las prácticas discursivas que hoy dan cuenta del conocimiento académico científico, caracterizado por el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad. La forma convencional de conocer y aprender, está reflejando el reduccionismo del proyecto moderno. La complejidad como paradigma, hace que la ciudad y la educación dialoguen de manera interdisciplinaria en búsqueda del fin último, la ciudadanía, el ejercicio de su condición frente al Estado y la sociedad. Estos diálogos, han de ser desde las ciencias, las disciplinas y los saberes.

Estas claves pedagógicas, llevan implícito el interés en remover las prácticas tradicionales de la educación formal, pero sobre todo, de la educación básica. El trabajo interdisciplinar, la concepción de una historia dinámica descentrada del

pasado, el uso educativo de muchos espacios no escolares, la promoción de la sensibilidad y de la capacidad de preguntarse (de investigar); son partes claves del proceder pedagógico de la educación, aunque muchas de ellas todavía están en proceso de ser bien interiorizadas y de generar prácticas constantes. Asimismo, se incluyen prácticas y concepciones de las pedagogías críticas.

c) Valoración del octavo capítulo:

Este capítulo, muestra cómo la interrelación entre ciudad, cultura y educación, produce cambios significativos en cada uno de esos ámbitos; cambios en cuanto a sus concepciones, prácticas y objetivos.

Relacionar ciudad y educación, provoca que sobre la primera, se modifique su sentido, agregándole una dimensión pedagógica, así como la cultura propia a partir de innovaciones culturales introducidas por procesos educativos y que bien pueden provenir de proyectos o de políticas públicas que asumen concepciones más amplias de la ciudad, del espacio, de la política y de la ciudadanía; y que sobre esta última, se modifiquen objetivos, métodos, espacios, conceptos y prácticas.

En el texto, también se puede notar que hay una intencionalidad de construir una cultura ciudadana con valores democráticos de participación, reconocimiento y compromiso; y que la búsqueda de conocimiento y de vinculación con la ciudad, se hace en un sentido positivo. Dicho sentido, parece que soslaya las

problemáticas que aquejan a la ciudad de Medellín puesto que ni en las temáticas de los recorridos, ni en ningún otro apartado dentro del capítulo, se mencionan los problemas de indigencia y guerras internas, y de dominio económico de la ciudad por medio del control territorial a partir de la violencia directa o de la “persuasión”. Podría asumirse, que bajo las denominaciones de ‘*contrastes* o *tensiones*’ que el texto ofrece, se están considerando las cuestiones señaladas, pero esta asunción se haría a costa de recargar de sentido un lenguaje bastante aséptico en relación con esos contenidos.

Para el tema de la cultura y la formación ciudadana, el texto es significativo al estructurar la ciudadanía con dos componentes; uno, de derechos relacionado con la democracia y la participación ciudadana, y otro, de modos de vida urbanos relacionado con la convivencia ciudadana. Y al hacer de la ciudad el espacio de entronque de lo público y lo privado, y a la vez el espacio por excelencia del ciudadano, nos lleva a pensar que la ciudadanía es una forma de vivir donde estos espacios están en equilibrio para cada sujeto.

10.7.10 Análisis del noveno capítulo: “Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado: otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad”. Autor: Rubén Fernández Andrade.

a) Sinopsis del noveno capítulo:

Desde su fundación, Corporación Región ha tenido propósitos educativos referidos a la formación de sujetos autónomos, tanto individuales como colectivos, conscientes de sus derechos y responsabilidades políticas y sociales, y donde estos propósitos han tenido transformaciones en su énfasis. La más importante de ellas, en sentido pedagógico, es la relevancia del individuo en la singularidad de su historia, su cuerpo y su memoria; factores decisivos al pensar en transformaciones profundas y duraderas. Por ejemplo, más importante que el conocimiento de los derechos propios, es que cada sujeto adquiriera una imagen de sí a partir de la cual se respete a sí mismo y a los otros, y construya voluntad de movilización en la defensa de los derechos de todos. Constituir y reconocer a los otros como sujetos de derechos, va más allá de procesos intelectuales. En estas reflexiones, Corporación Región se ha encontrado en un pensamiento que abarca y enriquece su labor educativa: *la ética del cuidado*.

Y es precisamente, el cuidado quien aparece en los mitos de creación de varias culturas. Sin cuidado no hay ser humano, pues garantiza la sobrevivencia de la especie, es un modo de autoproducirse, concebido como rasgo femenino pero que no es en realidad exclusivo de la mujer; es responsabilidad opuesta a negligencia. Su primera forma, es la compasión consigo mismo, es construcción sociocultural determinada por el contexto no dado y, por tanto, susceptible de aprenderse al igual que la ética del cuidado; ésta, es un modo de ser y estar en el mundo donde se es cuidadoso de sí, de las cosas, de la sociedad y de la tierra. Es decir, es una ética que interpela el conjunto de la existencia.

Según Boff, existen varias patologías del cuidado, entre ellas: la negación del cuidado por la arbitrariedad del trabajo o el autoritarismo, por ejemplo, el desplazamiento forzado; la obsesión, que limita al otro, tal y como se ve en casos de amor materno; la incuria, como despreocupación e irresponsabilidad con el otro, lo cual es propio de las sociedades de consumo. También, existen dos paradigmas de modos de ser en el mundo: trabajo y cuidado, dominador uno y atento a los demás el otro. Este es el paradigma de la ética del cuidado, surge desde el feminismo en su discusión de los atributos tradicionalmente asignados a las mujeres y en la crítica a la sociedad patriarcal, desde la educación para la paz donde el cuidado aporta a la transformación de las relaciones violentas o de dominación, desde el ambientalismo que busca armonía con la naturaleza dejando de verla sólo como fuente de recursos.

Sobre la oposición entre ética y justicia, hay una respuesta que concibe una complementariedad, en tanto una ética del cuidado sin principios de justicia se convierte en una ética de la opresión. Desde la ética del cuidado, derechos y deberes, son partes integrantes del sujeto; los derechos a la educación y de infancia, se fundamentan antropológicamente en el desarrollo libre de la personalidad la cual es el sentido último del cuidado; la respuesta a las preguntas ¿cómo quiero que sea el mundo?, ¿y qué sea yo?, ¿y qué quiero saber?, en el marco de construcción de un proyecto de vida buena para sí, para todos y para todo.

Para impactar realmente la cultura, la garantía de los derechos humanos debe soportarse en la ética del cuidado, pues los derechos son un modo concreto de realizar el cuidado en la sociedad actual; así pues, la responsabilidad del gobernante es el cuidado: las políticas públicas como organización de los recursos públicos para cuidar de la población, las organizaciones sociales como fuerza cuidadora para dignificar a las personas y exigir el cumplimiento de los deberes, la educación como formadora de cuidadores de sí y de los otros. Esto es, diferente del asistencialismo entendido como un cuidado que no considera sujeto a quien lo recibe.

Las claves pedagógicas de Corporación Región para una formación para el cuidado, son: la pedagogía del cuidado debe construir relaciones de respeto entre los sujetos ya que éstas no se encuentran dadas, reconociendo al otro como alguien peculiar y así poder dialogar con su historia e intereses; las relaciones entre sujetos suelen tener conflictos, que son útiles para crecer siempre y cuando haya construcción de acuerdos, para lo cual se requiere confianza basada en reglas de juego acordadas. El respeto se da no sólo entre individuos, también dentro de todo tipo de instituciones. Touraine dice que la “*política del Sujeto*” define muy bien la democracia actual: reconocimiento de la diversidad cultural, rechazo a la exclusión, derecho a tener una historia de vida donde el individuo se realice y un proyecto personal y colectivo; así se asumen hoy, Libertad, Igualdad y Fraternidad.

Según Humberto Maturana, las repercusiones de asumir el enfoque del cuidado y de su formación, son: el deber de reconocer el amor como fenómeno biológico, como cooperación y coexistencia, y actitud garante de la vida; el cuidado exige la búsqueda de la justa medida en la sociedad y la busca como construcción jurídica con máxima expresión en los derechos humanos. La caricia, es el acto cuidador por excelencia.

El amor es y ha sido, importante en pedagogía: el acto educativo debe entablarse como relación amorosa si se quieren formar sujetos autónomos. El amor, en sí mismo, induce al cuidado. En este sentido, han sido claves en el trabajo con jóvenes los espacios amables y de reconocimiento donde, por ejemplo, circulen sus estéticas. La búsqueda de la justa medida es muy difícil, se renueva frente a cada sujeto educativo y se concreta en la ternura como cuidado sin obsesión y sin indolencia; a esto, se liga la evaluación de los riesgos y consecuencias de nuestros actos para el presente y el futuro puesto que estamos en un mundo tan interconectado que nuestros actos repercuten más allá de nuestro entorno.

Los derechos humanos, pueden entenderse aquí como un modo de explicitar en qué consiste ser cuidadoso con los grupos humanos: cuando algún derecho se vulnera, la actitud cuidadora es la de restituirlo. Lograr que los adultos se acaricien sin aprehensiones y con respeto, es un gran paso puesto que para muchos de ellos dejarse tocar es un reto. La caricia, permite crear ambientes propicios para lograr aprendizajes significativos, de este modo, la mano, como

órgano de la caricia, se vuelve un dispositivo pedagógico para fortalecer, por ejemplo, la autoestima.

Aprender a cuidar y a formar para el cuidado, es otro modo de construir sujetos democráticos. Esta perspectiva ética y pedagógica, involucra enteramente al maestro, pues para formar actitudes como son las del cuidado, el mejor método es el ejemplo. También, puede propiciarse la reflexividad en los sujetos acerca de su mundo, de modo que construyan nociones sobre la experiencia propia y la de otros donde éstos sean reconocidos como únicos, y a la vez parte de la especie, e igualmente que dialoguen sobre las patologías del cuidado y sobre las formas genuinas de cuidar, y se cuiden mutuamente y a sí mismos.

b) Fichas de análisis del noveno capítulo:

Categoría 1: Formación de sujetos para el cuidado.

“El trabajo como formadores de sujetos, como educadores de una nueva ciudadanía ha hecho parte del quehacer de Región desde su fundación; es una de sus marcas más características. Ya en 1991, se definía el rol formador de Región en los siguientes términos: “1) que sea un pedagogo (...); 2) que sea un intelectual (...) y un intelectual orgánico (planteamiento inspirado en Gramsci); 3) con una necesaria actitud de apertura radical (...); 4) con una perspectiva de transformación estructural de esta sociedad (...); 5) que sea él mismo portador de una propuesta de hombre nuevo (...); 6) formado en una actitud propositiva para enfrentar los nuevos retos de los procesos de

democratización.” (Fernández, 1991). Hoy, 20 años después, vuelven las preguntas por nuestro rol y papel en la sociedad, por la validez y vigencia de nuestros propósitos, por nuestras metodologías y didácticas, por nuestros enfoques pedagógicos” (p. 136).

“Los fines de la educación que realiza Región se han dirigido, bajo distintas denominaciones a la formación de sujetos autónomos {como individuos y como organizaciones}, conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades políticas y sociales.

Estos propósitos, se han transformado en sus énfasis. El más importante desde el punto de vista pedagógico, es sin duda, la relevancia del sujeto individual en la tremenda singularidad de su historia, de su cuerpo, de su memoria, como factores decisivos a la hora de pensar en transformaciones profundas y duraderas. Por poner sólo un ejemplo, para nosotros es más claro hoy, que es importante que un hombre o una mujer “conozcan” que existen unos derechos que les son propios desde el punto de vista constitucional y legal pero, más importante aún, es que ese hombre o esa mujer, adquieran una imagen de sí, de su cuerpo, de su entorno que les permita tratarse a sí mismos con respeto, tratar a sus pares de idéntica manera y construir la voluntad de movilizarse con otros para exigir el respeto de sus derechos cuando éstos sean vulnerados. Hoy comprendemos mejor que constituirse como sujeto de derechos y reconocer a los otros y otras como tales, va mucho más allá de procesos intelectuales.

No estamos renegando de los mecanismos de transmisión de contenidos o de procesos educativos en donde, mediante recursos expositivos y discursivos, se

entrega a grupos sociales, información sobre sus derechos y responsabilidades; pero sí tenemos claro que la formación de sujetos es más compleja que eso.

En medio de estas reflexiones nos encontramos recientemente con un pensamiento emergente que ha resultado fecundo para interpelar nuestra visión y nuestra acción: “la ética del cuidado”. Si bien los propósitos y fines de nuestra labor educativa, nunca se plantearon en términos de “ética del cuidado”, esta perspectiva de asumir la educación representa, abarca y enriquece, el marco de lo que hacemos como los agentes educadores que somos” (pp. 137-138).

En la primera parte del texto, se define el rol formador de Corporación Región en sus años iniciales, se puede percibir que el énfasis discursivo se hacía en los formadores y no en los formados, muy probablemente porque apenas se estaban perfilando sus propios procesos pedagógicos donde es el maestro quien debe, por lo menos, hacerse una idea de su propio trabajo.

Por otra parte, el numeral cuatro, se refiere a una perspectiva de trabajo de ‘transformación estructural de esta sociedad’; si se compara esta frase con la ulterior, que se refiere a los nuevos énfasis de los propósitos de Corporación Región y que reza: “Estos propósitos, se han transformado en sus énfasis. El más importante desde el punto de vista pedagógico, es sin duda, la relevancia del sujeto individual en la tremenda singularidad de su historia, de su cuerpo, de su memoria, como factores decisivos a la hora de pensar en transformaciones

profundas y duraderas”, se puede ver cómo esa relevancia del sujeto individual ha venido acompañada, por un lado, de la persistencia en la búsqueda de transformar, y por el otro, de un cambio en el objetivo de dicha transformación, que de ser estructural en la sociedad se pasa a transformaciones profundas y duraderas. Esto señala, el abandono de una terminología de izquierda y con un sentido radical de las acciones que deben realizarse en la sociedad, a una terminología *democrática* que ha renunciado a transformar la estructura de la sociedad y busca cambiar individuos.

Subcategoría 1.1: Cuidado.

“Esta dimensión humana contemplada desde los mitos de creación de numerosas culturas, está en la esencia de lo humano. (...) Ser cuidadoso es un modo de ser que garantiza la sobrevivencia como especie, debido a que los bebés humanos son tremendamente incapaces para hacerse cargo de sí. El cuidado es una manera de autopoiesis, de auto-creación; de la mano del cuidado, el ser humano se auto-produce, como individuo y como especie. Se lo concibe como un rasgo característico de lo femenino, pero no es una peculiaridad de las mujeres. (Boff y Duraro, 2004).

Cuidado es responsabilidad, preocupación efectiva por los otros. Lo opuesto es la negligencia, la indiferencia, la incuria. El primer cuidado es la “compasión” consigo mismo: requerimos cuidado también del “sí-mismo” para sobrevivir y desarrollar nuestro potencial. Ser compasivos con nosotros mismos es un primer paso para el cuidado y la responsabilidad mutua. (...)

Leonardo Boff ubica varias “patologías del cuidado” que ayudan a comprender el significado mismo de la propuesta: La primera, es la negación del cuidado por la arbitrariedad del trabajo o el autoritarismo [el desplazamiento forzado es un ejemplo claro de esta situación]; el exceso del cuidado, la obsesión, que no permite que el otro crezca y se desarrolle en libertad [el amor materno o paterno posesivo, es el ejemplo clásico aquí]; y finalmente está la incuria, como despreocupación por el otro, e irresponsabilidad, propio de las sociedades de consumo.

Boff señala la existencia de dos paradigmas de modos de ser en el mundo: El Modo de ser ‘trabajo’: modo hegemónico de la modernidad: patriarcal, masculino, dominador de lo femenino, de la niñez, de otros, de la naturaleza. (...) y el Modo de ser ‘cuidado’, que implica, descentrar la preocupación existencial y obsesiva en el propio interés y en la compulsión por la producción y generación de riquezas, para ubicar los principales esfuerzos y la atención, en los otros y en “lo otro”. La ética del cuidado es concebida como una ética femenina (Boff-Duraro, 2004), que no es exclusivamente de la mujeres, y que exige de la humanidad un cambio de paradigma, un descentramiento, un paso del foco en el trabajo [masculino] a la centralidad en el cuidado [femenino] como nucleador de la cultura” (pp. 138-140).

Asociaciones del término cuidado:

1. *Positivas:* humano, autocreación, autoproducción, femenino, responsabilidad, el otro, preocupación efectiva por el otro y autocompasión.

2. *Negativas*: negligencia, indiferencia, incuria, arbitrariedad del trabajo, autoritarismo, exceso, patriarcado, masculino, dominación, centramiento en el interés propio y producción de riqueza.

Según estas asociaciones y afirmaciones corroboradas por el propio texto, una cultura y una ética del cuidado, se encuentran estrechamente relacionadas con el paradigma social de una época. Al mencionar *‘la preocupación existencial y obsesiva en el propio interés y en la compulsión por la producción y generación de riquezas’*, se hace clara referencia al modo de producción capitalista y a la dominación de una cultura de la producción excesiva de riquezas sobre factores culturales con otros énfasis y con más apertura a la variedad.

Tema: *Ética del cuidado.*

“El cuidado es una construcción social y cultural, profundamente impactada por el entorno; en cada contexto el ejercicio de cuidar adquiere características propias, que pueden diferenciarse altamente unas de otras. Igual lo es la ética del cuidado. Es algo que no está “dado”, puede aprenderse, impulsarse como propósito de la formación, hacer parte de currículos en diseños educativos o encarnarse en los estilos de trabajo de organizaciones e instituciones.

Ese modo de ser y estar en el mundo tiene que ver con ser cuidadoso de sí mismo, de las cosas que uno tiene a mano, de la sociedad que le forja como sujeto y produce y reproduce con su acción y, de la naturaleza que lo rodea

en general. Se materializa en numerosos espacios y relaciones: El Planeta Tierra, el mundo circundante como nicho ecológico, la organización social y la sociedad, en el espacio laboral o de actividad cotidiana, en el otro, en el cuerpo. No es congruente ser cuidadoso en unos espacios y descuidado o displicente en otros. En este sentido, la ética del cuidado es un paradigma que interpela el conjunto de la existencia” (p. 139).

“La Ética del Cuidado surge desde varios campos de reflexiones: el feminismo en su discusión sobre los atributos que convencionalmente se les ha asignado a las mujeres y su crítica a la indolente sociedad patriarcal; también en el campo de la educación para la paz, en donde el cuidado se considera como un aporte en la lucha por la transformación de las relaciones violentas o de dominación; y en el ambientalismo que propugna por relaciones más armónicas con el entorno, que superen la mirada moderna de la naturaleza como mera fuente de recursos.

También, en la discusión entre ética y política, entra la cuestión de, si una ética del cuidado se opone a una ética de justicia. Irene Commnigs (2003), plantea que esta dicotomía se supera en tanto éste es un asunto complementario:

‘Es claro que entre ética del Cuidado y de la Justicia, no hay contraposición: no se puede hacer una ética del cuidado sin principios de justicia para que no se convierta en una ética de opresión.’

Desde la Ética del Cuidado, se amplía y profundiza el espíritu del enfoque de derechos que va más allá del cumplimiento de la ley: es responsabilidad

de todos los involucrados. No se complica en la aparente dicotomía derecho-deber y concibe que ambas dimensiones sean parte de la construcción de los sujetos. Por su parte, los derechos de infancia y el derecho a la educación, tienen fundamento antropológico en el desarrollo libre de la personalidad, lo cual no es otra cosa que el sentido último del cuidado: Desarrollo de la personalidad que responde, de manera libérrima, a las preguntas: ¿Qué quiero ser? ¿Cómo deseo que sea el mundo? ¿Qué quiero saber? Todo ello enmarcado en un proceso de construcción del proyecto de vida, como vida buena para sí, para su familia, para su comunidad, para su región, para su país y para el planeta.

Si se quiere ir más allá del mandato legal e impactar la cultura, hace bien entender que la garantía de los derechos humanos encuentra soporte ético en la ética del cuidado mutuo; la garantía de los derechos de todas las personas es una manera concreta de realizar el cuidado en la sociedad actual. Así entonces, la responsabilidad esencial del gobernante es el cuidado: las políticas públicas tendrán que entenderse como formas de organizar los recursos públicos para el cuidado de la población en general o de grupos específicos; la responsabilidad de las organizaciones sociales será constituirse como fuerza cuidadora, para dignificar a las personas y exigir el cumplimiento de sus deberes a todos aquellos que los tengan; y la responsabilidad de la educación en todas sus facetas, será la formación de seres cuidadores de sí y de los demás.

No se trata de reclamar más asistencialismo, puesto que esta práctica puede ser interpretada como falso cuidado o como una manera de cuidar que, por

el hecho de no considerar como sujeto a quien recibe, termina produciendo un efecto más pernicioso que constructivo” (pp. 140-141).

El término cuidado, se asocia a los de construcción social y cultural, entorno, contexto, no “dado”, numerosos espacios y relaciones. Esto, equivale a decir que el cuidado es una construcción sociocultural contextualizada y presente en todos los ámbitos y relaciones de la vida humana.

La ética del cuidado, cuyo surgimiento se rastrea en el feminismo, en la educación para la paz y en el ambientalismo, se asocia con las díadas cuidado y justicia, y derecho y deber; no como opuestos, sino como complementarios.

El sentido último del cuidado, se identifica con el desarrollo libre de la personalidad enmarcado en la construcción del proyecto de vida como vida buena para sí; ese sentido último, se considera el fundamento de los derechos de infancia y del derecho a la educación.

La garantía de los derechos humanos, se soporta en la ética del cuidado mutuo, por ende los gobernantes, las organizaciones sociales y la educación, deben ser cuidadores de la sociedad, sin confundir el cuidado con el asistencialismo.

El tema de la ética del cuidado, se desglosa en cuatro partes: el significado del cuidado, su ética, su sentido último y su papel de soporte de los derechos humanos. La relación establecida entre el cuidado y los derechos, hace que el

término tenga un carácter político que potencia lo singular en sus relaciones con lo colectivo, y su definición como construcción sociocultural, le permite ser objeto formativo; por lo tanto, el cuidado se encuentra legítimamente en el campo de la formación ciudadana.

Subcategoría 1.2: Claves pedagógicas.

“El reto de esta perspectiva es ¿cómo construir una noción y práctica del cuidado [de sí, de lo ‘otro’, de los otros y las otras, del entorno y del planeta], o sencillamente, ‘cómo aprender a cuidar’, desde un aprendizaje significativo? (Ausubel y otros, 1991), es decir, un aprendizaje que dice algo relevante a la historia y los conocimientos previos de cada sujeto y que por lo mismo es útil para el sujeto por fuera de los contextos en los cuales se produjo el aprendizaje” (p. 142).

El énfasis de la presentación de estas claves pedagógicas, está puesto en el aprendizaje, cuya frecuencia de registro en el texto supera al de la palabra cuidado; esto indica, que el discurso se dirige principalmente al proceso propio de quien se está formando y no de aquel que está dirigiendo la formación.

Tema: *Respeto.*

“Un punto de partida de la pedagogía del cuidado es que tiene el desafío de construir relaciones de respeto entre los sujetos. Las relaciones entre sujetos nunca están dadas ni están por completo predeterminadas por el

rol o la posición relativa de cada uno; siempre son una construcción y siempre son conflictivas y complejas; cuando esos sujetos son colectivos o institucionales, con mayor razón, pues entonces estarán atravesadas además de las lógicas formales, por las subjetividades de quienes deben encarar las relaciones, a nombre de sus instituciones y negociar con otros los acuerdos.

El reconocimiento del otro y el trato mutuamente respetuoso, son caminos y no son hechos “dados” en una relación. Valga recordar aquí unas palabras de Richard Sennett (2003) al concluir su libro El Respeto:

‘El trato respetuoso a la gente no se consigue simplemente ordenándolo. El reconocimiento mutuo ha de negociarse; esta negociación compromete tanto las complejidades del carácter personal como la estructura social.’ (263).

El primer paso para el trato respetuoso es el reconocimiento del otro como un alguien peculiar; distinto a mí por supuesto, pero también distinto a cualquier otro ser humano, aunque comparta con todos, marcas genéticas y sociales. Félix Guattari lo expone de manera elocuente: “Lo que quiero subrayar es el carácter profundamente pluralista, plurinuclear y heterogéneo de la subjetividad contemporánea, a pesar de la homogenización a la que está sometida por parte de los medios de masas”. (2007, p. 36) De no reconocerse esta singularidad, las tentaciones de obrar con “modelos” o fórmulas de validez universal, dan al traste con uno de los retos de cualquier acto educativo en que se

pretendan construir aprendizajes significativos: entrar en diálogo con la historia e intereses de quien aprende.

Es importante comprender también, desde una noción constructivista, que una relación entre sujetos, ni está exenta de tensiones, ni hay por qué esperar que lo esté; por el contrario, es útil asimilar que de las contradicciones pueden resultar oportunidades de crecimiento mutuo, siempre y cuando, exista el campo abierto para la negociación [en el sentido antes expuesto] y la construcción de acuerdos. Se trata de valorar el conflicto, como potencial para la extensión de las relaciones y acciones humanas, en lugar de evitarlo o negarlo. Es especialmente clave en este punto, la construcción de confianzas sobre la base de reglas de juego acordadas, que incluyen por supuesto, qué hacer en caso de desavenencia o de ruptura. (Fernández, 2007).

El trato respetuoso no implica exclusivamente las relaciones interpersonales; también las instituciones, las empresas, los grupos y gremios sociales, pueden emprender acciones para que sus integrantes asuman como responsabilidad el respeto como pauta para el encuentro con otros” (pp. 142-144).

La constitución de la noción de respeto, se asocia con cinco grupos de términos: construcción, no dado; reconocimiento mutuo, confianza, negociación, acuerdos, reglas de juego acordadas; complejidades del carácter personal y de la estructura social, peculiaridad, singularidad de los sujetos aprendizajes

significativos; tensiones, conflicto, contradicciones; instituciones, grupos, gremios sociales.

Estos grupos, sintetizan la definición de respeto propuesta en el texto, así: el respeto es algo que se construye a partir del reconocimiento mutuo y el establecimiento de reglas confiables, teniendo en cuenta las singularidades individuales y sociales, sin excluir los conflictos, y se da tanto entre individuos como entre grupos. El apoyo, en Sennet, nos lleva por un argumento de autoridad.

Tema: *Amor.*

“Un entorno amoroso como ambiente para el libre desarrollo y despliegue de los propios talentos no es ninguna novedad en pedagogía. Pedagogos y pedagogas de todas épocas y regiones han insistido en que el acto educativo, debe ser entendido y entablado como una relación amorosa, si lo que se quiere como resultado son sujetos autónomos. En las actividades formativas, se trata de reconocer que el amor en sí mismo es un sentimiento humano que induce al cuidado:

‘Por otra parte, el amor es el anhelo de querer y preservar el objeto querido. Un impulso centrífugo, a diferencia del centrípeto deseo. (...) Y por eso, el amor implica el impulso de proteger, de nutrir, de dar refugio, y también de acariciar y mimar, o de proteger celosamente, cercar, encarcelar’. (Bauman, 2003, 25).

En esta lógica, en los trabajos con grupos juveniles, hemos encontrado que es clave que el grupo y las actividades educativas se construyan como espacios amables y de reconocimiento: “aquí cada uno vale por lo que es, es escuchado y atendido”, lo que implica poner a circular en el espacio y tiempo educativos, estéticas (visuales, sonoras) que estén en sintonía con la juventud en formación” (p. 145).

Las relaciones establecidas entre las palabras claves del texto, son de correspondencia entre amor, educación, libertad-autonomía, cuidado y reconocimiento. Las relaciones no son, sin embargo, lineales, el amor induce al cuidado, la educación *amorosa* produce libertad y autonomía, lo *amable* y el reconocimiento van juntos en el acto educativo. Aquí, se combinan el argumento por las causas y el de autoridad citando a Bauman.

Tema: *Justa medida.*

“La búsqueda de la justa medida es quizás una de las tareas humanas y pedagógicas más difícil. Entre el apretar y el soltar, entre el exigir y acompañar, hay un universo de posibilidades que según su pertinencia, ayudan a construir sujetos o a enajenarlos. Nunca habrá fórmulas para esto y siempre, día a día, el sujeto educador tendrá que hacerse la pregunta por cuál es la medida más educadora para el sujeto que tiene en frente. Confrontar polaridades como indolencia vs obsesión, parte de la idea según la cual, los extremos suelen producir daño en los sujetos. Esa búsqueda se concreta en la ternura, como cuidado sin obsesión, y sin indolencia” (pp. 145-146).

La justa medida, lo más educador y la ternura, se presentan aquí como sinónimos, pero además se hayan matizados por el señalamiento de que esa justa medida y esa medida más educadora, se deben buscar para cada sujeto, de modo que no son universalmente aplicables a todos.

Tema: *Riesgos.*

“Una dimensión ligada a la anterior que es crucial en el mundo contemporáneo, tiene que ver con aprender a evaluar los riesgos, las consecuencias de nuestras acciones, no sólo en el presente, sino en el futuro, de manera tal que no ocasionen daños no previstos a terceros. Estamos en un mundo tan interconectado que, con las mejores intenciones, podemos ocasionar severos daños a otras personas o al medio ambiente, cercano o lejano, en el presente o en el futuro. Actuar de manera cuidadosa no es ya una responsabilidad referida de manera exclusiva al aquí y al ahora, es necesario incorporar la evaluación de los efectos de nuestros actos y sus consecuencias en el tiempo y en el espacio, más allá del entorno inmediato.” Aquí retomamos algunas ideas de Anthony Giddens (2000):

‘El riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación a posibilidades futuras. Sólo alcanza un uso extendido en una sociedad orientada hacia el futuro’ (p. 35) ‘El riesgo externo es el riesgo que se experimenta como viniendo del exterior, de las sujeciones de la tradición o de la naturaleza.

Quiero distinguir éste del riesgo manufacturado, con lo que aludo al riesgo creado por el impacto mismo de nuestro conocimiento creciente sobre el mundo’ (p. 39) ‘Vivimos en un mundo donde los peligros creados por nosotros mismos son tan amenazadores, o más que los que proceden del exterior.’ (p. 47)”. (p. 146).

El término riesgo, en el sentido preciso que le da el texto usando las palabras de Giddens (y con ellas el argumento de autoridad): *El riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación a posibilidades futuras. Sólo alcanza un uso extendido en una sociedad orientada hacia el futuro, es comprensible en el mundo contemporáneo, interconectado no sólo en el espacio sino también en el tiempo, y productor constante de conocimientos que por su alcance, requieren una cuidadosa ética para su manejo.*

Tema: *Derechos.*

“Una forma de entender los derechos humanos en esta lógica, es como un mínimo fundamental construido por las sociedades contemporáneas para explicitar en qué consiste ser cuidadoso con los grupos humanos. Cuando alguno de esos derechos es vulnerado, la restitución del derecho es la actitud cuidadora consecuente. Región, por ejemplo, ha acompañado a centenares de niños y niñas y a sus familias para hacer realidad su derecho a la escuela en primer lugar y a una educación con calidad a renglón seguido. Utilizando desde mecanismos legales [como la Acción de Tutela] hasta la acción inter-institucional y el debate público, se han construido nichos para restituir el derecho a la educación. Esos procesos

suelen constituirse en verdaderas experiencias formativas, para los padres, para las niñas y los niños, para sus maestros y maestras, para los servidores públicos relacionados con el tema; la movilización termina erigida como constructora, en las conciencias, de esa noción básica y esquiva del mundo moderno que reza: ‘todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos’.” (p. 147).

En pocas palabras, y casi parafraseando el texto citado, los derechos humanos son una explicación del cuidado social. El texto, se basa en argumentos como *Caricia*, en el cual el autor alude a ella de la siguiente manera:

“Con los grupos de personas adultas, cuando se logra que puedan tocarse, poner en contacto sus cuerpos sin aprehensiones y con respeto, es porque se ha dado un gran paso; para ellos, que muchas veces han pasado duras pruebas existenciales, el abrirse a que otro les toque es todo un reto. La caricia, entendida como el acto de acercarse al otro en actitud amorosa y cuidadora, es una potente herramienta para crear ambientes propicios para aprendizajes significativos. La mano, órgano por excelencia para la caricia, se incorpora así como un dispositivo pedagógico para fortalecer dimensiones hondas del ser como la autoestima. Cuando en los trabajos educativos con adultos, cuyos cuerpos endurecidos por años de indolencia o violencia, se empiezan con ejercicios de caricias mutuas como el masaje, se ha comprobado que la actividad fluye con mayor facilidad que cuando no se posibilita el contacto corporal” (pp. 147-148).

Caricia es igual a tocar, contactar (los cuerpos, sin aprehensiones, con respeto), acercamiento amoroso y cuidador, masaje. Todo esto, a través principalmente de la mano, la vuelve *‘un dispositivo pedagógico para fortalecer dimensiones hondas del ser como la autoestima’*. Esto implica, conocimiento, amor y respeto de sí. La base de todo este discurso, es la argumentación; por ejemplo, que en este caso, como en la mayoría del libro, se funde con una especie de argumento de autoridad donde ésta se da a partir de la experiencia.

c) Valoración del noveno capítulo:

Del mismo modo que el cuerpo se ha politizado por la vía de su interpretación en sentido histórico, cultural y social; el cuidado también se politiza en este capítulo por la misma vía, concibiéndolo como construcción histórica, social y cultural. Se le asocia con un paradigma diferente al del patriarcado, lo masculino y la producción de riqueza, el cual rige nuestras sociedades; también, con lo femenino, la autoproducción, la preocupación; a la vez que los derechos como expresión del cuidado social, conectan el cuidado con la ciudadanía.

Los temas del respeto, el amor, la justa medida, los riesgos, los derechos, la caricia, son elementos que construyen una pedagogía del cuidado y evidencian las dimensiones del mismo, desde lo colectivo y social hasta lo íntimo y personal, del presente al futuro, de lo interno a lo externo.

La importancia de este texto, al final del libro, es que verbaliza lo que podía entreverse en los capítulos anteriores: el movimiento hacia el sujeto individual, los constantes énfasis en la subjetividad, no para negar lo social sino confiando en que las transformaciones deben darse principalmente desde los individuos. El texto es relevante también, porque ofrece articuladamente la postura ética de Corporación Región, que subyacía a los otros capítulos pero que no era nombrada como tal.

Finalmente, al proponer la directriz de la ética del cuidado para los procesos formativos ciudadanos, se opta por una postura que parte de lo subjetivo, de lo más íntimo y de lo considerado como femenino, para tratar aún los ámbitos más colectivizados, las tareas más públicas y los espacios más tradicionalmente masculinos.

10.8 Análisis global de categorías.

10.8.1 Educación.

La presentación, plantea una educación socializante, integradora del sujeto en la sociedad. El primer capítulo, la presenta como determinada por el contexto social y político, como elemento social y de formación ciudadana con fundamentos en la experiencia, formadora y reconocedora de identidades, promotora de acción, participación y transformación social; entre la educación como integradora en la sociedad (perspectiva de la presentación) y como

transformadora de la misma, hay una contradicción o, por lo menos, una distancia cuyo recorrido debe ser explicado, lo cual no sucede en este caso.

Este capítulo también deja ver la posición de Corporación Región respecto a la educación formal, considera que ésta debe profundizar en la calidad pedagógica y en su papel social en temas como el derecho a la educación, la democracia y la convivencia escolar; por fuera de la Escuela, enfoca su atención en los jóvenes y en su constitución como agentes sociales activos; destaca el énfasis en la educación crítica y potenciadora de cambios sociales, aunque no es muy específico en la definición de estos dos elementos.

En el capítulo dos, se presenta una contradicción con el capítulo primero, en el cual se considera que la educación está determinada por el contexto social y político, y aquí se dice que *‘en toda sociedad’* la educación es *‘considerada’* como generadora de *‘bienestar, equidad, solidaridad y crecimiento’*. Es decir, que sin importar el contexto la educación es vista en términos de dichas cualidades; se evaden algunas determinaciones sociopolíticas que desfavorecen el papel de la educación en algunas sociedades o algunas culturas no tan integradas al paradigma occidental de conocimiento; se evaden, así mismo, las diferencias entre los discursos sobre la educación y las prácticas sociales y estatales frente a la misma, sobre todo en una sociedad global neoliberalizada donde cada vez más ámbitos de la vida humana se están mercantilizando.

También en el capítulo en cuestión, se toca el tema de la educación formal, ésta y, más precisamente la Escuela, se considera un espacio al que se le hacen *‘fuertes cuestionamientos’*, aunque, sin embargo, *‘mientras no se diseñe algo mejor’* seguirá siendo *‘un instrumento insustituible para construir aprendizajes y talentos básicos’* para la socialización y la construcción de futuro de los sujetos; por tanto, se considera que la Escuela es el espacio educativo por excelencia de la sociedad actual.

El texto afirma que los deberes de la educación y la Escuela, se relacionan con su *‘acercamiento al futuro de los sujetos’* y con una integración social *‘cualificada’* de los mismos. La garantía del derecho a la educación, es garantía de las posibilidades de futuro e integración de los sujetos, así como coadyuvante de la garantía de otros derechos. Cuando se trata el asunto de este derecho, se busca apoyo en declaraciones mundiales de derechos y en la Constitución colombiana de 1991, aunque se ignora el tema de la distancia entre el discurso promulgado en dicha Carta y las falencias para su realización efectiva, lo cual ha sido una característica destacada de esa Constitución desde su promulgación. La concreción del tema del derecho a la educación, se trata por medio de la exposición del problema de la desescolarización: sus causas, el tratamiento que se le ha dado a iniciativa de Corporación Región y las propuestas para su solución.

La desescolarización, según como se trata en este capítulo, ayuda a ampliar la perspectiva sobre la educación, teniendo en cuenta elementos que podrían parecer exógenos pero que, según demuestra el discurso, son constituyentes

esenciales del fenómeno educativo: las políticas públicas y la voluntad política, el contexto sociocultural y económico cotidiano de los niños, la institución escolar, los procesos de desarrollo infantil y juvenil, el papel de los educadores más allá de la docencia en tanto investigadores y productores de conocimiento pedagógico, y las posiciones éticas frente a la educación. A pesar del amplio análisis de los elementos, se le resta importancia al problema presupuestal nacional respecto a la educación y a las condiciones estructurales de nuestra sociedad que convierten ciertas medidas para la escolarización en asistencialismo.

Así pues, las características de la educación en el texto, son: socialización, formación ciudadana, relación con el contexto social y político, promotora de acción, participación y transformación social entendida positivamente en toda sociedad, con la Escuela como espacio educativo principal, constructora privilegiada de la sociedad, apoyo en la construcción de futuro de los sujetos y en su integración a la sociedad con tendencia crítica, ampliamente reglamentada como derecho humano y constituida de modo complejo por elementos contextuales, de política y economía, espaciales, éticos, individuales y grupales, y referidos al comportamiento e iniciativas de los docentes y al desarrollo propio de los niños y los jóvenes.

Por su parte, el octavo capítulo define la educación como el dispositivo a través del cual se transmite y renueva la cultura, que es a su vez, la que dota de sentido a la educación, dándole sus formas, contenidos, métodos y propósitos. De

este modo, cultura y educación se entienden como dimensiones sociales inseparables.

Se ve entonces que la tendencia general del texto, es hacia el énfasis en el carácter social y positivo de la educación respecto de su objetivo, resultados, orientación, lugar en la sociedad, componentes, legalidad y fundamentos. Las contradicciones entre cada capítulo, no afectan este carácter social de la educación lo cual indica que, en general, dentro de Corporación Región, existe claridad y consenso sobre el carácter social de lo educativo, aunque falta rigor analítico respecto de algunos fenómenos y problemáticas contemporáneas.

10.8.2 *Pedagogía.*

La presentación, introduce el concepto de pedagogía como *‘reflexividad sobre la acción educativa o reflexión-acción de y sobre la educación’*. La pedagogía, sería entonces un concepto bisagra, una unificación dinámica de la teoría y la práctica; si bien debe resaltarse la predilección en el texto por la palabra *‘reflexión’*, la cual es quizá la noción más libre, es menos específica en la definición de un trabajo teórico. Es decir, no se requieren métodos o procedimientos especiales y bien definidos para hacer una reflexión, al menos no mientras el texto no los enuncie, y en efecto no lo hace. Esta libertad conceptual, es representativa de la producción teórica de muchas ONG’s que hace poco tiempo han empezado a abordar el trabajo de elaboración teórica, o que en busca

de una reivindicación de saberes basados en la experiencia, han descuidado la rigurosidad teórica identificándola con la academia tradicional.

La exposición de los objetivos del área de pedagogía de Corporación Región, proporciona una muestra de su orientación hacia la pedagogía política puesto que se expresa el recurso a pedagogías que aporten ‘*a la construcción de sujetos democráticos y a la superación de las desigualdades y exclusiones*’; es decir, a pedagogías críticas, sociales y del sujeto, definidas en relación con la democracia.

Corroborando el punto anterior, se encuentran las necesidades, retos y procesos pedagógicos expuestos en el primer capítulo, los cuales se centran en los derechos y la ciudadanía; sin embargo, existe discordancia entre el enfoque de la evolución de los derechos enunciados en las necesidades, por un lado, y en los procesos pedagógicos, por el otro. Éstos, atienden al contexto local y a la práctica, mientras las necesidades se trabajan más desde lo teórico, de esta manera se invierte la vía de evolución de los derechos que en un principio fue planteada como ‘*movilización, legitimación, legalización*’, y después, en los procesos, se plantea la existencia primero de las leyes y luego de los procesos necesarios para que sean cumplidas y respetadas, es decir, legitimadas.

En otra instancia del análisis, el primer capítulo trata sobre los métodos pedagógicos asociados a la construcción de conocimiento desde experiencias y saberes previos, cuyo objetivo es desarrollar acciones educativas fundadas en la

democracia, el respeto de los derechos y el reconocimiento de la singularidad de las personas; esto es, claramente, una orientación política de la pedagogía. Pero también es notoria una ruptura entre el lenguaje usado para hablar de la metodología, el cual proviene de la educación popular y los objetivos pedagógicos de corte más liberal; este fenómeno, evidencia el proceso de depuración propio de las ONG's para legitimarse en contextos sociopolíticos como el colombiano, donde la oposición franca puede significar estigmatización y, a la vez, la identificación con los propósitos y el lenguaje de la izquierda puede implicar en el ámbito internacional y nacional, carencia de financiación y apoyo.

El tercer capítulo, va en la misma dirección discursiva del anterior: hacia la propuesta de una pedagogía política, en este caso, a través de la noción de experiencia como una clave pedagógica que, en relación con el diálogo de saberes y la reflexividad, explora el sentido político del saber y la búsqueda de legitimidad para saberes no tradicionales o no aceptados como tales por el paradigma occidental de conocimiento. Igualmente, el capítulo deja ver una tendencia a la subvaloración de lo sistemático, cuando dice que *'la experiencia no es conceptualizable'*, negando los adelantos propios de la investigación cualitativa, que sin restar importancia a la singularidad de los objetos de estudio y, antes bien, basándose en ella, adelanta hasta donde sea pertinente procesos de conceptualización de lo singular.

Ahora bien, los capítulos posteriores ofrecen unas posibilidades pedagógicas surgidas de enfoques que tienen en cuenta la singularidad de las personas o los

grupos. Métodos pedagógicos que trabajan sobre el cuerpo, las emociones, la memoria y que valoran, potencian o transforman situaciones o estados de las personas como la juventud, la condición de víctimas, de desplazados, los roles de género, la identidad campesina. A su vez, son mostradas algunas metodologías que exploran las relaciones de los sujetos con su entorno.

La pedagogía es, pues, la reflexión sobre la práctica educativa. Es pedagogía política, asociada a la formación de actores sociales, de ciudadanos, con énfasis en los derechos y con la democracia como horizonte; también es política en tanto evidencia el sentido político del saber y a la vez busca legitimidad para saberes no tradicionales. De la misma manera, privilegia los métodos asociados a la experiencia, a los saberes previos, a la subjetividad, a formas variadas de expresión; ha ido cambiando sus énfasis en el lenguaje, también en sus objetivos que buscan transformaciones ya no estructurales en la sociedad sino en cada individuo. Tiende a subvalorar lo sistemático al hablar de la imposibilidad de conceptualización de la experiencia, ignorando avances en la investigación cualitativa.

10.8.3 Formación Ciudadana.

La presentación del texto, alude al aporte que el área de pedagogía tiende a hacer para la *formación de actores sociales que se comprometen con la equidad social y la ampliación y profundización de la democracia*. Pese a que no exprese de manera textual que este tipo de formación es precisamente formación

ciudadana, la orientación social y política expresada, se corresponde con la misma; por lo demás, en capítulos posteriores, se hablará expresamente de educación o formación ciudadana.

En el primer capítulo, la categoría “*formación ciudadana*” fue subdividida en las subcategorías “*derechos*”, “*democracia*”, “*participación*”, “*ciudadanía*” y “*valores*”; estas, son claramente identificables en el texto, pero la categoría de formación ciudadana no se muestra de modo independiente, de manera que fue construida a partir del conjunto de las subcategorías. Así las cosas, la formación ciudadana se entiende como formación determinada por el contexto sociopolítico, dirigida al tema de los derechos: su identificación, procesos formativos y actualidad discursiva y práctica; formación basada en una concepción de la educación como medio de formación política, principalmente dirigida a la acción y, de ahí, a la participación ciudadana. Su objetivo, es aportar en la garantía de derechos, pero el peso de su acción se pone en los ciudadanos y no en el Estado, siendo éste el mayor garante de los mismos.

Bajo otra consideración, esta formación ciudadana también recalca las particularidades de cada sujeto, se centra en la experiencia y busca generar cambios; además, explora el problema de la ausencia de derechos y de las limitaciones ciudadanas, y promueve, como bases de la ciudadanía, la justicia y la libertad, así como el ideal de desarrollo.

La subcategoría derechos, es, respecto de la formación ciudadana, uno de sus contenidos básicos en tanto al bagaje teórico el cual se extrae de los principios, valores, normas jurídicas, acuerdos políticos, éticos y morales que rigen e históricamente han regido nuestras sociedades desde la modernidad. La relación estrecha entre los derechos y los ideales de libertad, justicia, equidad, responsabilidad, dignidad y otros, además de la diferencia, la singularidad, el respeto y el reconocimiento, sirven de base para el discurso que sustenta las ciudadanías.

La identificación de las limitaciones con las que se enfrenta la realización efectiva de los derechos, se convierte en evidencia tanto del divorcio teórico existente entre lo político (los derechos) y lo económico (las condiciones materiales en las cuales se deben realizar), como de su unidad efectiva en el mundo real y concreto, así como de la necesidad de incluir dentro de los derechos aquellos de tipo económico que fungen como condiciones de posibilidad de los demás derechos.

Los temas desarrollados por el texto, en asocio con la categoría “*derechos*”, dejan ver una concepción de lo educativo con un acento muy político y muy activo e interrelacionado con el mundo social, cultural, político y jurídico; esta concepción, es tal vez más optimista de lo que la realidad del contexto local permitiría ver, pues los ámbitos ya mencionados se constituyen y mantienen sus lógicas sin una intervención activa del mundo educativo. De otro lado, el tema del fortalecimiento de la noción de derechos, remite a la acción ciudadana en el

contexto cotidiano local por medio de cualificar y ampliar el tejido social, promover formas de organización y expresión ciudadana, conformar y consolidar mecanismos y espacios constitucionales y legales de participación ciudadana, y trabajar individual y colectivamente por los derechos de todos.

El tema de las garantías de las libertades y los derechos, permite ver algunas de las discordancias entre los objetivos propuestos y las acciones realizadas por Corporación Región; es claro que el Estado debe ser el principal garante de derechos, y que en esa medida dedicarse principalmente a la “*ciudadanía de a pie*”, es poco efectivo para dicha garantía. También, como clave pedagógica para el respeto a la igualdad de oportunidades, se presenta la interrelación entre la ciudadanía, las organizaciones sociales y el Estado. Asimismo, se trabajan las limitaciones de los derechos, de tipo principalmente económico, y la necesidad de adecuar e interpretar los derechos de acuerdo con los contextos y las singularidades de los individuos.

La subcategoría democracia, es una especie de horizonte de la formación ciudadana; ésta se orienta en sentido democrático, lo que es a su vez concebido como algo más que un sistema político, se entiende como una forma de vida, un proceso de construcción “*intersubjetiva*” que requiere, además, mayor atención a las estrategias económicas que permitan una mayor calidad de vida y promueva ciudadanías más activas. Se habla también, de una participación ciudadana desarrollada de maneras novedosas y equilibradas con lo tradicional.

La subcategoría ciudadanía, tiene dos partes complementarias: su identificación con los derechos y su identificación con la subjetividad, y la particularidad de cada individuo. La definición se amplía con la noción de ciudadanía compleja en la cual se incluyen los derechos universales, los diferenciales y el multiculturalismo. Además, aunque de modo confuso, se presenta la idea de la ampliación de las nociones de ciudadanía a partir de las búsquedas de ampliación de derechos que los grupos sociales llevan a cabo frente a las exclusiones de que son sujetos por parte de un sistema económico y político productor de desigualdades crecientes.

Por último, los valores primordiales que se presentan en relación con la formación ciudadana son los de justicia, libertad y desarrollo. Los dos últimos, fusionados al darle a la libertad el carácter de condición real y concreta de vida, para lo cual requiere condiciones materiales que son las propias del desarrollo y que son, ya en sí mismas, índice de libertad; ésta asimismo, se presenta como algo complejo, construido entre el individuo y la sociedad, como algo individual y social a la vez. Y, por su parte, la justicia es interpretada como las condiciones de posibilidad de realización de la ciudadanía que debe ofrecer el Estado.

El capítulo cuarto, trata sobre la formación ciudadana para víctimas con eje en la memoria. A través de un análisis de la recuperación de la memoria de las víctimas y de la oposición de ésta frente a la historia oficial, se ve el ejercicio de formación ciudadana de las propias víctimas y de los que escuchan esa memoria recuperada.

El octavo capítulo, presenta la formación ciudadana en su aspecto más espacial, es decir, en su relación directa con la ciudad como espacio físico, institucional y cultural. Según el texto, cada ciudad se corresponde con un proyecto cultural que a su vez se expresa en proyectos educativos; de esta manera, ciudad, cultura y educación son inseparables. La ciudad es espacio de múltiples y complejos aprendizajes, y la educación, en sus fines, contenidos y formas determinadas por la cultura, permite aprehender y comprender la ciudad. *“La educación es, especialmente, un dispositivo de la cultura para reproducirse y transmitirse pero también para recrearse y transformarse”*.

El concepto de formación ciudadana, se constituye alrededor de la noción de cultura ciudadana, es un proceso de tipo pedagógico de formación de la misma (donde el espectro pedagógico se abre al descolocarse de la Escuela, recogiendo métodos, propósitos y sentidos de otras disciplinas en tanto aquellos circulan integrados en la ciudad), la cual a su vez se estructura sobre dos ejes, el de ciudad y el de ciudadanía. Ciudad, en tanto sus modos de vida, relaciones y valores propios que promueven la convivencia ciudadana. Ciudadanía: como espacio vivenciado en la ciudad, de constitución de sujetos públicos y privados a la vez, de sus derechos y responsabilidades en sentido democrático que soporta la participación ciudadana. De este modo, en los dos campos de la cultura ciudadana, el resultado de la formación ciudadana sería la convivencia ciudadana en lo sociocultural y la participación ciudadana en lo político y económico.

La práctica o estrategia primordial de formación ciudadana de Corporación Región, ha sido la de los “*Recorridos Urbanos*” donde la metodología y la orientación utilizadas buscan proporcionar conocimiento sobre la ciudad y también promover lazos afectivos y de compromiso con la misma. Esta se basa en proveer información de la ciudad previa al recorrido, y a la vez concertarlo con los participantes; adicionalmente, ofrecer la información durante el recorrido de acuerdo con las preguntas de observación de los participantes y finalmente realizar un taller sobre el recorrido, y la evaluación del mismo. La orientación de la información proporcionada, se dirige a subrayar los contrastes, la diversidad y las diferencias propias de la ciudad, así como su constitución histórica. Acción y reflexión sobre la ciudad, deben también orientarse hacia lo educativo y lo político con un enfoque de derechos humanos.

Las categorías de memoria en el capítulo cuarto, de enfoque de género en el quinto, de enfoque diferencial en el sexto, de cuerpo en el séptimo y de formación de sujetos para el cuidado en el noveno, permiten considerar el problema de la ciudadanía y de la formación ciudadana en relación a roles sociales específicos, los cuales introducen importantes matices en la conformación de la ciudadanía misma y en las necesidades de una formación ciudadana en situaciones singulares bien determinadas.

La categoría memoria, engloba concretamente los temas del trabajo de recuperación de la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano. Si bien, la calidad de víctima no es una especie de ciudadanía singular, sí es una

posición social donde la ciudadanía de los sujetos se ha visto y se ve más limitada, donde la identificación de las personas como ciudadanos puede verse eliminada en la medida en que las marcas de la violencia sobre ellas rompen los lazos con la sociedad, donde la formación ciudadana debe enfatizar en aspectos propios de las marcas negativas que ha dejado la violencia en las personas victimizadas y buscar de modo especial y diferenciado la integración a la vida ciudadana, en tanto cultura y actitud política.

El objetivo de reintegrar las víctimas a la sociedad por medio del reconocimiento de su historia, de la reconstrucción de su memoria, del respeto por su experiencia y del restablecimiento de los lazos sociales y culturales con otras personas, también víctimas del conflicto; es sin lugar a dudas, la búsqueda de construcción de ciudadanía teniendo en cuenta las características particulares que las víctimas del conflicto pueden desarrollar respecto a su rol ciudadano.

Esta categoría de la memoria, también implica hacer la pregunta por la formación ciudadana en medio del conflicto social, político y armado en Colombia. Aunque ya se ha visto que el texto elude tratar a profundidad el tema del conflicto, la recuperación de la memoria y la realización de los duelos en medio de la continuación del mismo, restándole con ello complejidad al análisis sobre la efectividad y el logro de los objetivos de la estrategia pedagógica de la recuperación de la memoria, el tratamiento del tema evidencia, sin embargo, las particularidades propias de la formación ciudadana en un contexto de guerra y tanto en sujetos victimizados como en “*no participantes*” del conflicto. En los

primeros, respecto a la búsqueda de la realización de duelos individuales y colectivos, y de renovación de los lazos sociales; y, en los segundos, acerca de la búsqueda del reconocimiento, el respeto y la comprensión de la memoria de las víctimas, y de su importancia para terminar con el conflicto.

La categoría enfoque de género, aporta a la formación ciudadana la evidencia de las limitaciones y las particularidades que las discriminaciones según el género conllevan para la constitución de la ciudadanía de hombres y mujeres. Comporta también, un reconocimiento de las diferencias que las prácticas y creencias socioculturales arraigadas, establecen entre la ciudadanía como conjunto de los derechos y responsabilidades, y su ejecución real.

El enfoque diferencial en la formación ciudadana, funciona como herramienta pedagógica fundamentada en el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia; propende por una igualdad que no sea homogenización sino inclusión, reconocimiento y legitimidad de las diferencias. La ciudadanía, debe comprender sin anular las identidades de género, de etnia, de generación, de opción sexual y de contexto sociocultural. Este enfoque, aunque el texto no sea explícito en ello, soporta los enfoques específicos que se plantean en el libro, pues es a partir del reconocimiento de diferencias que constituyen a los sujetos que puede trabajarse específicamente con temas como el de la memoria, el de los cuerpos o el de género; si no existiera, consciente o inconscientemente, el enfoque diferencial como trasfondo, no se reconocerían esas categorías que sirven para particularizar y visibilizar situaciones, contextos, estados de la persona que no son

pasajeros y que, por lo tanto, deben constituir su ciudadanía. Tal enfoque, entonces, es fundamental para la ampliación y pluralidad de las ciudadanías.

La categoría cuerpo se desarrolla mostrando, el recorrido teórico e histórico que ha llevado a hacer del mismo un territorio de conocimiento y de aprendizaje al lado de la mente, dotándolo de una dimensión cultural e histórica, y reconociéndolo como territorio de lo social y de las relaciones de poder como territorio político. Si el cuerpo se entiende como susceptible de conocimiento y aprendizaje, lo es también de formación, y si se le reconocen dimensiones históricas, culturales, sociales y políticas, es entonces parte integrante de la ciudadanía; no es simplemente algo susceptible de aprendizajes individuales, sino también territorio concreto de la ciudadanía, donde ésta se realiza tanto en lo mental como en lo físico, en los pensamientos, en las actitudes y en las emociones.

La formación ciudadana, al tener en cuenta el cuerpo, hace del reconocimiento del cuerpo propio y el de los otros, de las relaciones del cuerpo con los espacios y los objetos, de las marcas del dolor y del sufrimiento en los cuerpos, de su producción discursiva material e inmaterial, del análisis más detenido de los actos cotidianos y sus significados, de la realización diferente de esos actos, herramientas de una percepción y una comprensión individual de la ciudadanía como algo que se construye desde el plano más personal y físico hasta el más social y teórico, de manera integral, sin excluir ninguna parte de la persona en su constitución ciudadana por identificarla con lo privado o lo irracional.

La formación de sujetos para el cuidado como actitud basada en una ética donde el mismo se extiende a todos los ámbitos de la vida humana y el cumplimiento de la ley y la realización de los derechos, son responsabilidad de todos estando bajo el cuidado colectivo, es una formación ciudadana en sentido democrático, que parte desde lo más subjetivo e íntimo de cada persona, de actitudes generalmente relegadas a la vida privada y al mundo de los afectos personales. La ética del cuidado, no sólo permite hacer visible al individuo como ser racional y pasional, sino que permea el mundo político y social con las lógicas del afecto íntimo, dando el siguiente paso en la conformación de una ciudadanía de la persona en su integridad: ya no sólo se reconoce la parte emocional y pasional del individuo en su conformación política, sino que esa parte se asume como la más importante, invirtiendo la lógica de la política tradicional.

10.9 Reelaboración teórica.

El análisis que se presentará a continuación, tiene la función de interrelacionar la primera y la última parte de la investigación, el marco teórico y el análisis de contenido; los aspectos fundamentales de cada una de esas partes de la investigación, serán comparados y analizados para complementar la totalidad de los objetivos propuestos.

10.9.1 Pedagogía.

El marco teórico, presentó la pedagogía como la ciencia de la educación y

también como la disciplina que, dentro de las ciencias de la educación, estudia la enseñanza y la didáctica. *“La pedagogía como ciencia se ha desarrollado desde la perspectiva racionalista alemana, según la cual su principio unificador es la razón; también desde la perspectiva reestructurista de Habermas, en la cual el saber pedagógico se reconstruye desde el saber de los sujetos que lo practican, atendiendo a las cuestiones de ¿cómo educar y enseñar?; ¿a quién educar?, considerando los problemas psicológicos y culturales; y ¿para qué educar?, teniendo en cuenta los problemas sociales y ético políticos”* (Ver Capítulo 1, numeral 1, pp. 24-25 de esta investigación).

Por su parte, Corporación Región define la pedagogía como *‘reflexividad sobre la acción educativa o reflexión-acción de y sobre la educación’*, es decir, la concibe como ciencia de la educación en la perspectiva reestructurista. El propio texto objeto de estudio en esta investigación y la noción misma de claves pedagógicas -*“...criterios, pautas y lineamientos contruidos en la reflexión cotidiana sobre las acciones educativas en espacios-tiempos compartidos”*-, son muestras palpables de su concepción reestructurista de la pedagogía como ciencia de la educación. La pareja acción-reflexión, funciona para esta ONG como fórmula de posicionamiento frente a la educación y la pedagogía, la reflexión sobre la acción es la pedagogía y, a su vez, la educación es una acción reflexiva. Pero la orientación pedagógica primordial, es hacia la acción, pues ésta se acentúa por encima de la teoría y la educación se concibe como adaptable a la realidad y capaz de ser útil para actuar.

Los modelos de formación de los docentes presentados en el marco teórico de esta investigación, fueron el fenomenológico, el academicista y el tecnológico. Al modelo que más se acerca Corporación Región, es al fenomenológico para el cual la teoría conlleva el peligro del autoritarismo y el absolutismo pedagógico, razón por la que se enfoca en la práctica. Como ya se mencionaba en el primer capítulo de esta investigación, un apego demasiado estricto a la práctica y un rechazo *a priori* de la teoría, encierran el peligro de reproducir precisamente los mismos fenómenos que se quieren evitar: la ausencia de reflexión está presente tanto en un apego incondicional a la letra de la tradición, de la ciencia, como en un pensamiento demasiado pragmático que se quede en una reflexión superficial para evitar la tentación de dar demasiado poder a la teoría.

Así fácilmente, pueden pasar desapercibidas las relaciones de la práctica pedagógica con las costumbres arraigadas en la cultura dominante o, con mucha mayor facilidad, las prácticas pedagógicas reacias al ejercicio teórico pueden convertirse en otro foco de tradiciones incuestionables, cuya legitimidad innovadora yace solo en su condición pragmática.

Los problemas de consistencia teórica del texto, trabajado a través del análisis de contenido, reflejan las relaciones de Corporación Región con el trabajo teórico: todo el texto tiene problemas de coherencia, de solidez, de validez de sus proposiciones, evidenciando un énfasis voluntario en la práctica y un intento de crear un producto teórico que refleje la autonomía y la “movilidad” de su hacer pedagógico; sin embargo, los problemas en el manejo del lenguaje y de la

coherencia semántica, dan cuenta de algo más que un énfasis en la práctica, evidencia un descuido en la formación teórica: escribimos como leemos y aprendemos a escribir como aquellos a quienes leemos. Es pertinente afirmar, que los autores del texto estudiado han caído, por lo menos, en otro peligro proveniente de la prevención o el rechazo de la teoría: escriben y producen, pero no han desarrollado la claridad, rigurosidad y coherencia que el aprecio por el trabajo teórico puede ayudar a crear. Este asunto de la relación de los miembros de la ONG estudiada con el trabajo teórico, es fundamental; pero antes de tratarlo a fondo, es necesario trabajar el tema de la pedagogía como ciencia de la enseñanza y como didáctica.

En el marco teórico, se vio que la pedagogía en este sentido puede entenderse como la búsqueda del mejor modo de enseñar determinada disciplina - si bien en su aspecto más riguroso este tipo de didáctica trata de fundamentarse en referentes culturales, sociales, psicológicos y epistemológicos-, como formación asociado al desarrollo humano o como reproductor de ideologías. Esta última, es la visión de Corporación Región, puesto que privilegia la pedagogía política y dentro de ella las pedagogías críticas, pero también usa la concepción más avanzada de la didáctica como el método para enseñar determinada disciplina, puesto que la ONG avanza en sus metodologías según las características culturales, psicológicas y sociales, por lo menos, de los sujetos educativos.

Corporación Región, privilegia la pedagogía política en tanto enfatiza el carácter social y político de la educación, pues su pedagogía, entendida como

acción-reflexión sobre la práctica educativa, se encuentra dirigida a formar ciudadanos en el más amplio sentido de la palabra. La pedagogía política, según nuestro marco teórico, es como ciencia, saber reconstructivo dirigido a todo sujeto social que pueda decidir, debatir, actuar (en cualquier tipo de modelo político), en su propio contexto histórico, frente al Estado, la sociedad civil, la economía y las relaciones globalizadas; tiene el objetivo de relacionar, positiva o negativamente, a los sujetos con determinadas orientaciones ideológicas. Sus métodos dependen de la orientación ideológica elegida y del objetivo perseguido respecto a la misma.

Según el mismo marco teórico, la pedagogía política en Colombia debe estar dirigida a todo sujeto social desde edad temprana; debe tener por objetivo, la construcción de una sociedad fundada en una ética que tenga en cuenta, críticamente, las experiencias de nuestro conflicto armado y de la política nacional en relación con la corrupción, la violencia, el autoritarismo, la manipulación y el sectarismo, para poder edificar una sociedad realmente justa. Esta pedagogía política, también debe usar metodologías efectivamente políticas, que ofrezcan contenidos políticos, pero que además evidencien la politicidad de los actos y actitudes cotidianas, y construyan reflexión y acción política, al contrario de lo que suele suceder con la formación ciudadana en la educación formal, donde la práctica se reduce a simulacros.

Teniendo en cuenta estos elementos, es claro que Corporación Región trabaja desde una pedagogía política. Los objetivos del área de pedagogía, se refieren a *‘la construcción de sujetos democráticos y a la superación de las*

desigualdades y exclusiones’, a través de pedagogías críticas, sociales y del sujeto, siempre definidas en relación con la democracia. De este modo, la formación de actores sociales, de ciudadanos, con énfasis en los derechos y con la democracia como horizonte, es lo que define la politicidad de su pedagogía, así como también el interés por evidenciar el sentido político del saber y buscar legitimar saberes no tradicionales.

De manera que la práctica educativa de Corporación Región, en tanto se fundamenta en una pedagogía política orientada a la reafirmación y mejoramiento de la democracia desde la ciudadanía, es una forma de educación social propia del contexto latinoamericano y, más específicamente, colombiano; es una práctica de educación directamente relacionada con una ideología, propia de los sistemas democráticos y de la sociedad internacional actual, de corte neoliberal. También, es una práctica de educación social en un contexto de elevado conflicto social, político y militar; y es educación social en un contexto donde sus primeras formas de tipo no asistencial estuvieron relacionadas con el ascenso de la izquierda en Latinoamérica y su acercamiento a las comunidades a través de medios como la investigación o la educación. Esa práctica de educación social propia de Corporación Región, ha ido creando una pedagogía social donde se intersectan concepciones teóricas y prácticas características tanto de la educación popular como de la educación social.

Ahora bien, tanto el carácter específico de la pedagogía social propia de Corporación Región como el tema que quedó anunciado en párrafos precedentes,

el de la relación de la ONG con el trabajo teórico en el campo de la educación y la pedagogía, pueden ser analizados a partir de la presentación de los mismos elementos: el carácter institucional de Corporación Región, su relación con su contexto social, político, económico y cultural, y el desarrollo histórico de su orientación pedagógica. Como institución, es una ONG integrante del circuito mundial de ONG's asociadas a entes financiadores internacionales, entre ellas, la Organización de Naciones Unidas -ONU-, la United States Agency for International Development -USAID-, los gobiernos y organismos para la cooperación de países desarrollados, como el Banco Mundial; también a entidades nacionales públicas o privadas.

Si bien uno de los aspectos que más suelen defender las ONG's es su autonomía, es claro que una orientación política en desacuerdo con la de sus entes financiadores, les acarrearía la ausencia de recursos; esto no quiere decir, sin embargo, que estas Organizaciones se encuentren condicionadas por las circunstancias a asumir posiciones políticas que les son ajenas. El mundo de hoy, por lo menos el occidental en sus expresiones oficiales y dominantes, es claramente prodemocrático, puede decirse que aunque el posmodernismo pregone la muerte de las ideologías, la democrática es la ideología dominante. Por eso, en líneas generales, la orientación ideológica de las ONG's es la misma que la de sus financiadores.

Sin embargo, esta coincidencia en la orientación ideológica entre las ONG's y los entes financiadores y patrocinadores, no se restringe solo a los ideales

democráticos sino que se extiende al asentimiento tácito a la organización y el funcionamiento de la política y la economía global: el mundo democrático de hoy, es simultáneo con el sistema neoliberal, que no es solo económico, sino también político, puesto que ha modificado las legislaciones nacionales para liberar la economía mundial de las tradicionales trabas estatales.

Las ONG's no critican un sistema internacional que les ha dado un poder que llegó a sus más altos niveles en la década del noventa. En importantes grados, han servido para subsanar los daños que el desmonte del Estado y de las políticas sociales estatales han generado sobre las poblaciones, especialmente las más pobres; muchos de los proyectos de estas Organizaciones, incluyen la capacitación de comunidades y líderes cívicos para la gestión de los recursos internacionales, es decir, que dan por sentada una organización de la política y la economía internacional donde los Estados se desentienden del bienestar social de las comunidades, y en la que se acepta que la democracia tolera sociedades desiguales en la distribución de la riqueza y hace necesaria la ayuda internacional constante para el desarrollo de las comunidades en países de riqueza abundante. La ayuda internacional, sin embargo, se ha reducido con los años y en muchos países latinoamericanos el Estado ha vuelto a hacer presencia con políticas sociales, de modo que las ONG's han pasado a gestionar recursos, y administrar y ejecutar proyectos con el Estado o para el Estado.

Corporación Región, ha desarrollado proyectos con el apoyo de organismos internacionales, pero en gran medida, y sobre todo en el último decenio, ha

trabajado con la administración municipal de Medellín y de otros municipios del departamento de Antioquia, sin excluir algunas del resto del país. Sus relaciones, entonces, con los entes financiadores o copartícipes en los proyectos, implica la existencia de unas líneas de actuación donde convergen los intereses de las partes; de manera, que el alejamiento del discurso y los referentes propios de la educación popular, también puede enmarcarse en el alinderamiento con el orden político y económico internacional, y con los proyectos de los gobiernos locales donde el discurso de la educación popular solo tiene cabida en sus versiones más matizadas. Es así, como el acercamiento de hecho a la educación social a una educación que no busca la transformación de los sistemas políticos dominantes, sino el mejoramiento de las condiciones existentes en dichos sistemas, tiene una profunda base en el carácter propio de Corporación Región como una ONG, lo cual indica sus relaciones con el contexto internacional y nacional en términos del orden político y económico dominante.

Hay otro ámbito contextual que determina la práctica educativa de Corporación Región. En sus proyectos y publicaciones en el campo de la educación y la promoción y formación de la ciudadanía reseñadas en los anexos 10, 11, 12 y 13, se nota una continuidad casi desde su inicio en el mismo tipo de temas, aunque con dos saltos temáticos cuya singularidad aporta interesantes elementos de análisis del desarrollo histórico de la orientación pedagógica de esta ONG.

Hasta el año de 1991, hay publicaciones sobre educación popular, aparece una nueva publicación en el año 1993, llamada “*Región y los procesos educativos*”, la siguiente se publica en el año 1996, cuando empieza el tema de la ciudad educadora; de ahí en adelante, se sigue la línea: derechos humanos, ciudadanía, desarrollo pedagógico, juventud y convivencia escolar. Esta continuidad, solo se rompe después del año 2001, cuando aparecen las últimas publicaciones relacionadas con derechos humanos y se da un salto hasta el año 2004, donde las publicaciones ya se relacionan con víctimas del conflicto, desplazamiento y educación en circunstancias de conflicto y violencia. Para el sentido de la práctica educativa de Corporación Región, como educación social, son relevantes los dos saltos que se dan a mediados de los noventa y a mediados de la primera década del siglo XXI. En el primer salto, Corporación Región se desprende de la educación popular como carta de presentación discursiva, ¿qué puede significar esto?

El origen de la educación popular estuvo ligado al auge de la izquierda latinoamericana como movimiento de empoderamiento de las clases pobres en el campo del conocimiento desde finales de los años sesenta. Para principios de los noventa, la izquierda en Colombia estaba acorralada y perseguida, y la izquierda en el ámbito mundial, había perdido fuerza y esperanza. Una ONG fundada en esos años con un discurso de educación popular, era una organización cuyos miembros habían tenido orientación de izquierda.

Ahora bien, en esos años la izquierda en Colombia fue perseguida en cualquiera de sus formas; desde los actores armados hasta los sindicatos, los estudiantes, las organizaciones de la sociedad civil, los líderes comunales, entre otros. Actualmente, la situación se ha matizado pero sigue vigente.

Esa persecución a la izquierda, debe entenderse en el contexto de una ciudad que ha pasado por innumerables guerras y por dominios de tipo militar de bandos de izquierda o bandas criminales de extrema derecha, por el predominio del narcotráfico como fenómeno no solo económico sino también cultural, por el problema de las bandas de sicarios que han surgido en gran medida a partir del fenómeno del narcotráfico, por el problema del ejército nacional o la policía como violadores de los derechos humanos, y como agentes del conflicto que suelen considerarse por la mayoría de la población más como enemigos que como protectores o aliados; o por todo tipo de mezclas de estos grupos.

La ciudad de Medellín, ha pasado también en la última década por gobiernos municipales que han implantado las bases de una cultura ciudadana “cívica”, es decir, de respeto por los espacios públicos de uso y creación antes muy reducidos; por un impulso fuerte a la educación y todo tipo de proyectos culturales que involucran a las poblaciones marginales de la ciudad. Sin embargo, este enfoque en la administración municipal, no ha estado acompañado por políticas sociales efectivas para reducir la pobreza, el desempleo, la informalidad en el empleo y, en muchos casos, la miseria.

Al contrario, Medellín ha visto incrementar la pobreza, la exclusión y la desigualdad con el aumento del empleo informal y de los desplazados que llegan a la ciudad; hoy por hoy, se encuentra en una renovada guerra entre bandas constituidas por los integrantes de los grupos paramilitares que se acogieron a desmovilizaciones ficticias, y de ese modo dieron nuevos nombres a las antiguas conformaciones militares, que han incrementado su presencia y accionar en varias zonas populares de la ciudad y el área metropolitana.

El hecho, es que Corporación Región debió enfrentarse en sus primeros años a la estigmatización y a la crisis interna de legitimidad de la izquierda, lo cual puede haberla llevado a moderar su discurso, a girar en torno a otro lenguaje. Lo anterior, lo confirma el espacio que media entre la última publicación referida a la educación popular y el siguiente bloque de temas; es decir, entre los años 1991 y 1996, interrumpido solo por una publicación sobre desarrollo educativo -un tema que puede definirse como neutral- en el año 1993; se connota que Corporación Región sufrió un proceso interno de acomodamiento y redefinición, que posiblemente fue el que le permitió tener continuidad en esos años difíciles.

A esto, debe sumarse que en esos mismos años las milicias urbanas se fueron descomponiendo después de haber llegado a su auge y a un alto nivel de aprobación por sus logros en la estabilización de muchas comunas, lo que generó una crisis local de credibilidad de la izquierda; y por otro lado, en esa época se estaba consolidando el discurso democrático de la Constitución Política de 1991,

que giraba en torno a la pluralidad, la participación, la igualdad y el respeto por las diferencias.

Pero el contexto social, político y cultural de la ciudad de Medellín, también ha afectado el enfoque pedagógico de Corporación Región en los aspectos discursivos de su quehacer, en la visión que presenta de sí misma y frente a la ciudadanía en general. La presencia del conflicto armado donde los paramilitares, en sus distintas denominaciones, han tenido demasiada fuerza y dominio, parecen haber incidido en que una ONG, cuyos procesos educativos se enmarcaron en sus inicios en la educación popular, haya terminado conservando del enfoque de dicha educación solo aspectos poco radicales; es decir, el discurso inicial de transformación de la sociedad ha dado pie a un discurso de democratización de la sociedad. Tal modificación de las expectativas y orientaciones, no puede estar deslindada de la necesidad natural de proteger la propia vida, así como el proyecto social de Corporación Región y sus miembros.

Así pues, ese giro hacia una educación ciudadana determinado por el contexto internacional y local de la izquierda (empantanada en una gran crisis de ideas, acciones y efectividad), así como por el noble discurso del gobierno nacional (democracia, participación, pluralidad) con base en la nueva Constitución, y por el desarrollo del conflicto colombiano en que la izquierda era exterminada y estigmatizada, hicieron de Corporación Región una institución con un trabajo de educación social y con una pedagogía social que no ha abandonado muchas de las orientaciones y prácticas de la educación popular, pero sí se ha

alejado de las posiciones radicales. Podría decirse, que se trata aquí de una educación popular con fines democráticos, una educación popular no radical y, por tanto, de una forma de educación social de corte latinoamericano.

El segundo salto de Corporación Región, en su producción teórica, desde el enfoque en derechos humanos y ciudadanía hacia el enfoque en víctimas del conflicto y desplazamiento, denota un giro hacia los problemas más acuciantes de la sociedad colombiana, giro inserto en el proceso de desmovilización paramilitar y todos los procesos estatales para tratar el problema de las víctimas del conflicto. La producción teórica de Corporación Región, y los saltos que hemos analizado, comprueban no solo las orientaciones pedagógicas generales en el sentido de las tendencias políticas, sino también la influencia del contexto local social, económico y cultural sobre la elección de los sujetos a quienes se dirigen los procesos educativos.

Entre ellos, predominan las víctimas de la guerra, los desplazados, la población de las zonas marginadas, los jóvenes con mayor grado de exposición a ingresar en el conflicto, a caer en la drogadicción o a perpetuar una vida de exclusión social, cultural y política; los docentes y estudiantes de escuelas y colegios de zonas populares de la ciudad; es decir, los más expuestos al conflicto y a la pobreza; las mujeres de las clases populares, que enfrentan una cultura machista más marcada aún por el carácter masculino, en sentido negativo, que tiene la guerra. Así pues, la población a la que se dirige su trabajo, es un índice

claro del efecto del contexto local sobre Corporación Región y su trabajo socioeducativo.

En resumen, tanto el momento de origen de Corporación Región y su posterior desarrollo en el contexto del ascenso de un discurso democrático y pluralista en Colombia, en un período de crisis de la izquierda originada en la persecución externa y los problemas internos, en un momento de reconfiguración de la política nacional e internacional, y el posterior proceso nacional de reparación de víctimas, influyeron en el establecimiento de una orientación pedagógica que mezcló algunos elementos de la educación popular con otros de la educación social. La educación propuesta por esta ONG, en el caso de las víctimas del conflicto, es un nicho interesante para considerar las posibilidades de la educación social en medio de un conflicto civil, que daría lugar a una nueva investigación.

Ahora bien, ¿cómo influye ese contexto en la relación de Corporación Región con la producción teórica? En este aspecto, es importante considerar algunos elementos de la educación popular como su énfasis en la experiencia y los saberes previos, en la visibilización y valoración de saberes antes marginados, en el rechazo de las prácticas preponderantes y verticales de la educación formal, en la apuesta por el diálogo y la acción. Aunque Paulo Freire fue un escritor prolífico y dedicado, estos aspectos de la educación popular bien pueden llevar a cualquiera a un énfasis en la práctica que irá en detrimento de un buen trabajo teórico. Además, es relevante recordar que siempre ha existido ese

enfrentamiento entre una educación que valora más la teoría y otra que valora más la práctica. Corporación Región, simplemente ha lidiado con las costumbres provenientes de sus propios orígenes, y el hecho de que la producción teórica analizada en esta investigación sea la primera obra producida en el año 2008, por un área de pedagogía apenas estructurada en una institución que lleva haciendo prácticas pedagógicas desde sus primeros días de creación. En el año 1989, se denota que la ONG apenas se está desligando de la tendencia original a privilegiar la práctica sin atender a las deficiencias que esto puede acarrear para la teoría.

El texto sometido al análisis de contenido, da cuenta de la posición asumida por Corporación Región frente a la producción teórica, puesto que está construido para un receptor virtual cercano a la institución emisora, en otras palabras, que tenga un trasfondo de conocimientos común muy estrecho, lo cual se evidencia en la cantidad de conceptos centrales que no son bien definidos, como por ejemplo, el de reflexión, el de crítica o el de memoria; también se evidencia en el uso de presuposiciones pragmáticas de gran importancia para el desarrollo de la posición política de la ONG. Esto indica, que consciente o inconscientemente los miembros de Corporación Región se ven a sí mismos dentro del marco del diálogo teórico con otras ONG's, mientras restringen a interlocutores provenientes de la educación y la investigación formal.

Sin embargo, frente a la educación formal, Corporación Región propone el trabajo activo en investigación docente sobre los niños y jóvenes, sobre metodologías más pertinentes para su inclusión en contextos reales, la reflexión

ética sobre la educación inclusiva y la vinculación de las comunidades, y las familias en la Escuela. Aunque la realización de estos proyectos sólo podría darse a cabalidad en un contexto social, cultural y político diferente del actual, donde la educación deje de ser un bien de consumo como cualquier otro y donde los discursos acerca de la misma se correspondan con actuaciones reales.

Por otra parte, es pertinente tematizar los métodos y herramientas pedagógicas de Corporación Región se dirigen a la subjetividad de las personas en sus múltiples manifestaciones: cuerpos, memorias, situación social, culturas, edades, géneros, sexo, etnia. Asimismo, los énfasis pedagógicos en Corporación Región han pasado, a través del tiempo, de lo social a lo individual.

Los métodos consisten en el uso del diálogo horizontal, a través del cual se valoran y validan las experiencias de todos los sujetos y, con ello, de sus saberes; asimismo se busca generar en los sujetos educativos, una disposición mental abierta a las diferencias ajenas y propias. También se utilizan múltiples tipos de creación y expresión asociadas a las artes, para que los sujetos educativos pongan en común sus experiencias vitales y lo disfruten, así, por medio de la escritura, la narración, la música, el teatro, el performance, el trabajo lúdico, o el uso de la expresión pictórica, se busca la visibilización, expresión y comunicación de las realidades que los sujetos guardan. El uso de los recorridos urbanos como estrategia pedagógica, implica el uso de la interacción física y a través del conocimiento, con los espacios físicos y simbólicos para generar identidad y apropiación.

El hecho de que los sujetos de los procesos educativos sean, casi sin excepción, personas de las clases populares afectadas (de un modo u otro) por el conflicto, incide en las metodologías y los temas de dichos procesos. Esas metodologías, se centran en el diálogo y la escucha, en el hacer, jugar y compartir, en procesos terapéuticos colectivos a través de ejercicios de construcción artística ya sea de tipo oral o literario, musical, teatral o visual, siempre con el interés puesto en el efecto para los participantes y no en la calidad “*artística*” de los productos finales. Los recorridos urbanos, dejan ver otra faz de sus procesos educativos en tanto buscan generar la identidad ciudadana a partir del conocimiento y apropiación del espacio de la ciudad.

El enfoque de género, se trabaja como un punto de articulación entre la singularidad de las personas desde sus propios cuerpos e identidad sexual, los roles y las diferencias sociales, y políticas; a su vez, resalta las dos posibilidades de existencia de las diferencias, su carácter real, legítimo, reconocible y respetable y, por otra parte, su carácter injusto, construido a partir de relaciones de dominación, modificables por necesidad y posibilidad.

El enfoque diferencial, se construye desde dos conceptos básicos y complementarios: igualdad-diferencia. La diferencia, se instituye como algo a reconocer, pero para incluir y no para excluir, para valorar y no para discriminar, para potenciar y no para falsear; lo que se busca es igualar, teniendo en cuenta singularidades y necesidades particulares, de modo que tanto las interpretaciones y aplicaciones de las leyes, como los proyectos de trabajo en cualquier campo y

las prácticas pedagógicas, incluyan a poblaciones y grupos sociales “*diferentes*”. Adicionalmente, sobre la base de esa diferencia, se busque el adecuado acceso a los derechos y al mundo social, y de la cultura, sin homogenizar. La diferencia debe ser diferente de la exclusión, y la igualdad diferente de la homogenización.

Las estrategias pedagógicas planteadas a partir de los cuerpos y las diferencias, y las historias y necesidades propias de cada cuerpo, permiten expandir el campo de lo pedagógico hacia el uso de todos los sentidos como medios de aprendizaje y hacia las relaciones del cuerpo con los espacios, con otros cuerpos, con el movimiento y con el lenguaje.

El trabajo de Corporación Región con víctimas, es de tipo terapéutico y político, centrado en la reconstrucción de la memoria, pues se da un sentido democrático al rescate de las memorias desplazadas como base de la construcción de una memoria colectiva propia de una sociedad democrática. Sin embargo, su enfoque de trabajo no tiene en cuenta aspectos relevantes del conflicto armado en el país, tales como el papel de los medios de comunicación, no ya en el mantenimiento de dicho conflicto sino en el olvido, la incomprensión y la estigmatización de las víctimas; tampoco profundiza en las implicaciones de la permanencia del conflicto para la elaboración eficaz de los duelos, la recuperación de la memoria, la comprensión profunda de la guerra, la relación víctimas-victimarios, el papel de éstos en la reconstrucción de la memoria y los duelos, el mantenimiento y la reproducción del miedo y, por ende, del silencio y el olvido;

lo cual implica eludir el tema de las consecuencias que el conflicto activo tiene sobre cualquier acción con víctimas del mismo.

La noción de ética presentada en el marco teórico, estuvo basada en T. W. Adorno y consiste a grandes rasgos en una ética que rechaza y denuncia la realidad, que identifica el dolor del otro como propio a través de la identidad de los cuerpos y que reconstruye la memoria de las víctimas para que la historia no se repita. Por su parte, Corporación Región expone una ética del cuidado, una ética que se centra en lo más íntimo de las personas y de sus relaciones, en lo más subjetivo, en el cuerpo, que busca reivindicar el sentido femenino, protector y autoproducido, por oposición a lo masculino, capitalista y explotador. Así también, extiende la idea de cuidado a los derechos, tornando el cuidado en algo social; y del presente al futuro, extendiendo el cuidado en el tiempo.

Entre estas dos posturas éticas, el punto de encuentro es el cuerpo y como algo fundamental. Mientras en la primera se encuentra asociado al dolor, y en general a la guerra y a la postura frente a la misma, la ética de Corporación Región no se asume desde la guerra sino desde la construcción de la democracia, ya que a pesar de que el trabajo por la recuperación de la memoria de las víctimas también está presente, la intencionalidad no es directamente, como en la ética de Adorno, que la historia no se repita; esto viene como por añadidura, la intención primordial en Corporación Región es permitir que la víctima supere su trauma y rehaga su vida, es un propósito enfocado en el individuo.

Corporación Región no puede asumir el compromiso de que la historia no se repita, porque la historia de guerra en el país no ha cesado, sino que se reproduce diariamente; por eso, su intención es ofrecer herramientas subjetivas para que las víctimas rehagan sus vidas alejadas del espacio concreto donde fueron victimizadas, todavía en un tiempo de guerra, que bien podría volverlas a afectar de manera directa.

Ahí radica uno de los problemas éticos de Corporación Región: al dedicarse a las víctimas, mientras el conflicto sigue vigente y al proponer una educación para vivir la democracia donde ella se encuentra deformada y manipulada, está evadiendo el hecho de que esas víctimas pueden volver a ser victimizadas, de que la base económica de la guerra no permite generar posibilidades materiales para que la gente realmente rehaga su vida en condiciones dignas, sino que la guerra les sigue haciendo víctimas en sentido económico, convirtiendo la consecución del sustento diario en una lucha donde la democracia queda en entredicho, pues la politicidad de los sujetos se ve aplastada por las necesidades básicas y su urgencia. Muy seguramente, el enfrentamiento de este problema no deba conllevar a renunciar al trabajo con las víctimas, pero sí a reconsiderar la efectividad y la dimensión del trabajo que se realiza.

De las 103 referencias bibliográficas presentes en el texto analizado, las temáticas fueron: ciudadanía; democracia; educación; memoria, desplazamiento y víctimas; cuerpo; educación y ciudad; Medellín; ciencias sociales. Es decir, diversos temas, pero tratados por autores representativos de las ciencias sociales,

leyes, identidades y género. La sola clasificación, demuestra una orientación en los referentes teóricos de carácter posmoderno: el género, el cuerpo, las identidades, la memoria, la ciudadanía, el desplazamiento y las víctimas, son temas que han aparecido en los últimos decenios o que han adquirido un enfoque renovado y relevante bajo los supuestos de la posmodernidad predominante en el pensamiento actual.

Aparte de un 20% aproximadamente de referencias de textos e informes publicados por la propia Corporación Región, se destacan una gran cantidad de autores colombianos o latinoamericanos que aplican el enfoque dominante en la posmodernidad a las realidades locales, y dentro de los autores representativos de las ciencias sociales a nivel mundial se destacan dos grupos: los tradicionales como Rawls o Marshall T.H.; y los más recientes, pero con gran fuerza dentro de los ámbitos académicos: Giddens, Bourdieu, Guattari, Genette, Ricoeur, Todorov, Sennet, Sen, Dahrendorf, Arendt, Baumann, Boff, Touraine. Como es notorio, priman los autores más recientes, y prevalecen también, autores franceses. En otras palabras, una perspectiva con fuertes tendencias al análisis de lo simbólico, del lenguaje y de la sociedad entendida en términos de posmodernidad.

En los apartados sobre educación, y educación y ciudad, la bibliografía es, de manera preponderante, local, en tanto restringida a Medellín, a Colombia o a Latinoamérica. En el apartado sobre educación: 11 textos son producciones colombianas, de los cuales 9 son editados por la misma Corporación Región,

mientras 5 corresponden a autores latinoamericanos, y solo 2 pertenecen a autores del resto del mundo: Rousseau y Guattari. En educación y ciudad: 8 pertenecen a Corporación Región, 13 a autores colombianos, y 9 a autores extranjeros, entre latinoamericanos y españoles. Lo anterior, indica que en los temas que nos interesan especialmente en esta investigación, en educación y en educación en relación con la ciudadanía, Corporación Región se circunscribe a referentes teóricos con mayores identidades en la práctica, según la proximidad cultural o geográfica, se fía más de la experiencia, de las similitudes y de las cercanías.

10.9.2 Educación Popular.

El marco teórico ofreció una mirada sobre la educación popular, donde son significativos los siguientes rasgos: surge en los años sesenta con unos planteamientos radicales para responder a la radicalidad propia y a las grandes dimensiones de la exclusión y la desigualdad social producidas por los sistemas políticos latinoamericanos. Su práctica y sus bases teóricas, implican lecturas críticas de la sociedad y de la educación dominante, intencionalidad política transformadora de la sociedad, la consideración de que son los sujetos populares los actores de su emancipación, la incidencia privilegiada sobre la subjetividad de los sujetos educativos y unas metodologías aptas para encarnar estas tendencias.

Señalamos también que Paulo Freire, el autor y pedagogo más representativo de la educación popular, concebía que la educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianeidad de los educandos,

superando el mero conocer letras, palabras y frases; que los procesos educativos y políticos han de ser horizontales, es decir, los educadores y los líderes políticos han de aprender de sus alumnos o de sus bases, al tiempo que les enseñan y orientan, lo cual va en oposición a la verticalidad de las prácticas usuales; que la educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia sociopolítica del pueblo, y una herramienta para participar en la vida pública y que en ese sentido algunos de los contenidos de sus estudios han de ser aportados por los educandos. Para Freire, toda educación tiene su dimensión política ya que siempre induce actitudes y valores que pueden volver pasivos o críticos, egoístas o solidarios, a quienes son educados.

Actualmente, la educación popular latinoamericana abarca desde procesos educativos altamente radicales que buscan reemplazar la labor educativa estatal, como es el caso de algunos relevantes movimientos sociales, hasta prácticas no tanto de educación popular sino de educación social, en el sentido de que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades, pero sin cuestionar la legitimidad de los Estados y los sistemas políticos vigentes. Aunque el espectro es amplio, las últimas discusiones sobre educación popular en el seno del organismo representativo de la misma en América Latina: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL-, apuntan a caracterizar la educación popular como emancipadora, crítica y constructiva, y a negar la identificación con los supuestos del liberalismo. Es decir, que se identifican como prácticas de educación popular aquellas que suponen posturas más radicales.

Teniendo en cuenta estos aspectos generales, podemos identificar los elementos de la educación popular existentes en la práctica educativa de Corporación Región. Estos elementos son de tipo, primordialmente, metodológico: la construcción de conocimiento desde experiencias y saberes previos, las lecturas críticas de la sociedad y de la educación dominante, la incidencia privilegiada sobre la subjetividad de los sujetos educativos. Claro, que mientras en la educación popular se habla de una intencionalidad política transformadora de la sociedad y de que los sujetos populares son los actores de su propia emancipación, en Corporación Región hay intención transformadora, pero dirigida a la subjetividad de los individuos desde la cual se espera que se generen transformaciones más amplias y, en vez de buscar la emancipación, el objetivo es el fortalecimiento de la democracia y el conocimiento y comprensión, respeto y cumplimiento de los derechos, lo cual no está alejado de las prácticas de formación ciudadana de la educación popular, siempre de corte más moderado, por su identificación con los supuestos democráticos.

Aunque las prácticas educativas de Corporación Región sean autodenominadas como educación popular, el texto analizado deja ver que se encuentran desconectados del organismo plural que agrupa, debate, realiza encuentros y formula discursos sobre educación popular en América Latina: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL-, puesto que no hay referencias a casi ninguno de sus autores representativos ni a sus debates sobre, por ejemplo, la identidad de la educación popular (ver anexo 9).

10.9.3 Formación ciudadana.

Antes de abordar el tema de la formación ciudadana, es necesario remitirse al tema específico de la noción de ciudadanía. El marco teórico analiza y sintetiza varias nociones de ciudadanía que circulan actualmente, o que han sido fundamentales en la interpretación de la ciudadanía, y ofrece un concepto que puede unificar y actualizar la concepción de ciudadanía:

“Las ciudadanías son la configuración, en constante devenir, de identidades políticas de individuos y comunidades de acuerdo con contextos sociales, económicos y políticos específicos, entendiendo lo político en un sentido amplio e incluyente de factores tradicionalmente roturados como culturales o sociales; las ciudadanías surgen a través de procesos históricos complejos donde se manifiestan luchas sociales que van desde la violencia hasta el diálogo, pasando por la organización y movilización social. (...) La influencia de los procesos históricos en la formación de ciudadanías hace de éstas, para inicios del siglo XXI, una serie de procesos históricos desiguales y específicos, cuyas prácticas y conceptos se han movido desde el dominio occidental del conocimiento hasta el conocimiento producido en las periferias del mundo, en concordancia con el cuestionamiento de la noción de política por parte de los países periféricos en los últimos decenios del siglo XX, lo cual generó la inclusión en la política de ámbitos relacionados con lo cultural, de manera que fueron saliendo de la invisibilidad una serie de grupos e identidades sociales antes desorganizados y sin reconocimiento como actores políticos legítimos, mientras

factores políticos tradicionales como el Estado fueron perdiendo su centralidad en las nuevas dinámicas políticas; se constituyeron así lo que posteriormente se denominaría ciudadanías mestizas. Al comprender la ciudadanía como proceso histórico se atiende también a su constitución individual y grupal como proceso, como devenir, desde la autorreflexión a la práctica”.

La particularidad de las ciudadanías en Colombia, es que se encuentran condicionadas por un estado de guerra permanente. Frente a unas ciudadanías construidas en ámbitos de guerra, el Estado ha dispuesto de los medios de comunicación y del aparato educativo para promover una ciudadanía cívica que desconoce las características específicas de la realidad política cotidiana y popular y, por tanto, crea una fractura entre los discursos de la ciudadanía cívica y las prácticas ciudadanas concretas que se desenvuelven en ámbitos de guerra, pobreza e injusticia.

El análisis del texto de Corporación Región, arroja que la ciudadanía se concibe constituida por dos partes complementarias: de una parte, los derechos, tanto los propios de los ciudadanos en cada país como los universales y diferenciales; y de la otra, la subjetividad y particularidad de los individuos. El proceso de ampliación de las ciudadanías se da, según Corporación Región, a partir de las exclusiones de los sistemas políticos y económicos frente a grandes capas de la población y las luchas que se desarrollan por parte de los excluidos para ganar inclusión.

La relación estrecha entre los derechos y los ideales de libertad, justicia, equidad, responsabilidad, dignidad y otros, además de la diferencia, la singularidad, el respeto y el reconocimiento, sirve de base para el discurso que sustenta las ciudadanías. Aunque Corporación Región trata el tema de la ampliación de las ciudadanías, el equiparamiento tácito entre derechos y ciudadanías pareciera que indicara una noción de las mismas como un resultado, como algo estático; mientras que su producción a través de luchas sociales se ve como un proceso. Las ciudadanías de tipo cultural o económico, se corresponden con la noción de ciudadanía desde la subjetividad de las personas.

Una vez hecho este recorrido por la noción de ciudadanía a la que se hace referencia, puede pasarse al tema de la formación ciudadana: ésta busca construir o transformar las ciudadanías de los sujetos educativos, es decir, sus relaciones con sus derechos y deberes, con las decisiones colectivas, con las estructuras sociales, con los nuevos ámbitos de lo político.

De acuerdo con la investigación sobre formación ciudadana en Medellín durante la década de los noventa, a una educación ciudadana crítica y transformadora se le oponen prácticas inveteradas, costumbres e ideas reproducidas irreflexivamente, normatividades estatales que dirigen la educación de acuerdo con intereses políticos específicos, prácticas corruptas o ineficaces pertenecientes a la cultura política del país, concepciones de la educación como reproductora del *statu quo*, por lo cual una formación ciudadana adecuada a las circunstancias del país debe buscar la comprensión y la transformación de la

cultura política dominante en él. La formación ciudadana activa el diálogo, la crítica, la práctica.

En general, los retos de una formación ciudadana en Colombia son el análisis, la crítica, la discusión y la reflexión sobre las influencias que la economía, la política, la guerra ejercen sobre los sujetos políticos que constituyen su ciudadanía; promover la autorreflexión sobre las relaciones políticas, económicas, culturales que se establecen entre los individuos y con las instituciones; así mismo, reconocer las identidades y las prácticas divergentes de los sujetos políticos, y entender la ciudadanía como una práctica que se retroalimenta con la teoría y que se desarrolla en la actividad y la lucha por visibilizar comunidades e identidades. De igual manera, exigir participación política, derechos y deberes, controvertir las formas impuestas de política, de orden social y de ciudadanía, y buscar una vida ciudadana con fundamentos éticos basados en la autorreflexión, la crítica, el análisis, la práctica ciudadana orientada a un mayor bienestar de las comunidades en particular y de la humanidad en general.

Por su parte, los aspectos relevantes de la formación ciudadana en Corporación Región, son los siguientes: su orientación primordial es la planteada en sus objetivos, es decir, la *‘formación de actores sociales que se comprometen con la equidad social y la ampliación y profundización de la democracia’*, entendida ésta como una forma de vida, una construcción entre los sujetos, cuyo escenario óptimo es el de una buena calidad de vida de todos los ciudadanos.

La formación ciudadana, está basada en una concepción de la educación como medio de formación política orientada a la acción y participación política en la vida de la sociedad; está determinada, por el contexto sociopolítico y orientada al conocimiento, apropiación y garantía de los derechos, cuyo discurso y significado es extraído de los principios, valores, normas jurídicas, acuerdos políticos, éticos y morales que rigen e históricamente han regido nuestras sociedades desde la modernidad, y cuya actualización en la vida de los individuos debe darse a través de la acción ciudadana en el contexto cotidiano local, cualificando, renovando y ampliando el tejido social, la organización y expresión ciudadana, los mecanismos y espacios constitucionales y legales de participación ciudadana y el trabajo individual y colectivo por los derechos de todos.

La formación ciudadana para esta ONG, valora enormemente la experiencia de los sujetos, así como sus particularidades, y pretende generar cambios en los individuos y sus relaciones; además, explora el problema de la ausencia de derechos y de las limitaciones ciudadanas, y promueve, como bases de la ciudadanía, los ideales de justicia o las debidas condiciones proporcionadas por el Estado para la realización efectiva de la ciudadanía. En otro aspecto, la libertad y el desarrollo, entendido como las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de la libertad, que se construye en un espacio compartido por lo individual y lo colectivo.

En Corporación Región, la formación ciudadana reconoce a todo sujeto como ciudadano a pesar de que pueda estar limitado por razones sociales,

políticas, culturales o de otro tipo; incluye el enfoque de género como necesario en la formación de una democracia real y de ciudadanías democráticas; también incluye el enfoque diferencial, donde las ciudadanías son presentadas en términos de igualdades que cada vez se amplían y diversifican más, creciendo en sus acepciones, posibilidades y en su sentido “democrático”; incluye el cuerpo, ya que ser ciudadano no implica fragmentar a los seres en su subjetividad; también la ética del cuidado, tomando una postura que parte de lo subjetivo, de lo más íntimo y de lo considerado como femenino dentro de la cultura en general y de cada individuo.

Ahora bien, en términos un poco más específicos referidos al análisis del texto trabajado, es necesario señalar que la formación ciudadana se encuentra presente en todo el libro unas veces como tema explícito y otras implícito, y es así por las concepciones de la educación (social) y de la pedagogía (política) desarrolladas, y en estrecha relación con los objetivos primordiales de Corporación Región (formación de actores sociales comprometidos con la equidad social y la ampliación y profundización de la democracia). De modo que, partiendo de una educación social y de una pedagogía política, se constituye una formación ciudadana como práctica preponderante de esta ONG.

Cada capítulo, ofrece perspectivas diferentes, aunque complementarias, de la formación ciudadana. Los derechos, la democracia, la ciudadanía, la participación ciudadana, los valores que fundamentan la formación ciudadana, la cultura ciudadana, la formación ciudadana en el contexto del conflicto armado

colombiano, los enfoques diferencial y de género, la perspectiva del cuerpo y el acompañamiento de una ética del cuidado, son los ítems que a lo largo de todo el libro van componiendo la imagen general de la formación ciudadana que Corporación Región ha ido constituyendo a lo largo de los años, y a través de sus prácticas y de su producción teórica.

El capítulo que articula el tema de la formación ciudadana es el octavo: “Educación y ciudad: el vínculo permanente”. Allí, se definen: la formación ciudadana, como formación de una cultura ciudadana, dividida en modos, relaciones y valores propios de la ciudad; y la ciudadanía, como el ámbito de los derechos y las responsabilidades, de entronque entre el sujeto público y privado. Esta formación, se enmarca, a su vez, en términos democráticos, y su producto es la convivencia ciudadana cuando se trata de la ciudad, y la participación ciudadana cuando se trata de la ciudadanía. Con esta construcción del concepto de formación ciudadana, se refuerza el primer capítulo, en el cual son trabajadas, en su aspecto teórico, las nociones de derechos, ciudadanía, democracia, valores y participación ciudadana.

Del capítulo dos al nueve, se ahondan los matices propios de la formación ciudadana referidos al contexto de la guerra en el país, a la discriminación de género, a dicha formación ciudadana con enfoque diferencial, al cuerpo como lugar principal de la experiencia de la ciudadanía y a la ética del cuidado como base de una formación ciudadana democrática; estos matices, revelan la importancia cada vez mayor que se le concede al sujeto individual en los procesos

formativos de ciudadanía, a las identidades diferenciadas, singulares y múltiples que podrían velarse con un discurso de ciudadanía único y de derechos generales.

La formación ciudadana, es una educación determinada por el contexto social y político que tematiza sobre los derechos y su evolución, dirigida a la acción, centrada en la experiencia, generadora de cambios, enfatizando, por tanto, en la participación y buscando la ampliación y la garantía de los derechos. En ese sentido, los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos están íntimamente ligados. Es una formación que puede realizarse también con víctimas del conflicto, lo cual indica que la formación ciudadana debe acoplarse a las situaciones propias de cada sujeto, siempre ciudadano, sin importar las limitaciones individuales y colectivas que el contexto le imponga.

Es una formación que incluye la relación género-ciudadanía como un elemento más de constitución de los ciudadanos e indispensable en la formación de una democracia real y, por supuesto, de ciudadanías democráticas. Es, de la misma manera, una formación que incluye el enfoque diferencial, donde las ciudadanías son presentadas en términos de igualdad: en identidades, derechos, responsabilidades; igualdades que cada vez se amplían y diversifican más, creciendo en sus acepciones, posibilidades y en su sentido “democrático”.

Dicha formación ciudadana, incluye también el cuerpo, pues la ciudadanía no puede fragmentar a los seres sin perder su potencia y su sentido, sin volverse excluyente; además, el texto considera el cuerpo como algo más que biológico,

algo cultural, histórico y politizado. Finalmente, al proponer la directriz de la ética del cuidado para los procesos formativos ciudadanos, se opta por una postura que parte de lo subjetivo, de lo más íntimo y de lo considerado como femenino, para tratar aún los ámbitos más colectivizados, las tareas más públicas y los espacios más tradicionalmente masculinos.

Relacionar ciudad y educación, provoca que en esta última se modifiquen objetivos, métodos, espacios, conceptos, prácticas, y que sobre la ciudad se modifique su sentido agregándole una dimensión pedagógica, así como se modifica la cultura propia de la ciudad a partir de innovaciones culturales introducidas por procesos educativos y que bien pueden provenir de proyectos o de políticas públicas que asumen concepciones más amplias de la ciudad, del espacio, la política y la ciudadanía.

A pesar de las contradicciones internas de cada capítulo y de las falencias discursivas que muestran los problemas propios de la práctica de esta ONG en relación con los objetivos que se propone, con el contexto en el cual actúa y con los discursos en los que se funda, cuando se hace un seguimiento al tema de la formación ciudadana puede constatarse una unidad de criterios y una orientación común en torno al tema.

La pedagogía ciudadana, es, según las propuestas del marco teórico, una disciplina todavía en construcción, un campo que puede recoger las reflexiones sobre formación, educación y pedagogía ciudadana que hoy circulan sin mayor

articulación entre unas y otras. En términos generales, se proponía que la pedagogía ciudadana estudia o debe estudiar tanto a los ciudadanos como a la ciudadanía en su potencialidad como sujetos de formación y como campo de formación, respectivamente; que debe explorar las posibilidades de formación de las identidades ciudadanas a través de la educación; debe apuntar al ejercicio activo y concreto de las ciudadanías; y requiere apoyarse en la ciencia política y, vale decirlo, en la historia política, en la historia de la educación y en la pedagogía, para entender los procesos asociados a las ciudadanías, a su constitución y transformación.

Siguiendo estos parámetros, puede decirse que Corporación Región ha aportado a la pedagogía ciudadana en tanto se ha propuesto afirmar la ciudadanía de sujetos marginados que tienen pocas posibilidades de sentirse y de ser activos políticamente, reconocidos y respetados por la sociedad en que viven, y parte integrante y positivamente significativa de su sociedad. De esta manera, extiende la idea de que todo sujeto es un ciudadano que debe experimentar su ciudadanía en la colectividad y que su experiencia personal debe ser reconocida y, por decirlo así, debe adquirir ciudadanía y un lugar legítimo en la sociedad.

Ha aportado también con sus experiencias, sobre metodologías formadoras de ciudadanía que exploran las posibilidades de la expresión artística, del trabajo narrativo, oral y escrito, de la interacción humana a través del contacto físico, como las caricias o los masajes, de la presencia física en los espacios de la ciudad y del conocimiento de sus significados e historia para generar apropiación; todo

esto, como medios para que la ciudadanía sea una experiencia tanto colectiva como personal, que incluso llegue a niveles profundos de la psiquis de las personas.

CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES GENERALES

1. Validación de los objetivos.

1.2 Educación y Contexto.

El primer objetivo específico propuesto: “A partir de la descripción del contexto sociopolítico de la ciudad de Medellín y, más concretamente, de aquel en el que la Corporación Región dinamiza los programas de intervención socioeducativa y los procesos de producción teórica con relación a la pedagogía y la formación ciudadana, explicar cómo dichos contextos inciden en esas acciones educativas así como en la interpretación que sus ejecutores hacen de las mismas”, fue alcanzado a través del entrecruzamiento de la información expuesta en el marco teórico y de los datos obtenidos por medio del análisis de contenido.

Dicho entrecruzamiento de información, permitió evidenciar en las tendencias de la práctica socioeducativa y de la producción teórica sobre la pedagogía de Corporación Región, la influencia no solo del contexto local sociopolítico sino del contexto ideológico de la misma, que ha variado a través de los años y que es tanto a nivel nacional como internacional, niveles donde Corporación Región se posiciona como ONG.

Así, su carácter institucional, su contexto ideológico y los contextos sociales, políticos, económicos y culturales nacionales e internacionales, han

determinado las líneas generales de su orientación pedagógica. El contexto institucional implica que Corporación Región, guarda relaciones estrechas y cordiales con las administraciones municipales y departamentales, además con los organismos internacionales de apoyo al desarrollo de los países del “Sur”; esto implica, una orientación común a dichas administraciones y organismos hacia la democratización del mundo, pero también hacia las soluciones temporales, muchas veces ineficaces, y en todo caso no estructurales de los problemas que una democracia que acepta y alimenta el sistema neoliberal, crean sobre todo en las capas más pobres de las poblaciones, ya no solo de los países tradicionalmente atrasados, sino también, ahora, de los países tradicionalmente ricos.

El contexto ideológico de Corporación Región, lo ha llevado desde un origen fundamentado en la educación popular hasta una práctica y una producción teórica que denotan una educación y una pedagogía social con características específicas de Latinoamérica. Cuando Corporación Región fue fundada, empezaba la crisis internacional más grande que la izquierda tuviera en muchos años, y a mediados de los noventa esa crisis era alimentada a nivel local por el desastre en que terminaron las milicias urbanas y el descrédito que ese hecho significó para la izquierda en la ciudad; a su vez, se posicionaba en la misma época el discurso oficialista de pluralismo, participación e inclusión democrática. Estos hechos y el clima ideológico que crearon, apuntalaron el proceso por el cual dicha ONG excluyó de sus discursos y sus propósitos la transformación de la sociedad y terminó por enfocarse en la transformación de los individuos, vista como el único medio legítimo para acceder a una transformación social.

El contexto sociopolítico y económico local, ha estado marcado por el conflicto político y militar en varias versiones, desde la guerra del narcotráfico y el Estado, más las guerrillas, hasta el dominio paramilitar que ha acentuado la violencia y los enfrentamientos armados en las comunas populares de la ciudad, pasando por las consecuencias económicas y sociales del propio conflicto con el desplazamiento forzado, el desarraigo y la miseria generadas. Todo esto, ha incidido en la elección de los sujetos, foco de las prácticas educativas, así como del tipo de trabajo educativo a realizar con ellos; así, los jóvenes, blanco constante de la violencia del conflicto y del reclutamiento forzoso o no, han sido objeto de programas educativos para presentarles alternativas de vida que los alejen de la guerra, la drogadicción, la marginación; los desplazados han sido partícipes en procesos educacionales donde se busca rescatar su memoria, ayudar a la superación psicológica de los traumas que la guerra les ha dejado, restablecer lazos sociales, integrarlos a la ciudad, entre otras.

El contexto institucional, parece incidir en la percepción de los miembros de Corporación Región sobre sí mismos como parte de esa organización, en tanto no asumen una actitud crítica frente al sistema internacional al menos en la red que los integra a ellos, muy seguramente porque una crítica a ese sistema parece ser una crítica a uno de los puntales de la democracia moderna. El contexto ideológico, ha llevado a Corporación Región a asumir unos fines y un discurso “liberales” pero con tintes de izquierda; es decir, provenientes de la educación popular. Surge, entonces, la pregunta ¿por qué Región no abandona de un modo definitivo el discurso de educación popular y examina otros horizontes de

pensamiento? Probablemente, es necesario para los integrantes de la organización legitimarse a sí mismos a través de un discurso que los liga con sus orígenes, pues el abandono de ese discurso realmente les implicaría una perspectiva donde su carácter crítico quedaría muy en entredicho, así como su autonomía.

1.3 Conceptos de formación ciudadana.

El segundo objetivo específico, que consistía en la explicitación y el análisis de los constructos conceptuales de formación ciudadana de Corporación Región, así como sus aportes a la pedagogía ciudadana a través del trabajo del análisis de contenido, se cumplió gracias al análisis global del contenido y a la reelaboración teórica. Lo primero que queda en evidencia, es que la ONG estudiada se encuentra en un proceso aún incipiente de formulación teórica, no tanto por el carácter relativamente reciente de su trabajo en este ámbito, sino porque su relación con la teoría denota un cierto alejamiento, una predilección por la acción y un intento de no convertir el trabajo en teoría sin práctica lo que ha llevado a que la teoría sea más bien “blanda”.

En todo caso, queda en claro que la formación ciudadana para Corporación Región está principalmente enfocada hacia la profundización de la democracia en los sectores más marginados de la sociedad o más vulnerables a la marginalización económica y sociocultural. Esta profundización de la democracia, se busca a través del fortalecimiento de la relación de los individuos y los grupos con sus derechos, por medio del conocimiento de los mismos así

como de los mecanismos para reclamarlos y ponerlos en práctica. En relación tanto con la idea de democracia como con los derechos ciudadanos, se hace un marcado énfasis en los valores de la justicia, la libertad y el desarrollo.

El análisis de contenido, también deja en claro que la formación ciudadana propuesta por Corporación Región se orienta hacia un nivel más subjetivo y más individual de los ciudadanos. La ciudadanía, la formación democrática, la concientización y activación de los ciudadanos como sujetos de derechos, pasan por la concientización y transformación de sus experiencias, y de su comprensión de las relaciones de género, de su propio cuerpo, de su postura ética y de las diferencias que caracterizan a cada uno y que no deben ser un medio de exclusión sino también de ampliación de la inclusión.

Los aportes a la pedagogía ciudadana de Corporación Región, son muy valiosos a pesar de un empirismo, que obliga a sacar conclusiones a partir de los contenidos implícitos y no explícitos de su producción teórica. Su práctica pedagógica, se centra en la experiencia y los saberes previos de los sujetos que intervienen en los procesos educativos, la subjetividad de cada persona y las muchas posibilidades de expresión de los sujetos a través de actividades relacionadas con el arte, la creatividad y la libre expresión de pensamientos, recuerdos, sentimientos, sensaciones y deseos. Los conceptos relacionados con la formación ciudadana en el trabajo socioeducativo de Corporación Región evidenciados a través del análisis de contenido son:

- a) Ciudadanía: por un lado, es la relación del individuo con sus derechos y deberes, incluidos los derechos universales, diferenciales y el multiculturalismo, que pueden ampliarse a través de luchas sociales; por el otro, es una experiencia individual y subjetiva, donde caben las nociones de ciudadanía cultural y económica. La ciudadanía, está fundamentada en el conocimiento y práctica de valores tradicionales como libertad, justicia, equidad, responsabilidad, dignidad; y de valores propios del discurso posmoderno como la diferencia, la singularidad, el respeto y el reconocimiento.
- b) Formación ciudadana: formación de actores sociales, determinada por el contexto sociopolítico, orientada hacia la ampliación y profundización de la democracia por medio del conocimiento, la apropiación y la garantía de los derechos; promotora de los ideales de libertad, justicia y desarrollo; orientada también a cada sujeto como individuo como ser corporal y subjetivo; centrada en la experiencia y en la posibilidad de generar cambios en las personas. Utiliza los enfoques diferencial y de género, y se sustenta en una ética del cuidado que actúa desde lo subjetivo, lo íntimo y lo femenino en la cultura en general y en cada individuo en particular.
- c) Derechos: más allá de su carácter discursivo como leyes o normas de obligatorio cumplimiento, alcanzan su más profundo sentido y su eficacia a través de la acción de los sujetos en su cotidianidad para hacerlos realidad en el ámbito de los espacios legalmente constituidos de

participación, expresión y organización ciudadana, en el tejido social y en el espacio individual.

- d) Democracia: forma de vida, proceso de construcción “intersubjetiva” que requiere, además, mayor atención a las estrategias económicas que permitan una mayor calidad de vida, que a su vez promueva ciudadanías más activas.
- e) Justicia: condiciones de posibilidad de realización de la ciudadanía que debe ofrecer el Estado.
- f) Libertad y desarrollo: la libertad es un constructo entre el individuo y la sociedad, y es condición real y concreta de vida, para lo cual requiere condiciones materiales que son las propias del desarrollo y que son, ya en sí mismas, índice de libertad.

También se mostró, que Corporación Región a través de sus prácticas educativas y de las producciones teóricas sobre las mismas, ha aportado a la pedagogía ciudadana en el campo de posibles metodologías y de experiencias pedagógicas que exploran, lo que puede entenderse como ciudadanía y como ciudadano. Las posibles metodologías, rebasan las que tradicionalmente se usan en la educación formal, incluyen el juego, las expresiones artísticas como la música, la escritura, la narración oral, el teatro o el performance, el dibujo o la pintura; la apropiación de espacios urbanos a través de su recorrido, el conocimiento de su historia, de sus significados para los demás ciudadanos, de su función dentro de la ciudad; el contacto físico amable y respetuoso a través de la caricia, el masaje, el abrazo, para romper barreras que la gente se impone como

protección frente a una vida social dura y nociva; el diálogo, la práctica de la escucha; la valoración y reactualización de saberes tradicionales como los culinarios para asociar esas experiencias agradables a los nuevos lugares que habitan los desplazados. A las concepciones del ciudadano y la ciudadanía, ha aportado con prácticas educativas que ciudadanizan, es decir, le dan un lugar legítimo y respetable en la sociedad a las experiencias particulares de los sujetos y, de ese modo, también enseñan cómo llevar la ciudadanía al campo de lo individual e íntimo, y a la vez de lo social y colectivo.

1.4 Educación Social y Formación Ciudadana.

El tercer objetivo, era determinar si Corporación Región realiza o no prácticas de educación social, y explicar la relación entre la educación social y la formación ciudadana. La exposición acerca de la educación social, hasta la actualidad en el marco teórico, sirvió como base para, a partir del análisis de contenido, ubicar los puntos de encuentro entre la educación social y la práctica educativa de Corporación Región.

Así pues, se encontró que la educación social en el ámbito europeo donde ha surgido como concepto y se ha desarrollado a través de los decenios por medio de la teoría y la práctica, y donde además, tiene una presencia clara en el ámbito pedagógico y académico, está hoy por hoy íntimamente ligada a un contexto democrático entroncado con un modelo económico pero también socio cultural de corte neoliberal. En ese sentido, la educación social, en cualquiera de sus

acepciones actuales, busca corregir algunas de las deficiencias del sistema democrático, y que a través de los ciudadanos mismos, se de la adaptación al sistema así como enfoques de mejoramiento.

En estos términos, se pone de presente el carácter político de la educación social actual que tiende a: la democracia, la formación de una ciudadanía, marginada o no, que acepte y mejore, en la medida de lo posible, el sistema democrático en el cual vive. Por su parte, la práctica pedagógica de Corporación Región, comparte con la educación social actual este aspecto determinante: también se inserta en un sistema democrático, aunque con notables diferencias con los regímenes democráticos europeos, y busca fortalecer la democracia y mejorarla en la medida de lo posible. Es en las especificidades propias del contexto sociopolítico en el cual se mueve Corporación Región, donde se deslinda, necesariamente, de la educación social europea.

Es decir, según lo anterior, en la presencia de jóvenes destinados casi indefectiblemente a la marginalidad, la pobreza, la guerra; en la presencia de campesinos desplazados de sus tierras hacia una ciudad donde su vida se vuelve incierta y, en la mayoría de los casos, miserable; en la constante de una niñez que no accede a una educación apropiada no solo por las deficiencias mismas del sistema educativo en el sentido restringido sino además por el carácter hostil de su medio social (por la ignorancia y la pobreza de sus padres, por la necesidad de trabajar desde la infancia, por vivir en hábitats violentos y limitados, por las condiciones físicas y psicológicas como el hambre, la malnutrición, el desinterés y

la insatisfacción). Estas condiciones del medio, hacen que la educación social de Corporación Región viere en ciertos aspectos a la educación popular, especialmente en ciertos énfasis pedagógicos y en la orientación “popular” de todo el proceso: el interés en las poblaciones marginadas, el énfasis en la valoración pedagógica de sus propias experiencias y saberes, su capacitación como sujetos políticos activos.

Aunque el análisis deja claro que de modo consciente Corporación Región relaciona la formación ciudadana, especialmente con sus recorridos urbanos, es obvio en todos sus procesos, que los sujetos mismos se vuelven conscientes de sus propios ámbitos sociales, políticos y culturales, y de sí mismos al estar inmersos en ellos, formando así su propia ciudadanía de un modo consciente y voluntario. Así entonces, en esta politización de los sujetos educativos, en esta conexión reflexiva con la sociedad en la que se encuentran y en la constitución de sí mismos como ciudadanos, es donde Corporación Región está configurando una práctica de educación social.

De esta manera, la formación ciudadana se constituye en una forma activa y fecunda de educación social que a través de la constitución de una pedagogía política como disciplina, como campo de intercambio de experiencias y pensamientos, podrá contribuir a alimentar y ofrecer nuevas perspectivas a la pedagogía social.

1.5 Metodología, fines y referentes teóricos.

El objetivo de comprender el carácter y las relaciones entre la metodología educativa, los fines y los referentes teóricos de Corporación Región a partir del análisis de contenido, se refleja en la reelaboración teórica, donde quedó asentado que los fines de la práctica pedagógica de esta ONG son, primordialmente, la construcción de sujetos democráticos y la superación de las desigualdades y exclusiones. Asimismo, que sus principales referentes teóricos, se circunscriben a la producción local y nacional basada en experiencias de educación no formal; en segundo lugar, a autores latinoamericanos y españoles, también adscritos a experiencias de educación no formal, y, en último lugar, a autores reconocidos de las ciencias sociales que forman parte de la tendencia posmoderna del pensamiento actual, especialmente de la escuela francesa.

De este modo, la práctica, la metodología como tal, se retroalimenta principalmente de experiencias afines y cercanas en tanto una cultura y una lengua común, una cercanía geográfica, y un mismo campo educativo, mientras que muchos de los referentes teóricos duros; es decir, los conceptos más generales acerca de la sociedad, se fundamentan en la escuela francesa, lo cual es entendible en tanto esta ha tenido una fuerte presencia en las facultades de ciencias humanas en Medellín, siendo de hecho, la tendencia predominante.

1.6 ONG's y contexto.

El objetivo que se proponía comprender la posición de las ONG's con trabajo socioeducativo respecto al sistema social y político, fue cubierto solo en aspectos generales ya que se necesitaría en realidad un estudio completo para alcanzar ese objetivo.

Lo que puede decirse de ellas en general, a partir de esta investigación, es que en el modelo neoliberal cumplen un papel funcional al sistema, desarrollan programas sociales de todo tipo que compensan hasta cierto punto los daños ocasionados por el sistema económico y político mundial; de este modo, coadyuvan a la desmovilización de grupos sociales embarcados en luchas de resistencia y franca oposición al sistema dominante.

Sin embargo, no debe olvidarse el discurso general de estos organismos que puede ir o no acompañado de prácticas efectivas en el mismo sentido del discurso, donde prevalece la ayuda económica y social a las comunidades; la denuncia de las violaciones a los derechos humanos; el fortalecimiento de los aspectos comunitarios e individuales que la educación formal o la atención social de los Estados, han descuidado; la recuperación, visibilización y valoración positiva de los discursos, las memorias, las experiencias de las capas más pobres de la población en el mundo; la lucha por la emergencia de discursos y prácticas no dominantes tanto en aspectos culturales y sociales como políticos y ambientales.

Esas dos caras de las ONG's, denotan una gran complejidad de su papel en el mundo, y evidencian que no todas pueden entenderse bajo la misma perspectiva, sino que, de hecho, prácticamente cada una de ellas debe ser estudiada como un caso específico para determinar cómo son sus relaciones con el medio en que se desenvuelven. En cualquier caso, prácticamente todas estas organizaciones, deben verse enfrentadas a la paradoja de su dependencia de la financiación y, con ello, de las orientaciones o preocupaciones de determinados entes públicos o privados, locales o internacionales, así como de su necesidad de autonomía para llevar a cabo las tareas que realmente requieren las comunidades y que pueden ser más significativas y efectivas para ellas.

1.7 ONG's y educación.

Acerca del papel de las Organizaciones No Gubernamentales en la educación en el mundo actual, quedan abiertas una serie de preguntas cuya solución requiere un estudio demasiado amplio que no puede tener lugar aquí. Las ONG's que desarrollan procesos socioeducativos en el Tercer Mundo, tienden a fortalecer el discurso democrático, cuya actualización realmente requiere el buen funcionamiento de los Estados. Pero en países donde la corrupción es el denominador común dentro de dicho Estado, entre el discurso democrático y la práctica política real, se presenta necesariamente una disfuncionalidad en el tipo de prácticas políticas que promueven las ONG's, entre ellas: participación ciudadana y/o comunitaria, organización legal, uso de las vías democráticas para

reclamar o rechazar políticas o acciones estatales, en países donde este tipo de herramientas del Estado son poco efectivas.

¿Hasta dónde pueden las ONG's financiadas por organismos internacionales o por los Estados que están conectados con la lógica del mercado y de la industria humanitaria propia del neoliberalismo, ser críticas de sus presupuestos y de sus lógicas? Esta pregunta, lleva a considerar el papel de éstas en la educación social en el mundo contemporáneo. Si la educación política en países de América Latina como Colombia está siendo ofrecida en un alto número por organizaciones que son financiadas, por ejemplo, por el Banco Mundial o por la United States Agency for International Development -USAID-, quienes determinan un cierto tipo de programas para ser financiados, ¿hasta dónde se puede avanzar en términos pedagógicos y educativos?, ¿ayudarán estas instituciones a solucionar la crisis actual de la educación o, por el contrario, la agravarán? Estas preguntas quedan abiertas para la formulación de nuevas hipótesis de trabajo.

1.8 Educación social y educación popular.

La explicación de las distancias y cercanías entre la educación popular y la educación social, fue un tema que avanzó bastante. La educación popular y la educación social, nacieron en contextos históricos bien diferenciados, pero cada una ha seguido su desarrollo, y en el mundo globalizado de hoy donde se extienden los marginamientos en los diversos continentes, así como las

necesidades educativas y las prácticas y saberes, se interrelacionan por diversas vías.

La educación social y la educación popular, tienen zonas de encuentros que aún están por ser bien exploradas; entre estas zonas, se encuentra la de la formación ciudadana que orientada hacia la construcción y la ampliación de las democracias efectivas, es una práctica y una búsqueda tanto de la educación social en el contexto del Estado de Bienestar y de la sociedad globalizada, como de la educación popular en el contexto de democracias restringidas a lo electoral y de una globalización que acrecienta las desigualdades tradicionales en América Latina.

El hecho de que en Medellín se estén desarrollando procesos de formación ciudadana que son identificados con la educación popular, y poco o nada con la educación social, se debe a varios factores. Uno de ellos, el origen de las instituciones que promueven estas prácticas formativas asociado a la izquierda y a sus corrientes de pensamiento socialista, de manera que para conservar cierta legitimidad, sobre todo frente a sí mismas reivindicando su papel de transformadoras de la sociedad y por causas justas, dejan de examinar a fondo las relaciones con sus principios fundantes, mientras sus prácticas cambian de acuerdo con las tendencias en el trabajo social.

Ya que las metodologías usadas dentro de la educación social y la educación popular son afines, pareciera que sus diferencias se encuentran en sus fines

últimos, más radicales para el caso de la educación popular, el cual se fundamenta en sus orígenes y en su contexto de actuación. Teniendo en cuenta esto, la posición de Corporación Región, que se asume dentro de la tradición de la educación popular, mientras no se identifica con su radicalidad y ni siquiera toma a sus autores más representativos o a la producción teórica de su organismo insignia en América Latina como referentes (lo cual puede comprobarse en este estudio, donde figura, por temáticas, la bibliografía citada en el texto analizado), pero sí usa sus metodologías mientras sus fines democráticos y de bienestar social se pueden identificar con la educación social, lleva a preguntarse ¿qué tanto influye la metodología y qué tanto la teleología de una práctica pedagógica para definirla y ubicarla dentro de un modelo pedagógico? Esta pregunta, queda abierta en esta investigación, pues requiere de un profundo análisis acerca de la relación educativa y pedagógica entre fines y métodos.

2. Consideraciones Generales.

La formación ciudadana, es quizá la forma más extendida en Medellín de llevar a la práctica pedagogías políticas con orientación democrática. Esta formación, sin embargo, enfrenta serios obstáculos provenientes de la cultura política predominante en la ciudad y el país, cultura de clientelismo y de aceptación de la corrupción; provenientes también de unos modelos económicos que multiplican las desigualdades; de un estado permanente de conflicto social, político y armado, que deja las ciudadanías en constante vulnerabilidad; de un

sistema de gobierno tendiente a promulgar excelentes leyes que el propio Estado incumple de modo reiterado.

Uno de los aspectos más fundamentales de cualquier práctica educativa basada en una pedagogía política en Colombia, es la guerra que se desarrolla desde hace varias décadas; ese problema, nos determina social y políticamente, y frente a él, cualquier pedagogía política debe ser sumamente clara y preocupada por la comprensión, el estudio y la formación de un sentido, y una interpretación crítica de la misma.

Es fundamental en una formación ciudadana crítica, tener un horizonte claro respecto a la cultura política del contexto social en el que se desenvuelve: ¿cuál es su cultura política y cómo funciona?, y ¿cuál es la cultura política que se busca construir, para tener horizontes respecto a los cuales poder evaluar los efectos de las prácticas educativas desarrolladas? Por eso, la tendencia a la fuerte valoración de lo subjetivo en los procesos de educación o formación ciudadana es positiva, pero debe cuidarse de invisibilizar lo social, pues llevaría a una formación ciudadana incompleta.

La tendencia de las ONG's, visible en Corporación Región, a desarrollar prácticas privilegiando la acción sobre la teoría y muchas veces a desestimar un poco la teoría al considerarla una "camisa de fuerza", o a desarrollar construcciones teóricas sobre procesos de pensamiento abiertos y libres, sin tener en cuenta unos criterios mínimos de rigurosidad, ha llevado a prácticas discursivas

que no ofrecen avances considerables y aptos para construir comunidad académica, aportando elementos para que las nuevas tendencias educativas se queden en ámbitos informales y no permeen, al menos por la vía del debate entre investigadores, los ámbitos de la educación formal.

3. Posibles líneas de investigación.

Esta investigación puede contribuir a la apertura de líneas de investigación en campos de estudio relacionados con la filosofía política moderna enfocada desde la corriente de autores como Leo Strauss, en tanto éste considera que el papel de la educación para las mayorías, debe ser el de la formación moral de las personas para la adecuada participación en la vida política. De esta manera, una formación ciudadana como un tipo de educación social con una pedagogía principalmente política, orientada a la formación en valores y prácticas ciudadanas, ofrece un campo de interacción con una filosofía política preocupada por el estado de la sociedad y por la injerencia de las teorías políticas en las personas y en la vida política de las comunidades.

Asimismo, puede abrirse un campo de investigación en la historia de la educación a través de la historia comparativa de la educación con orientación social y política en Latinoamérica y en Europa occidental principalmente. A través del trabajo comparativo entre los contextos sociales, culturales y políticos en que han surgido las distintas formas de educación, ya sea social, popular o no formal, podría adelantarse en la comprensión del papel de los contextos históricos

en las prácticas educativas y las tendencias pedagógicas desarrolladas en diferentes lugares del mundo.

La sociología de la educación, se abre como un posible ámbito en tanto la investigación evidencia las conexiones entre las prácticas y concepciones educativas y las relaciones de la entidad que promueve dichas prácticas y concepciones con su estatus social y político en la sociedad a la que pertenece; al igual, como las interrelaciones entre la realidad educativa y los contextos sociales en que se desenvuelve.

El campo del análisis sociolingüístico, es otro ámbito que puede abrirse con la investigación específicamente aplicado a procesos de producción teórica y práctica, y las relaciones que estos dos tipos de producción o trabajo guardan entre sí. El análisis de contenido, abre la puerta a posibles estudios acerca del discurso producido por los sujetos promotores de prácticas educativas y cómo funciona ese discurso en tanto forma de autointerpretación y autocomprensión, y de presentarse ante el contexto en que se desenvuelven dichas prácticas, generando determinadas relaciones de ese discurso con los condicionamientos contextuales en que es elaborado.

El campo de la pedagogía social, puede alimentarse en tanto la investigación relaciona conceptos distintos encontrando sus equivalencias, tratando así de romper las barreras que imponen los nombres a través del análisis de las prácticas y de la comparación para obtener así un determinado tipo de práctica pedagógica

que es en realidad equivalente a otra, aunque se denomine de un modo distinto debido a tradiciones y preferencias culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalde Paz, E. y Muñoz Cantero, J. M. (Coord.). (1991). *Metodología da investigación educativa I*. La Coruña, España: UNIVERSIDAD DA CORUÑA.

ACNUR. (2004). *Balance de la política pública, de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia, Agosto 2002 - Agosto 2004*. Bogotá. .

Adorno, Theodor. (2009). *Lecturas de filosofía*. México: Akal.

Alcaldía de Medellín. Corporación Región. (1997). *Cuatro escuelas sociales*. Medellín. Conoce tu ciudad. Comfenalco Antioquia y Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. Recorrer para desentrañar la ciudad. Medellín. Corporación Región (2000). Recorridos Urbanos. Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad. Corporación Región (1997). Memoria y ciudad. Fundación Empresas Públicas de Medellín, Proyecto interinstitucional conoce tu ciudad y Secretaría de cultura ciudadana (2005). Medellín para enseñar y aprender.

Alcaldía de Medellín. UNICEF. Universidad de Antioquia. Corporación Región. (2009). *La escuela busca al niño-a. Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa*. Sistematización Etapa I. Medellín.

Alderoqui, S. y Penchansky, P. (Comp.). (2002). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Alexy, Robert. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Almond, Gabriel A. (1998). La historia intelectual del concepto de cultura cívica. En: *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.

Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid, España: Síntesis.

Ander Egg, Ezequiel. (1984). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

Ángel, Beatriz. (1999). *Ritual y teatro, una propuesta pedagógica para la educación de la actitud*. Tesis de grado.

Arboleda, H. (2000). *Jóvenes y ciudad*. R. (C. Región, Ed.) Desde la Región (30). pp. 61-69.

Arellano Duque, Antonio. (2005). "Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos". En: La Educación en Tiempos Débiles e Inciertos. Bogotá: Anthropos Editorial, Convenio Andrés Bello.

Aristóteles. (1984). *Ética Nicomaquea, Libro II*. (Abril, P. S., Trad.) España: Orbis.

Arendt, Hannah. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.

Ausubel, David. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Autores varios. (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. En: *Revista Aportes No 45*. Bogotá: dimensión educativa.

Bárcena, F., Gil, F. y Jóver, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Barbero, Jesús Martín. (1996). Comunicación y ciudad. En: *Pensar la ciudad*. Fabio Giraldo y Fernando Viviescas (comp). Bogotá: Tercer Mundo editores.

Barry, P. (1999). *Ser ciudadano*. España: Sequitur.

Barthes, Roland. (1994). *El susurro del Lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*.

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U., Giddens, A. & Lash S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

Bernal, J y Álvarez L. (2005). *Democracia y Ciudadanías*. Medellín. Corporación Región.

Bernal, Jorge y otros. (2006). *Panorama social de Medellín. Diagnóstico social de Medellín y evaluación del modelo de intervención de la Secretaría de Bienestar Social*. Documento Alcaldía de Medellín.

Bernal Medina, J. A. y Álvarez Castaño, L. S. (2005). *Democracia y ciudadanías. Balance de derechos y libertades en Medellín*. Medellín, Colombia: Corporación Región, Corporación Viva la Ciudadanía, Escuela Nacional Sindical, Confiar Cooperativa Financiera.

Blair, Elsa. (2002). *Memoria narrativa. La puesta del dolor en la escena pública*. Medellín. En: Instituto de Estudios Políticos, N0 21. Medellín: Universidad de Antioquia.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano y compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.

Boff, L. y Duraro. (2004). *Femenino y masculino*. Madrid: Editorial Trotta.

Bolívar, I., Posada, A. y Segura, R. (1997, Mayo). *El papel de las ONG en la sociedad civil: la construcción de lo público*. Controversia.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Norma.

Borja, Jordi. (2001). Urbanista. Asesor de múltiples proyectos en España y América Latina. Conferencia pronunciada en el "Forum Europa", Barcelona. Junio de 2001. [Http: /www.la factoriaweb.com/articulos/borja17.htm](http://www.la factoriaweb.com/articulos/borja17.htm).

Borja, Jordi. (2001). *Ciudadanía y espacio público* En: Revista Foro No 40. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Botero Gómez, F. (1994). *Cien años de la vida de Medellín. 1890-1990*. Medellín, Colombia: Fernando Salazar Cardona.

Bourdieu, Pierre. Y Wacquant, Loic. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. y Wacquant , Loic. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. En: Revista Foro No 40. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Briones, G. (1995) *La investigación social y educativa*. Santa Fe de Bogotá: SECAB.

Bruggen, F. (1999). “*Perfectibilidad y Educación*. La construcción de la naturaleza en el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau”. En: *Síntesis de Conferencias y Talleres del primer simposio colombo-alemán sobre el desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania realizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Medellín los días 17,18 y 19 de Febrero de 1999*.

Brundtland, Harlem. (1987). Informe Nuestro Futuro Común. ONU.

Camacho, Antonio. (2001). *Educación Social y Valores Democráticos*. Barcelona, España: Promociones y publicaciones universitarias.

Calderón, Fernando. (coord.). (2007). *Ciudadanía y desarrollo humano*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Camps, V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona, España: Península.

Carreras Sáez, J. (2002, diciembre). Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. Catedrática de Pedagogía Social. UNED-Madrid. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, Segunda época (9)*.

Carrillo, Lucy. “*¿Es un espejismo la libertad?*”. Ensayo inédito.

Castillo, J. R., Ciro, L., Naranjo, J. y Orozco, M. (2006). *Institución de la ciudadanía. Imaginarios y representaciones de jóvenes Estudiantes universitarios participantes en procesos de proyección*. Manizales, Colombia: Blanecolor.

Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CEAAL. (2004-2008). *Dimensión educativa*, Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Cendales G. Lola y otros. (1996). *Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto*. En: Aportes No. 46, CEAAL y DIMENSIÓN EDUCATIVA. Santa Fe de Bogotá. D.C.

Chomsky, Noam. (2002). *Obra esencial*. Barcelona: Editorial Crítica.

Colas, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colom González, Francisco. (1988). La “cultura” y los lenguajes políticos de la modernidad. En: *Razones de identidad*. Barcelona: Anthropos.

Commnigs, I. (2003). *Ética de cuidado*. Barcelona: U. Jaume I.

Constitución Política de Colombia. (2010). Santafé de Bogotá: Editorial Temis.

Corporación Región. (1997). *Memoria y ciudad*. Medellín.

Corporación Región. (2000). *Trayectos y perspectivas de la Corporación Región*. Medellín: Corporación Región

Corporación Región. (2000). *Recorridos urbanos. Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad*. Medellín: Corporación Región.

Corporación Región. (2009). *La escuela busca al niño-a*. Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa. Sistematización Etapa I. Medellín.

Corrales, F. (2009). *Enfoque de juventud (documento inédito)*. Medellín.

Cortés Rodas, Francisco. (1994, Agosto) “Autonomía y Derechos humanos en perspectiva kantiana”. En: Revista *Estudios de Filosofía No. 10*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Chartier, Roger. (1997). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. En: *Quimera*.

Dahrendorf, Ralf, (1990). *El conflicto social moderno*. Madrid: mondadora-Grijalbo.

Departamento Administrativo nacional de Estadística DANE. (1985). Conciliación censal, Documento.

Defensoría del Pueblo. República de Colombia. (2005). *El derecho a la educación en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*: Documento

Del Águila, R. (1997). La política: El poder y la legitimidad. En: Del Águila, R. (coord.), *Manual de ciencia política* (pp. 21-34). Madrid, España: Trotta.

De la mano de Alicia. (1998). Lo social y lo político en la postmodernidad. Santa fe de Bogotá: Ediciones Uniandes-Siglo del Hombre Editores.

Del Castillo Pilar, Crespo, Ismael (Edit.).(1997). *Cultura política*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Delgado S., Ricardo. (2003). *Interrogantes en torno a la formación de la competencia ciudadana y la construcción de lo público*. Bogotá: Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Escuelas de Liderazgo democrático, realizado por Viva la Ciudadanía en julio de 2003.

Delval, Juan y Enesco, Ileana. (s.f.). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulan, R. & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación: un balance*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

De Remies, Alain. (2001, enero-marzo). Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político. En: *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 63, no. 1.

Desarrollo y subdesarrollo: concepto y contrastes espaciales. Extraído el 2 de octubre de 2009 desde http://www.wikilearning.com/curso_gratis/desarrollo_y_subdesarrollo_concepto_y_contrastes_espaciales/1774-5.

Desde la ciudadanía femenina... una mirada al presupuesto participativo. (s.f.). Medellín: Corporación Región.

De Sousa Santos, Boaventura. (2002) "Los derechos humanos como guión emancipador". En: *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos –ILSA.

Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Polanco, H. (2005) (s.f.). *Diez Tesis sobre Identidad, Diversidad y Globalización*. Recuperado el 5 de mayo de 2009.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Dussán Calderón, M. A. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana, Colombia*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído el 12 de agosto de 2009 desde http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0606105-183434//madc1de1.pdf.

Echeverri, S. Jesús A. (2001, abril) El diálogo intercultural. En: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Maestros gestores de nuevos caminos. Medellín.

Eder, Klaus. (1996-1997) La paradoja de la “cultura”. Más allá de una teoría de la cultura como factor consensual. En: *Zona Abierta No.76-77*.

El soberano y su reino. (1994). Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. Universidad de París: Mimeo.

Educación y escuela en el fin de siglo. (1995). Bogotá: CINEP.

El mundo como representación. (1992). Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa.

Escalante Gonzalbo, Fernando. (1992) “Moral pública y orden político”. En: *Ciudadanos imaginarios. Memoria de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante de la República mexicana –Tratado de moral pública-*. México: El Colegio de México.

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Norma.

Falivalente, Graciela. Montolío, Estella & Moret, Luisa. (2008) Curso URBAL “Liderar en Clave de Género”. Módulo A: Género y participación política. Quito: Editorial Centro Latinoamericano de formación Política de Mujeres y ciudad.

Fariñas, J. (2005). *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Recuperado el 6 de mayo de 2009 desde <http://www.uv.CEFD/2/farinashtml>.

FECODE. (1988). *Educación y Cultura*, No. 14. Bogotá: Editorial magisterio.

Fermoso, Paciano. (1998) *Pedagogía social*. Fundamentación científica. HERDER, Barcelona, 1994. En: *Módulo de trabajo: Pedagogía social*. FUNLAM, Medellín.

Fernández A., R. (2004, Noviembre). Ong para el desarrollo y para la democracia. *Desde la Región*, (43).

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Fernández, Rubén, (1991). *Tres asuntos pendientes para educadores populares de los noventa en Colombia*. Corporación Región. (Documento inédito).

Fernández Rubén (2007). *Hacer y estar con otros es también una manera de ser*. En: Revista desde la región No 49. Medellín: Corporación Región.

Fernández Fernández, J. A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona, España: GRAÓ.

Fraser, N. (1997). *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Universidad de los Andes, Siglo Hombre Editores.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá, Colombia: siglo XXI editores.

Freire, Paulo. (1986) *A importancia do ato de ler: em tres artigos que se completam / Paulo Freire*. -- 13 ed. -- Sao Paulo: COAEZ Editora: Autores editores. -- (Colecao polémicas do nosso tempo).

Freire, Paulo. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. México: Morata.

Fundación Empresas Públicas de Medellín, (2005). *Proyecto interinstitucional conoce tu ciudad y Secretaría de cultura ciudadana*. Medellín para enseñar y aprender. Medellín.

Fundamentos de la Animación Sociocultural. (1998) Módulo de trabajo. FUNLAM. Medellín.

Estado del arte de las experiencias educativas de las escuelas de la RED VIVA de Antioquia. (2000). Entrevista a Directora de Vamos Mujer. Medellín.

García Canclini, Néstor. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Conflictos multiculturales de la globalización. México D F: Grijalbo.

García Caclini, Néstor y otros. (1996) *La ciudad de los viajeros*. Travesías e imaginarios urbanos. México: Grijalbo.

García, P. Ernesto. (1991, Agosto). *La relación pedagógica*. Bogotá: Mimeo.

García Duarte, Ricardo y Serna Adrian. (2002) *Dimensiones críticas de lo ciudadano*. Problemas y desafíos de la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo. Bogotá D.C.: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Suárez, Carlos Iván y Ruiz Arroyave, Javier Omar. (2008). (Colectivo de masculinidades). *Masculinidades, hombres y cambios*. Bogotá: Diakonía.

Gerard Genette. (1989). *El discurso del relato*. Barcelona: Lumen.

García, Suárez, Carlos Iván. y Ruiz Arroyave, Javier Omar. (Colectivo de masculinidades). (2008) *Masculinidades, hombres y cambios*. Bogotá.

Ghisso, Alfredo. (1998, Septiembre). *Documento de trabajo: No te salves-No me salves. Notas mínimas sobre animación juvenil*. FUNLAM/CESEP/Instituto Juventud XXI. Medellín.

Ghisso, Alfredo. (2001). *Potenciando la diversidad*.

www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.

Gianti, Roberto (2003). *A cidade e o mundo urbano*. Brasil: Documento

Giddens, Anthony. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Giraldo, Martha Lía (2002) *Aprender la Ciudad*. Medellín: Corporación Región y Viva la Ciudadanía.

Giraldo, Martha Lía (2002) *Aprender la Ciudad*. Medellín: Corporación Región y Viva la Ciudadanía.

Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando Límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: PAIDOS.

Goetschel, Ana María (2009). *Compiladora. Perspectivas de la Educación en América Latina*. FLACSO Ecuador.

Gómez, Clara, Vélez, Fernández, Rubén. (2003). *Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín*. Medellín: CINDE-Universidad de Manizales. Corporación Región.

Gómez, Clara, Vélez, Juan & Fernández, Rubén. (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad. Medellín: Serie Palabras Más. Corporación Región.

Gómez Esteban, Jairo. Hernando. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gómez-Granell, Carmen y Vila, Ignacio (Comp). (2001) *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Sao Paulo: Acao Educativa.

Grimson, Alejandro. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma

Guerra, Francoise-Xavier. (1993). Una modernidad alternativa. En: *Modernidad e independencia*. México: MAPFRE: Fondo de Cultura Económica.

Guattari, Félix. (2007). *Para una refundación de las prácticas sociales*. En: Escuela, Cuerpo y Biopoder. Serie Maestros gestores de nuevos Caminos. Cuadernillo No. 44. PP. 27-46.

Gutiérrez Nieto, C. (2002). El estudio de casos. En López Noguero, F. y Pozo Llorente, T. (Coords.), *Investigar en Educación Social* (pp. 137-145). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Gutiérrez Sanín, Francisco. (1998)¿Ciudadanos en armas? En Arocha J., Cubides, F. y Jimeno, M. (Comp.) *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A., Díaz Soler, C. e Infante Acevedo, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, Martha Cecilia, Díaz, Carlos Jilmar. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Plaza y Janés.

Herrera Menchén, M. d. M. (1998). *El desarrollo de procesos acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Historia de la Lectura en el mundo occidental. (1994) Barcelona: Alianza.

Hoyos, Mauricio. (2001). *La Piel de la Memoria, Barrio Antioquia: Pasado Presente y Futuro*. Medellín: Corporación Región.

Hurtado Galeano, D. y Naranjo Giraldo, G. (2002, julio-diciembre) *Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas: Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia*. *Estudios Políticos*, (21), 145-159, Medellín: Mimeo.

Hurtado Galeano, D. y Naranjo Giraldo, G. (2003, octubre). *Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización* [CD-ROM]. Investigación no publicada, Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Políticos, Medellín, Colombia.

Instituto para el desarrollo y la Investigación Pedagógica (2005). Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales. Bogotá.

Instituto Andaluz de la Juventud (1998). *La Educación Popular Ante el Siglo XXI*. Sevilla:

Jara Holliday, Oscar. (2005). Dilemas de la ciudadanía en un mundo global. En: Desafíos políticos de la educación social, XVI Congreso de educadores sociales, Montevideo: Uruguay.

Jaramillo A., A. M. (1993, Noviembre). *Milicias Populares en Medellín: entre lo privado y lo público*. *Revista Foro*, (22).

Jaramillo, Antonio. (2007) *Escuela, cuerpo y biopoder. Pasado Presente y Futuro*. Medellín: Corporación Región.

Jaramillo, Dormery. (202). *Estado del arte de las experiencias de formación ciudadana de las Escuelas de la Red Viva de Antioquia*. Medellín.

Jiménez, C. (2006). *Desobedecer para convivir. Construcción de ciudadanía y campo psicosocial*. Medellín: Picacho con futuro.

Jiménez, R. y otros. (2004). *Develando mitos. Ensayos sobre subjetividad y ciudadanía*. Medellín. Corporación Región.

Kant, I. (1976). *Crítica de la razón pura* (8° ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada.

Kant, I. (1994). *Crítica de la razón práctica* (5° ed.). Salamanca, España: Sígueme.

Kant, I. (2005). *Crítica del juicio* (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada.

Kay, William. (1977). *La educación Moral*. Buenos Aires: El Ateneo.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.

Laguarda, E. *Desarrollo insostenible*. Extraído el 8 de agosto de 2009 desde http://www.forociudadano.org/.../Desarrollo_insostenible_Jor_Abus_Urb.doc.

Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Extraído el 10 de febrero de 2010 desde http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

Larroyo, F. (1950). *Historia general de la pedagogía*. México D. F., México: Porrúa.

Leis, R. (2007). *América Latina: Redes, Propuestas y Apuestas de Educación Popular*. Artículo presentado en la II Reunión Comisión de Expertos Iberoamericanos: “Alfabetización y Educación Básica de las Personas Jóvenes y Adultas”, (Cartagena de Indias y Bogotá, Colombia) de septiembre 19 al 21. Extraído el 11 de agosto de 2009 desde <http://www.oei.es/alfabetizacion/Leis.pdf>.

León Solís, L. (2005). El grupo de discusión y la entrevista: dos técnicas cualitativas de investigación. En López Noguero, F. y León Solís, L. (Coords.), *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario* (pp. 55-68). Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Locke, John. (2009). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Editorial Tecnos.

López Barajas-Zayas, E. y Montoya, J. M. (Eds.). (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, España: Universidad Nacional de educación a distancia.

López de La Roche, Fabio.(2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. En: Herrera, Martha Cecilia y Díaz, Carlos Jilmar. *Acercamientos a la*

relación entre cultura política y educación en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional: Plaza y Janés.

López Herrerías, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia, España: NAU llibres.

López Noguero, Fernando, y Pozo Llorente, Teresa. (Coord.). (2002). *Investigar en educación social*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

López Noguero, Fernando. (2005). La investigación cualitativa. Definición, riesgos y posibilidades. En López Noguero, F. y León Solís, L. (Coords.), *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario* (pp. 15-27). Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Luque Domínguez, Pedro. Antonio. (Coord.). (2002). *Educación Social. Análisis de Recursos Comunitarios*. Sevilla, España: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla.

Luque Domínguez, Pedro. Antonio. (Coord.). (2001). *Educación Social y Valores Democráticos. Claves para una educación ciudadana*. Barcelona, España: PPU.

Luzuriaga, Lorenzo. (1958). *Pedagogía social y política*. (2ª Ed.). Buenos aires, Argentina: Losada.

Magre, J. y Martínez H., E. (1996). La cultura política. En Caminal, M. (Coord.), *Manual de Ciencia Política* (pp. 263-287). Madrid, España: Tecnos.

Mancuso, H. R. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semiopistemología*. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.

Marshall, T. H. (1998). "Ciudadanía y clase social". En: T.H. Marshal & T. Madrid: Alianza Editorial

Martín-Barbero, J. (1996). Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas, escenarios. En Giraldo Isaza, F. y Viviescas Monsalve, F. (Comp.), *Pensar la ciudad* (pp. 45-68). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.

Martín Barbero, Jesús. (1998). Cambios culturales, desafíos y juventud. En: *Umbrales*. Medellín: Región.

Martínez, Ana (2004). *La construcción Social del Cuerpo en las Sociedades Contemporáneas*. P. 127-152.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075020>.

Martínez, Garnica, A. (2005). *Convocatoria a una nueva historia política colombiana. Conceptos fundamentales y temas básicos*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Martínez, López, José. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. México. Universidad mesoamericana. D.F. P. 3-9.
<http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion/>

Martinic, Sergio. (1996). La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular. En: *APORTES No. 46. CEAAL, DIMENSIÓN EDUCATIVA*, Santa Fe de Bogotá.

Maturana, H. (2004). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá. Editorial Magisterio.

Maturana, Humberto. (2007). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Sentidos de la educación. Bogotá.* Santiago de Chile: UNESCO.

Mayordomo, Alejandro. (1998). *El aprendizaje cívico.* Barcelona: Ariel.

Mazo López, Clara Inés. (s.f.) *Investigación Acción Participativa en la perspectiva de género: una metodología.* Medellín.

Mejía, Marco Raúl. (1966, Octubre) La Educación Popular: hacia una pedagogía política del poder. Deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. En: *Educación popular. Refundamentación.* APORTES N0. 46. DIMENSION EDUCATIVA, CEAAL. Santa Fe de Bogotá.

Mejía J., M. R. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Medina Franco, G. (2006). *Historia sin fin... Las milicias en Medellín en la década del noventa.* Medellín, Colombia: Instituto Popular de Capacitación IPC.

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización Empodera y produce saber y conocimiento.* Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Merriam, S. (1990). *Case study research in Education. A qualitative approach.* Londres: Universidad de Oxford.

Mires, F. (2001). *Civilidad. Teoría política de la posmodernidad.* Madrid, España: Trotta.

Molina Najarro, A. M. (2000). *La importancia de las ONG en la comunidad internacional*. Tesis de grado. Universidad Francisco Marroquín, Guatemala. Extraído el 10 de octubre de 2009 desde: www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2975.pdf.

Moncada, Ramón y Fernández, Rubén (Comp). (1997). *Ciudad Educadora un concepto y una propuesta*. Medellín: Plan Estratégico de Medellín y Corporación Región.

Moncada, Ramón y Toro, Javier (1997). *Ciudad y escuela*. . En revista Educación y ciudad No 2. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. PP 76-86.

Moncada, Ramón. (2001) *La relación escuela entorno como entrada a la ciudad educadora*. En: Revista alegría de Enseñar No 44, Ministerio de Educación Nacional y Fundación FES. Bogotá. PP. 58-64.

Moncada, Ramón (2005). *Ciudad, educación y escuela*. En: Revista Educación y ciudad. Bogotá: IDEP.

Moncada, Ramón (Coord.). (2007). *Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad*. Medellín: Corporación Región, Conoce Tu Ciudad.

Moncada Ramón. (2007) *El derecho a la educación: un derecho completo*. Documento: Corporación Región

Morán, María Luz. (1976-1977). Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural. En: *Zona Abierta No.76-7*.

Moore, Henrietta L. (2004). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Diciembre 10 de 1948, Art. 28.

Naranjo, Gloria; Hurtado, Deicy & Peralta, Jaime (2001) *Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado*. Palabras Más. Corporación Región.

Naranjo Giraldo, G., Hurtado Galeano, D. P. & Peralta Agudelo, S. A. (2003). *Tras las huellas ciudadanas. Medellín: 1990-2000*. Medellín, Colombia; Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia.

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid, España: La lectura.

Navarro, P. y Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.

Nieto López, Jaime Rafael. y Robledo Ruiz, Luis Javier. (2006). *Conflicto, violencia y actores sociales en Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Núñez, R. y del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid, España: Cátedra.

OEA. (1988). Protocolo de San Salvador. Art_13. Derecho a la educación, texto serie sobre tratados. San salvador: El Salvador.

Organización de Estados Iberoamericanos (1998). *Ciudad Posible. Estrategias educativas de la Ciudad*. Bogotá: OEI.

Ortí, Alfonso. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-95). Madrid, España: Síntesis.

Ortiz, C. M. (1991, septiembre-diciembre). El sicariato en Medellín: entre la violencia política y el crimen organizado. Análisis Político, (14).

Ortiz, C. M. (1998). Ciudades y áreas metropolitanas. En: Cubides Cipagauta, F., Olaya, A. C. y Ortiz, C. M., *La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*.

Ortiz, William. (2010). Ciudadanías alternativas. En: Durango, Gerardo (coord.), *Política y Derechos Fundamentales*. Medellín, Colombia: Vieco.

Ortega, José. (Coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel

Osgood, Charles. (1980). Semántica diferencial. En: Revista Latinoamericana de psicología, Vol. 12, No 001. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Osorio M, Mario. (s.f.). La pedagogía de la neomodernidad o la pedagogía de los saberes en la educación popular. En: *APORTES No. 46 Educación Popular. Refundamentación*.

Osorio Sánchez, C. E. (s.f.) *Enclaves de la justicia comunitaria en los procesos de educación popular*. Extraído el 10 de agosto de 2009 desde <http://www.reddejusticia.org.co>.

Osorio, V. Jorge. (1996). Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. En: *APORTES No. 46. Educación popular: Refundamentación. CEAAL Y DIMENSIÓN EDUCATIVA*. Santa Fe de Bogota.

Pabón, Consuelo (2001). *Construcciones de Cuerpos*. Guillermo Cano ESAP. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Parra Sandoval, R. (1995). *El Tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Fundación FES: Colciencias, TM editores.

Paulo y Macedo, Donaldo. (1989). La alfabetización y la pedagogía crítica. En: *FREIRE, alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Pecaut, Daniel. (2003) *Violencia y política en Colombia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Peña, J. (2003). La ciudadanía. En Arteta, A., García Guitián, Elena y Máiz, R. (Eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 215-245). Madrid, España: Alianza.

Pérez Serrano, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla.

Pérez Serrano, Gloria. (Coord.). (2001, 2º ed.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, España: NARCEA.

Pérez Serrano, Gloria. (2002, Diciembre). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, Segunda época* (9), 193-231.

Pérez Serrano, Gloria. (2002). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos*. Madrid, España: Narcea.

Peschard, Jacqueline. (2001). *La cultura Política Democrática. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática*. México, Instituto Federal Electoral.

Petrus Rotger, A. (1997). Concepto de Educación Social. En: Petrus Rotger, A. (coord.), *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Barcelona, España: Ariel.

Pinilla Díaz, A. V. y Torres Azocar, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Piñuel Raigada, J. L. (s.f.) *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Extraído el día 13 de diciembre del año 2009 desde <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Prieto Castillo, Daniel (2000). *La comunicación en la educación*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación Social.

Prieto Parra, Marcia. (1990, junio-septiembre). “*Las prácticas pedagógicas en el aula: un análisis crítico*”. Educación y Pedagogía No. 4. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. En García, S. y Lukes, S. (comp.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y Participación*. (pp. 15-44). Madrid, España: Siglo XXI.

Puig Rovira, Joseph María. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

Rabotnikof, Nora. “*Los público y sus problemas: notas para una reconsideración*”. Revista Internacional de Filosofía Política 2. Madrid: Universidad Autónoma, noviembre de 1993.

Ramos-Oliveira, A. (1964). *Historia Social y Política de Alemania*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Rapoport, A. (1969). *Hous form and culture*. Nueva York: Prentice Hall.

Rawls, J. (1971). *“Teoría de la justicia”* Cuarta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Reflexiones en torno a la construcción de cultura política en el escenario educativo en Colombia durante la década del 90. (2002). Bogotá: Mimeo.

Reina, Alexander. (2000). *Gestión Pública*. Programa de Gobernabilidad Democrática y Desarrollo del Instituto de Capacitación Popular. IPC.

Resolución 1996/31. Relación consultiva entre Naciones Unidas y Organizaciones No Gubernamentales.

Restrepo Gómez, B. (1997). *Investigación en educación*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Riaño, Pilar. (2004) *Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias*. www.city.vancouver.bc.ca/commsvcs/planning/dtes.pdf. Revisado 15 de mayo de 2009.

Riaño, Pilar. (2006). *El desplazamiento interno y los trabajos de la memoria*. En: Bello, Martha Nubia. Edit. Investigación y desplazamiento forzado. Colombia. REDIF-COLCIENCIAS.

Ricoeur, Paul (1995). *El relato en Perspectiva, estudio de teoría narrativa*. México: siglo XXI Editores.

Rodríguez G. Hilda Mar. (2001). *Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad*. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Maestros gestores de nuevos caminos. Corporación REGIÓN y otros. Medellín.

Rodríguez, Jahir. (1999). *El palimpsesto de la ciudad*. Armenia Colombia: Fudesco y Espiral.

Rousseau, Jean-Jacques. (1993). *El Contrato Social*. Barcelona: Altaza.

Rousseau, Jean. Traducción de Ricardo Viñas (2000). *Emilio o la educación*. Emilio o la educación. Buenos Aires. El Aleph.com. Documento descargado de <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>.

Roux, F. (1992). *Fundamentos para una ética ciudadana*. Quirama, 15, 132-147.

Rubio, Carracedo, José, (2005). *Democracia mínima. El paradigma democrático*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar & Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes y Universidad de Antioquia, 2 vol.

Sáenz Obregón, Javier (2003). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Educación.

Salas Rodas, L. J. (2007). *En el mundo de las ONG: vivencias, reflexiones y aprendizajes del ejercicio profesional*. Bogotá, Colombia: CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango.

Saldarriaga, V. Jaime Alberto. *Educación en la adversidad*. Medellín: Corporación Región. Serie palabras Más.

Saldarriaga, V. Jaime Alberto, y Roldán Vargas, Ofelia. (1994-2005). *Sistema educativo e inclusión social en Medellín*. 1994-2005. Medellín: Corporación Región-CINDE Investigación.

Sáenz Obregón, Javier (2003). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. (1997). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Sandoval, C. Carlos Arturo. (2008, Diciembre). *Sistematización Etapa II La Escuela Busca Al Niño-a 2007 – 2008*. Medellín: (Inédito).

Sánchez, Antonio, Clavijo, Gisela & Builes, María Luz. (1998) *Investigación: Educación de adultos para el desarrollo local. Subproyecto: Diagnóstico de necesidades educativas y perfil de los animadores comunitarios para el desarrollo local municipal*. Corporación Educativa CLEBA, Medellín.

Scott, Joan. (1996). “*El género: una categoría útil para el análisis histórico*”, *el género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Martha lamas (comp), México: Programa Universitario de Estudios de Género PUEG.

Schlieben-Lange, B. (1987). *Pragmática lingüística* (1° ed. En español). Madrid, España: Gredos.

Schujman, G. (Coord.). (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona, España: Octaedro.

Sen, Amartya. (1999). *Desarrollo como Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sen, Amartya. (2008). *Identidad y Violencia*. Argentina: Katsz Editores.

Sennet, Richard (1997). *Carne y Piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

Sennet, Richard. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Sepúlveda, Herrera. (2008). *Pasa la Voz, madres y padres promueven y exigen el derecho a la educación*. Medellín: Región.

Serrano Oñate, M. (2002). Las ONG's en la encrucijada: del Estado de Bienestar a la franquicia del Estado. En Revilla Blanco, M. (ed.), *Las ONG y la política*. Madrid, España: Istmo.

Sotolongo, Pedro y Díaz, Carlos (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/CapituloIV.pdf>.

Revisado el 30 de mayo de 2009.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso* (1° ed. En español). Madrid, España: Alianza.

Suárez Ruiz, P. A. (2000). *Núcleos del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: ORION.

Swidler, Ann. (1996-1997). La cultura en acción: símbolos y estrategias. En: *Zona Abierta*. No. 77-78.

Tafalla, M. (2003). Recordar para no repetir: el nuevo Imperativo Categórico de T.W. Adorno. En Mardones, J. M. y Reyes, M. (Eds.), *La ética ante las víctimas*. Barcelona, España: Anthropos.

Tamayo, R. *La regulación internacional de las ONG como una herramienta para la consolidación del sistema de Gobernabilidad Global*. Extraído el 4 de octubre de 2009 desde: <http://congresocienciapolitica.uniandes.edu.co/.../descargar.php?.../LINEA%20%20Relaciones%20Internacionales/>.

Tenzer, Nicolás. (1992). *La sociedad despolitizada*. Barcelona: Paidós.

Thiebaut, Carlos. (1977, Mayo). “*Democracia: espacio de diferencias*”. Madrid: Universidad Carlos III, Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación: Mimeo.

Tirado Mejía, A. (Coord.). (1998). *Nueva Historia de Colombia. Vol. 8, Economía y regiones*. Bogotá, Colombia: Planeta.

Todorov, Tzvetan. (2000). *Memoria del mal, tentación del bien*. Barcelona: Península.

Tonucci, Francesco. (s.f.). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. UNICEF. Argentina: Losada

Torcal, M. (1997). Cultura Política. En: Del Águila, R. (coord.), *Manual de Ciencia Política* (pp. 231-250). Madrid, España: Trotta.

Toro, J., Villa, M. E., Saldarriaga, J., Serna, C. & Tamayo, M. A. (2003). *Una Escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes*

con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Medellín: Corporación Región.

Torres, Carlos Alberto. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Torres, Carlos Alberto y otros (Comp). (2002). *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Torres, Jair (2003). *La Formación del Cuerpo: Una mirada desde la Pedagogía Crítica.* En: Uni-pluri/versidad volumen, No 2.

Torres Carrillo, A. (2009, diciembre). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, III (30)

Toscano Cruz, M. (2005). El estudio de casos. En López Noguero, F. y León Solís, L. (Coords.), *La investigación cualitativa. Nuevas formas de investigación en el ámbito universitario* (pp. 69-79). Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Touraine, Alain. (1992) “¿Qué es la democracia?” México: Fondo de Cultura Económico.

Touraine, Alain. (1997)¿Podremos vivir juntos? *Iguales y diferentes.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Trilla Bernet, Jaume. (1993). *Las otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona: Anthropos.

Universidad Católica de Oriente. (1997). *Evaluación de impacto de programas educativos dirigidos a mujeres de sectores populares de la ciudad de Medellín*. Rionegro Antioquia.

Uribe María Teresa (2003). *Estado y Sociedad frente a las víctimas de la violencia*. En: Estudios Políticos No 23, Medellín: Universidad de Antioquia. Pág. 9-25.

Uribe, María Teresa. (2005, 2° ed.). *Nación, Ciudadano y Soberano*. Medellín, Colombia: Corporación Región.

Uribe Quiroz, M. J. (2006, enero-junio). *La formación por competencias: el nuevo reto de la educación actual*. *Revista Universidad de San Buenaventura*, 12 (24), 109-121.

Valderrama H., Carlos. Eduardo. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores – Universidad Central-IESCO.

Valera Alfonso, O. (1999). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá, Colombia: EDITEMAS AVC.

Valera Alfonso, O. (1999). *Orientaciones pedagógicas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Villa, María Eugenia (2001). *Lo Masculino y lo femenino, más allá de ser hombre o mujer*. En: Desde la región no 35. Medellín: Corporación Región.

Villa, Marta Inés y Moncada, Ramón. (s.f.). *Ciudad Educadora en Colombia*. Medellín: Corporación Región y la educación un propósito nacional

Viveros Vigoya, Mara. (2000) “Notas en torno a la categoría analítica de género”.
En: Puyana Yolanda, Robledo Ángela Inés. (Compiladoras) *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá: Litocamargo.

Warren E., M. (2003). ¿Qué es la política? En Arteta, A., Guitián, E. y Máiz, R. (Eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 21-48). Madrid, España: Alianza Editorial.

Wittgenstein, Ludwig. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Critica.

Zapata-Barrero, Ricard. (2001) *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Zarone, Giuseppe (1998). *Metafísica de la ciudad. Encanto y desencanto metropolitano*. Barcelona: Pretextos.

Zornosa, Ricardo (1995). *Colombia educadora*. En: Educación para el desarrollo. Misión Ciencia Educación y Desarrollo. Tomo II. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional.

Fuentes consultadas en Internet

http://www.wikilearning.com/curso_gratis/desarrollo_y_subdesarrollo_concepto_y_contrastes_espaciales/1774-5

http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0606105-183434//madr1de1.pdf

http://www.forociudadano.org/.../Desarrollo_insostenible_Jor_Abus_Urb.doc

<http://www.oei.es/alfabetizacion/Leis.pdf>

<http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2975.pdf>.

<http://www.reddejusticia.org.co>.

<http://www.adn.es/fotos/20071127/IMA-0837-comuna13jpg>.

<http://www.elespectador.com/imagen-panoramica-de-comuna-13-medellin>.

http://www.aoudea.org/new_images/asociados/poblado1.jpg.

<http://www.elcolombiano.com/proyectos/reportajesgraficos/html/10172002-RetomaComuna13.htm>.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

<http://www.ipc.org.co><http://www.dimensioneducativa.org.co>.

<http://www.imca.org.co>.

<http://www.cinep.org.co>.

<http://www.nodo50.org/tortuga/Colombia-Universidad-de>

<http://www.wordreference.com>.

<http://www.bancomundial.org>.

<http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>.

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/onu1.htm>.

<http://www.businesscol.com/.../mapa-antioquia.jpg>.

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comunas_de_Medellin.png.

<http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>.

<http://congresocienciapolitica.uniandes.edu.co/.../descargar.php?.../LINEA%207%20Relaciones%20Internacionales/>.

<http://comuna8.org/spip/spip.php?article2>.

<http://etimologias.dechile.net/>.

http://region.org.co/index.php/publicaciones/doc_view/100-palabras-mas-12?tmpl=component&format=raw

ANEXOS

- Anexo 1.** Fotografía de la comuna 8 de Medellín. Parte del proyecto “Construyendo Tejido Social desde la fotografía” donde se ofrecieron talleres de reporterismo gráfico a habitantes de la Comuna. Fotógrafo: Andrés Agudelo.
- Anexo 2.** Fotografía muy conocida de la época de la retoma del Ejército de la Comuna 13.
- Anexo 3.** Comuna 13 de Medellín. Fotógrafo: Luis Benavides.
- Anexo 4.** Barrio El Poblado de Medellín. El de más alto estrato socioeconómico de la ciudad.
- Anexo 5.** Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo. Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL COLOMBIANO.
- Anexo 6.** Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo. Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL COLOMBIANO.
- Anexo 7.** Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo. Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL COLOMBIANO.
- Anexo 8.** Cuadro comparativo entre metodologías de la educación social y de la educación popular.
- Anexo 9.** Textos citados en el libro “Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región” organizados según campos temáticos.
- Anexo 10.** Proyectos reseñados por Corporación Región en el texto

“Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región”. Con fecha de ejecución.

Anexo 11. Proyectos reseñados por Corporación Región. Sin fecha de ejecución.

Anexo 12. Producciones teóricas de Corporación Región sobre ciudad, ciudadanía y educación, reseñadas en el capítulo “Educación y ciudad: el vínculo permanente” del texto Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región.

Anexo 13 Producción bibliográfica de la Corporación Región sobre educación y pedagogía que fue rastreada y revisada para la elección del texto para el análisis de esta investigación.

Anexo 1.

Fotografía de la comuna 8 de Medellín. Parte del proyecto “Construyendo Tejido Social desde la fotografía” donde se ofrecieron talleres de reporterismo gráfico a habitantes de la Comuna.

Fotógrafo: Andrés Agudelo.

Fuente: <http://comuna8.org/spip/spip.php?article2>



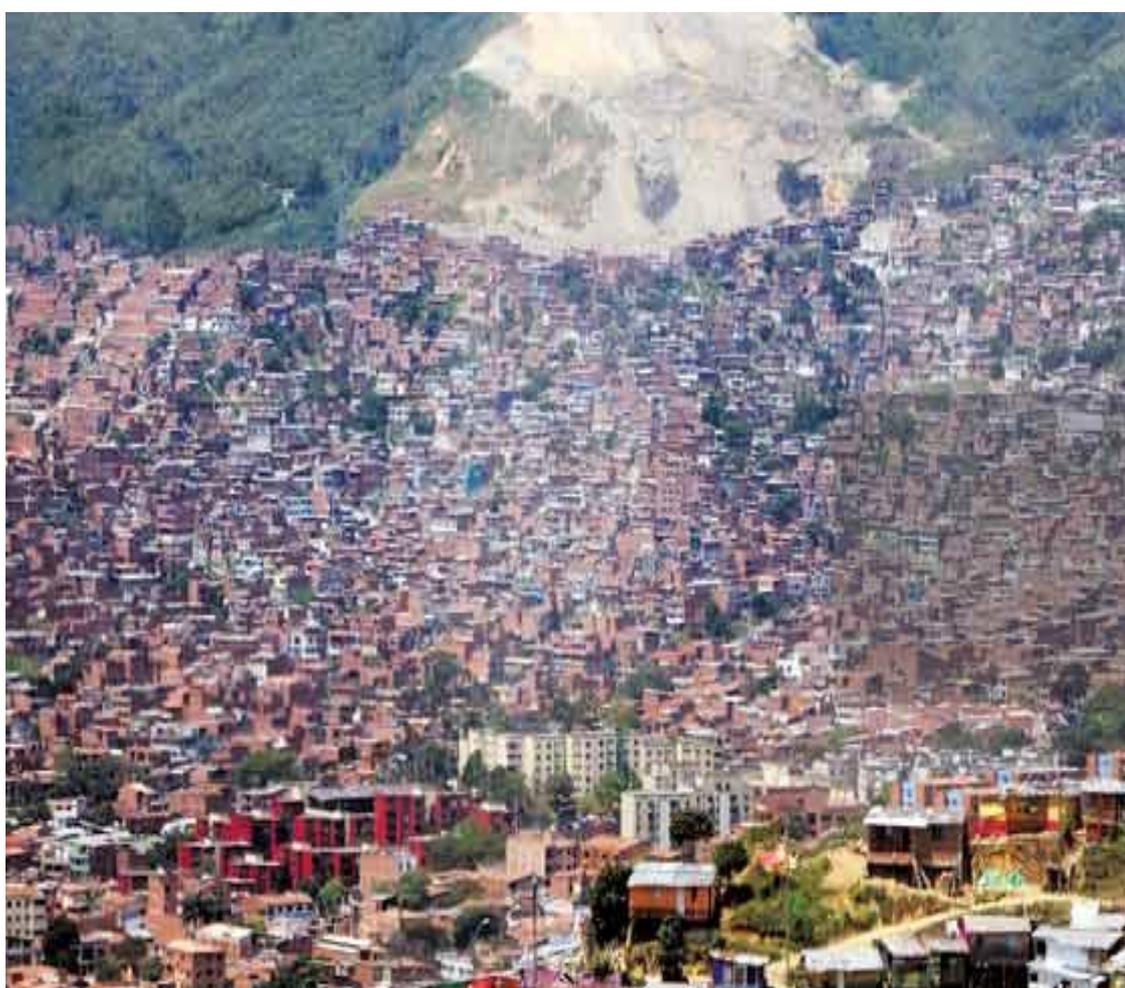
Anexo 2.

Fotografía muy conocida de la época de la retoma del ejército de la Comuna 13. Fuente [http:// www.adn.es/fotos/20071127/IMA-0837-comuna13jpg](http://www.adn.es/fotos/20071127/IMA-0837-comuna13jpg).



Anexo 3.

Comuna 13 de Medellín. Fotógrafo: Luis Benavides.
Fuente: <http://www.elspectador.com/imagen-panoramica-de-comuna-13-medellin>



Anexo 4.

Barrio El Poblado de Medellín. El de más alto estrato socio-económico de la ciudad. Fuente:
http://www.aoudea.org/new_images/asociados/poblado1.jpg



Anexo 5.

Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo. Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL COLOMBIANO.

Fuente:

<http://www.elcolombiano.com/proyectos/reportajesgraficos/html/10172002-RetomaComuna13.htm>



Anexo 6.

Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo
Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL
COLOMBIANO. Fuente:
<http://www.elcolombiano.com/proyectos/reportajesgraficos/html/10172002-RetomaComuna13.htm>



Anexo 7.

Comuna 13. Fotógrafo: Henry Agudelo. Departamento de Fotografía del periódico local de Medellín EL COLOMBIANO.

Fuente:

<http://www.elcolombiano.com/proyectos/reportajesgraficos/html/10172002-RetomaComuna13.htm>



Anexo 8.

Cuadro comparativo entre metodologías de la educación social y de la educación popular.

EDUCACIÓN SOCIAL	EDUCACIÓN POPULAR
Respeto por la cultura de referencia.	Conciencia de la cotidianidad de los educandos.
Partir de los intereses, demandas y necesidades de la comunidad por medio de la reflexión conjunta: planificar las acciones conjuntamente.	Algunos de los contenidos deben ser aportados por los educandos.
Comunicación horizontal entre los educadores y su grupo: crear un sistema comunicativo que distribuye la información.	La educación debe ser horizontal: los educadores deben aprender de sus alumnos mientras los orientan.
Revisión continua de las acciones y flexibilidad para el cambio: evaluación continua.	No se debe buscar un mero grado académico sino la emergencia socio-política del pueblo y su participación en la vida pública
Organización en equipos cooperativos	

Fuentes: Herrera Menchén, M. d. M. (1998). *El desarrollo de procesos acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Fernández Fernández, J. A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona, España: GRAÓ.

Anexo 9.

Textos citados en el libro “Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región” organizados según campos temáticos.

Campo	Autor, año y título.
Ciudadanía	<p>Naranjo, Gloria. Hurtado, Deicy. & Peralta, Jaime. (2001). <i>Ciudad y ciudadanía. Bajo la lente del conflicto urbano</i>. Palabras Más. Corporación Región.</p> <p>Marshall, T. H. (1998). “Ciudadanía y clase social”. En T.H. Marshall & T. Madrid: Alianza editorial.</p> <p>Jiménez, R. y otros. (2004). <i>Develando mitos. Ensayos sobre subjetividad y ciudadanía</i>. Medellín: Corporación Región. Serie Palabras Más, No. 9.</p>
Democracia	<p>Maturana, H. (2004). <i>La democracia es una obra de arte</i>. Bogotá. Editorial Magisterio.</p> <p>Rubio, Carracedo, José, (2005). <i>Democracia mínima. El paradigma democrático</i>. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.</p> <p>Torres, Carlos Alberto (2001) <i>Democracia, educación y multiculturalismo</i>.</p> <p><i>Dilemas de la ciudadanía en un mundo global</i>. Buenos Aires: Siglo XXI.</p> <p>Bernal, J y Álvarez L. (2005). <i>Democracia y Ciudadanías</i>. Medellín. Corporación Región.</p>
Educación	<p>Arellano Duque, Antonio. (2005): “Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos”. En: <i>La Educación en Tiempos Débiles e Inciertos</i>. Bogotá: Anthropos Editorial, Convenio Andrés Bello.</p> <p>Ausubel, David (1976). <i>Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo</i>. México: Trillas.</p> <p>Jaramillo, Antonio. (2007) <i>Escuela, cuerpo y biopoder</i>. Cuadernillo No. 44. Medellín: Maestros Gestores de nuevos Caminos.</p> <p>Maturana, Humberto. (2007). <i>Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Sentidos de la educación</i>. Santiago de Chile: UNESCO.</p> <p>Goetschel, Ana María (2009). <i>Compiladora. Perspectivas de la Educación en América Latina</i>. FLACSO Ecuador.</p> <p>Rousseau, Jean. Traducción de Ricardo Viñas (2000). <i>Emilio o la educación</i>.</p>

	<p>Buenos Aires. El Aleph.com. Documento descargado de http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf.</p> <p>Guattari, Félix. (2007, Septiembre). Para una refundación de las prácticas sociales. En: Escuela, Cuerpo y Biopoder. Serie Maestros gestores de nuevos Caminos. Cuadernillo No. 44. PP. 27-46.</p> <p>Toro, J., Villa, M. E., Saldarriaga, J., Serna, C. & Tamayo, M. A. (2003). Una Escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Medellín: Corporación Región.</p> <p>ALCALDÍA DE MEDELLÍN, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, CORPORACIÓN REGIÓN. (2009) La escuela busca al niño-a. Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa. Sistematización Etapa I. Medellín.</p> <p>Saldarriaga, V. Jaime Alberto. (2006) Educar en la adversidad. Medellín: Corporación Región, Serie palabras Más.</p> <p>Saldarriaga, V. Jaime Alberto. y Roldán Vargas, Ofelia. (2009). Sistema educativo e inclusión social en Medellín 1994 – 2005. Medellín: Corporación Región-CINDE Investigación.</p> <p>Sandoval, C. Carlos Arturo. (2008, Diciembre). Sistematización Etapa II La Escuela Busca Al Niño-a 2007 – 2008. Medellín: (Inédito).</p> <p>Fernández, Rubén, (1991). Tres asuntos pendientes para educadores populares de los noventa en Colombia. Corporación Región. (Documento inédito).</p> <p>Moncada Ramón. (2007). El derecho a la educación: un derecho completo. Medellín: Corporación Región, documento.</p> <p>Sepúlveda, Herrera. (2008). <i>Pasa la Voz, Madres y padres promueven y exigen el derecho a la educación</i>. Medellín: Corporación Región.</p> <p>Larrosa, Jorge (2003) Algunas notas sobre la experiencia y los lenguajes. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf .</p> <p>Ghiso, Alfredo. (2001). Potenciando la diversidad. www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.</p> <p>CORPORACIÓN REGIÓN (2000). Trayectos y Perspectivas de la Corporación Región Fernández, Rubén. (2007). Hacer y estar con otros es también una manera de ser. Medellín: Corporación Región. En: Revista Desde la Región N°. 49. Medellín: Corporación Región. Pp 51-63.</p>
--	--

<p>Memoria, desplazamiento y víctimas</p>	<p>Blair, Elsa. (2002). Memoria Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. En: Instituto de Estudios Políticos, N0 21. Medellín: Universidad de Antioquia. P10.</p> <p>Gerard Genette. (1989). El discurso del relato. Barcelona: Lumen.</p> <p>Riaño, Pilar (2006). El desplazamiento interno y los trabajos de la Memoria. En: Bello, Martha Nubia. Edit. Investigación y desplazamiento forzado. Colombia. REDIF-COLCIENCIAS.</p> <p>Ricoeur, Paul (1995). El relato en Perspectiva, estudio de teoría narrativa. México: siglo XXI Editores.</p> <p>Pecaut, Daniel. (2003) Violencia y política en Colombia. Medellín: Hombre Nuevo Editores.</p> <p>Todorov, Tzvetan. (2000). Memoria del mal, tentación del bien. Barcelona: Península.</p> <p>Uribe María Teresa (2003). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. En: Estudios Políticos No 23, Medellín: Universidad de Antioquia. Pág. 9-25.</p> <p>Riaño, Pilar. (2004) Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. www.city.vancouver.bc.ca/commsvcs/planning/dtes.pdf. Revisado 15 de mayo de 2009.</p> <p>Hoyos, Mauricio. (2001). La Piel de la Memoria, Barrio Antioquia: Pasado Presente y Futuro. Medellín: Corporación Región.</p> <p>ACNUR. (2004). Balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia, agosto 2002 - agosto 2004. Bogotá. PP 102-122.</p>
<p>Cuerpo</p>	<p>Ángel, Beatriz. (1999). Ritual y Teatro, una propuesta pedagógica para la educación de la actitud. Tesis de grado.</p> <p>Martínez, Ana (2004). La construcción Social del Cuerpo en las Sociedades Contemporáneas. P.127-152. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075020.</p> <p>Pabón, Consuelo (2001). Construcciones de Cuerpos. Instituto de derechos humanos Guillermo Cano. ESAP.</p> <p>Sennet, Richard (1997). Carne y Piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial.</p> <p>Torres, Jair (2003). La Formación del Cuerpo: Una mirada desde la Pedagogía Crítica. En: Uni-pluri/versidad volumen, No 2. PP. 25-31.</p>

	<p>Villa, María Eugenia (2001). Lo masculino y lo femenino, más allá de ser hombre o mujer. Corporación Región. En Desde la región no 35. Medellín: Corporación Región. Pp. 4-11.</p>
Educación y Ciudad	<p>Borja, Jordi. (2001). Conferencia pronunciada en el «Forum Europa». Barcelona, junio de 2001. http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm.</p> <p>Alcaldía de Medellín, Corporación Región (1997). Cuatro Escuelas Sociales. Medellín.</p> <p>Conoce Tu Ciudad, Comfenalco Antioquia y Secretaría de Cultura ciudadana de Medellín (2004). Recorrer para desentrañar la ciudad. Medellín.</p> <p>Corporación Región (2000). Recorridos Urbanos. Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad. Medellín.</p> <p>Corporación Región (1997). Memoria y ciudad. Medellín.</p> <p>Fundación Empresas Públicas de Medellín, Proyecto interinstitucional conoce tu ciudad y Secretaría de cultura ciudadana (2005). Medellín para enseñar y aprender. Medellín.</p> <p>Giraldo, Martha Lía. (2002). Aprender la Ciudad. Medellín: Corporación Región y Viva la Ciudadanía.</p> <p>Gómez, Clara, Vélez, Juan & Fernández, Rubén. (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad. Serie Palabras Más. Medellín: Corporación Región.</p> <p>Moncada, Ramón y Fernández, Rubén (Comp.). (1997). Ciudad Educadora un concepto y una propuesta. Medellín: Plan Estratégico de Medellín y Corporación Región.</p> <p>Moncada, Ramón y Toro, Javier (1997). Ciudad y escuela. En revista Educación y ciudad No 2. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. PP 76-86.</p> <p>Moncada, Ramón (2001) La relación escuela entorno como entrada a la ciudad educadora. En: Revista alegría de Enseñar No 44, Ministerio de Educación Nacional y Fundación FES. Bogotá. PP. 58-64.</p> <p>Moncada, Ramón (2005). Ciudad, educación y escuela. En: Revista Educación y ciudad. Bogotá: IDEP.</p> <p>Moncada, Ramón (Coord.). (2007). Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad. Medellín: Corporación Región, Conoce Tu Ciudad.</p> <p>Naranjo, Gloria; Hurtado, Deicy & Peralta, Jaime (2001) Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado. Corporación Región.</p> <p>Villa, Marta Inés y Moncada, Ramón. Ciudad Educadora en Colombia. Medellín: Corporación Región y la educación un propósito nacional.</p>

	<p>Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompei (Comp.) (2002) Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Autores varios. Ciudad educativa y pedagogías urbanas (1996) En: Revista Aportes N° 45. Bogotá: Dimensión educativa.</p> <p>Barbero, Jesús Martín. (1996). Comunicación y ciudad. En: Pensar la ciudad. Fabio Giraldo y Fernando Viviescas (comp). Bogotá: Tercer Mundo editores.</p> <p>Borja, Jordi.(2001). Ciudadanía y espacio público. En: Revista Foro No 40. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.</p> <p>García Canclini, Néstor y otros. (1996) La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos. México: Grijalbo.</p> <p>Gómez-Granell, Carmen y Vila, Ignacio (Comp). (2001) La ciudad como proyecto educativo. Barcelona: Ediciones Octaedro. Sao Paulo: Acao Educativa.</p> <p>Giasanti, Roberto (2003). A cidade e o mundo urbano.</p> <p>Instituto para el desarrollo y la Investigación Pedagógica (2005). Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales. Bogotá.</p> <p>Organización de Estados Iberoamericanos (1998). Ciudad Posible. Estrategias educativas de la Ciudad. Bogotá: OEI.</p> <p>Prieto Castillo, Daniel (2000). La comunicación en la educación. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación Social.</p> <p>Rodríguez, Jahir. (1999). El palimpsesto de la ciudad. Armenia, Colombia: Fudesco y Espiral.</p> <p>Sáenz Obregón, Javier (2003). Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Educación.</p> <p>Tonucci, Francesco. La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. UNICEF Argentina, Losada.</p> <p>Torres, Carlos Alberto y otros (Comp) (2002) La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Trilla, Jaume (1993). Otras educaciones. Barcelona: Anthropos, Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Zarone, Giuseppe (1998). Metafísica de la ciudad. Encanto y desencanto metropolitano. Barcelona: Pretextos. Pp7-52.</p> <p>Zornosa, Ricardo (1995). Colombia educadora. En: Educación para el desarrollo. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo II. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional.</p>
--	--

Medellín	<p>Bernal, Jorge y otros. (2006) Panorama Social de Medellín. Diagnóstico Social de Medellín y Evaluación del Modelo de intervención de la Secretaría de Bienestar Social.</p> <p>Jiménez, C. (2006). Desobedecer para convivir. Construcción de ciudadanía y campo psicosocial. Medellín: Picacho con futuro.</p> <p>Gómez, Clara. Vélez, Juan & Fernández, Rubén (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Medellín: CINDE-Universidad de Manizales.</p>
Ciencias Sociales	<p>Dahrendorf, Ralf, (1990). El conflicto social moderno. Madrid: mondadora-Grijalbo.</p> <p>Rawls, J., (1971). “Teoría de la Justicia”. Cuarta reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Sen, Amartya. (1999). Desarrollo como Libertad. Bogotá: Editorial Planeta.</p> <p>Bourdieu, Pierre y Wacquant, Luis. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva.</p> <p>Sotolongo, Pedro y Díaz, Carlos (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social.http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/CapituloIV.pdf. Revisado el 30 de mayo de 2009.</p> <p>Arendt, Hannah. (1974).La condición Humana. Barcelona: Seix Barral.</p> <p>Bauman, Zygmunt. (2003). Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Boff, L. y Duraro. (2004) Femenino y masculino. Madrid: Editorial Trotta.</p> <p>Boff, L. (2002) El cuidado esencial. Ética de lo humano y compasión por la tierra. Madrid: Editorial Trotta.</p> <p>Bourdieu, Pierre y Wacquant Loic. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.</p> <p>Commnigs, I. (2003) Ética de cuidado. Barcelona: U. Jaume I.</p> <p>Giddens, Anthony. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.</p> <p>Sennet, Richard. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.</p> <p>Touraine, Alain. (1997)¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p>

	<p>Fariñas, J. (2005). <i>Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho</i>. Recuperado el 6 de mayo de 2009, de http://www.uv.CEFD/2/Farinashtml</p> <p>Fraser, N. (1997). <i>Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"</i>. Siglo del Hombre Editores.330p.</p>
Leyes	<p>DEFENSORÍA DEL PUEBLO COLOMBIA. República de Colombia. (2005). El derecho a la educación en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales.</p> <p>NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Diciembre 10 de 1948, Art. 28.</p> <p>OEA. (1988). Protocolo de San Salvador. Art_13. Derecho a la educación, texto serie sobre tratados. San salvador: El Salvador.</p> <p>REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, Art. 67.</p>
Identidades	<p>Arboleda, H. (2000). Jóvenes y Ciudad. (C. Región, Ed.) Desde la Región (30).Pp61-69.</p> <p>Corrales, F. (2009). <i>Enfoque de Juventud</i>. (Documento inédito). Medellín.</p> <p>Díaz-Polanco, H. (2005) (s.f.). <i>Diez Tesis sobre Identidad, Diversidad y Globalización</i>. Recuperado el 5 de mayo de 2009.</p> <p>Grimson, Alejandro. (2001) <i>Interculturalidad y comunicación</i>. Bogotá: Norma.</p> <p>Sen, A. (2008). <i>Identidad y Violencia</i>. Argentina: Katz Editores</p>
Género	<p>Falivalente, Graciela. Montolío, Estella & Moret, Luisa. (2008)Curso URBAL "Liderar en Clave de Género". Módulo A: Género y participación política. Quito: Editorial Centro Latinoamericano de formación Política de Mujeres y ciudad.</p> <p>García Suárez, Carlos Iván y Ruiz Arroyave, Javier Omar. (2008). (Colectivo de masculinidades). <i>Masculinidades, hombres y cambios</i>. Bogotá: Diakonía.</p> <p>Moore, Henrietta L. (2004). <i>Antropología y feminismo</i>. Madrid: ediciones Cátedra.</p> <p>Scott, Joan. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", el género: la construcción cultural de la diferencia sexual, Martha lamas (comp.), México: Programa Universitario de Estudios de Género PUEG.</p> <p>Viveros Vigoya, Mara. (2000). "Notas en torno a la categoría analítica de género". En: Puyana Yolanda, Robledo Ángela Inés. (compiladoras) <i>Ética: masculinidades y feminidades</i>. Bogotá: Litocamargo.</p>

Anexo 10.

Proyectos reseñados por Región en el texto “Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región”. Con fecha de ejecución.

Programas	Temporalidad	Descripción
“Seminario diagnóstico y alternativas a la violencia juvenil”	1990	Análisis de la realidad de la juventud de la ciudad, su precario ejercicio ciudadano y las limitadas condiciones de vida que les enfrentaba a la desesperanza.
Seminario de Periodismo Juvenil	Desde 1992 y sigue vigente	Evento anual dirigido a fortalecer y promover el trabajo que realizan jóvenes de la ciudad con medios de comunicación.
La Escuela Elegante: Enseñar y aprender consentido.	1994-2003	Formación para maestros en pos de su conexión con el mundo de los estudiantes.
Propuesta Ciudad Educadora	1996-1997	La primera fase de la propuesta, incluyó su formulación e inclusión en el Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana, y su esfuerzo por articularse a los planes de desarrollo y sectoriales de los gobiernos municipales. Estaba constituido por seis (6) proyectos interdependientes: Familia y ciudad, Escuela y ciudad, Universidad y ciudad, Empresa y ciudad, Espacios públicos educadores y servidores públicos educadores. Dado el carácter no obligante del Plan Estratégico y la baja comprensión de su importancia por los gobiernos municipales, Ciudad Educadora al igual que la mayoría de sus programas, no lograron desarrollarse ni articularse estratégicamente a los planes de desarrollo municipal.

Ambientes Escolares Preventivos: Una propuesta pedagógica de centros de interés libres y creativos.	1996-2006	Fortalecimiento de la intersubjetividad y de los aprendizajes significativos de los individuos, como alternativa para el consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes.
“Balance social de Medellín”.	1997	
La Piel de la Memoria. Barrio Antioquia: Pasado, Presente y Futuro.	1997 a 1999	Proyecto de arte comunitario promovida por Corporación Presencia Colombo Suiza, la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Medellín, Comfenalco y Corporación Región. Reconstrucción de las memorias de una comunidad que no había podido hacerle duelo a todo el dolor que la violencia le había dejado.
Fábrica de Proyectos Juveniles.	1997-2002	Capacitar, asesorar y apoyar la gestión de iniciativas propias de los grupos juveniles, partiendo de sus intereses, deseos y entornos, desde una estrategia de formación y acompañamiento organizativo.
Participación en la Junta Técnica que elaboró el “Plan estratégico para Medellín y el Valle de Aburrá”.	1998	Construcción de líneas y proyectos pensados colectivamente para dar a la ciudad alternativas sociales y espacios públicos para la construcción de ciudadanías.
Jóvenes, Escuela y ciudad.	1998 al 2002	Acompañamiento a treinta instituciones educativas de Medellín en la construcción de apuestas formativas para afrontar las violencias en los colegios y ante las cuales se sentían impotentes para acoger y proteger a la población juvenil.
Historia de Barrios. conocido también con el nombre de Σ	Finales de los años 90. Fue desarrollado en varios momentos.	Con diferentes instituciones educativas del Valle de Aburrá, se profundizó en la investigación y se intercambió entre grupos de estudiantes y profesores que trabajaron en torno a temas y problemas urbanos identificados por cada institución educativa.
Serie temática “Medellín Actas del 2000”	2000	Se muestra mediante diferentes temáticas urbanas varias de las dinámicas sociales y culturales de Medellín en el cruce de

		siglos, con las dolorosas secuelas de la última década del siglo XX y con la esperanza necesaria con que se abre para la ciudad el siglo XXI.
Asesoría a la planeación y diseño participativo de programas municipales de Ciudad Educadora en las ciudades de Armenia (como propuesta integradora para la reconstrucción luego del terremoto), Caldas (2003) y Sabaneta (2007).	2003 y 2007	Asesoría a la planeación y diseño participativo de programas municipales de Ciudad Educadora en las ciudades de Armenia (como propuesta integradora para la reconstrucción luego del terremoto), Caldas (2003) y Sabaneta (2007).
Proyecto “Equidad de género para la convivencia barrial” .	2004	Corporación Región y diafonía. Con mujeres y población juvenil en los asentamientos Altos de la Torre y Pacífico, y los gobiernos escolares de catorce (14) instituciones educativas ubicadas en la Comuna 8 -Zona Centro-Oriental del Municipio de Medellín. Con instituciones educativas de la ciudad, sensibilizando y confrontando a la comunidad educativa en torno a estilos, prácticas y comportamientos diferenciados, estimulando el ofrecimiento de espacios de participación y ofertas pedagógicas que tengan en cuenta los intereses y necesidades relacionadas con los intereses prácticos y estratégicos de género.
Serie de televisión “Tenemos nuevos vecinos”	2004	Muestra la realidad del desplazamiento forzado y las debilidades que existen para que quienes padecen este flagelo sean incluidos y les sea reconocido el derecho a la ciudad.
Campaña “Esta es tu casa”.	Desde noviembre de 2004 hasta febrero de 2005	Varios profesionales de la ciudad, compartieron durante unas semanas la cotidianidad de una familia en situación de desplazamiento y pobreza, para luego hacer conjuntamente una intervención artística en el espacio público que se expuso en cinco (5) sitios de la ciudad durante una semana.
Actividad “Formación a dinamizadores y dinamizadoras en el	Marzo-abril de 2005	Con promotores y promotoras de los procesos educativos, con el fin de generar conciencia sobre los estereotipos de

componente de género”.		género y sus efectos en los procesos de formación que lideran y en su rol como formadores. En asocio con Diafonía.
Proyecto “Formación en perspectiva de género institución educativa Sol de Oriente”.	Septiembre- Octubre de 2005.	Con el apoyo de setenta (70) docentes, entre hombres y mujeres. Sensibilizando y confrontando a la comunidad educativa en torno a estilos, prácticas y comportamientos diferenciados; estimulando el ofrecimiento de espacios de participación y ofertas pedagógicas que tengan en cuenta los intereses y necesidades relacionadas con los intereses prácticos y estratégicos de género. En asocio con Diakonía.
“Acompañamiento a Centro Juvenil Jóvenes con futuro”, asentamientos Altos de la Torre y Pacífico – Medellín.	Septiembre a diciembre de 2005	Corporación Región y Diakonía. Se analizan sus propios estereotipos femeninos y masculinos y la forma como afectan sus procesos organizativos.
Cátedra Medellín.	2005 a 2007	En acuerdo con la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. Espacio público mensual, para abordar diferentes temáticas sobre la ciudad y el mundo urbano.
Apoyo y participación en el proyecto “Red de participación ciudadana”.	2006	Consolidación de los procesos de participación ciudadana en el departamento. Promoción de la democracia, los consensos y los acuerdos colectivos desde el respeto por la diversidad y la diferencia; de la participación activa y organización y compromiso con los asuntos de la ciudad; de la gestión gubernamental democrática y transparente en el manejo de los bienes públicos; de nuevas maneras de acometer el ejercicio público y político, facilitando la emergencia de nuevos liderazgos para que hombres y mujeres disfruten de la igualdad de oportunidades para incidir en el desarrollo de sus comunidades y su entorno.
Proyecto “Laboratorio de Memoria Culinaria”	2006	Con Mujeres del Asentamiento Pacífico de la Zona Centro Oriental, Comuna 8 de la Ciudad de Medellín.

<p>“Jornada de reflexión: cuerpo, sexualidad y violencia de hombres y mujeres jóvenes en situación de desplazamiento”, que hacen parte del grupo de teatro Sol Naciente del mismo sector.</p>	<p>Noviembre de 2006</p>	<p>A partir de la puesta en escena de una obra de teatro, se analizaron las escenas representadas, la concepción y vivencias que como jóvenes tienen con respecto al cuerpo, la sexualidad, la violencia de género y la igualdad. En asocio con Diakonía.</p>
<p>Seminario interno “cuerpos desplazados, sexualidades y violencias desde un enfoque de género”.</p>	<p>10 y 11 de Noviembre de 2006</p>	<p>Corporación Región y Diakonía. Santa Elena. Construcción de un espacio para socializar y reflexionar procesos de formación con jóvenes y adultos en condición de desplazamiento forzado con la perspectiva de posicionar sujetos de derechos, en el contexto de una sociedad altamente excluyente.</p>
<p>Proyecto “La Rueda: Encuentros de personas en situación de desplazamiento forzado para la reflexión, la creatividad y la solidaridad”.</p>	<p>2006-2007</p>	<p>Con cuarenta (40) personas adultas en situación de desplazamiento forzado, que vivían en la ciudad de Medellín, el Área Metropolitana y el Oriente cercano.</p>
<p>Proyecto “Sandungueo: Sentimientos jóvenes para la ciudad” .</p>	<p>2006-2007</p>	<p>Con cuarenta (40) niños, niñas y jóvenes afectados por el desplazamiento forzado.</p>
<p>Ensamble de Expresiones Estéticas.</p>	<p>2006-2007</p>	<p>Con población juvenil. Con el cuerpo y la subjetividad como un lugar central, como eje transversal y permanente del desarrollo de los contenidos teóricos, sin desconocer la razón, el sentimiento, la sensación y la emoción.</p>
<p>“Panorama Social de Medellín. Diagnóstico social de Medellín y Evaluación del Modelo de intervención de la Secretaría de Bienestar Social”</p>	<p>2007</p>	<p>Estudio con énfasis en la necesidad de contar con un enfoque de derechos para que los diferentes proyectos, programas y políticas sociales sobrepasen el asistencialismo y la focalización.</p>

Estudio sobre la “Pedagogía electoral y la cultura política en Medellín”.	2007	Promover proyectos democráticos que vayan más allá de la forma clientelista, tradicional y muchas veces corrupta de la política en la ciudad y el país.
Serie de televisión “Multitud invisible”.	2007	Muestra la realidad del desplazamiento forzado y las debilidades que existen para que quienes padecen este flagelo sean incluidos y les sea reconocido el derecho a la ciudad.
Asesoría en la planeación participativa del Plan Educativo Municipal de Concordia desde un enfoque de ciudad educadora.	2007-2008	Con participación de diferentes actores municipales gubernamentales y no gubernamentales para realizar una mirada estratégica municipal y formular un programa que permita constituirse como ciudades educadoras en una comprensión amplia de la educación no referida exclusivamente al sistema escolar pero incorporándolo también como subsistema importante e indispensable del gran sistema educativo municipal.
“La Escuela Busca al Niño-a”	2008	Impulsada por la alianza: Secretaría de Educación de Medellín, UNICEF, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Asociación Antioqueña de Cooperativas y Corporación Región. Es una estrategia para la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Medellín.
“Campaña destierro y reparación”.	2009	Exposición de expresiones académicas, artísticas y estéticas, en asocio con el Museo de Antioquia, sobre las víctimas del conflicto y el desplazamiento forzado, buscando reparación y restablecimiento de derechos.
“Entrenamiento para la participación política de las mujeres”.	2009	Derecho a la igualdad de oportunidades con organizaciones de mujeres jóvenes y adultas, promoviendo reflexiones y miradas críticas sobre su participación social y política. En asocio con la Alcaldía de Medellín y la Unión de Ciudadanas de Colombia sede Medellín.

Anexo 11.

Proyectos reseñados por Región. Sin fecha de ejecución.

Proyecto	Descripción
“Estrategias pedagógicas para el conocimiento de la Ciudad”.	Recorridos urbanos definidos dependiendo del proyecto y de los logros que se desea alcanzar para cada grupo poblacional o temático.
“Semilleros infantiles en Derechos Humanos”.	Respeto de los derechos para alcanzar mayores niveles de convivencia.
Formación de “Procuradores Comunitarios”.	Respeto de los derechos para alcanzar mayores niveles de convivencia.
Fortalecimiento de las Casas de Justicia de Medellín y otros municipios.	Respeto de los derechos para alcanzar mayores niveles de convivencia.
Apoyo y participación en los “Congresos ciudadanos”	Realizado en ciento diecinueve (119) municipios de Antioquia, en asocio con la gobernación. Consolidación de los procesos de participación ciudadana en el departamento. Promoción de la democracia, los consensos y los acuerdos colectivos desde el respeto por la diversidad y la diferencia; de la participación activa y organización y compromiso con los asuntos de la ciudad; de la gestión gubernamental democrática y transparente en el manejo de los bienes públicos; de nuevas maneras de acometer el ejercicio público y político, facilitando la emergencia de nuevos liderazgos para que hombres y mujeres disfruten de la igualdad de oportunidades para incidir en el desarrollo de sus comunidades y su entorno.
Proyecto para el control a los recursos públicos: “Formación para el control ciudadano”.	Promover proyectos democráticos que vayan más allá de la forma clientelista, tradicional y muchas veces corrupta de la política en la ciudad y el país.
Apoyo y asesoría a 42 iniciativas ciudadanas de veeduría y control ciudadano.	Promover proyectos democráticos que vayan más allá de la forma clientelista, tradicional y muchas veces corrupta de la política en la ciudad y el país.
“Proyecto Garantía del derecho a la educación”.	Búsqueda del derecho a la educación de niños y niñas en Medellín, y municipios del

	departamento de Antioquia, trabajado con líderes de las comunidades, población estudiantil, el magisterio y con diferentes Públicos.
“Desde la ciudadanía femenina. Una mirada al presupuesto participativo”.	Derecho a la igualdad de oportunidades con organizaciones de mujeres jóvenes y adultas, promoviendo reflexiones y miradas críticas sobre su participación social y política. En asocio con la Alcaldía de Medellín.
“Proyecto de Inclusión social”.	Para mujeres y hombres jóvenes y adultos, víctimas del desplazamiento forzado y la asesoría y acompañamiento para la acción social y política juvenil.
“Institucionalidad democrática y participación ciudadana”.	Fortalecimiento de la acción colectiva, pública y social de las diferentes organizaciones de la ciudad. En asocio con la Administración Municipal y Viva la Ciudadanía.
“Fortaleciendo las acciones de la Sociedad Civil y las ONG”.	Trabajo sobre la importancia del derecho a organizarse, participar e incidir. En articulación con algunas redes locales, nacionales e internacionales que trabajan en temas como la financiación, la cooperación al desarrollo, la democracia, los asuntos públicos y la transparencia en el manejo de los recursos.
“Informes anuales de Veeduría a los planes de desarrollo de la ciudad”.	Estudio con énfasis en la necesidad de contar con un enfoque de derechos para que los diferentes proyectos, programas y políticas sociales sobrepasen el asistencialismo y la focalización.
Asesorías y acompañamiento a la formulación de “Políticas de Juventud”.	En Bogotá, los municipios de La Estrella, Copacabana, Sonsón, Argelia, Nariño y Abejorral.
Serie de videos “Recorridos urbanos”	Muestran diferentes tópicos urbanos, tratados visual y pedagógicamente como recorridos por la ciudad.

Anexo 12.

Producciones teóricas de Corporación Región sobre ciudad, ciudadanía y educación, reseñadas en el capítulo “Educación y ciudad: el vínculo permanente” del texto Claves pedagógicas desde el trabajo educativo en la corporación Región.

Título	Año	Descripción
Medellín en Zonas	1992	Aporte al reconocimiento de la heterogeneidad de la ciudad y de su variado tejido social.
Desde la Región	No.21 de Agosto de 1996	Primera ocasión en que una publicación institucional promueve la propuesta de Ciudad Educadora. Con reflexiones de varios autores acerca del vínculo entre educación y ciudad.
Entre Luces y Sombras. Medellín: espacio y políticas urbanas.	1997	Políticas urbanas sobre el espacio.
Memoria y Ciudad	1997	Incluye artículos de varios autores, donde se aborda la importancia de la memoria, sugiriendo pistas valiosas para comprender y emprender el vínculo entre la educación y la ciudad.
Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta.	1997	Publicado en asocio con la Consejería Presidencial para Medellín, el Plan Estratégico de Medellín y del Área Metropolitana, la Mesa de Educación de Medellín y el Proyecto La Educación un Propósito Nacional. Esta publicación fue muy importante para el momento de elaboración participativa del Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana (formulado entre 1996 y 1997) en el cual la propuesta de Ciudad Educadora llegó a ser identificada como el programa de mayor fuerza sinérgica.
Cuatro escuelas sociales	1997	Publicado en asocio con la Secretaría de Educación de Medellín, como resultado de un seminario donde se abordaba la ampliación del horizonte educativo de la ciudad presentando cuatro espacios, ambientes y dinámicas educativas de la ciudad: la familia, la escuela, los medios de comunicación y la ciudad misma.

En la Encrucijada: Conflicto y cultura política en el Medellín de los noventa.	1998	Medellín en los años noventa.
Ciudad Educadora en Colombia.	1998	En asocio con el Proyecto La Educación un Propósito Nacional. Resultado de un estudio investigativo en el que se hace una lectura de once iniciativas de Ciudad Educadora que se realizaban en igual número de ciudades del país.
Recorridos urbanos.	2000	Concreta la reflexión sobre los Recorridos Urbanos a partir de la experiencia institucional de la Corporación Región, enfatizando en su carácter y su potencialidad pedagógica para el conocimiento de la ciudad.
Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado.	2001	Parte de la publicación seriada de la Corporación Región: Palabras Más. Parte de un estudio investigativo realizado por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia en asocio con Corporación Región. Se realiza un análisis acerca de la comprensión de la ciudad y de la formación ciudadana en un contexto de conflicto armado; proponiendo además el concepto de ciudadanías mestizas.
Aprender la ciudad.	2002	En asocio con la Corporación Viva la Ciudadanía. Profundización y concreción de la promoción del conocimiento de la ciudad y de los Recorridos Urbanos.
Ciudad y Escuela. Guía pedagógica.	2003	Se compilan ofertas de diferentes instituciones de la ciudad, con el fin de promover su aprovechamiento en las instituciones educativas
Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido el desplazamiento forzado.	2003	Parte de Palabras Más. El texto aporta elementos para la aprehensión y promoción del conocimiento, y uso de la ciudad por parte de las personas en situación de desplazamiento forzado que llegan como nuevos habitantes a Medellín. Aborda buena parte de su análisis desde el enfoque de Aprendizajes significativos.
Medellín para enseñar y aprender.	2004	Coedición de la Fundación EPM, la Alcaldía de Medellín, la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín y el

		Proyecto interinstitucional Conoce Tu Ciudad coordinado por la Corporación Región. Esta publicación resulta de la iniciativa específica de la Fundación EPM con el propósito de profundizar en el marco teórico y pedagógico para su programa institucional Una Aventura por mi Ciudad.
Recorrer para desentrañar la ciudad.	2004	En asocio con Comfenalco y la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. En este texto, se continúa la reflexión acerca de los Recorridos Urbanos y se muestra de manera específica el diseño de dos recorridos en el centro de la ciudad.
Historia de las ciudades e historia de Medellín como Ciudad.	2007	Resultado de la Cátedra Medellín (2005 - 2007), realizada en acuerdo entre el Proyecto interinstitucional Conoce tu ciudad y la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. Diferentes autores abordan la historia de la ciudad en el mundo, la ciudad latinoamericana, la ciudad Colombiana y dos de los artículos profundizan específicamente sobre Medellín.

Anexo 13.

Producción académica de la Corporación Región sobre educación y pedagogía que fue rastreada y revisada para la elección del texto para el análisis de esta investigación.

La educación popular, marco teórico básico. 1990. Educación; desarrollo social; educación popular.
Volviendo sobre nuestras huellas: un recorrido por nuestros planteamientos sobre educación popular. 1990. Educación popular.
Tres asuntos pendientes para educadores populares de los noventa en Colombia. 1991. Educación; educadores.
Región y los procesos educativos. 1993. Desarrollo educativo.
Ciudad educadora: Un concepto y una propuesta. 1996. Educación; modelos educativos; propuestas-educación; educación-ciudad.
El saber de la pasión. 1996. Educación; desarrollo educativo; desarrollo pedagógico; convivencia escolar.
Cuatro escuelas sociales: familia, escuela, ciudad y medios de comunicación. 1997. Educación; familia-educación; sociedad; medios de comunicación; ciudad; escuela.
Ciudad Educadora. Estado del arte en Colombia. 1998. Educación; ciudad educadora.
Maestros pedagogos: Un diálogo con el presente. 1998. Educación; maestros; educación-historia; modelos educativos; pedagogía.
Educación y Ciudadanía. Notas desde la experiencia de Medellín. 1998. Educación, ciudad, ciudadanía.
Ese soy yo. 1999. Educación en derechos humanos; derechos humanos.

<p>Ésta es mi familia. 1999. Educación en derechos humanos; derechos humanos.</p>
<p>Maestros pedagogos II: un diálogo con el presente. 1999 Educación; desarrollo educativo; pedagogía.</p>
<p>Consumo, libertad y democracia: Dos estrategias de prevención de la drogadicción: Ambientes escolares preventivos y fábrica de proyectos juveniles. 1999. Toxicomanía; educación; programas sociales; escuelas.</p>
<p>Programa Casas Juveniles: Pensando en la juventud de una manera diferente. 1999. Trabajo Social; Juventud; Programas; Educación, Colombia.</p>
<p>Recorridos urbanos: Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad. 2000. Educación social; Educación urbana.</p>
<p>La escuela. 2001. Educación en derechos humanos; derechos humanos-niños.</p>
<p>La comunidad. 2001. Educación en derechos humanos; derechos humanos-niños.</p>
<p>Develando mitos: Ensayos sobre subjetividad y ciudadanía. 2004. Subjetividad; sujeto moderno; desplazamiento forzado; jóvenes.</p>
<p>Educación en la adversidad: prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas. 2006. Desplazamiento forzado, educación, niñez.</p>
<p>Memoria culinaria de un territorio perdido. 2006. Memoria, mujeres, derecho a la alimentación.</p>
<p>Una experiencia de inclusión social de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado por la violencia. 2007. Desplazamiento forzado, jóvenes, adultos, mujeres.</p>
<p>Desde la ciudadanía femenina... Una mirada al presupuesto participativo. 2008. Participación política de las mujeres; democracia; política pública para las mujeres; presupuesto participativo.</p>

Anexo 14.

Producción académica de la Corporación Región: “Claves Pedagógicas desde el trabajo educativo en la Corporación Región”.

Fuente:

http://region.org.co/index.php/publicaciones/doc_view/100-palabras-mas-12?tmpl=component&format=raw.

