

Claudia Vélez De la Calle



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI



Pedagogía social en Colombia

**Literatura y experiencias educativas diversas
en educación-sociedad. 1982-2000**

Pedagogía social en Colombia

Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad. 1982-2000



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Pedagogía social en Colombia

Literatura y experiencias educativas diversas
en educación-sociedad. 1982-2000

Claudia Vélez De la Calle

2010

Dedicatoria

A la memoria de mi padre y la vitalidad de mi madre quienes con su maravillosa vida y amor me anunciaron el deseo por el saber.

A mis hermanos, hermanas, hijos y compañero de viaje quienes constituyen un motivo inaplazable para continuar sin declinar la esperanza. A todos los educadores sociales del país cuyo ejemplo es un compromiso por mejorar las condiciones de dignidad de muchas personas que requieren de su apoyo.

Agradecimientos

A la Universidad de San Buenaventura de Cali, al Dr. Walter Mendoza y profesora Orfa Garzón por apoyar la edición de este libro que anidó varios años antes de salir a la luz pública. Al padre Marino Martínez Pérez, quien siempre animó mi camino de educadora social. Al profesor Alberto Martínez Boom, de quien sigo aprendiendo con humildad y gratitud el valor de la palabra expresada honestamente y el sentido del pensamiento.

© *Pedagogía social en Colombia*
Literatura y experiencias educativas diversas
en educación-sociedad. 1982-2000
Autora: Claudia Vélez De la Calle
Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano
Facultad de Educación

© Universidad de San Buenaventura
 Editorial Bonaventuriana, 2010

Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 5200299
<http://servereditorial.usbcali.edu.co/editorial/>
Bogotá – Colombia

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier
medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.
© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8436-43-2
Tiraje: 300 ejemplares.
Depósito legal: se da cumplimiento a lo estipulado en la Ley 44
de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000.
Impreso en Colombia - Printed in Colombia.

Tabla de contenido

Presentación	9
--------------------	---

CAPÍTULO I

Delimitación conceptual.....	17
-------------------------------------	-----------

Nociones preliminares.....	17
----------------------------	----

Aproximación al concepto de pedagogía social.....	20
---	----

Evolución e historia del concepto.....	21
--	----

Estado del debate para Colombia	26
---------------------------------------	----

Ubicación epistemológica	35
--------------------------------	----

Arqueología del saber y fronteras de epistemologización	35
---	----

Noción de campo transdisciplinario: un ejercicio preliminar de ubicación conceptual para la pedagogía social.....	41
---	----

Posibilidades metodológicas para un campo conceptual, abierto y plural en pedagogía – Propuesta de Olga Lucía Zuluaga Garcés	45
--	----

Estatuto epistemológico versus estatuto social.....	49
---	----

A modo de síntesis	52
--------------------------	----

CAPÍTULO II

Literatura y experiencias de educación social en Colombia	57
--	-----------

El contexto colombiano en los años noventa	61
--	----

La escuela nueva, antecedentes de la educación popular y la educación alternativa de los años ochenta	68
---	----

La educación de adultos.....	72
La educación popular y para la democracia.....	77
El movimiento pedagógico nacional.....	83
Experiencias pedagógicas alternativas e innovaciones educativas	98
Redes pedagógicas nacionales.....	110
La Expedición Pedagógica Nacional.....	118
Antecedentes de la Expedición Pedagógica Nacional.....	122
Descripción y análisis de la Expedición Pedagógica Nacional.....	124
Estado de la cuestión investigativa en Colombia en la línea educación y sociedad	130
Síntesis del capítulo	134

CAPÍTULO III

Categorías emergentes seleccionadas.....	139
Las relaciones escuela-comunidad.....	139
Educación comunitaria	145
Pedagogías alternativas, críticas y frente al conflicto.....	152
La educación para el desarrollo humano	163
Síntesis del capítulo	168
Conclusiones breves.....	171
La pedagogía social: De su acumulado teórico a su reconfiguración práctica –una exploración genealógico-cultural para el contexto colombiano–	171
Bibliografía	175

Presentación

Este texto trata de sistematizar críticamente la producción documental de algunas prácticas sociales sobre educación en Colombia en un período de dieciocho años (1982-2000). Prácticas que supusieron un nuevo vínculo entre la escuela y la comunidad, y que, sin adquirir un bautismo formal como pedagogía social, estrecharon los lazos de responsabilidad e interacción entre educación, sociedad y problemáticas sociales.

Existen evidencias de prácticas sociales en estos años en educación ambiental, educación para la democracia, etnoeducación (educación multicultural e intercultural), educación comunitaria, educación para el desarrollo y educación de equidad de género, que dan cuenta de una intencionalidad: la de trascender el ámbito de la escuela en las finalidades educativas, fortaleciendo especialmente la formación ciudadana. Por lo tanto, esta producción textual toma, como prueba documental, tanto las experiencias que vinculan la escuela con la comunidad como las experiencias extraescolares que se gestan desde ambientes gubernamentales, no gubernamentales y comunitarios.

En estos diversos escenarios y prácticas existen continuidades y discontinuidades que serán analizadas para tratar de encontrar la justificación epistemológica que muestre cómo una pedagogía general aplicada a la escuela, deviene, desde la sistematización de unas prácticas sociales y discursos, en pedagogía social.

En contraste con la teoría formulada en España y en Europa central, referida a los ámbitos epistemológicos y sociales de la educación y la pedagogía social, la vivencia colombiana, en particular, y la latinoamericana, en general, no han podido delimitar y separar “lo formal” de “lo no formal” en su configuración práctica.

Los supuestos presentes durante todo el proceso de investigación y formación que permitieron generar este escrito, habla de que es posible considerar la pedagogía social no sólo como disciplina sino como campo de formación y estudio transdisciplinar, y validar la formación de educadores sociales para que intervengan en la formación social del sistema, en el análisis de las condiciones culturales de la sociedad colombiana (reconstruyendo el tejido social roto por el conflicto político armado de las últimas cinco décadas).

Arriesga este texto una postura ético-social de la pedagogía social en Colombia, tanto en las experiencias de educación escolar, como en las de educación no formal, intentando responder la pregunta, ¿cuáles son las nuevas funciones sociales de la pedagogía en nuestro país?, teniendo en cuenta, además, los cambios en las subjetividades sociales, en el posicionamiento en el trabajo, los vínculos sociales actuales y el conflicto político y su necesidad urgente de dialectizarlo. Ello implica pensar la pedagogía no sólo en su objeto positivo como la enseñabilidad de las ciencias y sus respectivas didácticas, sino también como la encargada de aportar el nivel de educabilidad en las competencias ciudadanas, el aprendizaje social y la participación en la vida cotidiana, política y económica de un país.

Entre los años 1990-1999 en Colombia se desarrollaron investigaciones y trabajos, tanto en el escenario de la educación superior, como en el de la educación básica, así como en el ciclo de su diversificación, que demostraron el interés naciente por revivir la mirada problematizadora de las relaciones entre la educación y la sociedad. Esta intención se apoyó en los efectos que la coyuntura histórica proveía, mientras las problemáticas sociales desbordaban la tarea de transmitir conocimientos. En el entretanto, el tejido social seguía debilitándose, al punto que el ordenamiento legal no servía para contener los problemas sociales ni para legitimar las instituciones imperantes, entre ellas la institución educativa tradicional.

El organismo gubernamental encargado de fomentar el desarrollo científico del país –Colciencias– ha fundamentado el campo temático de esta línea de investigación como “Estudios sociales en educación”; sin embargo, cuando empieza a demarcar los proyectos que la componen y a diseñar descriptores, los ubica en el lugar de “sociología de la educación”, “educación comunitaria”, “educación de adultos” y “educación popular”.

“Desde esta perspectiva es evidente que delimitar el campo temático de los estudios sociales en educación se hace aún más complejo, en tanto la educación desborda su foco eminentemente pedagógico y dis-

ciplinar para ubicarse también en el territorio de lo cultural, económico y político, para dejar de ser su propiedad exclusiva de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) y sus actores sociales tradicionales” (Elsa Bernal Castañeda, 2001).

Las relaciones interdisciplinarias entre pedagogía, psicología, sociología, antropología y comunicación social son también fuente de investigación de este campo –educación y sociedad–, porque allí se dan cruces teóricos que tematizan al hombre que se forma, enseña y aprende los capitales simbólicos que la cultura y la sociedad han delimitado como educación.

La pedagogía social en Colombia, como un proyecto de saber diverso, apenas comienza desde su formalización y proceso de sistematización. Las relaciones escuela / comunidad, la educación comunitaria, las pedagogías críticas, alternativas y frente al conflicto, la educación para el desarrollo son una propuesta inicial que debe ser retomada en línea de investigación y en temáticas problematizadoras de formación de educadores sociales en Colombia para que reflexionen e intervengan las problemáticas propias del país producto de la inequidad, la violencia, el conflicto y reflejada en el uso inadecuado de drogas, los desplazamientos forzados o migraciones obligadas, los procesos de desmovilización, la reconstrucción democrática del país, la calidad de vida que deben tener los ciudadanos habitantes de la calle, entre otras circunstancias propias de un desarrollo desigual que afecta las poblaciones menos favorecidas en Colombia.

La estructura del libro parte de la teoría tradicional y la coyuntural, haciendo un reconocimiento a los cambios que se pueden suscitar en cualquier conocimiento acumulado (de tipo universal) que se enfrenta a las emergencias propias de las particularidades de los tiempos y los contextos.

En el capítulo I, como delimitación conceptual, se describen las nociones que varios autores han escrito sobre el ámbito de la pedagogía social y las representaciones sobre ella que varios autores han expuesto en sus conversaciones y textos. En este sentido se le hace un corto seguimiento a la evolución del concepto, teniendo claro que no se consultaron todos los autores que se quisiera, por algunas limitaciones del objeto de estudio en sí y del contexto. Para explicar la forma de apropiación que ha hecho el país en sus prescripciones y experiencias, se acudió a documentos (especialmente memorias de eventos) y a conversaciones y ponencias de eventos académicos que permitieron ilustrar el tema.

En su interior se realiza una ubicación epistemológica desde la perspectiva de la relación ciencia y saber, para poder justificar la ruptura entre una pedagogía general (escolar, que ha privilegiado la atención individual) a unas pedagogías diversas de tipo social con intencionalidad de formación colectiva que permita abrir el concepto de lo *pedagógico*, que actualmente está enclaustrado en varios pedagogos y legisladores de la educación colombiana, y su campo para la reflexión interdisciplinar.

En el capítulo II se hace un primer ejercicio de interpretación desde la lectura de documentos que aportaron para hacer un relato histórico de las prácticas sociales en educación que se constituyeron, en el siglo XX, en antecedentes de configuración de la relación educación-sociedad en una perspectiva general.

Los capítulos III, le dan consistencia a las categorías reconceptualizadas que son el verdadero esfuerzo por crear contenidos propios de la pedagogía social en las experiencias colombianas para integrar y a la vez delimitar la educación social de la educación escolar.

El documento es reflejo de la motivación personal y profesional de la autora para desarrollar esta investigación, la cual parte de la convicción profesional y ética de que se requiere la formación de este tipo de actores sociales para la intervención socioeducativa de los problemas emergentes en el país. Igualmente, la certeza de que con la sistematización de estas prácticas y documentos la pedagogía social perderá su estigma de charlatanería y se ubicará en un papel importante en el diálogo de saberes que establecen las ciencias sociales para explicar y orientar intervenciones e interpretar la realidad colombiana contemporánea. Adicionalmente, la práctica pedagógica de veinticinco años en diferentes roles, desde maestra y académica han estado siempre comprometidas con esta finalidad y perspectiva.

Finalmente, es un reconocimiento a los cientos de educadores sociales de Colombia que han trabajado incansablemente por mejorar las condiciones de vida de habitantes de la calle, de sujetos con problemas de abuso de drogas, con jóvenes en conflicto legal, con grupos excluidos socialmente. El valor de las teorías sistematizadas como ciencias, leídas desde un enfoque positivista, es su pretensión de validez universal. Empero la epistemología propone diversas variantes para pensar la historia de las ciencias y los criterios de validación de las producciones de saber.

Después de leer las contribuciones del texto editado por Gloria Pérez Serrano: *Pedagogía social - educación social, construcción científica e intervención práctica* (2004), se encuentra un acumulado actualizado y riguroso sobre la pedagogía social como disciplina constituyente de las ciencias de la educación, que aporta, desde los referentes de la ciencia moderna, un panorama fundante de las construcciones científicas vigentes para el tema. Retomando estas contribuciones y enseñanzas, se comprende que las dinámicas del saber, en cuanto su producción y estado de positivización y formalización, permiten enunciar la continuidad del mismo como “proyecto de saber diverso”, desde las lecturas de las prácticas socioeducativas en contextos particulares, haciendo uso de la investigación como proceso ordenador de teoría.

El valor de este libro está en introducir las argumentaciones intelectuales necesarias para que se evidencie la existencia de este campo conceptual y por lo tanto la legitimidad de unas prácticas que sí contribuyen socialmente al tejido social en conflicto de Colombia, posicionando su reflexión como alternativa de desarrollo social en el país. Es visibilizar, a través de la teoría, algo que ha venido sucediendo con la relación educación-sociedad en el campo práctico y que mirado como proceso es significativo para asumir la función social de la pedagogía como un hecho ineludible de nuestra época y contexto.

La educación social, asentada por la pedagogía social, es una alternativa que hay que explorar, no para adaptar al ser humano ni para adoctrinarlo, mucho menos para controlarlo socialmente, sino para potenciar en él la capacidad de aprender y adquirir una ética social que le permita convivir en situaciones de dificultad y carencia, sin destruirse, ni destruir a los demás. Pero, para que esto sea posible, es preciso reinventar la pedagogía social y sus prácticas, en un discurso intercultural, no universalizante, que acoja otras lógicas de formación en el aprendizaje social, tales como el afecto, la responsabilidad, la creatividad, la fantasía y, asimismo, involucre los agentes culturales.

Se espera que este libro, producto de la investigación focalizada entre 1982 y 2000 en Colombia, contribuya a sacar a la luz realizaciones en el campo de las prácticas sociales y del discurso educativo, que deben servir de inicio a un camino sólido para fortalecer el pensamiento y la acción educativa social en el país, tanto para el futuro de la formación de los educadores sociales como para la investigación en el área. Esta es la apuesta y el derrotero está marcado. Se trata de continuarlo y recorrerlo con todas sus consecuencias.

CAPÍTULO

I

Delimitación conceptual

Nociones preliminares

El concepto de pedagogía social tiene su origen en Europa a partir de las implicaciones sociales, políticas y económicas que produjeron la era de la industrialización y los inicios del capitalismo en las primeras dos décadas del siglo XIX.

Para Quintana Cabanas la pedagogía social –igual que la preocupación por las cuestiones sociales– *es producto de la época contemporánea; la sensibilidad social es fruto tardío de la maduración cultural humana* (Quintana, 1994, p. 10).

Lo que implica que el concepto corresponde a la modernidad, posicionándose con mayor fuerza después de la Segunda Guerra mundial, en la cual el continente europeo tuvo un protagonismo radical en desmedro de los escenarios educativos que quedaron prácticamente destruidos y obligaron a todas las profesiones a pensar y a actuar curativa y remedialmente ante estos efectos. A la educación, en tanto que mediación no institucionalizada que permitiría intervenir a grupos poblacionales desposeídos, en un pacto social que debía reestructurarse, se le hizo tal encargo.

El concepto se ampara en la práctica amplia de la educación social, bien como mejoramiento del proceso de socialización individual o como trabajo social de aspecto educativo. Otros autores previos a la época aportaron sus contribuciones a la conformación de un “deber ser” social de la pedagogía, en la medida en que la educación, como oportunidad de movilización social, podía disminuir las desigualdades naturales y en la fundación de instituciones para niños marginales, como lo propuso Pestalozzi a finales del siglo XVIII.

Diesterweg se inspira en Rousseau y en Pestalozzi para construir una teoría de la educación, que no es original sino ecléctica y que defiende el método natural,

sobre la base de la instrucción, con un marcado acento político: quiere formar al ciudadano “mayor de edad”, dotado de “capacidad crítica” (Quintana, 1994, p. 35).

Este autor, reseñado por Quintana Cabanas, constituye, desde la pedagogía alemana y francesa (Rousseau), un hito entre los pensadores que percibieron la tarea educativa como una empresa más allá de la instrucción ilustrada, que proyectaría mejoramientos significativos en el desarrollo social de la humanidad.

Todos los autores, filósofos, sociólogos o intelectuales de la política que conceptualizaron sobre el poder, la sociedad, la vida humana en sus efectos relacionales e institucionales en los siglos XVIII y XIX fueron preconizando unas funciones sociales de la educación que perpetuaran y reprodujeran los contenidos simbólicos civilizatorios alcanzados por el ser humano hasta el momento como especie del planeta.

Según Gloria Pérez Serrano y Ricardo Marín Ibáñez (1985) las relaciones entre Educación y Sociedad se dan a partir de tres autores clásicos: John Dewey, Paul Natorp y Emilio Durkheim.

“La educación para Dewey es la participación del individuo en la conciencia social de la especie (...) la escuela es parte de la comunidad que la ha creado para su continuidad, desarrollo y prosperidad. Para Natorp, filósofo alemán (...), el individuo es como un eco y latido de la vida social, no puede ser ni actuar sin referencia a lo social (...) y para Durkheim, la pedagogía es sociología y (...) la educación es, en definitiva, un hecho social” (Marín y Pérez, 1985, pp. 31-32).

Es decir, los tres autores reconocen la reciprocidad de las relaciones entre individuo y sociedad, y la educación a modo de mediación en este vínculo que permite la reproducción y continuidad del mismo desde la garantía de la transmisión institucionalizada como funciones entre generaciones sujetadas al orden social imperante.

De forma similar, como pasa en Colombia, “el estatus epistemológico de la pedagogía social fue motivo de algunas consideraciones, sin llegar a un claro debate...” (Marín y Pérez, 1986, p. 13).

Para Max Weber la educación también puede permitir el cambio social y la sociología de la educación es el análisis científico de las relaciones humanas en el sistema educativo (Marín y Pérez, 1986, p. 35).

Con este nuevo acercamiento se completa el panorama teórico dispuesto para entender que la educación es una construcción social del hombre para relacionar sus aprendizajes sociales, científicos, tecnológicos y culturales entre las generaciones que conforman un grupo identificado simbólicamente como etnia, idioma, política, creencia y/o territorio y que adquiere diferentes institucionalidades posibles, como la escuela, o flujos instituyentes como las dinámicas sociales construidas para ejercer resistencia a la reproducción del sistema e instaurar el cambio, tal cual lo sistematizó Giroux en sus textos sobre pedagogía crítica.

Los aportes españoles, consolidados especialmente durante los últimos 25 años del siglo XX, por los profesores José María Quintana Cabanas, Paciano Feroso y Antonio Petrus R., se refieren a la pedagogía social como:

“...la pedagogía realizada por fuera del sistema escolar formal, con el propósito de favorecer y promover el desarrollo social de las comunidades y los individuos participantes (Moncada y Fernández, 1996), también toma la forma de ...la asistencia educativa organizada por la sociedad y el Estado, fuera de la escuela y de la familia (...) es la ciencia pedagógica del trabajo social” (Feroso, 1994).

El profesor Petrus, de la Universidad de Barcelona, tipifica los diferentes enfoques otorgados a este campo de saber como: adaptación, socialización, adquisición de competencias sociales, acción profesional cualificada, acercamiento a la inadaptación social, formación política ciudadana, prevención y control social y trabajo social educativo extraescolar, y opta por presentarla como una didáctica social:

“La educación es, además de instrucción, adquisición de competencias sociales, es participación social. De hecho la educación es una didáctica de las relaciones sociales (...) la educación social debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento” (Petrus, 2000, pp. 3-5).

Para hacer un estado acumulado parcial sobre el concepto, se hará un pequeño ejercicio de evolución del mismo aclarando que éste no es unívoco y que las relaciones de determinación semántica entre pedagogía social y educación social obedecen a las mismas que epistemológicamente se plantean entre educación y pedagogía, referidas la primera a las prácticas sociales y la segunda a la reflexión sistematizada sobre la primera.

Aproximación al concepto de pedagogía social

Para algunos autores *la pedagogía social es o debe ser la ciencia o disciplina científica de la educación social* (Esteban, 1999). Ello implica una comprensión de la educación social como praxis o acción de una actividad profesional que cubre prácticas de educación de adultos, de animación sociocultural y de educación para el desarrollo y el empleo.

Este saber tiene dos connotaciones, como concepto ordenador de prácticas que se sistematizan y como formación de actores sociales que realizan estas prácticas y que a veces no han logrado describirlas y reflexionar sobre ellas de manera profesional.

Con base en lo anterior se vislumbran, según el autor reseñado, como funciones de los educadores sociales, preventivos y especializados (es decir, que previenen la formación de problemáticas sociales o intervienen en ellas directamente y en las poblaciones afectadas, casi siempre marginales) las siguientes:

- La investigación, planificación, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas y proyectos comunitarios integrados.
- La dirección, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas e instituciones de protección, observación y reforma de menores.
- La prevención e integración social en las instituciones vigentes de las poblaciones con dificultades de socialización.

Obviamente, también se precisa formación en este campo para ubicarse como colaboradores en los equipos interdisciplinarios y como gestores y coordinadores de organismos de servicios sociales que trabajen en la administración local y autonómica del Estado.

En las universidades la docencia, enfocada a este campo de saber, es otro de los escenarios en los que se pueden desempeñar los profesionales de la educación social, pues es allí donde se están formando aquellos que o validan teóricamente su experiencia o que se preparan para actuar en los ámbitos sociales, anteriormente descritos como funciones.

En el texto escrito por Ibáñez y Pérez Serrano (1986, p. 21) sobre *La pedagogía social en la Universidad* se realiza una amplia e interesante reseña de varias posturas sobre la formación de profesionales y posprofesionales en pedagogía y/o

educación social en las universidades españolas, que sin duda es un referente imposible de desconocer en trabajos afines a esta línea de investigación.

Evolución e historia del concepto

Un punto de partida útil para situar el concepto es determinar qué es lo social de lo pedagógico o de las prácticas educativas de manera específica. Discusión polémica y aún no concluyente en las esferas pedagógicas, porque para muchos autores la pedagogía como teoría y la educación como práctica son siempre del orden de lo social.

La distinción se encuentra en el hecho que la pedagogía general evolucionó hacia el campo de la instrucción y la ilustración de ideas y conocimientos científicos, a nivel individual. Mientras que la segunda (la pedagogía social) trata de profundizar de manera amplia en las relaciones educación-sociedad desde un campo de prácticas reconocidas como socioeducativas que irradia sus conocimientos alrededor de la sociedad en general, en diversos escenarios y espacios de socialización alrededor del “aprendizaje social y la convivencia”.

Bouche Peris (1993, p. 47) aclara el concepto de sociedad, del siguiente modo:

“La sociedad, por consiguiente, se compone de personas, no es una mera reunión de individuos en una comunidad gregaria. Y el hombre, como persona, es social en aquel primer sentido, es decir, como fundamento sobre el que se asienta la vida social”.

A Paúl Nartop se le considera de manera nominal “El creador de la pedagogía social” –en la escuela alemana– en el siglo XIX. Para este autor la pedagogía social es la pedagogía concreta por su intervención directa en la comunidad, influenciada por el pensamiento de autores como Rousseau, Pestalozzi y Kant. Para Nartop hay un interés mayor en el análisis de las condiciones sociales de la cultura y en la vida social que potenció la educación familiar y de los jóvenes en los primeros 30 años del siglo XX en Alemania.

La influencia de la sociología del conocimiento abrió una compuerta para que lo educativo abandonara los claustros de la ilustración y pudiera mostrar que la comunidad, como resultado del vínculo social, era susceptible de ser formada y contenida por campañas amplias de prevención de comportamientos y normalización de la vida social.

Otro autor alemán, H. Nohl, continuó la obra de Nartop (que hacía un gran énfasis en lo hermenéutico introduciendo el análisis de las condiciones sociales de la cultura) al centrarse especialmente en la educación de la juventud. Este trabajo de asistencia y protección de la juventud, se calificaba de excepcional, y se advertía que ni la familia ni la escuela lo alcanzaban a lograr. Por lo tanto, las actividades extraescolares y extrafamiliares, que como asistencia educativa pública se dirigiera a la población, especialmente a la joven, eran consideradas pedagogía social en aquella época.

Como se observa, aunque se parte de una distinción clara entre reflexión y práctica, en la evolución del concepto las fronteras son difíciles y aún no se logra precisarlas de manera definitiva. Sin embargo, Nohl introduce unas tareas fundamentales para que la pedagogía social sea considerada como científica:

(1) Organizar su campo de acción desde la producción investigativa y (2) Proponer la formación necesaria para estos agentes educativos sociales.

El conjunto de actividades pedagógico-sociales era muy amplio para estas tareas, pero la definición de las mismas fue un hito en la construcción conceptual de ese ámbito de la pedagogía, que en el año 45, a propósito de los efectos de la Segunda Guerra Mundial, empezó a ser considerada como “una pedagogía de la urgencia” en cuanto estaba abocada a resolver necesidades de integración familiar, social y de atención a los problemas emergentes por el conflicto bélico.

Los problemas de adaptación social, los socioeconómicos, los de personalidad que por su cantidad no podían ser atendidos médica o psiquiátricamente, los huérfanos y expósitos, pasaron a ser parte de este grupo de atención, donde había que generar actividades de enseñanza y aprendizaje que permitieran restablecer los vínculos con el conjunto social.

Para el compilador español José Ortega Esteban (1999), las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo XX en Alemania aportaron una experiencia práctica a la pedagogía social por las necesidades que se presentaron en un país en reconstrucción.

En esta época también hay una escisión entre el trabajo social y la pedagogía social, retomando esta última el interés por fortalecer vínculos con la Psicología Social y la Sociología norteamericanas. Dicha integración disciplinar se debió a la urgencia que presentó la educación social de involucrar en sus prácticas, técnicas terapéuticas. Enfoques como el del interaccionismo simbólico coadyu-

varon mucho al desarrollo de estas prácticas, que a su vez se dejaron influir por enfoques socioanalíticos, rogerianos y psicoanalíticos entre otros.

El concepto de educación social en su estrecho vínculo con el de pedagogía social fue tomando un cariz de formación virtuosa en la dimensión social del ser humano. El profesor español J. Quintana lo refinó para la actualidad nombrando a la pedagogía social como la ciencia de la educación social que enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales, especialmente conflictivas, para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales (Quintana, 1984).

Gloria Pérez Serrano (2004), en su texto *pedagogía social-Educación Social- Construcción científica e intervención práctica* hace un amplio y profundo recorrido de la forma como estos autores alemanes fundaron la conceptualización europea de la pedagogía social y sus contribuciones a la práctica y pensamiento de la escuela española, deteniéndose a analizar las relaciones entre ellos y la pedagogía social crítica, que por su rigor ameritan un reconocimiento y análisis profundo.

Antonio Petrus (2000) lo designa como “didácticas de la vida social” y así, autores más contemporáneos de la escuela española, como P. Ferosa, fueron adecuando el concepto y desarrollándolo en una dimensión múltiple que muestra que es imposible establecer una univocidad en el mismo. Tratando de asumir un consenso mínimo que, como punto de partida, ayude al lector a ubicarse en el tema, es importante señalar, según Ortega Esteban (1999), que:

“El objeto genérico de la pedagogía social es la educación social o, si se quiere, la acción o intervención pedagógico-social o socioeducativa. La pedagogía social es teoría y práctica de la educación social y, como tal, aspira a ser una disciplina básica para toda intervención práctica” (p. 21).

En síntesis, la pedagogía social, en los siglos XIX y XX, se refiere al saber y a las prácticas que se han asumido extraescolarmente, que se identifican con procesos de socialización ubicados en contextos y situaciones complejas de la posrevolución industrial. La emergencia de nuevas formas de convivencia, de socialización y de comportamiento político obligó a “formar” a los sujetos sociales en esos cambios tratando de asumir “la nueva ciudadanía” que el naciente capitalismo republicano exigía. Otro tanto sucede en el nuevo milenio, siglo XXI, con los cambios sociales generados por el desdibujamiento de las naciones y la cuarta revolución productiva derivada de la irrupción de la informática y

la mediática como nuevas formas productivas. López Herrerías (2000, p. 27) lo menciona de la siguiente forma:

“Hay cierto consenso académico por el cual se entiende lo pedagógico social como el conocer y el hacer referido al desarrollo de los procesos de socialización de las personas y de las comunidades, así como la atención predominantemente a aquellos ámbitos de la vida socio-cultural más problematizados respecto de la experiencia y vivencia de la relación social: los grupos personales de riesgo, el mundo urbano, el mundo laboral, los medios de comunicación, los fenómenos de interculturalidad, la exclusión, la marginación”.

José María Quintana, especialista en la temática, amplía estas visiones para poder dar cuenta de ellas de manera diversa de la siguiente forma:

- La pedagogía social como doctrina de la formación social del individuo.
- La pedagogía social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.
- La pedagogía social como teoría de la acción educadora de la sociedad.
- La pedagogía social como doctrina de la beneficencia para la infancia y la juventud.
- La pedagogía social como doctrina del “sociologismo pedagógico”.

En los países latinoamericanos la pedagogía social ha ingresado como política educativa pública, como prácticas sociales contestatarias a la distribución inequitativa del poder y del ingreso que dejan poblaciones desprovistas de los servicios educativos, como desarrollo comunitario en todas sus esferas y enfoques, como educación para adultos y como tarea político-social de la escuela frente a los fenómenos de socialización.

Igualmente como prácticas de educación especial, correctiva y reeducativa para aquellos jóvenes que se encuentran en conflicto social, legal y educativo y que el Estado judicializa para prevenir o intervenir en su comportamiento delictivo.

Por esto la pedagogía social no es escasa ni desconoce los enfoques terapéuticos porque ha venido configurándose de manera híbrida con base en disciplinas, saberes y prácticas afines a las problemáticas que atiende.

Desde el punto de vista de caracterizar los escenarios y posibles actores para la definición de su intervención; esto es, a partir de los procedimientos y las

racionalidades usadas para aplicar las acciones o los pensamientos, los enfoques más utilizados hasta el momento son: la investigación acción; la animación socio cultural, la educación popular, el desarrollo comunitario y la proyección pedagógica participativa. Sin embargo, no se puede olvidar que es posible que aun persistan en las prácticas de pedagogía social enfoques asistencialistas, compensatorios o directivos como los que en ocasiones orientan los países desarrollados sobre los países “con desarrollos diversos”, como han sido calificados los países del tercer mundo.

El enfoque alemán influyó a la escuela española en el primer tercio del siglo XX y asumió como noción más común de la pedagogía social aquella que la definía como “la ciencia de la educación social del individuo” (Ortega, 1999, p. 25) que se podía realizar en la familia, en la escuela o en otros ámbitos sociales. La década de los años sesenta hasta los ochenta vivió una fase de desprendimiento del pensamiento filosófico, desplazándolo a la determinación que la psicología ejerció sobre el campo educativo.

Las condiciones educativas de la vida social se imponen como campo en lo que se denomina “prácticas socioeducativas” donde no sólo es necesario sistematizarlas e interpretarlas sino también orientarlas para su mejoramiento a nivel práctico, configurando procesos de pensamiento de lo “pedagógico social” en dos niveles: el investigativo-epistemológico autónomo y la formación de educadores sociales que vienen de experiencias de educación social muy amplias.

Obviamente, la influencia del pensamiento disciplinar científico de corte positivista fue tan importante en el siglo XX, que obligó a separar la educación escolar de la educación en sociedad, otorgándole a una las funciones de la instrucción científica y a la otra las del ciudadano. Ambigüedad y contrasentido explicado sólo a partir del nuevo posicionamiento de las instituciones sociales, particularmente de la escuela, como instituciones diseñadas para el control social, la vigilancia y el castigo de los individuos.

La interdisciplinariedad en la educación escolar como en la educación social es obvia desde el punto de vista del pensamiento y de la acción. La fragmentación a la que ha sido sometida la educación por efecto de la enseñanza de las ciencias, es tan absurda como la de pensar que la escuela pueda ser una institución incontaminada de las problemáticas sociales que caracterizan el contexto. Lo anterior dado que en la escuela confluyen, de un modo complejo, sujetos, narrativas, escenarios, imaginarios, afectos, creencias, mentalidades y culturas (entendidas éstas como el capital simbólico con el que los seres huma-

nos se representan el mundo y a sí mismos, desde determinaciones colectivas) que nunca podrán comprenderse de manera homogénea y mucho menos ser calificadas desde perspectivas morales.

Por lo tanto, encontrar un consenso en las nociones es imposible. Es más viable partir de la influencia que han tenido las disciplinas, las normativas, las prácticas y los contextos en la proposición de diferentes enfoques y corrientes de pensamiento para la conceptualización de la educación y la pedagogía social, lo que permitirá su redefinición contextualizada espacial y temporalmente, tal como corresponde a cada grupo cultural específico en este planeta. Para entender la forma como Colombia se ha apropiado de estas influencias hay que hacer un rápido recorrido del contexto en el que surgieron.

Estado del debate para Colombia

En América Latina, y especialmente en Colombia, en la década de los años sesenta del siglo XX se gestaron movimientos espontáneos de corte y perspectiva política donde se buscaba alfabetizar, letrada y políticamente, a grandes sectores de la población en situación de carencia material y educativa, para cumplir con tareas de participación y liberación en las corrientes de derechos humanos. Frente a esta perspectiva los partidos socialistas y comunistas reaccionaban ante las medidas de colonización cultural y económica representada por los planes de desarrollo, gestados en los Estados Unidos para el Tercer Mundo y que fueron conocidos con el nombre de la “Alianza para el progreso”.

Simultáneamente en toda América Latina, después del triunfo de la Revolución Cubana, se activaron propuestas políticas similares como la conformación de movimientos independentistas y de liberación nacional, que fueron acompañados por la sociedad civil y clerical disidente, por movimientos como el de la *Teología de la Liberación* o la educación popular iniciada por el pedagogo brasileño Paulo Freire.

El nacimiento de la pedagogía social, como práctica social en Latinoamérica, está asociado al curso de la educación popular, que en la mencionada década era de corte contestatario y alternativo tanto social como políticamente.

Esto significa que no había vínculos entre la educación escolar tradicional y la educación popular, pues la segunda quería cumplir las tareas que la primera no ejecutaba con las poblaciones más pobres, sobre todo en la franja de adultos, con el objeto de que aprendieran a leer para poder concientizarse de su situación de actores y protagonistas del cambio social.

“La problemática de la educación popular en América Latina es relativamente nueva; se inicia con las experiencias de Paulo Freire en las décadas de los años cincuenta y sesenta, y la sistematización de sus prácticas en el exilio boliviano y chileno a finales de los sesenta y comienzos de los setenta (...). Fruto de ese desarrollo hoy no es posible hablar de la existencia de una sola manera de entender la educación popular, pues existen infinidad de prácticas...” (Jiménez, 1992, pp. 71-77)¹.

Pero al igual que este movimiento proveía a la población extraescolar de formación académica, social y política, otros grupos gubernamentales capacitaban, desde vínculos con el Ministerio del trabajo, a otros sectores a fin de desarrollar oficios y artes, con iniciativas religiosas que veían en la enseñanza de la educación no formal, la posibilidad de expandir su misión pastoral social.

La relación educación-trabajo-empleo era una fórmula necesaria para prevenir el analfabetismo ocupacional y el desempleo masivo que se presentaban en las capas poblacionales que quedaban por fuera del sistema escolar; la educación poco a poco se elitizaba más en la tendencia, propia de los años setenta, de asociar formación institucionalizada con movilidad social.

Ocupar para el empleo era una labor que, aunque al inicio estuvo inspirada en la tecnología educativa y en la enseñanza instrumental, requería múltiples acciones, desde las remediales, que nivelaban en los repertorios básicos que la educación primaria debía haber suministrado, hasta las relaciones obvias entre economía y educación y sociedad-desarrollo laboral y postura política. Ricardo Carciofi, lo resume así:

“Una rápida revisión sobre la literatura producida en materia de educación y empleo revela que el tema no ha sido abordado desde un ángulo único. En rigor pareciera que la presencia de la conjunción de ambos términos del análisis, educación-empleo, no garantiza una única definición del tipo de relación al que alude. Dado que la relación entre ambos elementos puede asumir distintos significados, es obvio entonces que cada uno de ellos conduzca a la formulación de diferentes esquemas interpretativos (...) la principal hipótesis que se ha manejado hasta el presente es que el comportamiento diferencial

1. Falta explorar aún en el caso colombiano la experiencia de educación popular llevada a cabo por Acción Cultural Popular, ACPO, desde la década de los años cuarenta.

de la fuerza de trabajo en el mercado puede ser explicado por los años de escolaridad que ésta posee...” (Carciofi, 1981, pp. 9-61).

Las otras fuentes de experiencia, en prácticas no escolares, que se apropiaban de las funciones pedagógicas de la enseñanza de los saberes y de los fines de educabilidad de los sujetos, tanto desde objetivos pastorales y moralizantes como cívicos y sociales, son las que se han denominado polémicamente con el nombre de prácticas reeducativas o correctivas institucionales:

“El concepto de reeducación es anterior al de ‘pedagogía Reeducativa’, y nace asociado a prácticas clínicas y sociosanitarias con el significado de ‘educación compensatoria’ y de ‘educación correctiva’ de déficits instrumentales y cognitivos” (Arias, Cardona, Giraldo y otros, 2000, p. 25).

Estas prácticas institucionales se ejecutaron, y sigue haciéndose aún, bajo el arbitrio y mandato de los preceptos de la psicología clínica, la pedagogía terapéutica, la educación especial, el ordenamiento socio-jurídico (con respecto a medidas de internación de delincuentes juveniles), la medicina y la psiquiatría.

Todas las problemáticas sociales pasan por intervenciones y enfoques moralizantes, biólogos, médico-psiquiátricos, sociales, comunitarios y antropológicos. De igual forma, las dificultades presentadas por niños y jóvenes que quedan por fuera del acceso a la escuela (institución coadyuvante en la formulación del parámetro de normalidad social), tienen los mismos tránsitos, adicionándoles la intervención pedagógica remedial con el objeto de poder insertarlos nuevamente en el escenario social regularizado y disminuir los costos sociales y desestabilizadores de una existencia amenazante para la “armonía” hegemónica que pretenden las democracias modernas.

Sintetizando, de manera similar a como en España se fue configurando un campo de saber, discursos y prácticas educativas no escolares, que pasaban desde la educación especial o “diferencial” de corte terapéutico a campañas educativas oficiales para el aprendizaje de las normas sociales y el apoyo a poblaciones marginales, en Colombia ha venido constituyéndose una hibridación de prácticas educativas populares, correccionales, cívicas, ambientales, de género, de prevención e intervención en el conflicto social, que demuestran que la institución escolar es sólo y exclusivamente, una de las tantas manifestaciones del modo como se tramitan los procesos de socialización culturales, científicos y tecnológicos en el contexto contemporáneo.

Sin embargo, esta universalidad y coincidencia que, además, está plena de influencias ibéricas y europeas en el pensamiento latinoamericano, se complementa con una visión particular de “ser comunitario”, de contar con lo otro, de las relaciones de alteridad y diversidad, de perspectivas mitológicas y políticas que constituyen la identidad local de ser colombiano, peruano, chileno, entre otros, que imprimen un sello de distinción y diferenciación a una pedagogía que tiene la responsabilidad de buscar una sociedad más equitativa y justa para todos.

Con lo anterior se quiere expresar que la connotación de “aprendizaje de la disciplina social necesaria para vivir juntos” de la educación social europea, es asumida como “una revolución sociocultural por la equidad y la aplicación de los derechos humanos fundamentales” por parte de los grupos marginados y los grupos democráticos en América Latina.

Empero la escuela está incluida en este trabajo de manera reiterada, porque en Colombia su práctica no está tan divorciada de lo social, en cuanto es inevitable que se encuentre inmersa en las problemáticas de la sociedad turbulenta que la rodea y la influye.

“La escuela que prospectamos deberá tener sus raíces en la vida presente (...), debe convertirse en un lugar en el que se cultiva y respeta la libertad, condición fundamental para que el hombre pueda hacerse a sí mismo, para que pueda ser ciudadano de una democracia” (Revista *Tribuna Pedagógica*, 1994, pp. 51-57).

En Colombia la pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido.

La discusión entre educación y sociedad ha sido polémica y difícil. Partiendo del reconocimiento del carácter social de la educación, está claro que su función reproductora del sistema a nivel “macro” existe y es principalmente una función reproductora y sostenedora del orden socio-cultural.

La búsqueda de un campo específico que combinara la realidad educativa, en su dimensión enseñanza-aprendizaje de los procesos de objetivación del conocimiento, con la función social de transmitir el capital simbólico de saber-poder de la cultura imperante, se inspiró algunos años con el esfuerzo de los

intelectuales educativos del país, asumiendo opciones arqueológicas, didácticas y críticas, descritas en este trabajo.

En el debate sobre la legalidad científica o técnica de la pedagogía se hicieron más opacos los límites entre ésta y las ciencias de la educación. Sociólogos, psicólogos y didactas se disputaron el objeto; en suma, tal como lo señala Gustavo Téllez...

“...la crisis socioeducativa, la avalancha indiscriminada de la tecnología educativa, el prestigio alcanzado por las ciencias de la educación (?) y el síndrome del complejo pedagógico, terminaron por relegar el discurso pedagógico al tratamiento de las simples técnicas y operaciones de la enseñanza escolar” (1984, pp. 52-59).

Esta particularidad reciente en Colombia de autonomizar la pedagogía, se convirtió en el pretexto para su encerramiento monodisciplinar y para la deslegitimación de otras prácticas formativas distintas de las escolares didácticas. Aunque, afortunadamente, no han impedido el desarrollo de la pedagogía alternativa pero sí han contribuido a estigmatizarla en escenarios eruditos que han pretendido formar maestros para el ejercicio retórico y circular de las ciencias, en un país que se debate entre el hambre, la violencia y el conflicto armado en todo el territorio nacional.

Un artículo escrito por Humberto Quiceno y Jesús Alberto Echeverri (1987), sobre corrientes pedagógicas en Colombia en el siglo XX, daba cuenta de la escuela tradicional, la “escuela nueva” y las corrientes y movimientos de resistencia, como los modos en que se habían desarrollado estos enfoques en el siglo anterior. Los antecedentes de la pedagogía social nacen en Colombia en la confluencia de la decadencia de la escuela nueva como un signo de modernidad, la apropiación de la ley educativa del paradigma de la tecnología de la educación y la permanente resistencia pedagógica.

“El movimiento pedagógico no puede ser pensado sin todo aquello que lo hizo posible: la persistencia de no olvidar la importancia de la vida, el destacar el pensamiento como el lugar desde donde es posible separarse del poder” (Quiceno y Echeverry, 1987).

La discusión sobre la legitimidad de una pedagogía social no se ubica particularmente en la oposición entre ésta y otra de orden institucional. Asimismo, si bien es cierto que en lo referente a las nociones, los escenarios, los actores y los contextos, hay distinciones entre Europa y América Latina, son innegables las interdependencias entre las teorías educativas que han gobernado el discurso

educativo moderno y contemporáneo. Sin embargo, cuando se insiste que el contexto en Colombia tiene una especificidad que obliga a su resignificación particular, se está aludiendo también a una forma singular y específica de ver las realizaciones de las prácticas educativas y formativas que se salen del dominio de la escuela como referente de aprendizaje social.

Si bien es cierto las categorías de educación formal y no formal tratan de establecer estos límites (de lo escolar y lo social) tanto a nivel legal como práctico, no se alcanzan a detener los cruces entre este tipo de escenarios educativos, mucho más en el momento en que se buscan favorecer los intercambios entre ambos para la validación formal de los aprendizajes informales.

Es obvio que existen divisiones entre las modalidades educativas que no explican muy bien la forma en que suceden los procesos de socialización y los aprendizajes derivados de los mismos. Las fronteras que se han establecido entre estas categorías de educación formal y de educación no formal o informal no son suficientes para determinar dónde se da el aprendizaje social de tipo ciudadano y dónde no se da. Y en un esquema de educaciones complementarias, no excluyentes, no cabe seguir haciendo divisiones que fueron el fruto de unas representaciones de la modernidad que ya empiezan a ser obsoletas para el momento.

Se puede partir del interrogante: *¿cómo construir una nueva categoría sobre la pedagogía, que retome los serios cuestionamientos frente a los contextos en los que ha transitado, y frente a la irrupción vertiginosa de nuevas prácticas en las que se imponen nuevos acontecimientos como las culturas juveniles, las nuevas sensibilidades estéticas y las urgencias éticas?*

La educación formal se diferencia de los procesos de socialización en otros contextos porque tiene una metodología sistemática, planificada y una intervención intencionada, pero especialmente una institucionalidad mural validada como hegemónica para el modelo ilustrado. Existen muchos tipos de educaciones en el nivel de las prácticas pero también en la ley. La educación llamada paralela o la etnoeducación o la que últimamente se ha reconocido con el nombre de educación para poblaciones especiales. Entre ellas está la de la reeducación, que no opera en procesos de socialización específicos sino que corrige procesos de socialización, como resultado de una integración entre la pedagogía y la psicología conocida con el nombre de pedagogía terapéutica, que busca hacer intervención en patologías reparadoras de los márgenes de la escuela formal. A la vez esta última trabaja con las poblaciones juveniles síntoma de la objeción social y legal que una ley administrada perversamente genera.

Lo importante de la primera parte de la discusión, en que todavía las diferencias entre lo que se ha denominado la pedagogía institucional y la no institucional, se confunde con la valoración de sujetos no normalizados y los normalizados por el acto de la educación formal.

Cuando se centra la educación en lo formal entonces aparece la pregunta por la enseñanza, lo que hace recurrir al modelo cognitivo y se termina en la discusión de los modelos pedagógicos, lo que remite a la discusión del currículo. Debate que viene imponiéndose como el ordenamiento total de la formación humana, excluyendo de la discusión sobre educación otros componentes vitales de la dimensión social del ser humano en su actuar y en su pensamiento como el problema de la convivencia, por ejemplo.

No es despreciable situar otras emergencias importantes. Se hace referencia al papel que han jugado los contenidos transversales, que pretenden introducir el tejido social en forma procesual para que en la escuela no se omita el análisis de realidades contundentes como los problemas de la familia, los medios de comunicación, las diferencias entre géneros y generaciones, los derechos de tercera generación, entre otras.

De aquí se derivan aquellos enfoques educativos que últimamente vienen haciendo énfasis en la relación sujeto-interacción social resultantes de los vínculos con la psicología social y que saben que en los escenarios y en las acciones educativas se da la constitución de los sujetos sociales.

De este último corte (enfoques de interacción social) son las que se conocen como corrientes biculturales y multiculturales en educación. Asumiendo la connotación de interculturalidad, que implica la existencia de diferencias entre etnias y culturas que deben ser preservadas en un ambiente de intercambio simbólico y es lo que tiene que ver fundamentalmente con proyectos indígenas o con minorías inmigrantes.

Vale la pena mencionar la importación que se ha hecho de los ámbitos de intervención como los de la de animación sociocultural y juvenil que en nuestros países se ha retomado más como educación comunitaria y trabajo social que como animación.

Proyectos de ciudad educadora, de prevención e intervención de víctimas de la violencia, de problemas asociados al uso de drogas son los que empiezan a darle un norte a la pedagogía social como una pedagogía del intercambio de saberes y competencias requeridas para compartir el espacio público, el trabajo y la

supervivencia en la diferencia social. Las prácticas de formación en escenarios escolares y fuera de ellos han estado signadas por la intención de la contención, la vigilancia y la anticipación al castigo en forma de prevención.

El tema de cómo relacionarse con los demás se volvió de interés gubernamental y público, y ante el crecimiento de las poblaciones urbanas se desbordaron las formas y discursos administrativos y punitivos, desconociendo la necesidad de incluir en los escenarios de la ciudad a un grupo significativo de personas que migraban del campo por causa de las condiciones de pauperización de sus territorios de origen y como consecuencia de la violencia sistemática de los grupos políticos que han ostentado el privilegio patrimonial de gobernar el país.

La pobreza como condición construida socialmente del orden de lo *real*, y con la pretensión de ser medida inventada en los indicadores de las necesidades básicas, amenazó la organización social normalizada que la democracia pregona y, en un pacto en la transición de las comunidades religiosas de la caridad barroca a la ilustrada, la modernidad abrió sus puertas a formas de intervención educativa paralelas, que la actualidad asume como discursos y formas pedagógicas de educar a los ciudadanos para habitar lo urbano haciendo posible *la civilidad* humana y resignificando el control social como disciplina social.

De aquí que se diera la oportunidad al surgimiento de prácticas de formación diversas con las poblaciones que estaban por fuera de la inclusión ciudadana. Por ejemplo la pedagogía social que interviene en problemáticas de jóvenes en conflicto con la ley, la sociedad y la educación y que, por su situación –de claras responsabilidades sociales y no solamente subjetivas–, viven en la calle y deben ser atendidos para mejorar sus condiciones de vida, es una fuente de ampliación conceptual de la pedagogía social en Colombia y Latinoamérica que no se puede descuidar. En esta multiplicidad de experiencias y categorías del panorama de las prácticas en pedagogía social se comparte la idea de Marco Raúl Mejía (2001) según la cual:

“... hablar del tema implica que la pedagogía social en Colombia es un término muy polisémico y se hace necesario aclarar a qué se está refiriendo y cómo se diferencia de otros que la usan, y más aún, para construir la especificidad de lo que se está haciendo, porque si no, se termina repitiendo un discurso cualquiera, con un montón de puntos comunes y se puede terminar volviendo a Carreño², a nombre de la

2. Autor de un texto sobre normas de urbanidad y buen comportamiento de los años cincuenta en el país.

pedagogía social o a nombre de proyectos sobre ciudad educadora (...), muchas formas de ciudad educadora son una versión 2000 de la urbanidad de Carreño, donde lo público pasa por lo individual con una perspectiva moralista y se puede terminar haciendo el juego a estas opciones si no se logran hacer las distinciones pertinentes entre formación ciudadana y control social del individuo...” (Mejía, 2001).

Igualmente, es necesario anotar que el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial han empezado a difundir la categoría de “la pedagogía social” como una posibilidad de mejorar el desarrollo de los contextos de los mercados del Tercer Mundo y por ello es común que difundan la pedagogía y la educación social con esa connotación reparadora y compensatoria de la pobreza que crean las expansiones del capitalismo. Desde esta perspectiva, el Banco Mundial pasó de los proyectos sociales a los de aprendizaje. El de aprendizaje intenta enseñar tecnologías para que la gente aprenda “socialmente” – dicen ellos – a gestionar sus propios proyectos y dar un pequeño apoyo para cualificación a fin de que pueda prepararse para desempeñar un empleo funcional que ya no va a estar en los puestos de trabajo tradicionales.

Con el reconocimiento del carácter polisémico de la pedagogía social se da respuesta a la pregunta sobre sus continuidades y discontinuidades. Es necesario tener precaución con la posibilidad de que la pedagogía social y su práctica educativa se vuelvan otra técnica de vigilancia que construye la organización social de la nueva disciplina de la administración del control de los cuerpos y las mentes para saber moverse en la ciudad contemporánea.

“Debray plantea que nunca se había pensado que hay en la cultura un ‘segmento’, una dimensión de lo social que es pedagógico, pero pedagógico sin ninguna ideología, sea estatal, sea económica, sea social. Toda sociedad ‘transmite’ su acervo cultural a otra, y plantea que buena parte de la crisis contemporánea surge de la oposición entre transmitir y comunicar: Se comunica cualquier mensaje, pero sólo se transmite cultura de una generación a otra. La capacidad que tiene la gente de ser tocada por el pasado se ha diluido, por esa dimensión nueva de lo pedagógico (...). Por ejemplo, se habla de la caja de transmisión como una serie de engranajes (...) la caja se trastocó hoy (...) por eso, ya el pasado no transmite propiamente como antes. Por eso ya de alguna manera la pedagogía social busca otra dimensión que no es la disciplinaria ni la de normalización...” (Mejía, 2001).

Ubicación epistemológica

Los conceptos enunciados hasta el momento en esta delimitación teórica requieren sustentarse y proyectarse en un modelo de pensamiento y enfoque transversal que los represente y consoliden.

Si bien es cierto se combinan enfoques y racionalidades científicas en los diferentes autores expuestos, la mirada histórico cultural que Foucault propone para determinar la emergencia de los saberes y sus tránsitos de epistemologización en cuanto a su positividad y su formalización se presta para cumplir los objetivos propuestos en esta temática.

En ese sentido se retomarán algunos conceptos previos sobre genealogía y arqueología para intentar fundar el recorrido de las prácticas en educación social, campo de estudio, y su posible estado de formalización.

Arqueología del saber y fronteras de epistemologización

Para Michel Foucault (1999) existe un número de observaciones y consecuencias que hay que tener en cuenta en la historia y validación de las configuraciones de saber. Ellas son:

1. Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda 'decir de él algo' (...).
2. Existe un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización (...).
3. Estas relaciones se distinguen ante todo de las relaciones que se podrían llamar 'primarias' (...) así se abre un espacio articulado de descripciones posibles: sistema de las relaciones primarias o reales, sistemas de las relaciones secundarias o reflexivas, y sistema de las relaciones que se pueden llamar propiamente discursivas (...).
4. Las relaciones discursivas, según se ven (...) se hallan en cierto modo en el límite del discurso (Foucault, 1999, pp. 73-75).

Esto implica que los hechos históricos y contextuales, la red de relaciones entre las instituciones y normativas, las elaboraciones y discursos que se han tejido y que han emergido alrededor de las prácticas de educación no formal, no

institucionalizada en forma de escuela, deben ser indagadas, problematizadas e interpretadas para determinar su estatuto y no necesariamente su positividad, en el sentido de la configuración de un objeto científico.

El trabajo que se propone de aquí en adelante en este subcapítulo apunta a establecer los elementos conceptuales necesarios para hacer una ruptura epistemológica, que genere fisuras en la positividad y en la univocidad de los discursos de lo pedagógico. Ello permitirá mirar las prácticas como discursivas expuestas en los textos explorados y problematizar la legitimidad de sus emergencias. Esto con el fin de buscar derivar si, como relaciones reales y relaciones reflexivas, ellas permiten la consistencia y coherencia de un discurso y un saber (como discontinuidad y como impensados) que dé cuenta de una forma distinta de hacer educación fuera de los preceptos de la pedagogía general clásica de corte ilustrado aplicado en la formación del individuo.

“La noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas. Para la historia en su forma clásica, lo discontinuo era a la vez lo dado y lo impensable” (Focault, 1999, p. 13).

Dentro de la definición de la formación humana como objeto de la pedagogía ¿cabían acaso otras incidencias que no sean la instrucción o la enseñanza de las ciencias, verbigracia el aprendizaje social de la norma y la construcción del sujeto moral, el disciplinamiento de órdenes externos como el buen comportamiento o el buen pensamiento? Con los entrenamientos discursivos y comportamentales la escuela, tanto como el ejercicio jurídico impuesto en el ordenamiento social, propone un tipo de normalidad del saber y del ser que trasciende el conocimiento científico validado y transmitido como doctrina en los escenarios educativos modernos.

Toda práctica social incluye un quehacer institucionalizado que contiene en sí mismo, y en su forma de nombrarse, una *praxis*, es decir, una práctica reflexionada y conceptualizada. La práctica no es un hacer mecánico e irreflexivo; ella viene precedida de un ordenamiento discursivo institucional, desde la forma misma como se establece la división social del trabajo o la cultura como capital simbólico.

Cuando la práctica se eleva a la condición de discurso, se entiende:

“Dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es

indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir” (Focault, 1999, p. 81).

El enunciado de las prácticas sociales no es natural, pues las valoraciones, las relaciones, las normativas y las influencias de otros discursos y categorías de opinión siempre están presentes como un determinante a priori de lo que pasa en la práctica. Pero es importante resaltar que ellas empiezan a balbucir, a contar *un más o una cosa nueva del hacer/parecer que va conformando ese discurso con contenido de saber* (Díaz, 1990).

Ese paso consustancial y configurativo, en sí mismo, de la práctica social a la teoría, es una primera frontera de epistemologización que debe hacerse con las prácticas en pedagogía y educación social.

“Como práctica discursiva la pedagogía se constituye a partir de diferentes campos discursivos. Los agrupamientos que se pueden efectuar en relación con los discursos y enunciados no son homogéneos. Diversos dominios de discurso anudan el discurso pedagógico. De esta manera no podemos hablar de unidad del discurso de la pedagogía (...) las relaciones de la pedagogía son múltiples. Ella está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hacen que se pueda comprender como si existiera bajo la forma de un nudo en una red” (Díaz, 1990).

Adicionalmente, el discurso puede comprenderse como una cadena de sentidos, significantes y significados que se enlazan azarosamente pero que guardan identidades con las racionalidades que los fundan, sean ellas subjetivas, institucionales, disciplinarias o científicas.

Según Roland Barthes (1977), el *dis-cursus* es originalmente la acción de correr aquí y allá, es decir, un *tras-curso*, un enunciado lógico que se acomoda a normas y gramáticas instituidas, que construye un lazo social entre el sujeto, el contexto y las otras relaciones intersubjetivas.

Sin embargo, no existe un consenso en cuanto a su concepto, como opina el investigador Gonzalo Abril:

“Tomemos el ejemplo del concepto mismo de discurso: siendo una categoría clave en desarrollos teóricos tan diversos como la arqueología

epistémica de Foucault, el discourse analysis anglosajón, la lingüística del discurso de Barthes o la semiótica narrativo-discursiva de Greimas –por citar sólo algunos– el concepto no está unificado intencional ni extensionalmente” (Delgado y Gutierrez, 1995, p. 85).

Para el efecto de argumentar en este trabajo la posibilidad de que las prácticas sociales de pedagogía no formal puedan fundar su discurso, se tendrá en cuenta la noción de discurso como: *un enunciado de sentidos, significados y significantes diversos que integra códigos sociolingüísticos universales y restringidos en la búsqueda de instaurar nuevos horizontes de sentido e inteligibilidad sobre una práctica social reflexionada y en vías de sistematización disciplinaria.*

Javier Sáenz Obregón (2003) lo nombra de la siguiente forma a modo de comprender las tensiones pedagógicas que problematizan el saber de lo pedagógico en lo social:

“El estudio de las prácticas formativas –en la escuela o por fuera de ella– no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo develador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas, y ello porque se trata de un saber complejo y liminal; eso es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor, en los pliegues. Problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales”.

En la anterior cita anida un saber pedagógico-social, pero para nuestra pretensión cabe plantearse: ¿Cómo un discurso sistematiza su saber? Uno de los caminos es intentando describir e interpretar los sentidos y categorías propias de su saber-decir, elevándolo al nivel de representaciones conceptuales de diversas racionalidades, a una racionalidad teórica más consistente, coherente e integrada, mediante el proceso de organización de la información arrojada por la experiencia, su categorización y su re conceptualización, teniendo en cuenta las discontinuidades producidas por las variaciones específicas de los contextos particulares. He aquí una segunda frontera de epistemologización: el tránsito de la práctica discursiva al saber emergente.

Los duelos de lo educativo/pedagógico en su búsqueda de científicidad obligaba a la pedagogía a forzarse en los campos de la ciencia desde la tarea de objetivizar

sus discursos y tratar de universalizarlos de manera unidisciplinaria mientras que sus prácticas no lo eran.

La pregunta era: ¿Cómo hacer del hombre un objeto científico que permita en sus distintos procesos de saber y de conceptualización, que la educación y la pedagogía también lo fueran? (Quiceno, 2010).

En este caso el saber (pedagógico) se asume como el conjunto complejo y combinado de representaciones conceptuales que involucran en su bagaje opiniones, conocimientos científicos dados, mentalidades, imaginarios, creencias y querencias sobre una experiencia o un conjunto de experiencias que pueden, en su ejercicio de sistematización, mostrar niveles de sentido que pasan desde la descripción del hecho social (elevado éste a la condición de acontecimiento) a la explicación, comprensión e inferencia del mismo.

Este tránsito de lo disciplinario ilustrado y positivo a lo transdisciplinario³ debe pasar por el ejercicio de levantar el mapa del saber que la práctica posee, a la construcción de campos, que en intersección con otras disciplinas y campos dan fundación a un nuevo campo de estudio, investigación, formación e intervención como se explicará más adelante.

Pero antes de profundizar en esa elaboración es preciso aclarar qué se va a entender en este escrito por interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Una *disciplina* es una categoría que organiza el conocimiento científico desde la normalización de un objeto de estudio específico, un método y un discurso. Según Tomas Kuhn, una matriz disciplinaria, que integra unos sujetos en la categoría de comunidad de estudiosos, debe tener en cuenta unos valores, unos enunciados comunes para darle rigor, es decir, normalización y validación a sus enunciados.

Cada *disciplina* ha organizado sus fronteras de un modo cerrado bajo el paradigma positivo de lograr autonomía, estatus, prestigio, reconocimiento y validación, pero con ello se fragmentó el conocimiento y, asimismo, la noción de ser humano y su relación con otras disciplinas, otras racionalidades, la sociedad y la cultura.

Esta organización permitió la especialización, el ingente volumen de conocimientos de que hoy disponemos, el desarrollo de conocimientos precisos, concretos (...). Ahora su riesgo es el hiperespecialismo que lleva a desconocer otros saberes y racionalidades, hasta menospreciarlos, a la cosificación de los objetos estudiados, al aislamiento, la

3. El saber es polisémico tanto desde sus fuentes como desde sus escenarios de aplicación.

pérdida de perspectiva del contexto en que se construye la disciplina, y la conformación de élités exclusivas que dominan los saberes especializados y el poder que ellos entrañan (Ruiz, 2000).

La *interdisciplinarietà* es, entonces, la construcción epistémica de un objeto-problema donde todas las disciplinas confluyen con el fin de integrar y aplicar su saber específico en una problemática común que casi siempre tiene que ver con el ser humano en la escena cotidiana. Es la búsqueda de la integración disciplinaria y “el diálogo de los saberes”.

En la *transdisciplinarietà* el “diálogo de saberes y disciplinas” se vincula a las racionalidades no científicas de las prácticas sociales, de los discursos subjetivos, institucionales, trascendiendo la racionalidad del conocimiento por un conocimiento múltiple, complejo y diverso que articula, interpreta, proyecta y vincula sociedad y cultura con saberes.

Para el profesor Nicolescu, citado por Ruiz (1997), hay que leer dos connotaciones en lo transdisciplinario: uno, lo que significa a través de las diferentes disciplinas, y dos, más allá de todas las disciplinas, es decir, “el supuesto ontológico de ella es la existencia de diversos niveles de realidad con dinámicas distintas, que permiten diferentes niveles de percepción de esa realidad, conocimiento complejo”.

Se ha abordado entonces el concepto de saber y, de alguna manera, su paso a la disciplina a través del análisis de una ruptura epistémica cual es: la necesidad de asumir los enfoques inter y transdisciplinarios como una discontinuidad de las disciplinas monolíticas y encerradas en sus propios paradigmas. Este paso que se presentó en los tránsitos de *discurso a saber* y *disciplina* era obligado porque en esta fundamentación se trata de presentar a la pedagogía social como un saber emergente de carácter transdisciplinario que en sus múltiples vínculos se configura más que como disciplina hegemónica como campo de estudio diverso.

Ahora bien, retornando a las fronteras de epistemologización, un saber se vuelve disciplina cuando ha logrado el mayor nivel de sistematización, normalización y consenso de sus conocimientos, unificando método, discurso e institucionalización de una comunidad de estudiosos alrededor de una misma matriz disciplinaria.

La misma especificidad de la pedagogía social en cuanto a su aplicación a prácticas diversas, diferentes actores, diferentes escenarios le exige el diálogo de saberes y sus vínculos con nuevas racionalidades e institucionalidades y no

el encerramiento científico. En el caso colombiano es más importante para ella su estatuto social, es decir, la legitimidad y justificación en las comunidades sociales que requieren de estas intervenciones y reflexiones, que un estatuto conceptual derivado de prestigios epistémicos ya cuestionados.

Noción de campo transdisciplinario: un ejercicio preliminar de ubicación conceptual para la pedagogía social⁴

En Colombia la discusión sobre la noción de campo ha estado atravesada por tres connotaciones. La primera planteada por Mario Díaz (1994), se asume desde las propuestas de Bernstein y fue explicada como la existencia de una comunidad de investigadores e intelectuales que se agrupan a partir de la exploración e investigación de los problemas, especialmente teóricos, de las prácticas educativas. La segunda, referida al concepto de campo pedagógico, sustentado por el epígrafe que inicia este *ítem*, da cuenta de un campo teórico autónomo para la pedagogía que, aunque reconoce determinaciones lingüísticas, sociales y culturales, no pierde su propia esencia reflexiva. La tercera la propone Luis Fernando Marín (2000) de la siguiente manera:

La noción de campo de formación/estudio alude a una estructura abierta –cultural y educativa– que interrelaciona horizontes de sentido, conocimientos, perspectivas, prospectivas y proyectos (...) se asemeja más a un paradigma que a una disciplina científica, en tanto que hace referencia a la coexistencia, a la integración e interrelación de unos espacios o dimensiones entretnejidos por redes de significación (...) no se define por un objeto y métodos propios como en las disciplinas científicas, sino como un escenario de visibilización o marco de inteligibilidad (Marín, 2000).

El campo es un universo discursivo que reconociendo las prácticas como discursivas, logra dar cuenta de tradiciones pero también de rizados, discontinuidades y rupturas donde el sujeto en aprendizaje entra en contacto tanto con la tradición

4. “Las diferencias entre los dos conceptos que hacen relación a que en el CIE –Campo Intelectual de la Educación– no se le reconoce a la pedagogía existencia más allá del aula y del aparato escolar, y por tanto se le condena a vivir eternamente en el mundo de la reproducción, sin posibilidad de abandonar la pasividad y acceder al mundo del saber productivamente; en tanto que el campo pedagógico le reconoce a la pedagogía una autonomía conceptual, no una dependencia directa de condiciones económicas, lingüísticas o culturales. De este modo es posible pensar que el CP pueda asumir las propias determinaciones tanto lingüísticas, como culturales, económicas e históricas, en un sentido conceptual”.

de un saber como con su coyuntura y su prospectiva. Dado que él mismo puede construir con su apropiación singular nuevos horizontes de inteligibilidad por donde hacer transitar y avanzar la teoría.

El campo de formación-estudio no niega la autonomía conceptual de la pedagogía, pero difiere del de Mario Díaz en cuanto se libera de las elaboraciones intelectuales para establecer vínculos con los discursos económicos, políticos y culturales, rompiendo con los rígidos esquemas de las disciplinas. Según nuestro autor citado, se trata de “marcos de referencia, dispositivos de producción, programas de investigación y escenarios de visibilización de la interacción entre la educación, la cultura, la economía, la ciencia y la política” (Marín, 2000).

Es en este espacio epistémico donde pueden emerger nuevos discursos y nuevos saberes. La amplitud del campo sobre la restricción del objeto permite la exploración cómoda de los cambios que se gestan en sociedades en tránsito o tan turbulentas como las que caracterizan la contemporaneidad.

El campo propone una metodología de indagación flexible que cuenta con los énfasis marcados por los tiempos. En unos son disciplinarios, en otros son discursos éticos, en otros actuaciones sociales. Cada época deberá sustentar el suyo, lo que permite que la pedagogía en su transdisciplinariedad transite no solamente entre discursos, instituciones y sujetos sino también entre problemáticas y realidades que le demandan a la teoría reconstrucciones válidas con su contexto y para su contexto. Si la pedagogía es el campo que reflexiona las prácticas educativas, es obvio que si éstas se modifican también deben modificarse sus elaboraciones.

El hecho de que la escuela haya sido desbordada por tareas sociales que atienden problemáticas como la desintegración familiar, la violencia escenificada, la fractura de valores tradicionales y la emergencia de nuevos valores de convivencia, la insatisfacción existencial y el consumo —como sustituto de interioridades—, obliga a que la pedagogía replantee sus quehaceres y, en consecuencia, sus finalidades en el acto educativo.

La irrupción de nuevos espacios de socialización, la legitimidad con la que forman, transmiten e ilustran los medios sociales de comunicación, los pares generacionales, el consumo, la publicidad, las experiencias de la vida cotidiana, son una nueva fuente para que la pedagogía se considere más que una ciencia, o una disciplina, en una narrativa de saberes que hace intersección con diferentes sujetos en diferentes escenarios. Lo que allí sucede, ese intercambio intencionado

o no de información-formación⁵ va tejiendo una pedagogía que por su nivel de reflexión y proposición se debe constituir en crítica.

Estas recontextualizaciones requieren métodos y racionalidades múltiples que puedan sostenerse de manera discursiva y se validen mediante los nuevos paradigmas de construcción del conocimiento validado socialmente para dar cuenta de sus argumentaciones. Los desplazamientos producidos por los medios masivos de comunicación como nuevos socializadores, por los pares en las culturas juveniles urbanas, la revolución de la informática y el imperativo económico y ahora simbólico y militar de la globalización, obligan a hacer replanteamientos en la función reproductora de la educación, activando la función resistente tal como lo plantea Giroux (1998) en *Cruzando límites*.

Pero ¿cómo se da esa lógica en que la vida cotidiana empieza a causar fisuras en los saberes consuetudinarios, en este caso la educación del modelo ilustrado y la pedagogía llamada “general”? La relación entre la acción social y la acción pedagógica es retomada por Juan Carlos Mélich en su texto *Del extraño al cómplice*:

“No existe acción pedagógica en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad. Sin embargo, en el ámbito espontáneo de la cotidianidad debe contemplarse la posibilidad de intencionalidades latentes (...) el ámbito de la intencionalidad latente es una categoría básica sin la que no es posible entender la educación de la vida cotidiana” (Melich, 1994, pp. 109-130).

Para el autor la acción social se diferencia de la acción pedagógica porque aparece un “otro”, por lo tanto ese principio de alteridad intencionado, deliberadamente o latentemente, construye una intersubjetividad con sentido. Por ello el educador del mundo de la vida, de lo cotidiano, no planifica intencionalmente su intervención sino que logra una interacción de corte bidireccional. En la mayoría de las acciones sociales no hay intención explícita pero siempre hay una intencionalidad nacida de los sentimientos o las emociones, o los valores que esperamos hacer coincidir con la forma de pensar y de enunciar lo que se piensa.

Esa coincidencia entre lo que se hace y lo que se nombra; entre el saber que discurre sin darnos cuenta de él, es lo que al develarse, al explicitarse, al sis-

5. Es importante tener en cuenta que con la nueva revolución de la mediática las autoridades académicas de saber, disciplina y ciencia han variado. Así la información no sea conocimiento, tiene una autoridad de saber para las nuevas generaciones nada despreciable en su forma de aprender y de comportarse.

tematizarse, mostrará una pedagogía distinta y lejana de la que la academia ha pregonado en los ámbitos escolares o institucionales de domesticación y dominación moral.

La manera como Mélich propone lo que pasa pedagógicamente fuera de la educación institucionalizada es una muestra de que la noción de campo de formación se acerca más a la pedagogía social que la noción de Disciplina:

“La acción pedagógica propia de la vida cotidiana es una relación social en la que las distintas corporeidades intercambian constantemente sus funciones o, lo que es lo mismo, no están en absoluto delimitadas. Es una acción interactiva, no profesionalizada, no sistemática, en ocasiones contradictoria, sin criterios de evaluación, pre-científica y pre-predicativa, sometida sólo relativamente al criterio de eficacia, dotada de una intencionalidad latente que acaba teniendo como horizonte teleológico (también latente) la construcción del sí mismo del alter-ego. Sin embargo, como advertíamos en la introducción a este capítulo, no debe confundirse acción pedagógica con acción educativa. La primera, en la vida de todos los días, engloba a la segunda, pero no se identifica con ella. La acción educativa posee, entonces, unas características propias que la distinguen de las otras formas de acción pedagógica: la interacción dual” (Mélich, 1994, p. 118).

Las diferencias que el autor propone entre acción social y acción pedagógica, esa que ocurre en los escenarios sociales, consiste en que en la segunda suceden relaciones plurales y recíprocas que escapan a la institucionalidad disciplinaria. Esa pluralidad funda la alteridad; el otro social visible con el que debo interactuar y que supone la dinámica de las relaciones intersubjetivas en las que se presenta la escena social moderna y contemporánea.

Lo anterior porque es importante que se comprendan las diferencias entre los modelos educativos escolares de tipo tradicional y transmisionista que niegan la posibilidad de una educación por fuera de la escuela y enfrentada a otros procesos sociales más dinámicos, complejos y flexibles que son los que se sitúan en los flujos sociales/comunitarios y que no se pueden caracterizar porque dependen de los referentes culturales específicos de cada época y espacio determinados y simbolizados. Construir un campo de formación, investigación e intervención en este sentido requiere hacer esta claridad a efecto de levantar mapas sobre la configuración de relaciones en lo social, lo cultural, lo comunicativo y sus tensiones entre la teoría y la práctica.

Posibilidades metodológicas para un campo conceptual, abierto y plural en pedagogía – Propuesta de Olga Lucía Zuluaga Garcés

Este subcapítulo trata de describir, desde las enunciaciones presentadas por la profesora Zuluaga Garcés (2001), la posibilidad de que ese campo plural conceptual para la pedagogía albergue las prácticas socioeducativas y sus respectivos discursos ubicando su episteme de forma diversa. Los paradigmas como modelos de pensamiento tienen contextos históricos que explican las racionalidades y criterios de validación que allí se expresan.

No es fácil, sin embargo, cambiar los paradigmas cuando se han arraigado como mentalidades, y no basta con enunciarlos para que se presente un cambio cultural. Tradición y cambio constituyen una vieja tensión, contradictoria y complementaria, donde las rupturas tienen que anidar un buen tiempo hasta que se consoliden los consensos entre comunidades y se acepten las validaciones y las socializaciones respectivas a cada nueva cosmovisión de un concepto o conjunto de conceptos.

De los paradigmas experimentalistas a los racionalistas críticos y a los positivistas y neopositivistas, atravesados alternadamente por los de la escuela de Frankfurt, han transcurrido muchos movimientos y flujos científicos que no han perecido del todo en sus influencias. Lo que se configura para la contemporaneidad es una hibridación compleja de todos los saberes como narrativas, donde la multiplicidad y la diversidad se justifican por las diferentes intencionalidades e ideologías que determinan la perspectiva y el camino a seguir con respecto a la indagación de un objeto de estudio. Se trata de la ruptura con el pensamiento hegemónico y el reconocimiento de la pluralidad de centros como posibilidad abierta de pensamiento:

“Los siglos XIX y XX son el tiempo de las metaciencias sobre el conocimiento (historia, sociología y psicología) que nos aportan una diferente visión epistemológica que aquélla reduccionista, segura y cierta de la leyenda. La razón y la racionalidad han tenido que aprender a jugar en el azar y con el azar, con el desorden. También se ha hecho cultural introduciendo al sujeto de carne y hueso, de diálogos culturales, de valores. En la tradición anterior, la racionalidad humana era un trasunto óptico-epistémico de una razón trascendente. Ahora el conocer humano empieza el camino implicativo y dialogante de quien vive que la misma racionalidad es ejercicio de significación derivada de la concreta connivencia con los hechos. Los ideales óptico-epistémicos

de la Universalidad, necesidad, objetividad y metodología se han desvanecido...” (López H., 2000, p. 27).

Esta apertura a varios centros de pensamiento es más permeable a que se logren los cruces entre disciplinas sin violar los principios rigurosos de la autonomía disciplinar, como son los casos de la pedagogía social, la comunicación, la psicología, la sociología y la pedagogía, que se explicarán más tarde.

El pluralismo metodológico posibilita estos encuentros, no por simple eclecticismo sino por la superación de una técnica cerrada que en la contemporaneidad se supedita a las problematizaciones teóricas típicas de los nuevos paradigmas de la construcción de conocimientos en la realidad social. Luckman, Berger, Weber y Morín abren el camino para la consideración de una relación estrecha entre sujeto y objeto, donde lo que el sujeto piensa simboliza el objeto y determina su construcción epistémica.

La emergencia de un concepto, logrado por los cruces disciplinarios e interdisciplinarios, también debe encontrar eco en la legitimidad de las prácticas sociales, dado que, según Weber (citado por Fernández del Riesgo, 1990, pp. 80-81).

“Las prácticas sociales que encierra este tipo de sociedad (la contemporánea) conllevan también un tipo de mentalidad. En la medida relativa en que el pensamiento está condicionado por la vida, las prácticas sociales son un indicador del estilo del pensamiento, sino hegemónico, al menos sí muy relevante” (López H., 2000, p. 30).

La educación como práctica social y la pedagogía como su saber reflexivo no pueden escapar, en su relación con las ciencias sociales, a estas determinaciones y a los cambios que impone el pensamiento complejo cuando debate los principios del reduccionismo del conocimiento, el tercero excluido y la generalización de leyes que desconocen los significados particulares que aportan los contextos específicos.

La pedagogía, por su carácter conservador y tradicionalista, en cuanto su función de transmisión de conocimientos validados, no ha sido muy susceptible a dichos cambios ni ha variado la orientación teórica y metodológica de sus prácticas. Pero gracias a los discursos científicos, ha tenido que replantearse sus concepciones cuando observa que en tales prácticas suceden otros hechos que el pensamiento sistematizado olvida reconocer.

¿Cómo hacer las rupturas y los tránsitos respectivos? Según Olga Lucía Zuluaga⁶ hay tres condiciones para el empleo de la categoría “campo conceptual de la pedagogía”:

“Entendamos que el campo conceptual de la pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la educación, Currículo y pedagogía) y finalmente por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos” (Zuluaga, 2001, p. 3).

¿Cómo ampliar los ámbitos y las reflexiones sin perder la especificidad? Lo que se puede inferir del planteamiento de Zuluaga es la necesidad perentoria de hacer esas transformaciones; pero ¿cómo hacerlas sin perder el vínculo con la tradición? Tomas Kuhn lo discutió también con su profesor Popper en *La Lógica del descubrimiento científico*. ¿Cómo ser nuevo sin ser irreverente con la tradición? Conociendo la tradición muy bien para poder debatirla y superarla.

En un pequeño texto titulado *La última lección*, Gilles Deleuze indicaba que se debía dejar de gravitar sobre los mismos discursos, en tanto que ellos no permitían más que recrear las mismas concepciones y miradas. Sin embargo, no se puede afirmar cualquier aspecto a nombre de una innovación conceptual, hay que sustentar lo que se propone y hay que saber cómo argumentar el cambio con los contenidos de los conocimientos normalizados. Es decir:

¿En qué paradigma y con qué criterios de validación se va a legitimar un nuevo campo conceptual como el de la *pedagogía social*, para el debate epistemológico en Colombia? Se puede intentar responder así:

- Primero que todo, en el que prescinde del prestigio de ciencia desde el paradigma positivo y privilegia la legitimidad social de esas prácticas múltiples situadas fuera de la escuela (y a veces también adentro cuando se reconocen que allí pasan más cosas que los procesos de enseñanza / aprendizaje).

6. Profesora de pedagogía en la Universidad de Antioquia-Colombia, y fundadora del grupo de discusión sobre la arqueología de la pedagogía en los años ochenta en Colombia.

- En segundo lugar, en los intercambios de sujetos, saberes y narrativas que la interdisciplinariedad, y sobre todo la transdisciplinariedad, propone.
- En tercer lugar, en el cruce metodológico de sistematización de prácticas y fundación de nuevas categorías (teoría fundada) que reconocen que es posible, desde nuevos enunciados, fundar nuevas connotaciones apoyados en la información que las prácticas sociales proveen.

Se percibe confusamente que las desigualdades se han incrementado, mientras que la ‘realidad’ estadística parece sustraerse a esa impresión. Esto no debe sorprendernos: el espacio de las desigualdades es multidimensional, lo que puede implicar que algunas se hayan mantenido efectivamente estables, en tanto otras, que estadísticamente nos cuesta aprehender, crecieron. Como de costumbre, la teoría –o la percepción– está adelantada a la medición, porque se funda en una realidad que, pese a no haber sido todavía cartografiada, no por ello es menos tangible (Fitoussi y Rosanvallon, 1998, p. 20).

Los conceptos tienen efectos en lo social, como lo social los tiene sobre los conceptos. La disyuntiva acerca de si la realidad es sólo lo que construimos mentalmente o si lo mental es producto de la realidad, debe llevar a una interrelación de las dos posturas para no construir discusiones bizantinas que no conducen más que al deleite veleidoso de algunos eruditos. Lo que interesa señalar aquí es que, en la posmodernidad como un nuevo horizonte de inteligibilidad y como condición social, el futuro no se explica desde el pasado exclusivamente.

Dejemos aquí hablar a la profesora Zuluaga quien, de alguna manera, coincide con los autores Fitoussi y Rosanvallon, antes citados:

“El concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no sólo en el orden de las teorías sino también en el orden de lo social, inclusive modificando sus propias maneras de percibir la vida, como sucedió en la modernidad a propósito de la percepción del tiempo: antes de la época moderna en el mundo campesino y artesano, las experiencias precedentes de los antepasados alimentaban las expectativas de las generaciones siguientes, el futuro se hallaba varado en el pasado. Esta situación sólo cambió con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa resultante de las experiencias del progreso. El horizonte de expectativa, hasta entonces rehén del pasado, ganó una cualidad históricamente nueva (...) la experiencia del

pasado y la expectativa del futuro ya no se corresponden. El progreso las disocia” (Zuluaga G., 2001, p. 6).

Se entiende que no basta la genealogía y que la interpretación exige un encuadre metodológico provisional, flexible y hasta heurístico. Zuluaga propone que cuando se vaya a inaugurar un nuevo concepto se tengan en cuenta los análisis sobre las exclusiones, las limitaciones y las consecuencias prácticas que las conceptualizaciones de los paradigmas actuales no alcanzan a abarcar. Asimismo, la selección de conceptos y problemas de los modelos que tengan más potencia para dialogar con otras ciencias y finalmente las reconceptualizaciones que ha alcanzado a desarrollar el campo intelectual de la educación en Colombia.

Los nuevos ejemplos de investigación descentran la discusión exclusivamente sobre los discursos científicos y la sitúan en las modificaciones de los contextos sociales y en otros paradigmas abiertos a las preguntas por los sujetos, el lenguaje y sus relaciones con el saber. Con base en esto, y tratando de darle una procesualidad coherente a este tema, se abordarán, en el próximo apartado, las congruencias de un debate sobre el estatuto epistemológico y el estatuto social presentado en las prácticas pedagógicas sociales en Colombia.

Estatuto epistemológico versus estatuto social

La naturalización de la ciencia como pensamiento hegemónico ha llevado a pensar que todo estatuto epistemológico adquirido cuenta por sí mismo con un consenso social de aceptación y justificación⁷. Igualmente se acepta, sin lugar a mayores comentarios o dudas, que la nueva teoría consulta necesariamente los hechos sustituyendo la teoría por los hechos o, como diría Bateson, pensando que el mapa es el territorio:

“El puente entre mapa y territorio es la diferencia. Sólo las noticias de diferencias pueden ir del territorio al mapa y este hecho representa la enunciación epistemológica básica sobre la relación que hay entre toda la realidad exterior y toda percepción interior: ese puente debe asumir siempre la forma de la diferencia” (Bateson y Bateson, 1994).

Esta hiancia insoluble, permanente, es la que justifica los retornos al mundo de las prácticas para resignificarlas de diversas formas, comprendiendo siempre

7. Un hecho es el consenso científico, otro el académico y finalmente el cultural social. A este último es al que se hace referencia.

que las racionalidades que rigen estos dominios, el epistemológico y el social, son diferentes.

Lo epistemológico tiene como objeto el mundo de las ideas, y lo social, el mundo de las prácticas. Las primeras, como sensibilidades internas, y las segundas, como experiencias externas, deben relacionarse con un nivel de interdependencia y retorno permanente que muestren la coincidencia o determinación de una sobre otra. En este caso los hechos sociales, considerados como campo de análisis de las condiciones sociales y culturales, y los sistemas de pensamiento, como constructos conceptuales, provienen de criterios distintos:

- El mundo de las ideas/ciencia requiere ser sistemático, ajustarse a criterios de validación construidos por consensos y socializaciones normalizadas.
- El mundo de los hechos sociales se propone bajo lógicas múltiples de contingencia, de acciones y reacciones, donde el pensamiento operativo prima sobre el pensamiento elaborado.

No se trata de volver a la vieja dicotomía entre teoría y práctica –que sabemos que son interdependientes y complementarias– sino de comparar, en el caso de la pedagogía, los preceptos de la pedagogía general, bajo el modelo ilustrado, con el de los hechos sociales que ocurren tanto en el escenario escolar como fuera de él.

En la ciencia el conocimiento sucede en una apariencia de linealidad, explicación-consecuencia, que la vida cotidiana niega. En el mundo social el poder impera por sobre la racionalidad y los dogmas se desdican frente a acciones recursivas e insospechadas. Los cambios sociales obligan a los cambios de pensamiento, y por supuesto a los cambios en educación:

“La educación es algo que va mucho más allá de la influencia del sistema escolar. La escuela es, posiblemente, la más importante institución creada por el hombre moderno, pero debe ser repensada y adaptada a las nuevas necesidades del mundo de hoy (...) la educación es, además de instrucción, adquisición de competencias sociales, es participación social. De hecho la educación es una didáctica de las relaciones sociales.

...Los cambiantes espacios sociales, la importancia del medio y el contexto, la acción social, las relaciones interculturales, las cogniciones sociales de los ciudadanos, así como sus posteriores conductas, el dra-

matismo del estadio, la competitividad como alternativa al principio de placer, los estereotipos sociales negativos, el modelling televisivo, la educación para la inclusión, la educación con humor y amor en vez de la fórmula luliana de 'educar con temor y amor', etc., son algunos de los múltiples ejemplos de las dimensiones educativas de las actividades sociales y culturales. Es evidente pues, como dice Nohl, que la escuela puede ser un lugar peligroso si no es capaz de abrirse a algunos nuevos espacios de la educación social" (Petrus, 2000).

Cuando se habla de estatuto social se está nombrando con ello la necesidad de legitimación social de un pensamiento que refleje y consulte la realidad y no solamente la elucubre.

Los maestros, por ejemplo, no siempre pueden transmitir el conocimiento científico; ni siquiera su método, porque, de un lado están mal preparados, mal remunerados y mal reconocidos desde el punto de vista social. Por otro lado en la escuela, además de la enseñanza, se hace hincapié en la disciplina, la moralización, el afecto (con todas sus connotaciones), las opiniones, las resistencias generacionales, las contraculturas traídas de la vida cotidiana y que se filtran en los hechos escolares con las clases de química y matemáticas, que hacen del profesor un tramitador de relaciones intersubjetivas y mediaciones culturales más que un enseñante.

Lo indicado se justifica porque las funciones de la escuela compiten con otros socializadores y educadores que en un tiempo fueron invisibles pero que ahora son actores de primer orden: los medios masivos de comunicación, la música y las expresiones artísticas, estéticas, la publicidad, el deporte masivo y el deporte de espectáculo. El simulacro del aprendizaje ya no es exclusivo del ámbito escolar y sus legitimidades empiezan a replantearse, inclusive a partir de los desplazamientos que ha procurado la educación a distancia y los avances en informática, mediática e inteligencia artificial.

La crisis de la modernidad y los límites del paradigma positivista, frente al mundo de lo social, son evidentes, en cuanto muestran que el desarrollo propuesto por el capitalismo y la supuesta linealidad ascendente del progreso se quiebran en el límite impuesto por los problemas del medio ambiente y el hombre mismo en condiciones de máxima pobreza. La hegemonía de representaciones es imposible puesto que la cultura humana se ha caracterizado por su diversidad y, en esa medida, la globalización, en su finalidad de unidad económica, material y simbólica, encuentra en las identidades particulares su mayor objeto.

La consulta a los nuevos paradigmas, como la teoría del caos, el principio de incertidumbre y el azar, el enfoque sistémico/cibernético o el pensamiento complejo, contribuye a elaborar y desatar estos encadenamientos. Cuidando nuevamente de no extrapolar conceptos de un lugar a otro sin antes determinar la posibilidad de sus aplicaciones en los contextos particulares.

La dispersión entre teoría y práctica, en los casos de lo pedagógico escolar y lo pedagógico social, impone estos encuentros. En el caso colombiano el contexto habla por sí solo.

A modo de síntesis

Toda teoría asume una perspectiva epistemológica; es decir, una intencionalidad sobre el tipo de conocimiento que va a producir y sus finalidades. Este capítulo trata de informar sobre el modo como la tradición de los conocimientos acumulados sobre pedagogía social han evolucionado y se han pluralizado con las diferentes aportaciones de diversos autores y sus apropiaciones en Colombia.

Con base en la necesidad de hacer un reconocimiento al conocimiento sistematizado de tantos años sobre la pedagogía social, pero especialmente a la escuela española, que se ha colocado a la vanguardia de esta conceptualización y de las prácticas socioeducativas que la componen, se describe parcialmente la evolución conceptual.

Obviamente la discusión aún continúa en el país, pero queda claro que no es sólo el problema de la institucionalidad de las prácticas socioeducativas lo que diferencia la pedagogía social de la pedagogía general de tipo escolar.

Al tratar de explicar la forma como emergen los saberes, se pretende que especialmente los académicos nacionales que tienden a naturalizar la ciencia, moralizarla y dogmatizarla recuerden de Foucault y su *Arqueología del saber* que puede haber relación entre ciencia y saber, que no son lineales y que básicamente proceden de las prácticas sociales y las prácticas discursivas como fuente de conceptualización.

Complementar esta visión con la noción de campo plural para la pedagogía y las posibilidades de que esté atravesada por la inter y la transdisciplinariedad, es abrir la pedagogía general a unos cambios y unas rupturas epistemológicas, necesarias y casi obligatorias de aquel enfoque unidisciplinar, absoluto y de pen-

samiento único que heredó la pedagogía positiva de los paradigmas positivistas (valga la redundancia) del pensamiento científico moderno.

Este capítulo trata de encuadrar la perspectiva de pensamiento que, construida sobre la convergencia de varios enfoques y autores, quiere enfáticamente mostrar que el conocimiento pedagógico es dinámico, variable, falible, histórico y diverso.

CAPÍTULO



Literatura y experiencias de educación social en Colombia

Este capítulo, como se explica en la presentación en los párrafos finales sobre estructura del texto presente, dará cuenta del recorrido histórico (no lineal necesariamente) con interpretaciones comprensivas de los hechos educativos vinculados a la escuela y fuera de ella, donde se preconizaron formas de aprendizaje social distintas de las de las enseñanzas de las ciencias como finalidad educativa.

Para su seguimiento se hizo lectura de varios libros y documentos que abordaban el tema de la modernización de la escuela en Colombia, la educación de adultos, la educación compensatoria, la educación popular, la educación comunitaria, el movimiento pedagógico, las innovaciones educativas y las “redes pedagógicas” que daban, de alguna forma, un continuum de pensamiento sobre las prácticas de educación y sociedad.

Una de las justificaciones de lo anterior comparte que:

“Existe una forma ‘escolar’ de pensar la pedagogía. Incurren en ella tanto quienes ejercen la práctica pedagógica dentro de la educación formal como los practicantes del oficio en el campo de la educación no formal. Quizá sólo los informales se salven de pensar ‘escolarmente’ los problemas de la pedagogía y de la sociedad, y quizá la razón se encuentre en que la educación que transita por doquier, por los vericuetos de la vida cotidiana, y que posee sus propios oficiantes –habitualmente no reconocidos como tales– no ha caído aún presa de cierto paradigma que opera más como encerramiento que como ventana” (Aguilar S., 1996).

En Colombia se presentó una discusión importante a mediados de los años setenta, producto de la crisis del modelo de *tecnología educativa*, donde la instrucción y el entrenamiento se convertían en los principios rectores del quehacer educativo. Esta teoría intentaba extrapolar los preceptos de la industria y la organización militar al sector educativo, sector al fin y al cabo propio de las tareas del control social y del rendimiento económico, para formular y aplicar una educación masiva y seriada, ya que los problemas de analfabetismo de los países latinoamericanos en aquella época eran preocupantes cualitativa y cuantitativamente.

Como reacción a esta intromisión de la industria, la sustitución de la pedagogía por otras disciplinas en el acto de la enseñanza y esta deshumanización del proceso educativo, algunos intelectuales de la educación en Colombia se dieron a la tarea de investigar el estatuto epistemológico de la pedagogía buscando con ello construir una identidad científica y social del educador colombiano.

Esta búsqueda por la autonomía disciplinar se inició con los trabajos de Archivo Pedagógico e Historia de las Prácticas Educativas dirigidos por Olga Lucía Zuluaga Garcés, profesora de la Universidad de Antioquia, quien con su grupo de investigación desarrolló un proyecto de investigación y dió cuenta de la enseñanza como objeto positivo de la pedagogía y los avances que ésta había tenido en Occidente como pedagogía general desde los textos de la *Didáctica Magna* de Comenio y las reflexiones de Herbart hasta la actualidad.

“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias como el ejercicio del conocimiento en la interioridad de la cultura” (Zuluaga G. y otros, 1988).

Este trabajo permitió ubicar a la pedagogía como la reflexión sobre la práctica educativa en la escuela. Al amparo de este trabajo se gestaron varias discusiones, como las del profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Alberto Martínez Boom, quien planteó que el objeto de la pedagogía no era el de la *enseñanza* sino el de la *enseñabilidad*, aplicada al desarrollo del pensamiento y comprendida como *acontecimiento*.

“Frente a estos planteamientos, sin embargo, es necesario retomar la reelaboración que hace el profesor Alberto Martínez Boom (1990), quien ubica la enseñanza en la complejidad del ‘acontecimiento’ que

significa el pensar, diferenciándola del ‘acontecer’ que alude a su práctica” (Gil, 1997).

Carlos Eduardo Vasco formuló como posible campo de reflexión las didácticas de las ciencias y asignó a cada ciencia un método, como racionalidad científica distinta, que amerita una forma de enseñanza y aprendizaje diferente. Su aporte consiste en incluir, en la conceptualización de la enseñanza, el aprendizaje como elemento clave dentro de la pedagogía.

Para Vasco la pedagogía es, entonces, el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y del aporte de otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer.

La práctica educativa como sustento del saber pedagógico, en cuanto fuente de prácticas discursivas de saber / poder, fue a su vez destacada por Mario Díaz, profesor de la Universidad del Valle, quien, como alumno de Basil Bernstein, aplicó a su postura el concepto de la pedagogía como dispositivo discursivo de saber / poder y el papel que jugaban los códigos sociolingüísticos, universales y restringidos, en los intercambios de órdenes externos a través del lenguaje y de la labor discursiva.

Así, una teoría pedagógica, tanto para Díaz como para Bernstein, debe:

“integrar la relación entre discurso-práctica y espacio, los cuales, como elementos constitutivos del contexto de reproducción del discurso educativo, integran las condiciones político-sociales, institucionales, técnicas y teóricas de reproducción-transformación de relaciones sociales que se articulan en el discurso pedagógico dominante y en su gramática intrínseca, la cual celebra una distribución del poder dada” (Bernstein, 1985, p. 118).

Dentro de esta discusión nacional de los años ochenta se quiere destacar a la profesora Eloísa Vasco (1990), para quien la pedagogía es el saber que reflexiona desde la práctica sobre las preguntas qué enseñar, para qué, a quiénes y cómo:

“La actividad de enseñar que ejerce el maestro y la relación con diversos saberes que confluyen en su saber propio ocurren en las circunstancias específicas de cada institución escolar, de cada aula de clase, de cada grupo de alumnos, de la fase de la historia personal

del maestro, y en contextos muy diversos según el lugar donde esté situada la escuela” (Vasco, 1990).

Lo que se puede deducir del planteamiento anterior para la intención de este capítulo es que no hubo univocidad ni acuerdo en esta polémica (que aún continúa de manera menos perceptible en Colombia) que, no obstante, en su momento permitió asignarle a la pedagogía un lugar reflexivo que se relacionaba con la educación desde el punto de vista de las prácticas sociales.

Discontinuidades del presente que no se acomodaron siempre a los discursos clásicos, y se formularon como diferentes opciones o posturas, leídas también desde Prácticas educativas con adultos, desadaptados, grupos sociales marginados, empleados, etc., fueron asumidas como capacitación paralela y produjeron discursos significativos alrededor de su quehacer, que es lo que actualmente se puede validar como *saber* y como un nuevo *campo de formación e intervención* de lo pedagógico, teniendo en cuenta que:

“(…) el campo preconceptual deja aparecer las regularidades y compulsiones discursivas que han hecho posible la multiplicidad heterogénea de los conceptos, y más allá todavía, la abundancia de esos temas, de esas creencias, de esas representaciones a las que acostumbramos dirigirnos cuando hacemos la historia de las ideas” (Foucault, 1999, p. 103).

Se está aquí, entonces, en el campo de los preconceptos de la pedagogía social en Colombia y esto implica darle un tratamiento como práctica educativa en sus relaciones con los discursos, los saberes, las disciplinas y las ciencias, considerando sus niveles de transitoriedad reflejados en la evidencia de la literatura emergente sobre el tema.

Los procesos de sistematización de prácticas han seguido un largo debate en el campo de la generación de teoría –especialmente en América Latina en el ámbito de la educación popular y de la educación de adultos–, aunque ha trascendido sus fronteras para proponerse como diseño metodológico propicio para la visibilización conceptual de prácticas sociales alternativas que quieren acceder al estatuto de saber emergente.

Para Olga Lucía Zuluaga (2001), Herbart, como fundador de la pedagogía, le otorgó pretensiones de sistematicidad en el anhelo de consolidar un grupo propio de investigadores que, en la relación entre pedagogía y psicología, pudiera vincular instrucción con formación. Pero lo que aquí interesa es la manera

como esta autora visualiza la determinación de los paradigmas científicos en el campo de las ciencias sociales en cuanto a los contenidos de los métodos de las prácticas de enseñanza:

“Otro paradigma, cuyos trazos todavía se perciben, se conformó a finales del siglo XIX con el surgimiento de las ciencias humanas y el auge de los nuevos modelos de las ciencias experimentales. Allí la pedagogía tomó nuevos caminos trazados desde la biología que, a su vez, siguió los pasos de la medicina experimental de Claude Bernard. Como consecuencia, la pedagogía, profundamente imbricada con la filosofía desde Kant, trasladó sus modos de conceptualizar a los modelos de las ciencias naturales; el nuevo estatuto de la pedagogía se derivaba, entonces, de los avances del evolucionismo y del positivismo” (Zuluaga G., 2001).

Es en este momento donde se ancla la categoría de *ciencias de la educación* con la que se organizaron las diversas Facultades de Educación del país; sin embargo, como lo ilustra la profesora Zuluaga, los tres paradigmas (ciencias de la educación, currículos y pedagogía) han coexistido a lo largo de todo el siglo XX en Colombia, presentando, sobre todo en las últimas dos décadas de este siglo, un debate muy prolijo en todo el sentido de la palabra, que olvidó mirar la evolución de las prácticas sociales educativas que se iban desbordando del ámbito escolar y penetrando en otros espacios de socialización, al punto que muchas generaciones pueden afirmar que se formaron en *la escuela de la calle* más que en *la escuela institucionalizada*.

En contraste, Juan Francisco Aguilar (1996) señalaba, en un encuentro de Redes Nacionales Pedagógicas sucedido en la ciudad de Medellín, en la sede de La Fundación Universitaria Luis Amigó, que precisamente la pedagogía escolar debía salirse de las categorías de currículo, didáctica y evaluación en las que la habían encerrado y debía dialogar con la sociología, con la antropología, con la comunicación social, desde conceptos macros como la formación del ser humano, el aprendizaje social, la relación sujeto / saber.

El contexto colombiano en los años noventa

El año 1991 fue decisivo para la Colombia actual, en la medida en que la Constituyente promulgó una nueva Constitución después de la de 1886 y le dio a Colombia una nueva definición como nación pluriétnica, pluricultural y

democrática, donde se planteó un giro en la concepción de democracia que abre la posibilidad a un modelo de participación ciudadana.

Con este acto político que nació (aparentemente) de la convocatoria de unos estudiantes, llamados los de la *séptima papeleta*, el país ingresó a un nuevo orden jurídico que correspondía a las políticas enunciadas por el expresidente estadounidense Bill Clinton, como la política del “buen vecino”, que consideraba varias estrategias de unificación del hemisferio para la creación de “Las Américas”. Estas estrategias tenían la reforma política del país como primera medida, la apertura de los mercados nacionales, la transformación de un estado benefactor en un estado neoliberal y finalmente el dominio militar o de “ayuda militar” en el caso de que las otras estrategias fracasaran. Todas se han cumplido hasta el momento.

La instauración de este modelo, no como un nuevo orden económico sino como la reorganización del capitalismo y una de las tantas expansiones internacionales que ha vivido el capital (especialmente el norteamericano), se dio en un momento en el que el país venía enfrentando un crecimiento económico significativo pero también una gran inflación debido al incremento de la economía ilegal impulsada por los grupos de narcotraficantes y de la economía informal de la que participan las tres cuartas partes de la población empobrecida del país (en esta última).

“El 10% de la población urbana del país vive en extrema pobreza. La línea de indigencia es de siete millones de habitantes, dos tercios de los cuales habitan la zona rural (...) el ritmo de crecimiento poblacional se ha desacelerado por baja en las tasas de fecundidad, y aunque la mortalidad por causas naturales ha disminuido, ésta ha aumentado por la violencia (...) los menores de 15 años se han reducido en 47%; la población en edad de trabajar (15 a 64 años) es del 61% y la tercera edad es de 4.2%, el analfabetismo desde 1993 se circunscribe a las generaciones mayores, en las ciudades es de 5% y en el campo del 20.3%...” (Gómez B., 1999).

Los fenómenos de violencia social habían aumentado debido a la activación del conflicto generado por esta economía, y con ello la corrupción de los partidos políticos se hizo más evidente, generando una ilegitimidad política en el país y el surgimiento de nuevos movimientos sociales, como la sociedad civil naciente en esa época y representada por una izquierda socialdemócrata que fue exterminada en la década de los ochenta, después de haberse integrado en

un partido político legal denominado Unión Patriótica y haber pasado de la operación militar clandestina a la tribuna política democrática.

El sociólogo Alfredo Molano, en sus trabajos etnográficos sobre Colombia, muestra cómo Colombia ha sancionado siempre la oposición y la disidencia, así no haya sido propiamente un país con historia de dictaduras.

Un país convulsionado pero muy vital económico, social y políticamente recibió el futuro, en boca del expresidente César Gaviria, hoy actual exsecretario de la OEA (Organización de Estados Americanos) y con ello las políticas neoliberales que implicaban:

- Reducción del tamaño del Estado Nacional y de sus burocracias.
- Disminución del gasto público.
- Descarga de las funciones de protección estatal al sector social.
- Represión de cultivos ilícitos.
- Descentralización del Estado.
- Activación de la figura de autogestión comunitaria para las localidades, los municipios y las regiones departamentales.
- Desactivación de la economía, especialmente en los sectores automotor, de la construcción y de la mediana empresa.
- Bancarrota de la banca nacional estatal.
- Privatización de los servicios públicos.
- Modernización de la educación.

Estas medidas incrementaron el nivel de pobreza de los grupos y poblaciones declarados como “pobres absolutos” –que en Colombia alcanzaron (en este período) a ser aproximadamente de siete millones de personas de los 40 millones que (en esa fecha) tenía el país, según los últimos censos de la nación (1998)– y desactivaron la economía nacional al punto que en el año 2001 se registró un crecimiento del 3%. A la fecha de la presentación de la elaboración del contenido del texto, la Comisión Económica para el Desarrollo de América Latina (CEPAL) presentó dos informes más: el del 2003 habla de 44 millones de habitantes y 29 millones en la línea de pobreza, de los cuales 13 millones están en la línea de indigencia.

Los grupos de izquierda que, después de los años sesenta, habían permanecido en el marco de la insurrección armada cuyo paradigma fue la “revolución cubana”

y que habían sobrevivido a la violencia política del país de los años cuarenta, ganaron presencia en los espacios de frontera y en los sectores rurales donde el Estado y el Gobierno Nacional no habían hecho presencia y, lentamente, fue gestándose un conflicto entre izquierdas y derechas militarizadas que se activó aun más a partir de 1996, cuando se declara al país en guerra y se inicia un desplazamiento y/o migración de los campesinos que habitaban las zonas rurales involucradas en el conflicto militar, casualmente las mismas tierras que luego fueron expropiadas a la fuerza para activación de empresas agrícolas industriales extensivas como el cultivo de palmito.

En medio de este escenario convulsionado y polémico, de la década de los años noventa se redacta y aprueba la Ley 115 (1994) o Ley General de Educación y el Decreto 1836, mediante el cual se reglamentan las siguientes transformaciones:

- De un modelo educativo centralizado curricularmente se pasa a una autonomía escolar centrada en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.
- De una disciplina vertical y jerárquica se transita hacia la posibilidad del gobierno escolar, en las figuras de representantes y personeros estudiantiles y de la comunidad.
- De un currículo por asignaturas y disciplinas se pasa a un currículo flexible e integrado, donde el 80% del mismo corresponde a áreas fundamentales y obligatorias y el 20% restante a propuestas de flexibilización regional e innovaciones educativas.
- Cambio de un modelo de evaluación cuantitativa a un modelo de evaluación cualitativa reglamentado por rendimientos de objetivos y logros curriculares, que hoy se actualiza con la figura de competencias básicas.
- Instauración de la figura de promoción automática para la básica primaria y organización del sistema de educación en educación inicial y educación básica que va del grado cero al grado noveno, con diversificación técnica en los grados décimo y undécimo de secundaria o bachillerato.

Para el educador popular Marco Raúl Mejía, estos cambios evidenciaron una nueva relación entre economía y educación que plantea nuevas exigencias al sector educativo, gracias también a la revolución científica y productiva promovida por la irrupción de la informática, la mediática y la telemática:

“Decir que hoy reaparece el interés de los economistas en la educación significa también decir que nos encontramos frente a una versión más sofisticada tanto de la economía como de la educación, ya que esta última, fruto del nuevo papel del conocimiento en el cambio del modelo productivo, se convierte en uno de los ejes centrales del nuevo paradigma productivo capitalista” (Mejía J., 1995, p. 92).

Las exigencias se resumen en nuevas competencias científicas, de aprendizaje, de socialización y laborales que modificaron el encuadre teórico y curricular de la escuela y por ende de las tareas del aprendizaje social y la convivencia ciudadana.

La revolución de la informática, que a principios del siglo XXI se nombra como mediática, trae consecuencias derivadas de su nueva ecuación económica: conocimiento más información igual poder. Las naciones se reorganizan geopolíticamente como imperios tecnoadministrativos productores y exportadores de ciencia y tecnología, y otros, como los países del Tercer Mundo, quedan ubicados como consumidores de información.

Los desplazamientos en las autoridades académicas obligan a hacer modificaciones en los rituales educativos nacionales y modelos, como la educación a distancia y la educación virtual, que empiezan a relegitimarse pero, a la vez, a plantear otros riesgos como el de creer que toda la información light que circula por Internet es igual a conocimiento científico, riguroso y validado. Las representaciones cognitivas varían y se hacen presa de las asociaciones lógicas y analógicas propias de la información cibernética en forma de red y no de la aplicación de lógicas deductivas e inductivas como en otros tiempos.

Los agenciamientos de los medios de información tecnológica y comunicacional generan influencias en lo que se refiere a las constituciones de sujetos sociales que, en este caso, son preformados por ellos de acuerdo con los preceptos del mercado y las leyes del consumo internacional.

La reorganización de la actividad educativa y escolar da cuenta de nuevas exigencias sociales que se le hacen a la educación, como es la democratización del conocimiento y el estrechamiento de vínculos entre las modalidades educativas –es el caso de las modalidades formales con las no formales e informales, por ejemplo–.

En países como Colombia esta situación se vive con vertiginosidad, dado que las presiones de la subsistencia obligan cada día más a que sujetos –infantes, jóvenes y adolescentes de uno u otro sexo– se integren rápidamente al sector

productivo, formal o informal y por lo tanto no puedan estar en escuelas graduadas con horarios presenciales intensivos.

“No guarda coherencia con los desarrollos de esos otros lugares en los cuales se produce educación por fuera de los procesos socializadores tradicionales. Y, allí, la educación masiva es pensada (en la Ley 115) todavía en términos de técnica e instrumentos más que de elemento reorganizador de los procesos educativos en la sociedad” (Mejía J., 1995, pp. 89-134).

En este sentido la Ley 115 resulta retardataria en tanto que transforma la institución escolar en un aparato central hegemónico, con una posición oficial de privilegio, dejando a la iniciativa privada y comunitaria, casi con exclusividad, el llenar los vacíos que el Estado, por más de cincuenta años, ha dejado en materia de alfabetización y formación en competencias básicas para la socialización, la capacitación laboral y el desarrollo artístico.

La ley tampoco ha garantizado (hasta el momento) la democratización de la educación, la ampliación de la cobertura ni la calidad; hay inequidad en lo que respecta a la accesibilidad al sistema educativo tanto como a la distribución del presupuesto nacional, que es cada vez más exiguuo para el sector educativo, que ya ha empezado a endeudarse con la banca mundial.

Medidas tales como la transferencia de colegios, que eran financiados por la Nación para que fueran financiados ahora por los eximios presupuestos municipales y el congelamiento durante varios años del escalafón docente, que permitía el ascenso del cuerpo profesoral del país, generan un desprestigio del sector. Sus efectos inmediatos son la desmotivación de la población para la elección de profesión en la docencia formal o informal.

Hay problemas sociales que no cuentan con la necesaria asistencia presupuestal del Gobierno para su intervención y/o tratamiento, los cuales quedan a iniciativa religiosa, privada o del tercer sector, que requieren una conceptualización y un campo de pensamiento que precise y oriente las acciones: jóvenes que permanecen por fuera del sistema que han obligado a que se hagan y se planeen proyectos de formación e intervención para atenderlos en educación social y ciudadana; incremento de grupos poblacionales afectados por delincuencia juvenil, desplazamientos o migraciones producidas por el conflicto político / militar, uso de drogas, explotación sexual, embarazo precoz, abandono de la infancia, entre otros.

En este contexto la educación social, como formación para el aprendizaje social pero también para la adquisición de competencias básicas laborales, cognitivas y sociales, adquiere una connotación particular: la de sustitución y reparación de intervenciones ausentistas y de inequidad social. Sin embargo, también es propositiva en el cambio social porque forma a la comunidad para la participación y la gestión colectiva, configurando sujetos sociales y políticos que impulsan resistencia al modelo y construyen enfoques alternativos de desarrollo social.

Se trata, pues, de un modelo de crecimiento en Desarrollo Humano –más que en progreso– para prevenir la gestación y crecimiento de más problemáticas, como las que ya se insinúan en la aldea global, una de las cuales es la crisis de las identidades nacionales y la contracultura que nace de la inconformidad con el modelo hegemónico material y simbólico propuesto por el capitalismo internacional.

La globalización trae consigo nuevas exclusiones y desigualdades, muy similares, por demás, en Colombia y el resto de América Latina. Juan Carlos Tedesco señala, adicionalmente, que:

“Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento de la desigualdad sino la aparición de un fenómeno social nuevo: la exclusión de la participación en el ciclo productivo. A partir de la exclusión en el trabajo se produce una exclusión social más general o, como prefieren decir algunos autores, una des-afiliación con respecto a las instancias sociales más significativas (...) el fenómeno de la exclusión social constituye, desde este punto de vista, el principal problema provocado por la evolución de las nuevas modalidades” (2000, p. 14).

La educación en general se convierte en una de las estrategias sociales más efectivas para intervenir los efectos de la exclusión en la medida que puede afectar lo económico, la equidad social y el comportamiento ciudadano, además de la socialización de la ciencia.

Para Tedesco las competencias que se deben formar en el nuevo ámbito de educación y sociedad son: las afectivas, la capacidad de asumir la incertidumbre y el conflicto, no para negarlo sino para resolverlo; la aprehensión espacio temporal de la actualidad, la inscripción en una civilidad plural no excluyente; las habilidades comunicacionales que interpretan dónde y cómo circula la información

y las aptitudes tecnológicas y ecológicas que armonicen la productividad con la sustentabilidad, como enfoques de desarrollo económico.

Lo anterior afecta también el pensamiento y las funciones tradicionales que se le habían asignado a la educación y a la escuela en su insularidad y en su tarea de transmisión de conocimientos:

“(…) actualmente ya no puede mantenerse aislada, ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, la empresa y los medios de comunicación (...) en síntesis se podrían postular al menos tres líneas de acción generales, desde el punto de vista educativo. En primer lugar es preciso mencionar la necesidad de romper el aislamiento institucional de la escuela, redefinir su papel crítico en cuanto a los mensajes de los medios de comunicación y, finalmente, enfatizar más que nunca en el papel universal de la educación (...) este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales” (Tedesco, 2000, p. 14).

La escuela nueva, antecedentes de la educación popular y la educación alternativa de los años ochenta

La educación popular, como la educación comunitaria y la educación para adultos, se configuró en los años setenta, después de algunos antecedentes, políticos e intelectuales, que justificaron su emergencia: los movimientos de politización de la educación a partir del surgimiento del movimiento conocido como *Teología de la liberación* y la influencia que tuvo el pensamiento de Paulo Freire en toda América Latina, en cuanto a la construcción de una pedagogía que posibilitara la transformación social.

Pese a la importancia de estos movimientos y sus enfoques crítico-sociales, del papel de la educación tanto formal como no formal, se le ha restado importancia a la educación popular por no poseer una unidad conceptual derivada de un proceso de sistematización que la ubique como saber, involucrado en la teoría pedagógica general.

El hecho de que sus presupuestos conceptuales y sus trabajos investigativos estén filtrados por una posición política y una opinión ciudadana, ha ayudado a que sus contradictores la consideren como *doxa* y no como saber, en una época en

que la condición de científicidad estaba supeditada a la “imparcialidad” de los conocimientos validados. Sin embargo, hoy en día esto pierde su fundamento en cuanto el saber está afectado por la incidencia de las transformaciones sociales y él mismo es un valor que es producido y vendido de acuerdo con intereses ideológicos, tal como opina Lyotard (1987).

Haciendo una corta genealogía de los antecedentes de la educación popular en Colombia, nos encontramos con el asentamiento de algunas prácticas solidarias, provenientes especialmente de las órdenes religiosas de la época y orientadas por enfoques asistencialistas y de pastoral social y evangélica, como fueron: las asociaciones del Sagrado Corazón de Jesús; la Sociedad de San Vicente de Paúl –extendida por varios países de América Latina–, la Acción Social Católica y otras sociedades para el desarrollo del capital comercial y financiero.

Estas prácticas concebían la solidaridad como una alternativa para compensar los residuos que dejaba el naciente capitalismo industrial, manteniendo el vínculo entre las viejas instituciones que se debían reemplazar rápidamente y las nuevas que presionaban con emerger en toda su plenitud y desarrollo.

Muchas partes del mundo, incluyendo los países de América Latina, durante el siglo XIX y principios del siglo XX, fueron escenarios de transformaciones significativas, a la vez que concluyeron las relaciones de dependencia, ligadas a la Conquista y la Colonia, y dieron lugar a jóvenes e inexpertas repúblicas llenas de contradicciones y tensiones políticas, económicas y militares.

El capitalismo presionó e irrumpió con fuerza en las antiguas colonias, obligándolas a hacer cambios en los sistemas educativos a fin de adecuarlos a las necesidades que imponía el comercio a las industrias de la época, casi todas de orden artesanal y minero.

La historiadora colombiana, en el campo de la educación, Marta Cecilia Herrera, lo reseña de la siguiente forma:

“El siglo XX estuvo caracterizado en el plano mundial por un proceso de transformaciones en las cuales el capitalismo, en su fase industrial, se fortaleció dejando al descubierto una variada gama de contrastes (...) dentro de las transformaciones ocurridas en el área de la cultura, el campo de la educación también tuvo sus modificaciones. A la luz de los nuevos modelos culturales, se formularon otros ideales de formación acreditándose que la educación debía moldear un prototipo de hombre acorde con las nuevas sociedades, en las que ahora imperaba

el afán de producción y la formación de individuos económicamente útiles” (1999, p. 15).

El pragmatismo liberal exigía la formación de un ciudadano que sustituyera la cosmovisión medieval y dependentista y asumiera nuevas representaciones como las del individualismo, la generación de trabajo industrial, los factores de unificación territorial y política, en forma de naciones independientes, y las prácticas ideológicas de igualdad, fraternidad y libertad que se habían universalizado a partir de la Revolución francesa.

Los precursores europeos del Movimiento de Renovación Escolar, como María Montessori, las hermanas Agazzi, Ovidio Decroly y John Dewey, estaban en pleno auge vinculando los hallazgos de la psicología con los de la pedagogía, abriendo el campo a una educación preventiva y terapéutica que cambiara los objetivos de “educar el alma” por “las necesidades del yo”, y la construcción de un sujeto en armonía con sus deseos, autónomo y capaz de sobrepasar los contenidos ilustrados al aplicar opiniones y posturas políticas propias de ciudadanos independientes, para el ejercicio de una democracia liberal.

El modelo pedagógico activo hacía énfasis en el conocimiento y la atención del niño, en las relaciones escuela / trabajo y en la formación de un espíritu ciudadano capaz de participar y sostener los regímenes democráticos.

Las etapas de la escuela nueva, su surgimiento en la última década del siglo XIX, la construcción y fundamentación teórica en la primera década del siglo XX y la creación y publicación de los primeros métodos activos tuvieron sintonía con los descubrimientos que se hacían en el psicoanálisis freudiano en cuanto a la existencia del inconsciente y el peso de la historia familiar en los desarrollos cognitivos de los infantes y futuros adultos. Con el psicoanálisis emerge la categoría de sujeto y su vínculo con lo social, lo que permitió que apareciera el socioanálisis como una escuela que interpretaba y asumía las propiedades del sujeto y sus funciones sociales.

En Colombia la apropiación de la escuela nueva se hizo a través de tres sectores: el psicologista laico, el psicologista católico y el sociologista laico:

“Las dos primeras variantes retomaron las ideas pedagógicas formuladas por el escolanovismo y dieron énfasis a un enfoque psicologista. Una estuvo integrada por intelectuales que adhirieron sin vacilaciones al ideario de escuela nueva a partir de una perspectiva liberal laica, mientras que la otra se configuró con pedagogos de orientación católica

que reconocieron los avances científicos y técnicos del movimiento y defendieron su aplicación discriminada en combinación con los principios de la pedagogía tradicional” (Herrera M., 1999, p. 71).

Agustín Nieto Caballero fue el mayor propulsor de la escuela nueva en Colombia y, junto con la misión alemana, se encargó de elaborar un proyecto para la reforma educativa nacional que fue retomada por otros gobiernos y que daba pie al fortalecimiento de la educación pública y a la educación popular, argumentando la necesidad de construir un modelo que masificara los conocimientos propios del progreso de la época y reparara la inequidad social producida por los bajos niveles educativos de la población.

Las primeras intervenciones en educación de adultos, en este país, fueron orientadas por el gobierno en el año de 1935 y sus finalidades se centraron en las tareas de higienizar, moralizar y vigilar el cumplimiento de normas ciudadanas que permitieran, en principio, que los sectores populares pudieran elevar sus condiciones de salubridad y su alfabetización laboral.

La intención de extender los “beneficios” de estos procesos de modernización, primero higienizando y luego enseñando las competencias básicas de la lecto-escritura, se amplió en los sectores marginados a las mujeres y los campesinos, favoreciendo la emergencia de discursos y prácticas políticas populistas que beneficiaban electoralmente al Partido Liberal colombiano.

Las actividades que se programaban, entonces, se centraban en enseñar higiene, costumbres ciudadanas –conocidas con el nombre de “Reglas de urbanidad”–, nutrición, geografía y folclore, lo que en el escenario de esa cultura, aún aldeana, permitió el nacimiento de los primeros estudios sociológicos sobre la realidad colombiana en la modalidad de diagnósticos descriptivos y demográficos.

El enfoque que marcó estas primeras intervenciones fue básicamente asistencialista y de reparación de la discriminación racial que hasta el momento había sido la norma común de los “criollos burgueses”. Las estrategias más reconocidas fueron: el establecimiento de grupos de maestros ambulantes que alfabetizaban a los campesinos de la zona rural y las periferias de las pequeñas ciudades y, además, la creación de la primera biblioteca popular:

“El Gobierno creó varias comisiones ambulantes, encargadas principalmente de difundir en los campos aquellas nociones indispensables para que el individuo conozca sus propios derechos y obligaciones, organice mejor su vida y utilice más eficazmente los elementos que

la técnica moderna ofrece para facilitar la producción...” (Ministerio de Educación Nacional, 1938).

Este proceso de alfabetización rural y marginal es lo que le da a esta etapa un carácter educativo compensatorio, que devino en organización social primigenia en los grupos de campesinos y proletarios involucrados en las mismas.

La educación de adultos

Esta modalidad educativa siempre ha condicionado sus definiciones a los fines con los que se establece su intervención. En América Latina y en Colombia ha tenido varias determinaciones; una de ellas apunta a lograr las competencias necesarias para alcanzar el desarrollo, como si las diferencias sociales fueran el resultado exclusivo de la falta de conocimientos y habilidades por parte de los adultos para lograr un trabajo calificado; las otras han estado caracterizadas por las campañas masivas de alfabetización.

De todas formas la noción está dirigida a los diversos procesos políticos, económicos y sociales que se dan en la región, pero también posee un carácter poco convencional, heterogéneo y directamente vinculable a las acciones de transformación social, como lo ha señalado José Rivero (1983).

La pluralidad de enfoques que rondan el concepto, tanto los de educación popular para la transformación social como para lograr el desarrollo (Centro de Estudios Económicos para América Latina, y políticas de dependencia), lo han nutrido de una gran variedad de modalidades, metodologías, sectores, actores y escenarios que van desde la implementación de estrategias participativas a la inclusión de procesos investigativos socioeducativos.

Intervenir los efectos de la pobreza es un asunto común a estas nociones. Para unos, el tema de la pobreza es discutible en cuanto es consecuencia del desarrollo del capitalismo en su proceso expansivo. Para otros, las naciones de América Latina se han mantenido en el atraso por realidades endógenas como la falta de educación básica y profesional.

La tensión continúa y, por ello, las diferencias se han canalizado a través de categorías y prácticas como las de educación popular, con las que se busca implementar procesos de concientización, liberación y participación política de los adultos marginados y educación para el desarrollo, con la que se espera suplir

y nivelar en pos de las metas de calidad de vida que imponen los indicadores del Banco Mundial y el Fondo Monetario.

Si bien es cierto la dimensión política atraviesa ambas opciones, sus finalidades las han separado en los últimos 20 años, a excepción del último lustro, en el que se ha empezado a dar una convergencia entre las dos, en la medida en que se han matizado los radicalismos.

En los años ochenta, la educación para adultos vivió una fase de radicalismos como consecuencia de la influencia de los movimientos sociales y políticos que buscaban el cambio de las estructuras societarias.

“En los años ochenta fue predominante una EDA (educación de adultos) orientada a la reconquista de los derechos humanos y democráticos que estaban afectados por regímenes militares o autoritarios (...) En las décadas pasadas la EDA, promovida por las organizaciones no gubernamentales, estuvo distanciada del ámbito escolar por la crisis de los sistemas educativos formales que terminó por hacerse evidente a principios de los noventa (...) en un sentido general, las propuestas fueron dirigidas a la creación o fortalecimiento del proceso de toma de decisiones a nivel público y de las estructuras y modelos organizativos de las administraciones estatales” (Osorio V., 1996).

Los enfoques participativos, ecuménicos y eclécticos eran posibles pues, con la caída de algunas de las dictaduras militares de América Latina, surgió la esperanza de que los vientos de la democracia empezaran a soplar en el continente. Pero los años noventa trajeron, con el modelo neoliberal, una radicalización entre ricos y pobres, entre incluidos y excluidos, y un decrecimiento económico, con su consecuente descarga del desarrollo social, lo cual plantea nuevos roles a la educación de adultos como:

- Su papel en la lucha contra la pobreza.
- La incorporación a sus estrategias de las necesidades de aprendizaje de los sectores populares y las expectativas y exigencias del desarrollo educativo general.
- Su contribución a la creación de ciudadanías democráticas.
- Las relaciones entre las organizaciones no gubernamentales y el Estado para la implementación de nuevas estrategias.

- La renovación de las metodologías de *Intervención educativa* (Osorio V., 1996, p. 61).

Entonces, los tránsitos en la educación de adultos han ido del asistencialismo al radicalismo político y actualmente se mueven entre dos tensiones: el de la educación para la gestión política pública o el de la neorradicalización, en resistencia a la globalización de finales de los años noventa.

En Colombia la educación de adultos y para adultos se define desde la Ley 115 de 1994 como “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados de servicio público educativo que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios”⁸. Esta definición coloca a la educación de adultos en un lugar compensatorio para las poblaciones que no pudieron realizar los estudios de educación básica y la deja por fuera de las causas y de los problemas sociales que lo impidieron así como de los contextos culturales y generacionales en que viven.

Desde el punto de vista legal, para la educación colombiana las poblaciones pertenecientes a grupos étnicos y con dificultades sociales entran en el renglón de poblaciones especiales. La ley se amplía en términos en que la EDA podrá tener programas de alfabetización, educación básica, educación media y educación no formal e informal, como procesos formales equiparables a los niveles del sistema educativo regular.

El artículo cuarto de la Ley acepta como propósitos de la EDA, la promoción del desarrollo ambiental, social y comunitario, la formación científica y tecnológica, el desarrollo de actitudes y valores ciudadanos modernos, la recuperación de saberes y prácticas de esta misma modalidad, la que la hace cercana a los propósitos de la educación comunitaria y también de la educación popular dirigida a los actores sociales concernidos por aquellas poblaciones.

El Plan Decenal de Educación, 1996-2005, pactado por todos los sectores educativos del país, propone ofrecer alternativas no tradicionales para completar la educación básica y media por lo menos de dos millones de colombianos en situación extra edad, para cursar los niveles escolares señalados. Igualmente la “Agenda para el Futuro de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos de Hamburgo” (1997) fue firmada por Colombia aceptando los compromisos de favorecer y consolidar el aprendizaje de los adultos de la democracia, el

8. Ley 115 de organización del sistema educativo nacional, 1994, Ministerio de Educación Nacional.

mejoramiento de las condiciones y la calidad de la educación de adultos, la equidad de género, el desarrollo en el mundo del trabajo y el aprendizaje de los adultos, el derecho universal a la alfabetización y la educación básica, el cuidado del medio ambiente, la salud y la población y el potencial de grupos diferentes, entre otras.

La situación del país no fue nada fácil en la década de los noventa; Miryam Zúñiga (1999) la caracterizó así:

“Colombia ocupa una posición inferior por su IDH (Índice de Desarrollo Humano, puesto 51 en el mundo, con 0.820 puntos) en relación con Argentina, Uruguay, Chile, México, Venezuela y Panamá. El IDH es mayor en las cabeceras municipales que en las áreas rurales del país y las mujeres tienen, en comparación con los hombres, un 21% menos de IDH. Por departamentos el primer lugar es para Bogotá D.C., el segundo para el Valle y el tercero para Cundinamarca; en el cuarto lugar están Quindío y Santander y en el quinto lugar la Guajira”.

Este diagnóstico se completa adicionando el hecho de que el ritmo de crecimiento poblacional ha mermado porque han aumentado las tasas de mortalidad por efecto de la violencia, y el analfabetismo es del 20.3% en zonas rurales. Los servicios de salud se han privatizado y la educación ha menguado su oferta básica oficial. En términos cualitativos, la resistencia social, educativa y política se traduce en incremento de alianzas entre ONG y organizaciones populares que buscan constituirse como sujetos sociales por medio de encuentros tematizados en derechos humanos, discriminación, corrupción, etc., pero siempre con el peligro de ser reprimidos y perseguidos por movimientos de derecha que se han fortalecido en el país como consecuencia del conflicto político y armado.

La prospectiva, entonces, consiste en aceptar la convergencia entre “los conceptos de cultura, comunidad y desarrollo tratando de construir ambientes de aprendizaje que apoyen la conformación de sujetos sociales y redes de sujetos sociales, empoderados, que entienden el poder como el conjunto de competencias que permiten entender los procesos sociales y acumular la fuerza necesaria para transformar sus condiciones personales y las de sus comunidades...” (Zúñiga M., 1999, p. 28).

Las nuevas tareas se proponen resolver problemas cotidianos y urgentes ligados a la sobrevivencia; a largo plazo se orientan, por la vía formativa, a transformar

la sociedad y a conformar franjas de actores sociales que fortalezcan el concepto y la práctica de una ciudadanía moderna.

En Colombia las crisis de la última década y los conflictos políticos han vuelto la mirada a los sectores que requieren intervención de manera prioritaria, como desplazados y marginados, urbanos y rurales, designados como “pobres absolutos”.

En este sentido la educación como capacitación para el ejercicio de medianas y pequeñas empresas familiares, por medio del apoyo estatal y la formación en economía solidaria y formas mutuales de trabajo alternativo, las alianzas estratégicas entre organismos gubernamentales, no gubernamentales y sindicalistas, la articulación a sectores de la educación formal se constituyen en algunas de las prioridades de esta modalidad de educación.

Un enfoque como el de desarrollo humano –que plantea Manfred Max Neef– se sitúa en la perspectiva de alcanzar un desarrollo de corte alternativo, donde el capital más importante sea el humano y, en ese sentido, es importante construir satisfactores de civilización más allá de los bienes materiales, reconociendo que la calidad de vida también tiene que ver con las diferencias culturales.

Los autores que piensan la educación de adultos desde el desarrollo sugieren que también es necesario tener en cuenta la adquisición de competencias sociales, laborales y políticas para poder sostener ese desarrollo, dado que no es suficiente con alcanzar la equidad social y económica. Este enfoque es denominado *sustentabilidad educativa*.

“La sustentabilidad educativa significa contar con poblaciones capaces de manejar códigos modernos de información y de expresión, emitir juicios valorativos, críticos y responsables, de ejercer los derechos de participación, de trabajo y de soberanía democrática” (Zúñiga M., 1999, p. 65).

He aquí una tensión entre un enfoque que modifica las estructuras del desarrollo y otro que las sostiene y las repara en la perspectiva de motivación para la autogestión.

Rosa Torres muestra que, respecto del diseño de políticas educativas, si éstas no van de la mano de transformaciones reales en las condiciones de vida y el desarrollo educativo de todas las poblaciones y generaciones, entonces tienden a fracasar tanto en América Latina como en otros países del Tercer Mundo.

Así pues, una de las metas de la educación básica ha de ser la adquisición de destrezas culturales fundamentales que permitan, a través de un *curriculum* diferenciado, lograr los mismos resultados de dignidad; para ello el Estado debe, en conjunto con la sociedad civil, incrementar los recursos y ser transparente en la ejecución social de los mismos.

La educación como bien social requiere una apropiación individual de acuerdo con la generalidad de los preceptos, pero como las propuestas vienen acompañadas de la implementación de un modelo de corte neoliberal –cuyos efectos son descargarse de las tareas de la justicia social–, particularmente en América Latina, resulta difícil acompañar las reformas económicas, sociales y políticas significativas y el desarrollo de las tareas de la educación social y la de adultos desde enfoques de capacitación.

La educación popular y para la democracia

Ezequiel Ander-Egg hace un relato sobre el surgimiento y especificidad de la Educación Popular en América Latina, en el que incluye también a Colombia (Freire, Ander-Egg, Marchioni, 1988, p. 48). Para este autor, desde los años setenta fueron apareciendo prácticas de educación, trabajo social y promoción cultural que se clasificaban en categorías como la educación de adultos, la educación popular, la animación sociocultural y el propio trabajo social, que incluye el desarrollo comunitario.

Estos cuatro campos de intervención fueron demarcados por acciones tendientes a superar el llamado “subdesarrollo”, y por la reacción a las dictaduras militares que obstaculizaban las democracias nacionales e incrementaban la franja de pobreza en esta parte del hemisferio americano.

Las acciones políticas y armadas de la izquierda de los años sesenta en Argentina, Cuba, Brasil, Bolivia y Colombia acentuaron la dimensión de la liberación nacional y social con un énfasis en el trabajo educativo con adultos orientado a la concientización política y de clase.

En la actualidad la educación popular toma otros rumbos. En primera instancia busca vincularse a la educación formal para pensar la escuela pero también para aprender de los procesos de enseñabilidad, disciplinas y saberes que ésta promueve como competencias científicas. De otro lado, intenta reestructurar sus funciones político-partidistas interactuando con el Estado, con las ONG, con la población civil y con los actores religiosos, en pos de la formación de

ciudadanos conscientes y responsables de su acción social, la cual se dirige a la crítica social y a la disminución de inequidades impuestas por el capitalismo internacional.

Esta forma epistemológica y metodológica de pensar la acción social como una posibilidad de producir nuevo conocimiento contextualizado, dio lugar a la aplicación de modelos de investigación participativos con base en el pensamiento habermasiano, como son la investigación-acción-participación (IAP) y los enfoques crítico-sociales, los cuales tienen una intencionalidad liberadora y emancipadora que resulta favorable en el trabajo con comunidades focalizadas.

Como quiera que lo ético-político ha sufrido variaciones en los últimos cuarenta años del siglo XX, los nuevos escenarios, saberes, narrativas y sujetos requieren la creación de conceptos apropiados a estos cambios, de manera tal que se puedan integrar la educación popular y la educación social, la educación formal con la no formal e informal –categorías que, por demás, deben desaparecer o integrarse en la ley– y la formación disciplinaria y científica con la apropiación del aprendizaje social para intervenciones adecuadas en los espacios cotidianos de convivencia y aprendizaje cultural.

Lo cultural, lo social, lo simbólico, lo organizacional y lo comunicacional podrían ser los ámbitos en donde se hagan operativas las competencias e intervenciones de la educación popular bajo una perspectiva de educación social.

La educación popular es, en general, más un discurso del orden de lo político que de lo científico, que ha empezado a sistematizarse desde la convergencia entre educación, sociedad y política en las condiciones específicas de América Latina y que se distancia significativamente de la educación masiva diseñada para extender el modelo capitalista. Los rasgos comunes de este discurso son retomados por Alfonso Torres (1993), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, alrededor de los siguientes elementos:

1. Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente.
2. Una intencionalidad política emancipadora.
3. Un propósito de contribuir a la construcción de sectores populares como actores principales de la vida social y económica.

Al usar el término “popular”, este enfoque social del cambio de las estructuras, influenciado altamente por el discurso y acción marxista de los años sesenta, se refiere a los grupos victimizados por el poder capitalista.

Al decir de Torres (1993), esta modalidad de educación ha vivido tres fases: el movimiento de educación de base y la educación liberadora de Freire (1961); el encuentro de la educación popular con la pedagogía y la actual redefinición de la misma al tenor de los cambios propuestos por la globalización o internacionalización del capital.

“Las experiencias y reflexiones del profesor de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyeron en la primera propuesta reconocida como educación popular. Este educador brasileño, desde la experiencia de sus círculos de cultura, criticó al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías ‘bancarias’ o ‘domesticadoras’. Al mismo tiempo, propuso el método de alfabetización concientizador, el cual, a la vez que posibilitaba que los adultos aprendieran a leer y a escribir, ayudaría a que tomaran conciencia de su propia realidad...” (Torres C., 1993, p. 37).

La Conferencia Episcopal de Medellín, Colombia, realizada en el año de 1968, contribuyó a estrechar el vínculo entre sociedad e iglesia liberadora que constituyó el hito iniciático del movimiento reconocido con el nombre de Teología de la Liberación y la iglesia de los pobres, que le dieron a la educación popular en esa época un sello carismático y doctrinario.

La política fue una dimensión que se agregó al discurso y a las prácticas ya que la mayoría de los problemas que se intentaban solucionar, mediante la ampliación de dicho enfoque, tenían que ver con la manera como se gobernaban los países de América Latina y, particularmente, con el concepto y la práctica de poder basada en el trabajo industrial remunerado.

La redefinición política de la educación popular, la concepción clasista de la sociedad, la política, la cultura y la reducción pedagógica del método dialéctico y participativo, como único método que posibilitaba la creación de una conciencia de liberación integrando teoría con práctica, fueron los rasgos distintivos de esta primera fase llamada fundacional.

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular, a saber: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso, y la construcción de un campo intelectual de educadores populares en el país y en el resto del continente, resultado de los grupos de izquierda de la época y de la vinculación de estudiantes y profesionales universitarios a las prácticas educativas y políticas.

“En medio de este ambiente cultural, radicalizado a lo largo de la década de los setenta, emergieron prácticas discursivas que se alimentaron de una lectura del contexto y de una concepción del cambio similares. Las que más interrelación tuvieron fueron la investigación acción participativa, la teología de la liberación y la comunicación alternativa. Estos nuevos actores, generalmente, combinaron una intención y un compromiso directo entre los sectores populares (...) a la vez que hicieron esfuerzos teóricos por gestar un discurso consecuente con la lectura crítica de la sociedad (...) estos intelectuales orgánicos fueron configurando los presupuestos y los criterios de lo que a lo largo de la década de los ochenta serían la investigación participativa, la comunicación alternativa y la educación popular” (Torres, Cuevas y Naranjo, 1996, p. 28).

Los avances en las técnicas de intervención psicosocial, derivadas de las reflexiones de psicólogos y psicoanalistas de izquierda, particularmente los argentinos, con las teorías de Enrique Pichón Riviére nutrieron y tributaron a los métodos de educación popular, especialmente en las temáticas relacionadas con la integración del individuo a los grupos y a su realidad para desarrollar la capacidad de auto/organización comunitaria y, con ello, la problematización de su vida como colectivo y como sujetos sociales.

La educación popular, como cualquier otra corriente, no evolucionó linealmente. En su interior se plantearon críticas que tenían que ver, en un primer momento, con su redefinición política por parte de los sectores más comprometidos o por su falta de cientificidad que no generaba saber en tanto que omitía la consulta a las prácticas sociales. En su defecto, otros criticaban el exceso de politización de algunos de sus actores, la cual, en ocasiones, tendió a dogmatizar la intervención educativa al punto que todo conocimiento fue caracterizado como burgués o popular.

Igualmente el carácter mesiánico que se respiraba en la mayoría de los discursos invisibilizaba a los actores de la educación popular como sujetos sociales de cambio, pues todo se hacía a nombre de Dios o de la causa, sin darle posibilidad a otro tipo de racionalidades o discernimientos. Las imágenes de carácter romántico muchas veces estuvieron más presentes que las del modelo de la ilustración y, precisamente, en este uso afectivo, radicó su contundencia y popularidad.

De otro lado, también, se abusó de propuestas moralistas que a favor de visiones polarizadas del mundo olvidaban al sujeto individual, sus historias y pensamien-

tos, en beneficio de una causa colectiva que relegaba las dimensiones humanas de cada sujeto enfrentando posturas intelectuales con posiciones políticas plenas del “deber ser”.

La politización fue adquiriendo gradualmente connotaciones culturales, precisamente porque los trabajos barriales, juveniles y de educación de adultos fueron dando cuenta de la influencia que tenía la cultura en las representaciones colectivas y personales y de la importancia de aprovecharlas en beneficio de la identidad que debía conservarse como elemento de ratificación del territorio y del vínculo grupal.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta en Colombia se fortaleció la represión de movimientos populares con el ascenso del Frente Nacional y se produjo un agotamiento por parte de los sectores trabajadores respecto de las promesas de desarrollo social que jamás se cumplieron. Durante los gobiernos de Alfonso López Michelsen y Julio César Turbay Ayala se recrudecieron las formas de represión y silenciamiento de la izquierda, incluyendo, también, los trabajos de educadores populares. Después del golpe militar al gobierno de Salvador Allende en Chile, en septiembre de 1973, en toda América Latina se implementó la política de seguridad tendiente a impedir que se repitiera en otros países lo sucedido en Chile, esto es, el ascenso al poder de la izquierda; de allí que el triunfo de los sandinistas en Nicaragua, en 1979, aumentó la tensión política en el continente.

Según Torres, en esta época la educación popular en Colombia estuvo protagonizada por el grupo de Bogotá, “Dimensión Educativa” y así lo registra:

“A fines de 1982, Dimensión Educativa recibió apoyo para realizar la campaña nacional de alfabetización liberadora y de primaria para adultos, lo que permitiría potenciar el trabajo, construir una propuesta más amplia de educación básica y consolidarse como equipo y como institución. Se definieron nuevas áreas de trabajo: la ecología, la recuperación histórica y el afianzamiento de la lecto-escritura, la salud y la creatividad” (Torres, Cuevas y Naranjo, 1996, p. 41).

En estos años se instituyeron las agencias de promoción popular que actualmente se configuran como organizaciones no gubernamentales, que van a caracterizar la última década del siglo pasado y los primeros años de este siglo, convertidas, en el tercer sector, en actores fundamentales del desarrollo social y de las tareas paralelas que ejecutan como contratistas del Estado y del sector privado, frente

a la precaria atención que prestan el Estado y la empresa privada al resto de los ciudadanos.

“En Colombia las asociaciones tradicionales subsisten y en algunos casos se entrelazan con formas de organización relativamente nuevas. El espectro actual de la organización popular abarca desde mutualidades e instituciones de caridad, cuyo origen data del siglo pasado, hasta grupos ecológicos de muy reciente fundación (...) las asociaciones constituidas en torno a afinidades y reivindicaciones de género, culturales, étnicas, ecológicas, generacionales (...), han venido cobrando fuerza, pero aún no alcanzan la influencia de las más tradicionales” (Londoño B., 1994, p. 39).

La década de los años noventa obligó también a que los educadores populares de América Latina y Colombia se reunieran para bosquejar nuevas definiciones o sentidos de su trabajo y de la teoría generada hasta el momento. El Consejo para la Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) se reunió en julio de 1996 alrededor de una temática muy sugestiva: “Seminario Internacional sobre la refundamentación política pedagógica de la educación popular en la transición del siglo XX-XXI”, y justificó el evento por la crisis ética que vivía el movimiento en relación con la globalización y los cambios impuestos por el modelo neoliberal en toda América Latina, que modificaban las orientaciones de las intencionalidades con las que se ha venido planteando la EP en todo este escenario.

El segundo punto era el abandono de la reflexión sobre lo pedagógico, que hizo que muchas prácticas fueran de baja calidad, repetitivas y doctrinarias, a la vez que constituían lo local en un escenario privilegiado de trabajo, particularmente el que permite la conservación de las identidades culturales.

Por último se planteó la necesidad de acudir con rigor a las prácticas de sistematización y de investigación social que concentraron esfuerzos por capitalizar la teoría generada en los últimos treinta años, para impulsar procesos de cambio en la mentalidad y en la práctica de los educadores (Osorio V., 1997), y agregaba además:

“En los años setenta el poder se asociaba fundamentalmente a la capacidad de los partidos revolucionarios para enfrentar y derribar las estructuras globales, y concretamente al Estado, por todos los medios. Hoy día, el poder se define como un conjunto de capacidades mate-

riales, institucionales y simbólicas, que van construyendo los sujetos sociales, a partir de su acción en la sociedad civil y en los pliegues de la institucionalidad estatal” (Osorio V., 1997, p. 14).

De acuerdo con las prioridades de la agenda de este evento para la reflexión de los últimos cinco años sobre educación popular, es posible prever una intelectualización del movimiento pero, a la vez, una readecuación administrativa que le permita a aquella posicionarse a modo de oferente de educación y desarrollo social como ya viene sucediendo en torno a temas como la articulación alrededor del problema del conocimiento y la epistemología, la formación de actores y sujetos sociales para el desarrollo de la democracia, la formación de educadores y la reflexión pedagógica, la crítica de la sociedad del conocimiento y las reformas educativas derivadas de la internacionalización y la mundialización de la cultura.

El Movimiento Pedagógico Nacional

“El cambio de la educación está dado cuando los maestros que trabajamos directamente en el aula asumamos nuestra responsabilidad como una responsabilidad con la sociedad” (Comisión Pedagógica de Caldas, 1984, p. 30).

El Movimiento Pedagógico Nacional nació en el año de 1982 con base en la postura crítica de maestros, asociados sindicalmente en la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), que pretendía un mejoramiento de la calidad de la educación a partir del fortalecimiento de la calidad pedagógica.

Este movimiento fue importante porque integró el campo intelectual de la educación con líderes sindicales del magisterio y maestros activos de todo el sistema. Su clara perspectiva política vinculó nuevamente lo escolar con lo social, pero priorizó la tarea de la escuela como de responsabilidad frente al desarrollo social del país.

Fueron propósitos enunciados por los actores del movimiento:

- a. Adelantar, mediante discusiones, talleres, seminarios, escritura y difusión de artículos, una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador, así como sobre el conjunto de relaciones (con el alumno, con los padres, con la comunidad, con los movimientos populares, etc.) en las que el educador se encontrara involucrado.

- b. Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados, hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas, difundiendo y sometiendo a la crítica y a la reelaboración colectiva.
- c. Incidir en el cambio educativo, siguiendo criterios fundamentales a través del estudio y la discusión colectiva en dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, y desde arriba, mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales.
- d. Comprometerse inmediatamente con una educación democrática y popular (Comisión Pedagógica de Caldas, 1984, p. 42).

Como se puede observar, los propósitos tenían una perspectiva liberadora a nivel político, en una tendencia de la izquierda gremialista que finalmente había querido ingresar en una acción política distinta. Para muchos autores, que aparecen reseñados en la consulta documental de este escrito, fue el movimiento más importante de las últimas décadas del siglo XX, que combinó las tareas de pensar sistemáticamente tanto la enseñanza y el aprendizaje como la sociedad y los derechos que se debían asumir en la formación de ciudadanos contemporáneos.

Hacer un balance del mismo como componente, configurador y constituyente de una “pedagogía sociocrítica colombiana”, significa señalar que la educación popular sindicalista y la educación formal hicieron una alianza, no para educar para el desarrollo sino para educar para la transformación.

En esta perspectiva las diferencias con otras prácticas en otros contextos fueron reseñadas en su momento por Paulo Freire así:

“(…) percibo una distancia, casi un desfase terminológico entre lo que se viene hablando aquí y lo que se dice en estos momentos en América Latina. Me refiero al uso de la expresión ‘educación y desarrollo’. Esto ya no se diría nunca en Latinoamérica pues trae resonancias de nuestra experiencia de la época desarrollista que nunca dio ningún fruto tangible de desarrollo a nivel de masas (...) actualmente hablamos, en cambio, de transformación” (Freire, Ander-Egg, Marchioni, 1988, p. 22).

Estas diferencias han sido distintas cada vez: ya no son polarizadas sino moderadas; casi se podría pensar que son más de corte “alternativo”, comprendiendo

por alternativo lo que el movimiento italiano gramscista definía como un comportamiento no contestatario y paralelo a los flujos del poder que, sin buscar la destrucción violenta del sistema, tomaba distancia de él construyendo caminos simultáneos con otras opciones de pensamiento y vida.

El movimiento pedagógico, como movimiento gremial, fue para algunos actores de la época pervertido y cooptado por las luchas del poder gubernamental y su oposición. Sin embargo, las expresiones no gremiales del movimiento tomaron un camino de independencia y autonomía que fue el que poco a poco se mezcló con otras experiencias, éstas sí, “alternativas”, como las de las innovaciones y las redes pedagógicas no institucionales que buscaban aplicar intuitiva y, algunas, conscientemente, una pedagogía crítica y cultural en la escuela y en las comunidades.

Si el MP (movimiento pedagógico) nació como reacción a lo que la tecnología educativa desarrollista nombró como *renovación curricular y calidad de la educación*, las manifestaciones colaterales e independientes del mismo incursionaban en otras formas de poder que no eran ni el Gobierno, ni el imperialismo, ni el sindicato, sino la manera misma de hacer educación para evitar la reproducción y la enajenación de los sujetos.

El poder adquiere nuevas formas en época de globalización. Es importante, entonces, configurar un nuevo canon para la pedagogía, donde sea posible que ella realice las funciones de crítica de las representaciones del poder oficial –sea cual fuere– mediadas en diferentes lenguajes, textos y tecnologías como sucede con el mundo de la informática y los medios de comunicación e informática.

Hasta el momento, después de revisar la documentación y el inventario de experiencias a las que se hace referencia, como prácticas sociales educativas que podrían configurar el ámbito de la pedagogía social crítica colombiana, queda claro que el concepto de educación social como adaptación, renovación, socialización y disciplina social, para acogerse al desarrollo, no es exactamente el que ha prosperado en este país, ni el que las condiciones sociales respaldarían.

Y las razones están en consonancia con la forma en que se han dado la democracia, la civilización y el desarrollo en Colombia. Nunca han sido *posibles ni legítimas*. Es decir, no ha habido un equilibrio entre equidad política, equidad social y equidad económica. Este desajuste perverso ha impedido una integración entre lo que se ha denominado modernamente “sociedad civil” con sociedad política estatal.

De igual forma, la escuela sin recursos –no la estratificada para las minorías– no ha podido romper con lo social (*afortunadamente*) porque esta “cuestión social” la atraviesa incuestionablemente. Las medidas educativas no escolares, la educación social, hacen parte de las políticas compensatorias, asistenciales, del estado, las comunidades religiosas y los grupos políticos de base que no se conforman con lo que surge. El actualmente llamado tercer sector, ONG (organismos no gubernamentales) se comporta como un poder paralelo, sustituto de ese estado benefactor que empieza a desaparecer con el afianzamiento del modelo neoliberal en Colombia y sus posteriores crisis.

La educación social es un renglón de gestión institucional y económica que amerita un análisis aparte de este trabajo, pero que en muchas ocasiones adaptan el modelo español, especialmente el del ayuntamiento de Barcelona, en cuanto a programas como “ciudades educadoras” y “culturas juveniles urbanas”, entre otros.

Retomando la descripción y el balance del MP como experiencia significativa de las relaciones entre educación y sociedad, generada desde la crítica intelectual y sindical de la escuela, existen pronunciamientos que lo ratifican:

“A pesar de que el movimiento pedagógico no alcanza a extenderse a la totalidad del magisterio colombiano, no por ello deja de ser el acontecimiento que en esta mitad del siglo más ha contribuido a renovar su propia imagen; dotando a su estatuto social de una nueva rúbrica, proporcionándole otra mirada sobre lo que hace, piensa y puede el maestro. Su importancia radica en haber abierto un nuevo punto de vista para considerar las relaciones de la escuela y la pedagogía con la sociedad y con la cultura” (Martínez B., 1999, p. 12).

Arriesgando una interpretación, a otras ya adelantadas más arriba, habría que destacar un elemento fundamental de esta pedagogía social crítica y es que trasciende el enfoque sociológico y pedagógico hacia una perspectiva interdisciplinaria antropológica, tanto desde el punto de vista del rescate de la identidad local, como pertenencia y participación grupal en el camino de aprender a vivir juntos, como de formar analistas simbólicos que interpreten los capitales simbólicos de la educación y su carga de alienación y continuidad en lo atinente a la contención social que realizan las instituciones y los instituyentes educativos.

Explicar los orígenes de cualquier fenómeno político, cultural y social implica descubrir los contextos en que nacieron y los horizontes que se trazaron para su

desarrollo. En este sentido el Movimiento Pedagógico Nacional se desarrolló a partir de dos tendencias convergentes: las tareas de un movimiento político de reivindicación sindical que se centraba en la Federación Colombiana de Educadores y la construcción de modelos alternativos pedagógicos que pretendían sintetizar la crítica al modelo educativo formal y funcional en la década de los años ochenta en el país.

La razón de ser o la misión de este Movimiento fue responder a estas dos tensiones y producir una postura generalizada con respecto a la reforma curricular que el Estado, en el año 1982, proponía como una forma de racionalizar los recursos y mejorar cualitativamente la educación. Nada distinto de lo que viene sucediendo desde los años noventa a propósito de la búsqueda de la calidad de la educación en el sistema de educación básica y de educación superior con las leyes 115 y 30, respectivamente.

Jorge Octavio Gantiva (1982), lo reseña así:

“Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el mapa educativo y la reforma curricular que buscaban ‘racionalizar’ y ‘mejorar la calidad’ de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el Estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea de movimiento pedagógico”.

En esa época la investigación sobre educación en el país estaba transitando básicamente por los enfoques del conductismo y el funcionalismo y existía la necesidad, como se renueva actualmente con la Expedición Pedagógica Nacional (1998-2001), de construir un discurso crítico de la pedagogía y una teoría social de la educación que, desde las prácticas pedagógicas, pudiera develar su “ser” y construir su “deber ser”, haciendo una selección de problemas en lo que respecta a los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza, la pluralidad de conceptos operados en los campos y en las prácticas pedagógicas y a las características sociales adquiridas.

Igualmente otros proyectos, coincidentes en su interés por renovar el pensamiento pedagógico, se hacían preguntas sobre el papel de la ciencia en la enseñanza de la educación primaria, desde enfoques como el de Habermas y su teoría crítica, para tratar asuntos prioritarios en las relaciones pedagógicas

pero también en el campo de la política educativa; tal fue el caso del grupo de la Universidad Nacional, liderado por el profesor Carlo Federici.

Desde el punto de vista de las agencias de promoción social, que fueron deviniendo en ONG, el Centro de Promoción Ecu­ménica y de Comunicación Social –CEPECS– y el CINEP (Centro de Investigaciones de Educación Popular) fueron construyendo una serie de acciones que iban dirigidas a la formación y reflexión de maestros sobre el papel político de la educación, los fundamentos filosóficos de la misma que coadyuvaran a fundamentar la línea de educación y sociedad así como espacio de pensamiento y acción en el país.

Estos eventos marcaron el inicio de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo que ya lleva casi veinte años y que ha presentado periodos de ascenso en su participación e impacto social y otros de latencia debido al agotamiento de algunos discursos que se fueron dogmatizando en exceso, a los momentos de represión nacional, a las dificultades de financiación de estas agencias y a la influencia estatal de algunas ideas y actores que luego se pervirtieron en el uso legal y de reforma en las actuales políticas educativas.

Los dos seminarios realizados en 1982, así como el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, convocado por instituciones de diversa índole, especialmente las dedicadas a la investigación educativa, fueron espacios de sostenimiento del movimiento que pretendía transformar la educación en el país a partir de la consolidación de una corriente de pensamiento y acción en el campo de la cultura, con la intención de ampliarla en el largo plazo. Puede decirse que, en general, este movimiento logró constituirse en un hito en la medida en que de él se derivaron experiencias, instituciones y escuelas que constituyeron el escenario de la educación en las últimas dos décadas del siglo XX.

La revista *Educación y Cultura* y los centros de estudios e investigaciones docentes –CEIDS– nacieron de esta convergencia y fortalecieron académicamente a la Federación de Educadores del país, aunque la tensión con las políticas gubernamentales y la institucionalización del discurso sindical opacó, en diversas ocasiones, los significados de renovación del pensamiento dada la polarización de la discusión entre gremio y Estado.

No obstante, no es la primera vez que se presenta la relación entre discurso pedagógico y discurso político. Según la investigadora chilena Aracelly de Tezanos, residente en Colombia desde hace varios años y partícipe de estos acontecimientos, en tanto estuvo vinculada a la Universidad Pedagógica Na-

cional, la historia de la educación da cuenta de los diálogos que se han dado entre esas dos instancias.

“Si rastreamos en la historia de la construcción del discurso pedagógico, encontraremos que ha sido esencialmente un discurso contra la cultura (...). Al leer los trabajos de Comenio, Rousseau, Pestalozzi son claras las propuestas contra los sistemas establecidos” (De Tezanos, 1984, p. 23).

Es como si la emergencia de los discursos pedagógicos fuera la crítica y no la validación de lo institucionalizado, lo cual se evidencia en el hecho de que la teoría, y especialmente la educativa, ha idealizado el acto de educar más desde el “deber ser” que desde “el ser” de su realidad.

Sin embargo, estas manifestaciones de resistencia pedagógica logran tener la contundencia que en pocas ocasiones crean transformaciones culturales de fondo. Parece que la política se dejó influir superficialmente por estos aportes del pensamiento pero que su tendencia sigue siendo impermeable a las recomendaciones teóricas y se rige específicamente por órdenes distintos como los del poder y la economía.

Revisando la literatura sobre el movimiento pedagógico y sus derivaciones, el pensamiento educativo en Colombia se especializó más disciplinariamente, pero en los años noventa, en relación con sus compromisos sociales, se estancó e involucionó. No sería conveniente afirmar que fue en esta época donde ganó científicidad, pues igualmente los conocimientos de la escuela nueva fueron muy significativos en el sentido de la epistemologización de la educación. Sin embargo, sería interesante indagar por qué la intelectualización subsiguiente disminuyó la atención en los asuntos sociales en un país cuyas crisis sociales fueron acentuándose con gran velocidad desde los años noventa.

De los presupuestos que el movimiento pedagógico rescató en sus inicios, como fundamento teórico del mismo, cabe destacar, en primer lugar, la relación coherente entre el quehacer y la identidad del maestro mirados como esfuerzo colectivo por construir pensamiento, escuela y comunidad pedagógica en el país. En segundo lugar, la relación con la comunidad social, que significaba fortalecer el compromiso de los maestros con el mejoramiento de las condiciones de vida de los actores sociales que estaban ubicados en otros sectores pero que necesariamente estaban vinculados a la educación por el papel protagonista que ésta tenía, especialmente en los municipios y las localidades. Esta aspiración

de involucrar varios sectores sociales se vio favorecida, particularmente, por la participación de otros gremios como los de la salud, la recreación y la cultura:

“Por estas razones, el movimiento pedagógico va más allá de nuestro gremio: concierne y aspira a involucrar amplios sectores sociales...”
(De Tezanos, 1984, p. 19).

Sin embargo, el incremento de la industria nacional y las pocas posibilidades de que se aplicara una reforma agraria, como lo había solicitado el Partido Liberal en tiempos del gobierno de Carlos Lleras Restrepo, fue el caldo de cultivo ideal para que se abogara por una modernización del país que, en términos educativos, implicaba potenciar la implementación de la tecnología educativa y sus referentes instruccionales.

La ampliación de la cobertura escolar fue, es y ha sido, en Colombia, una meta prioritaria de todos los gobiernos y todas las políticas estatales por el hecho de que sigue habiendo analfabetismo y dificultades para el acceso a la educación, pese a que la Constitución la declara como un derecho de los ciudadanos colombianos.

“El número de alumnos ha crecido en todos los niveles. Esta ampliación cuantitativa (...) se hizo en desmedro de la preocupación por la calidad de la educación (...) que ni siquiera ha logrado garantizar educación pública primaria para toda la población” (De Tezanos, 1984, p. 19).

El XII Congreso de Fecode incluyó en sus reflexiones, fuera del lanzamiento del movimiento pedagógico, otras discusiones que eran vitales para profundizar en la relación educación y sociedad como era el papel de la escuela en la movilización social y la incidencia de la imagen social que tenía el maestro tomando en cuenta los desempeños laborales.

En el año de 1985, la revista *Educación y Cultura* reseñaba un avance conceptual importante sobre las acciones de lanzamiento del MP que se fueron constituyendo en las primeras tesis de trabajo y reflexión. La significación que se le adjudicó en ese momento fue la de ser un hito en la historia de los grupos gremiales del país que expresaba la convicción y el compromiso político y social de los educadores colombianos que reafirmaban la defensa de la educación pública y la cultura popular.

Hasta ese momento el mayor logro estaba representado en el carácter pluralista para el desarrollo de una sana confrontación de ideas y corrientes educativas.

La amplitud participativa de MP hacía énfasis en que estudiantes y educadores debían participar en él y en todo momento se abogaba por construir colectivos comunitarios.

Pasados tres años desde su lanzamiento en el congreso de Bucaramanga de 1982, los obstáculos seguían apareciendo, particularmente la poca voluntad de los partidos para apoyar a los maestros. El escepticismo de algunos sectores sindicales aisló del colectivo a los protagonistas del MP y en algunos municipios las comisiones pedagógicas fueron organizadas con criterios burocráticos.

La investigación educativa prosperó en el país básicamente en los sectores universitarios y las facultades de educación empezaron a inaugurar como campo de formación la educación comunitaria y los énfasis en etnoeducación y cultura.

La investigación educativa es otro de los retos del movimiento pedagógico. Sin el desarrollo de investigación, sin la reflexión teórica no es posible una consolidación del movimiento. Estas obviamente no tienen las mismas características y sentido que posee la investigación académica. Hay que abrirle paso a nuevas formas de investigación que estimulen la participación de los maestros, la apropiación y socialización de las experiencias educativas⁹.

Los escritos sobre educación y comunidad, el papel de la escuela en los procesos de democratización y construcción de ciudadanía no se hicieron esperar y apoyaron la dimensión sociocultural de la educación desde la formulación de supuestos que revelaban el contexto de crisis educativa y cultural y la necesidad de plantear una nueva educación en la cual la perspectiva metodológica sería aquella que posibilitara la participación de todos los miembros de la comunidad en el quehacer de la escuela.

Mario Sequeda (1992), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, lo planteaba como una investigación que tenía que concebir la posibilidad de la participación involucrada en las dinámicas educativas y con una responsabilidad directa en los problemas sociales que concernían a la supervivencia de los sectores populares en las áreas de la salud, la nutrición, la atención integral y el aprovechamiento de las formas autogestionarias y de trabajo cooperativo, donde no se debía hablar de proyección comunitaria sino de la comunidad inserta en la escuela y viceversa.

9. Ver: *Tesis sobre el movimiento pedagógico*. En: *Educación y cultura* (5) (1985). Bogotá: Fecode, pp. 43-44.

Los discursos participativos se hacían más evidentes y atractivos, pues se anunciaba un nuevo “orden” que permitiría que la comunidad se destacara como animadora principal del desarrollo social. La Ley 115 retomó todos estos antecedentes de tal manera que, en los años noventa, logró capitalizar su pensamiento, decretando en los Proyectos Educativos Institucionales la necesaria participación de las comunidades en el desarrollo de los proyectos y en la vida institucional de las escuelas.

Algunos intelectuales del país siguieron reconociendo este movimiento y lo destacaron como una oportunidad social para replantear preguntas en torno a la función del maestro:

“Con el movimiento pedagógico se abrieron en Colombia otras maneras de pensar al maestro. Se trataba de ir más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida, la urgencia de integrarse a la burocracia educativa y ganarse un salario a cambio de instruir (...). Precisamente el movimiento pedagógico generó un conjunto de interrogantes sobre el estatuto del maestro, su condición de intelectual, su relación con la escuela, el vínculo con el saber pedagógico, con las disciplinas y saberes que enseña, y su condición de hombre público, de ciudadano” (Martínez B. y Unda, 1995).

La calidad de la educación siguió siendo hasta el año 1987 una consigna del movimiento pedagógico. La insatisfacción de docentes, estudiantes y padres de familia, con la forma en que se administraba y transmitía saber, era la oportunidad del movimiento sindicalista para cautivar una comunidad que casi siempre había sido huérfana de atención frente a las políticas educativas estatales.

Los problemas que diagnosticó el congreso de agosto de 1987 no han variado mucho hasta hoy; son éstos: la crisis financiera de la educación pública (idéntica a la de finales de los años noventa), la desorganización administrativa del sector educativo, las condiciones precarias de subsistencia de la mayoría de la población nacional, la deficiente formación y capacitación de los educadores y el deterioro de las condiciones materiales de enseñanza, amén de las limitaciones que el Estado impone al trabajo de los educadores.

Las pruebas nacionales del Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), que fungen como reguladoras de la calidad del sistema, dieron lugar a una incesante polémica durante varios años, hasta que, a finales de los años noventa, se decidió cambiarlas. El MP señaló que esta medida no

bastaba para mejorar la calidad de la educación y que había que hacer “un replanteamiento de fondo a los planes de formación pedagógica y de las instituciones que las ofrecen, así como una capacitación de los educadores en ejercicio que les permita repensar los fines de su trabajo”¹⁰.

El proyecto del magisterio organizado optó por promover una reflexión nacional sobre el carácter y el sentido de la profesión, sobrepasando las determinaciones laborales y asumiendo un compromiso social con la comunidad tendiente a recuperar el discurso pedagógico propio de los hallazgos que la nueva investigación educativa proveía. Los criterios alternativos que se propusieron como solución ubicaban las siguientes relaciones: calidad de la educación y conocimiento; calidad de la educación y enseñanza; calidad de la educación y trabajo; calidad de la educación y calidad de vida y, finalmente, su relación con la política.

Los textos primarios abundan en detalles conceptuales sobre los significados de estas relaciones, pero también sobre las estrategias que el Estado y la sociedad debían asumir para producir los cambios. La pregunta es ¿qué pasó? ¿Por qué no se realizaron los cambios micros y luego macros que se esperaban? ¿Por qué casi veinte años después el país educativo vive las mismas coyunturas y las mismas proclamas por una calidad y una legitimidad educativa que no se logra conseguir?

Es posible señalar cuatro causas responsables de la extinción o que, por decir lo menos, dejaron en *latencia* al MP, como opinan algunos intelectuales:

- a. La represión o “guerra sucia” que se estableció hacia mediados de los años ochenta, contra las voces radicales y disidentes de la cultura política oficial, lo cual amedrentó a algunos líderes hasta silenciarlos.
- b. La cooptación (léase apropiación o adaptación) de algunos intelectuales del movimiento por parte del Estado.
- c. La renuncia al discurso social para adoptar un discurso más científico de la pedagogía que fue presa, a la vez, de la influencia de los discursos curriculares norteamericanos e ingleses.
- d. La burocratización del movimiento.

10. Ver: (1987). “La calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico”. En: *Educación y Cultura* (11). Bogotá: Fecode.

Estos supuestos merecen ser estudiados en profundidad porque, aunque es cierto que del MP quedaron algunas experiencias alternativas e innovadoras atomizadas, su supervivencia estaba gravemente amenazada por la falta de apoyo y de recursos gubernamentales, sindicales y de instituciones de educación superior.

En la comisión tercera sobre MP que elaboró la plataforma de su continuidad en el año 1987 (un balance hecho cinco años después) se establecieron como categorías de análisis, tanto para la sistematización como para la participación, la naturaleza del MP, sus perspectivas, la especificidad del trabajo del maestro, la autonomía del niño, la historia y la cultura populares, la participación y la producción del conocimiento. Las estrategias de sostenibilidad eran ambiciosas, se esperaba construir grupos de apoyo, extender toda la movilización a los espacios a los que no llegaron, sistematizar las experiencias y publicarlas, preparar y realizar la expedición pedagógica nacional y vincular a los coordinadores regionales a la estructura CEID nacional, entre otros.

A finales de diciembre de ese mismo año, la investigadora Olga Lucía Zuluaga Garcés reseñaba los resultados y las conceptualizaciones arrojados en un taller de maestros que abocó los temas del conocimiento y el MP:

“La relación del maestro con el conocimiento no se debe establecer a través del manual sino a partir de su introducción en un campo experimental donde él sea capaz de pasar de las primeras nociones de los objetos hasta abstracciones que lo sitúen en campos conceptuales cumpliendo así la distinción de Spinoza, de que no se puede confundir el círculo con la idea del círculo” (Zuluaga G., 1987).

De una manera no muy clara, y por ahora hipotética, la consideración del maestro como sujeto de saber y como intelectual lo alejó por un tiempo de las problemáticas sociales, y a finales de la década se presentaron dos acontecimientos: la consolidación de los grupos de investigación educativa y una interlocución de los maestros sindicalizados con las políticas legales que se empezaban a concretar en medidas como los currículos flexibles e integrados, la evaluación cualitativa y la promoción automática, características de las normas propuestas por la Ley 115, con la cual se reformaba todo el sistema educativo colombiano de manera general y, en consecuencia, con los cambios de la Constitución Nacional de 1991, como ya se mencionó en el capítulo de contexto.

Dos años después, en 1989, los actores del MP reconocían que por ser de largo alcance este movimiento, cuyo propósito fundamental era cambiar el sistema

educativo colombiano, no se podían minimizar sus logros pero tampoco obviar sus dificultades. Asimismo, que ante el diagnóstico de la lentitud con la cual se venían realizando algunas tareas, era importante su relanzamiento.

Las temáticas sobre historia de la pedagogía, psicología y educación, la enseñanza de las ciencias y la educación en el mundo, fueron ganando la escena editorial al tiempo que el movimiento pedagógico empezaba a reconocer su crisis y sus dificultades de desarrollo.

El Centro de Promoción Ecuménica y Social, Cepecs; el Instituto Popular de Cultura, IPC; y el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP, realizaron a finales de 1989 un Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas, resaltando que la calidad y sentido de estas experiencias superaban en realidad las construcciones que el movimiento pedagógico enunciaba. Igualmente, la discusión sobre la necesidad de cambiar la escuela se agudizó, pues se reconocía que su estructura empezaba a presentar dificultades para los logros de legitimidad social que se esperaban de esta institución en sus relaciones con la comunidad. En las publicaciones de la revista *Educación y Cultura* de ese año, por primera vez se empezaron a reconocer las dificultades por las que estaba atravesando el MP pero también la necesidad de movilizarse hacia otros rumbos:

“El Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal es un verdadero acontecimiento, si lo miramos en relación con el momento por el que atraviesa el movimiento pedagógico de Fecode, pues ante una supuesta crisis o un supuesto receso en las actividades, nos encontramos con un magisterio sumamente inquieto y preocupado, trabajando con entusiasmo por el cambio y la transformación” (Aguilar y Álvarez, 1989).

A juicio de los sistematizadores, los nuevos nortes que arrojaban las experiencias sistematizadas eran los siguientes: el gobierno escolar, la integración curricular, la autoformación de educadores y los vínculos entre escuela y comunidad. Las tensiones que se exponían en el debate apuntaban a que el maestro rompiera con su identidad de transmisor de conocimientos y se ubicara como un actor de la cultura con responsabilidad social, impidiendo que la escuela disolviera su relación y su compromiso con la comunidad.

Por primera vez en este evento se habló de la organización de estas experiencias y la constitución de “redes” de maestros que, desde entonces, comenzaron a llamarse redes de innovaciones y de innovadores, toda vez que seguía dicién-

dose que “a Fecode le ha faltado mayor dinámica para comprometerse con la tarea del MP (...) pues no puede haber intereses mezquinos en propósitos de tal envergadura” (Aguilar y Álvarez, 1989).

Las tensiones eran entonces: ¿reformar o transformar?, ¿conocimiento o función social? Para algunos críticos alternativos, provenientes casi todos de agencias de promoción social y de educación popular, el MP desde la acción de Fecode estaba traicionando sus principios sociales por la institucionalidad de un discurso que se quedaba atrapado en sus relaciones con el Gobierno. Por ello debía volver, dado también su exceso de intelectualidad, a revisar los fines de esta propuesta y reconocerla en los acontecimientos que narraban los actores anónimos de las alternativas e innovaciones pedagógicas.

“Movimiento pedagógico, o sea ‘cambiar de lugar’ la enseñanza, el maestro, el niño y la escuela; cambio de lugar que no sea trastocar o invertir, sino –y sobre todo– inventar otro lugar para estos objetos de la pedagogía” (Quiceno, 1989).

La cooptación de grupos de oposición es una figura utilizada con frecuencia por la institucionalidad para apropiarse de los movimientos de resistencia gestados en su interior, con el fin de neutralizarlos so pretexto de “renovar” la cultura oficial; de ese modo rápidamente ingresan en los flujos de poder y se pierden.

Algunos autores opinan que eso fue lo que sucedió con el MP en Colombia a finales de 1989. El Estado, agotado por el modelo de escuela ilustrada y tradicional, optó por participar de los diagnósticos que había puesto al descubierto y empezó a establecer reformas curriculares y transformaciones dentro de la escuela, que se veían, a su vez, favorecidas por los tránsitos económicos, sociales y políticos que el país enfrentaba.

La versión del programa curricular, como centro de la enseñanza y de los fines educativos, fue reemplazada por la existencia de un niño o un sujeto alumno que requería atención y debía ser atendido educativamente desde los “centros de interés” de su infancia. Las tesis del constructivismo y la doctrina de Piaget empezaron a pulular sin mayor filtro ni elaboraciones, la categoría enseñanza empezó a reemplazarse por la de aprendizaje y el Estado vio que era el momento propicio para cambiar.

Humberto Quiceno (1989, p. 63) narra este proceso de “caza” del Estado a los espacios del movimiento pedagógico, de la siguiente forma:

“Al momento de surgir el movimiento pedagógico también el Estado se dio cuenta del mismo diagnóstico del MP y presuroso inició un proceso no de movimiento sino de reforma, es decir, trastocar, invertir las cosas. Si el niño no era el centro de la enseñanza empezó a serlo, si la enseñanza era el centro de la educación, el aprendizaje la sustituyó; si la escuela era la institución fundamental, la sociedad la reemplazó”.

La influencia de esta cooptación más la fuerza que ejercen las políticas educativas en el pensamiento y la acción sindicalista, que se acomodó al esquema acción-reacción por el enfoque gremialista y el incremento de la producción intelectual que ingresaba al mundo fascinante de la ilustración y del prestigio científico, aletargaron la contundencia del MP y sólo quedaron los discursos nostálgicos y unas pocas experiencias educativas de transformación social que decidieran permanecer en los márgenes del sistema realizando aquellas acciones que su pensamiento y la comunidad demandaban.

Las Organizaciones de Promoción y Educación Popular, como se mencionó en los capítulos anteriores, estaban, a su vez, haciendo un movimiento de reencuentro con la pedagogía formal, y con la investigación de enfoques participativos se constituyeron en los primeros críticos y disidentes de las formas burocráticas que había alcanzado el discurso sindical con respecto al MP, anunciando nuevas salidas: las Innovaciones Educativas y las Experiencias Pedagógicas Alternativas.

La autonomía disciplinar que la investigación educativa empezaba a dilucidar fue también muy atractiva como tarea identitaria de la educación en Colombia y, de alguna forma, el enfoque social se fue diluyendo o quedando restringido frente a otros temas que empezaron a conformar la vanguardia.

Lo preocupante, en este caso, es todo lo que se agitó socialmente “fuera de la escuela” y que dio lugar a grandes convulsiones en el país, lo cual no pudo ser previsto en el debate centrado en la escuela, en la política y en la investigación educativa. Se trata del auge de la economía informal e ilegal; de la ilegitimidad que fue tomando la escuela tradicional para niños y jóvenes que estaban al filo de la supervivencia y que encontraron en el narcotráfico la posibilidad de solucionar sus carencias materiales. También la irrupción de las culturas juveniles producidas por los medios de comunicación, el consumo, la representación de nuevos espacios de socialización más legítimos, que son el resultado de la condición social diversa que se olvidó pensar e interrogar en los años noventa.

Esta situación social desbordó las tareas de la escuela tradicional y moderna que todos querían conservar cuando ya empezaban a desplazarse sus funciones y expectativas. Ello a pesar que en los textos de Expedición Pedagógica algunos pensadores de la educación advierten sobre la importancia de conservarla tal cual, como espacio de resistencia frente a los cambios de función y desplazamiento del saber presente en el uso educativo de las tecnologías informáticas y comunicacionales.

Lo que sí es indudable es que el MP generó una movilización del pensamiento educativo y pedagógico en nuestro país que permeó, tanto al sindicalismo educativo, como a los grupos intelectuales de varias universidades, así como a las facultades de educación, en lo tocante a la caducidad y las representaciones de los saberes que hasta el momento se transmitían y se enseñaban en ellas, trasladando la formación de sujetos de control de saber por sujetos de saber, como opinó Olga Lucía Zuluaga Garcés, en el año 1987:

“El surgimiento del MP como movimiento por la hegemonía en torno a un saber, pone en entredicho la representatividad de los saberes difundidos por las Facultades de Educación; representatividad en el sentido de la imposibilidad del maestro de reconocerse en ellos (...)”¹¹.

Experiencias pedagógicas alternativas e innovaciones educativas

Las innovaciones educativas en Colombia se han presentado, como en cualquier otro país, alrededor de los procesos educativos escolares buscando nuevas formas de solucionar problemas educativos y pedagógicos.

Sobre la pregunta *¿cómo mejorar la educación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en las condiciones de un país con desigualdades sociales, políticas y educativas?* fueron surgiendo experiencias que transformaban la escuela en dos variantes: una hacia la modernización del sistema escolar y otra hacia la transformación del sistema educativo y las relaciones de poder de la escuela.

Las primeras se reconocieron con el nombre de innovaciones y las segundas como alternativas pedagógicas. Si bien es cierto esta clasificación no es tan estricta y mucho menos se pueden ensayar taxonomías absolutas alrededor de las mismas,

11. Revista *Foro* (1987), la cita se obtuvo de la lectura de un documento fotocopiado, notas de un alumno, por lo tanto no se pueden registrar más datos.

innovaciones como de “cambio educativo” generaron presiones desde lo micro, para que la ley colombiana en lo macro posibilitara este desarrollo.

Es así como en la teoría que se generó alrededor de las innovaciones educativas en Colombia, se reconoció:

- Que no había un concepto unívoco para definirlos.
- Su condición paradójica en la tensión legalidad-legitimidad.
- La integración necesaria entre innovaciones escolares con educativas, pues ambas implicaban una relación distinta con el contexto, la comunidad y la ley.
- La necesidad de crear un marco legal específico que las reconociera y amparara, integrando renovación con reforma y cambio.
- La necesidad de incentivar la investigación experimental en educación para poder evaluar y sistematizar estas nuevas experiencias en la búsqueda de nuevos enfoques y corrientes pedagógicas en el país.

La década de los años ochenta fue generosa en estas experiencias y en encuentros regionales y nacionales que contribuyeron a la sistematización de una nueva teoría educativa. Algunas experiencias surgían paralelas e interdependientes del movimiento pedagógico. Otras aparecían como el resultado de maestros intelectuales comprometidos social o religiosamente. Otras derivaban de maestros vinculados a la animación sociocultural de sus comunidades. Es decir, estas experiencias se han caracterizado por la heterogeneidad de sus orígenes, urbanos, rurales, privados, públicos, sindicalistas, religiosos, afiliados, independientes, intelectualistas o simplemente activistas sociales interesados en solucionar aquellas situaciones, para lograr una educación democrática que el Estado colombiano no había podido ofrecer.

La insatisfacción generada por los manejos burocráticos del MP y el deseo de cambiar la estructura de la escuela en su interior, vinculándola efectivamente a la comunidad, dinamizó en muchos maestros, de los escenarios rurales y urbanos más marginados, el deseo de implementar experiencias de modernización y transformación de la escuela. La insularidad de la mayoría de estas experiencias se debió precisamente a la orfandad en la que quedaron cuando Fecode decidió seguir haciendo una interlocución con las políticas educativas y las universidades se centraron en la investigación educativa de corte científicista y disciplinar.

Después del evento de 1989, que se reseñó en el capítulo anterior, convocado por el Cepecs y el Cinep, la Secretaría de Educación Departamental organizó una

división encargada de legalizar las innovaciones educativas (según el Decreto 2647 de 1984) y reconocer que algunas experiencias no seguían los parámetros de la educación formal y, por ende, requerían un tratamiento legal especial que les abriría la posibilidad de operar con alguna flexibilidad siempre y cuando estuvieran inscritas en el marco legal general del país.

Este primer decreto clasificó las innovaciones en varios tipos que, rápidamente, fueron superadas por las experiencias presentadas en los encuentros regionales y nacionales de estos actores:

“Artículo 1o. Es innovación toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos organizativos, administrativos. Recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente de la tradicional” (Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, 1990, p. 65).

En 1991, la Secretaría de Educación Departamental del Valle, representada por la supervisora educativa Esperanza Montaña Aedo, citó a otro evento de muestras de experiencias innovadoras que convocó, en diciembre de ese año, aproximadamente más de cincuenta casos de todo el país que, además de mostrar la diversidad de orígenes y asuntos donde se innovaba, puso de presente diversos conceptos de innovación.

Experiencias como las de “Filo de Hambre” en Neiva; “Maestra vida” en el Tambo, Cauca; “Colegio Ideas” en Cali; el grupo de “Enseñanza de la Lecto-escritura” de la Escuela de Paraguay, también de Cali; el Centro de Integración Didáctica Yuluka de Medellín, el colegio Colombo-Francés y Alcaravanes en Medellín; la Experiencia de Innovación Educativa del Colegio Comunitario Luis Carlos Valencia de Villa Paz, en Jamundí, Valle, y el Colegio Fernández Guerra de Santander de Quilichao, Cauca, entre otras, fueron algunas de las que se presentaron en este encuentro en el cual, junto a los Círculos de Investigación de Antioquia, la Fundación Pedagógica de Caldas, el Grupo Pedagógico de Ubaté, Reflexionar Pedagógico de Risaralda –estos últimos gestados durante el MP–, mostraron que las innovaciones educativas eran una realidad viva en el país y propendían, en unos casos, a la modernización de la educación y, en otros, por la transformación de las relaciones de poder dentro de la escuela.

Antanas Mockus, Cenebra Chávez (q.e.p.d.) y Alvaro Pedroza fueron los ponentes que en Cali, en 1991, disertaron sobre cambio en educación y mostraron cómo se interrumpían los flujos codificados por los discursos institucionales y la reacción, inicialmente dispersa y luego más normalizada, que adquirían los movimientos educativos, sociales y culturales al tomar fuerza y concentración por efecto de la socialización y la comunicación entre ellas.

El Ministerio de Educación Nacional y el Cepecs, en las personas de Teresita León y Juan Francisco Aguilar, un año después, repitieron la experiencia en esta misma región, continuando con la búsqueda para detectar estos casos de cambio en educación y promover en ellos la investigación educativa y la sistematización de los mismos. Fue el inicio de encuentros regionales para preparar el encuentro nacional que se desarrollaría en Bogotá en octubre de 1993.

En abril de este mismo año se realizó el encuentro regional en La Ceja-Antioquia, con participantes de la región Caribe y Caldas, centrando la reflexión sobre los asuntos “la formación de maestros en las innovaciones educativas y la evaluación de las innovaciones”.

En este periodo se generaron los primeros documentos producidos por los mismos actores de la innovación sobre temas como obstáculos y logros en los procesos de innovación, el concepto de innovación, la evaluación, la investigación y la sistematización de las innovaciones, la formación de docentes, administración y sostenimiento de las experiencias, legalidad y legitimidad.

“El término innovación, cuyo uso se ha extendido en el lenguaje común con un significado relativo al cambio novedoso que se introduce en una situación convencional posee diversas connotaciones...” (Aguilar, Barracaldo y Chávez, 1993).

La polémica se centró en las diferencias entre renovación, reforma, modernización y alternativas pedagógicas o innovaciones pedagógicas críticas (María del Carmen Moreno Santa Coloma, 1993).

“Una innovación prometedora debe ser dinámica ya que nace como una semilla que se aplica en un terreno determinado pero debe reventar, crecer, extenderse...” (Restrepo B., 1991, p. 39).

La discusión estaba ilustrada desde varios lugares, entre ellos el de la teoría sobre innovación y cambio educativo propuesta por A. M. Huberman, investigador de la Escuela de Psicología y Ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra,

también la Unesco y las inferencias de los actores que habían adelantado las experiencias de innovación.

Una de las conclusiones fue que el concepto de innovación educativa no es unívoco para el caso colombiano; que es imposible crear una noción absoluta y positiva de innovaciones y, por lo tanto, es mejor suponer que existen unas características universales y otras particulares que permiten definir qué noción de innovación educativa podemos utilizar para los casos específicos donde se ha empezado a implementar una ruptura, una reforma, una renovación o simplemente una condición de transformación en un comportamiento educativo convencional.

“(…) este breve esbozo reconoce la existencia de diversas categorías de innovación, donde cada una encierra significados distintos y se presenta como un punto de partida para la generación de discusiones y debates entre los grupos promotores de cambios, ya que la elaboración de conceptos nuevos es esencial en una problemática de cambio y es un medio a través del cual se puede efectuar el trabajo de teorización” (Restrepo B., 1991, p. 9).

El Ministerio de Educación Nacional apoyó estas iniciativas con su política de fomento a las innovaciones educativas por parte del equipo de Flexibilización Curricular, de forma particular con la gestión de Irma Mendoza de Páez desde los años noventa, y especificó, de esta forma, el presupuesto de modernización curricular que se imponía para dar lugar a la reestructuración neoliberal de la educación en el país. Los avances teóricos generados en el Encuentro Nacional de Innovaciones de 1993 sentaron las bases de lo que se plasmaría en la Ley general 115, a partir del análisis de las siguientes categorías:

Formación de docentes. El análisis de la formación de docentes para la innovación parte, de un lado, de la dificultad de que éstos asuman todos los roles que la sociedad contemporánea en crisis quiere asignarles. No se debe separar ni estigmatizar la función tradicional del docente con el docente que espera cambiar la situación convencional. En el documento, el equipo innovador optó por hacer un diagnóstico de las condiciones que impiden que un educador asuma el cambio, como son: su posición dogmática e insuficiente frente al saber que pretende transmitir; su conocimiento superficial de la realidad; la comodidad que le brinda seguir implementando una rutina escolar, las malas o deficientes

oportunidades de capacitación; la pérdida de protagonismo en la vida social y cultural y la ausencia de compromiso político y social¹².

Ya en esta ocasión se propuso la conformación de Redes Regionales y la “Nacional de Maestros Innovadores Educativos”, para poder construir una comunidad pedagógica que asumiera, entre otras funciones, fomentar el desarrollo conceptual del maestro y sus diferentes alternativas de formación.

Para esos días se habían conformado autogestionariamente en Colombia la Red de innovaciones educativas del suroccidente y la Red de investigadores e innovadores educativos de Antioquia –RIEDA– cuya función, específicamente, era la de construir vínculos entre los actores de la innovación para ser formados, informados y reconocidos entre ellos mismos.

Formados en el exceso de ilustración o del activismo pragmático, los docentes típicos estaban limitados para ejercer la creatividad y poco motivados para ejercitar la experimentación pedagógica; por ello los maestros se han comportado más como usuarios o adoptantes de las reformas que como protagonistas de las mismas.

En algunas discusiones se insistía en afirmar que el pensamiento, la intención y la forma como los docentes asumen cambios en la solución de problemas que se les presentan día a día en la práctica en el aula, dan cuenta de una gran capacidad para cambiar y hacer una pedagogía cotidiana superior a la que se les ha enseñado, en especial cuando tienen que trabajar con poblaciones marginales del sistema educativo oficial.

Llama la atención el que la mayoría de las experiencias, que hasta el momento empezaban a articularse como redes, tenían intereses de trabajo muy claros tanto con la comunidad como con los problemas sociales que debían enfrentar en sus escenarios de trabajo y con sus estudiantes.

Si bien, también se presentaban novedades en las modalidades de enseñanza y en el campo de las didácticas, las innovaciones, que no eran de origen teórico, surgían casi todas ante la necesidad urgente de solucionar problemas cotidianos de orden sociocultural.

12. En esta comisión trabajaron María Cristina Gómez (Colegio Alcaravanes, Medellín- Antioquia); Gloria Martín (Escuela Popular Claretiana, Neiva-Huila); Raúl Collazos Ardila (Corporación Maestra Vida, El Tambo-Cauca) y José Alfonso Prieto (Colegio La Libertad, Bogotá).

Problemas tales como obstáculos administrativos y financieros en la gestión organizacional de una innovación educativa, falta de previsión de las instituciones del nivel educativo formal que no están en condiciones de propiciar una gestión organizacional de corte participativo, poca flexibilidad administrativa y procesos de descentralización que apenas empezaban a gestarse en el país, constituían un ambiente legal por causa del cual las innovaciones encontraban poco apoyo.

La falta de recursos financieros es la norma común y la posibilidad de su sostenimiento la gran debilidad de las innovaciones educativas pues, en términos generales, la novedad de su propuesta no aporta, en los comienzos, muchos usuarios.

“Existen casos de innovaciones educativas que no cuentan con el apoyo ni con los recursos financieros necesarios para desarrollar su propuesta, lo cual repercute en los alcances y el impacto requerido. La pregunta es si con la forma en que están adelantando las innovaciones y con los sectores y poblaciones a los cuales van dirigidas, se está respondiendo a las exigencias sociales y brindando igualdad de oportunidades o, por el contrario, se están privilegiando y favoreciendo élites. Si el Gobierno está verdaderamente preocupado por la educación debería asegurar los recursos financieros necesarios para las instituciones tanto oficiales como comunitarias que desarrollen innovaciones educativas”¹³.

La comisión de educadores innovadores acordó que los cambios educativos exigían una cultura organizacional flexible, abierta, matricial, con tendencia a la democracia y a los ajustes permanentes.

Normalmente las culturas organizacionales de la institucionalidad educativa son todo lo contrario: jerárquicas, rígidas, normalizadas, conservadoras y plenas de rituales procedimentales que sustituyen, en el deber ser, la posibilidad del ser.

Por otra parte, lo administrativo gestiona, en una dinámica lineal, decisiones presupuestales y ejecución de planes que no son flexibles. Un modelo de gestión administrativa, de acuerdo con las necesidades que exige el cambio educativo, tendría que partir de un plan de desarrollo, una consulta a los criterios del

13. Este documento fue escrito por Carmen Leonor Ampudia (Escuela Comunitaria Omaira Sánchez, Cali); María Adielá Castrillón (Centro Experimental Pedagógico de Caldas); Mercedes Cano (Fundación AVP, Bogotá) y Esperanza Montaña Aedo (CEP, Cali).

proyecto educativo institucional y una gerencia reconstructiva e interactiva de talentos humanos y otros recursos.

Lo infraestructural y lo pecuniario también se constituyen –según los innovadores– en una de las grandes resistencias al cambio. Las innovaciones educativas, en general, son costosas y la mayoría de las veces no cuentan con subsidios para la investigación pedagógica experimental por parte de los gobiernos ni por parte de las universidades; es decir, son independientes y, en aras de su supervivencia, habría que constituir las como entidades con ánimo de lucro.

Al no contar aún con la validación social y la gracia de una institucionalidad reconocida, sus usuarios son escasos; en el comienzo, éstos están representados por las poblaciones marginales de las propuestas educativas oficiales o elitistas, es decir, poblaciones problematizadas y en conflicto. La baja cobertura encarece, entonces, los costos de sostenimiento de la propuesta y muchas veces las innovaciones parecen o se hacen cada día más frágiles o pactan cambios menos radicales, porque rupturas muy fuertes podrían distanciarlas de las oportunidades de sostenibilidad y continuidad.

La planeación económica es fundamental para garantizar la supervivencia de los cambios educativos. En este sentido, la gradualidad, la previsión y la sensatez son los mejores consejos para volver realidad un proyecto de transformación educativa.

Esta teoría, como resultado de la reflexión conjunta que el Encuentro Nacional de Innovaciones permitió realizar, se completó con las siguientes propuestas alternas:

- Difundir la información acerca de las innovaciones y promover espacios sobre formas organizativas vigentes y alternativas de transformación a escala institucional y personal.
- Garantizar los recursos financieros para apoyar las innovaciones e identificar las entidades que las pueden apoyar.
- Enfatizar las experiencias conceptuales que sustenten las innovaciones y aporten cambios a la comunidad educativa.
- Generar procesos e instrumentos evaluativos que acompañen la innovación desde la creación de criterios e instrumentos propios de la innovación.

Las vinculaciones debían tener un carácter mixto, es decir, debían estar compuestas por innovadores e instituciones para garantizar la representación institucional y avalar la actividad de los docentes. Como funciones se les estipularon el intercambio de experiencias mediante interlocutores externos, la generación de espacios de discusión e identificación de problemas comunes y áreas problemáticas para lograr la superación de los obstáculos más frecuentes en las experiencias innovadoras; igualmente, deberían ser de carácter representativo ante otras instancias, en especial el Estado o las asociaciones similares en el ámbito nacional e internacional.

Los servicios educativos que se podían ofrecer a través de las redes eran: centros de documentación, intercambio de recursos entre alumnos y docentes para garantizar una adecuada formación de los docentes, sistematización, evaluación e investigación para generar calidad y rigor en los proyectos de cambio educativo.

La *sistematización* se concibió como un dispositivo de calidad de las innovaciones educativas en cuanto ella puede generar teoría desde la experiencia innovadora, que debe comunicarse en escenarios de perspectiva amplia para que no perezca en el círculo restringido de su microcontexto.

Para los innovadores era claro que existían varios modelos de sistematización que abordaban uno o varios universos de sentido, por ello recomendaban no comprometerse de manera definitiva con uno solo a fin de hacer una oferta flexible que no causara resistencias en el grupo innovador. Igualmente se hicieron observaciones en términos de que la necesidad de sistematizar la experiencia debería surgir de la comunidad educativa involucrada y no de los agentes externos –académicos– interesados en objetivos no siempre compartidos por el grupo implicado.

La evaluación de innovaciones también fue un asunto polémico que ganó claridad gracias a los aportes de la supervisora de la Secretaría de Educación del Atlántico, María del Carmen Moreno Santa Coloma, quien en esos años publicó y socializó su texto *Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica* (1994), en donde, a partir del modelo habermasiano de investigación, se plantea una posible clasificación de las innovaciones y, por supuesto, de las diferentes maneras de evaluarlas, para rescatar la legitimidad y el sentido crítico construido por estas experiencias por sobre el modelo funcional de indicadores convencionales.

El movimiento fue tomando fuerza y suscitó el interés de los organismos de investigación educativa como Colciencias (organismo gubernamental de fomento de las ciencias en el país), el Convenio Andrés Bello y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, hasta el punto de que en 1995 se realizó un evento latinoamericano entre innovadores e investigadores que esperaban integrar estas dos prácticas para generar cambios y renovación en el pensamiento educativo del país y en todo el subcontinente americano.

En ese momento el proyecto de planeación educativa se implementó como ley, y todas las instituciones educativas debían realizar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que, paradójicamente, retrocedió las modificaciones al ámbito escolar y situó el proyecto por encima de los procesos vividos, y obligó a muchas de las innovaciones a funcionar más por un requisito que por un despliegue de creatividad y de cambio alternativo. Para la Ley colombiana el PEI unifica la diferencia de experiencias tradicionales e innovadoras, y por lo tanto no hay ninguna medida específica que diferencie los procesos creativos; en consecuencia, el movimiento dejó de ser reconocido legalmente, aunque siguiera existiendo.

Los años 1996-1998 fueron el momento para que regionalmente se fortalecieran las redes de educadores sociales que pretendían que la escuela mantuviera una función social protagónica. En ese empeño se publicaron varios textos que socializaban los resultados de las sistematizaciones, como las memorias del “Encuentro Nacional de Innovaciones e Investigaciones Pedagógicas” realizado en Pasto, departamento de Nariño, en el mes de mayo de 1997; “La Escuela que se Mueve”, organizado por la Red para la Investigación y la Innovación Educativa de Antioquia en enero de 1998 y “Escuelas y Maestros en Transformación”, evento que estuvo a cargo de las Experiencias Pedagógicas del Caribe Colombiano, que seguían ratificando la existencia de experiencias distintas de las de las escuelas de transmisión cultural, aunque la mayoría de ellas tuvieran vínculos muy fuertes con la comunidad y, a su vez, desbordaran los propósitos de la educación mural. La escuela seguía siendo un punto de referencia importante para nombrar la relación educación y sociedad.

La alternatividad del movimiento de innovaciones era indudable; sin embargo, su existencia siempre dependía del reconocimiento oficial, en tanto y en cuanto ellas siempre requirieron y requieren de un grado de institucionalidad que las reconozca y las viabilice legalmente, lo cual genera una tensión entre legalidad

y legitimidad que, en ocasiones, al igual que en el MP, terminan cooptando la innovación sin dejar que se irradien sus cambios en contextos más amplios.

Las innovaciones educativas en Colombia permitieron que en la Ley 115 se pudieran insertar figuras importantes como las del gobierno escolar, la comunidad educativa, la flexibilidad curricular, los proyectos de aula y la evaluación cualitativa, que en los años noventa encarnaban el modelo de una escuela socialmente más participativa que la que existió en años anteriores.

Hay una constante y una característica común en las innovaciones: su pregunta por la función social de la educación en un contexto problematizado como el colombiano. Adicionalmente, los equipos innovadores se identifican con los motivos de la innovación en tanto que representa la posibilidad de destacar su labor como profesores y darle un sentido.

El origen de las modificaciones es múltiple. Algunos teóricos del tema las han caracterizado de acuerdo con su origen, con los cambios que producen, con el impacto de su cambio, con los resultados o los materiales que emplean y difunden. Las que se encuentran registradas en el Encuentro Nacional de Innovadores e Investigadores de Educación de América Latina muestran la diversidad de sus intencionalidades y desarrollos.

Novedades sobre currículos y enseñabilidad de las ciencias, sobre mediaciones didácticas, enseñanza para poblaciones especiales: niños con dotes sobresalientes y con dificultades de aprendizaje, promoción flexible y diagnósticos sociales muestran que tanto Colombia como el continente se caracterizaron en ese momento por un gran vitalismo educativo, suscitado particularmente por las constantes problemáticas que se deben resolver y, de alguna manera, por la conciliación que se hace entre políticas educativas y realidad social contundente.

Las políticas educativas cambian permanentemente por las imposiciones del Fondo Monetario y el Banco Mundial, y el divorcio o distanciamiento entre educación y sociedad intenta resolverse con una pluralidad de enfoques que, a los ojos de un evaluador externo, descubren un país educativo polémico pero diverso.

El agrupamiento de innovadores que requerían comunicarse entre ellos para reconocerse dio lugar a las redes o asociaciones informales de maestros que, con el pretexto de formarse e informarse mutuamente, dieron lugar a una forma de organización fluida, semiestructurada e independiente que, durante 10 años

(1991-2001), fue un ejemplo en Colombia de la voluntad de comunicación y de encuentro entre maestros en un nivel alternativo o paralelo a las fuerzas institucionales.

El proyecto de investigación *Génesis*, financiado por organismos gubernamentales y no gubernamentales (*Fes* y *Colciencias*), buscó sistematizar la teoría y las experiencias producidas por las modificaciones en Colombia. Este trabajo se realizó con la dirección de Rodrigo Parra Sandoval, con el acompañamiento de Elsa Castañeda, y como resultado del mismo se produjo un texto significativo que es imposible obviar en este recuento histórico.

Los innovadores del país reseñaron este texto en la ciudad de Cali, en el año 1996, en uno de los Encuentros Regionales de la Red de Innovadores del Suroccidente, de la siguiente forma:

“El primer contacto con el material da la impresión de que los objetivos del documento fueran más amplios que los del proyecto *Génesis* (...) es necesario expresar claramente que este es un trabajo importante y necesario tanto para el ‘campo intelectual’ de la educación como (...) es casi una respuesta a las inquietudes y deficiencias que los grupos de innovación han venido señalando reiteradamente en sus encuentros, seminarios y congresos: la falta de sistematización y seguimiento de los proyectos de innovación” (Chávez B., 1996, pp. 46-56).

Dicha investigación dio lugar a fuertes debates porque, en primera instancia, no consultó a los modificadores como actores, sino exclusivamente como fuente; en segundo lugar, porque hace una descripción y una clasificación de las novedades que pretende ser muy poética pero que no obedece a ningún criterio (es lo que se ha dado en llamar innovaciones tipo “*Caja de Pandora*”).

La mayoría de las conceptualizaciones se refieren a hechos educativos que quieren alcanzar los procesos de modernización más que a transformaciones reales de las relaciones de poder establecidas en la educación; además de ello, en la muestra seleccionada se excluyeron innovaciones realmente de frontera, sobre todo las que tenían que ver con vínculos de compromiso entre educación-escuela y sociedad, y se consultaron solo las que eran reconocidas en ciertas elites económicas e intelectuales del país y que no alcanzan la generalización que las teorías desarrollistas esperaban encontrar pero que, afortunadamente, nacen, y permanecen –o algunas perecen– en ámbitos micro.

Redes pedagógicas nacionales

Ante la fractura de los partidos políticos nacionales, la deslegitimación de las discusiones polarizadas, el conflicto armado colombiano, la regremialización de los sindicatos, la ineficiencia gubernamental y el abandono de la función social del Estado —en lo que atañe al aseguramiento de la educación y la salud para los ciudadanos—, las formas organizacionales convencionales de maestros fueron decayendo como lugares de representación, cogestión formativa e informativa y como espacios de reconocimiento social.

La autogestión organizativa y la falta de propuestas legítimas dieron origen a una forma de asociación distinta de la de los sindicatos y las colectividades formales; ahora se trata de redes. Si bien es cierto las redes empiezan a conceptualizarse como un vínculo moderno amparado en el diálogo entre la teoría de sistemas, la informática y la complejidad, sus apropiaciones han sido diversas.

Sucede que, como en todo ejercicio de adaptación, algunos movimientos toman el nuevo nombre y siguen comportándose directivamente dentro de una misma dinámica de flujos de poder, mientras que otros se apropian el concepto pero en la práctica le dan un sello de identidad regional, institucional, vocacional o disciplinaria de acuerdo con su naturaleza y su carácter.

Desde el año 1987 en Colombia empezaron a conformarse nuevos vínculos. Tal vez la decadencia del movimiento pedagógico provocó disidencias que no lograban encajar en las institucionalidades formales pero que, sin embargo, seguían pensando en la importancia de conformar una comunidad de pensamiento y acción alrededor de la problemática “cambio educativo y vínculos sociocomunitarios”.

Estas nuevas organizaciones se llamaron redes y se caracterizaron por la heterogeneidad de sus motivos vinculares. Algunas se conformaron a propósito de los trabajos institucionales, otras, en torno a una disciplina y su enseñabilidad; asimismo, por las vocaciones en el trabajo democrático y de defensa de los derechos humanos o por ser innovadores o, finalmente, por temáticas.

Redes de maestros investigadores, de maestros escritores, de innovadores, de matemáticas, de educación ambiental, de formación de formadores, de educadores rurales, de pedagogías activas, cognitivas y de desarrollo humano, proliferaron en el país en la década de los años noventa con los objetivos de formarse, informarse y reconocerse sin distinciones de credo, sexo, raza o pertenencia política; también para superar los propósitos formales taxativos y jerárquicos.

Nicolás Buenaventura (1997) (q.e.p.d.) se refirió a este fenómeno así:

“Las redes son una manera de hacer colectivo, grupo, sin disolverse. No importa el género ni la clase, ni la afiliación política, lo importante es creer en lo que los otros hacen”.

Alberto Martínez Boom y Pilar Unda (1998), ambos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, caracterizaron las redes como otra forma de hacer conjuntos, donde quedaba claro que la red era una *forma de vinculación* sin institucionalidad rígida o reconocimiento legal como exigencia de funcionamiento, que buscaba dar identidad colectiva a unos sujetos singulares, comprometidos con un acción y un pensamiento común en el quehacer educativo. Su manera de gestionar en una modalidad desestructurada, poco convencional, estaba dada por las dinámicas que posibilitaban proyectos concretos sobre la solución de necesidades prioritarias como las de sistematizar experiencias, escribir hallazgos y opiniones, elaborar directorios de participantes, propiciar intercambios, pasantías, investigaciones comunes, etc.

Las reivindicaciones gremialistas desaparecieron de los propósitos de las redes pedagógicas; no era la representación lo que las ocupaba sino el quehacer y el reconocimiento mutuo y externo y ello permitía construir una corriente pedagógica silenciosa y alternativa, donde se vislumbraban cambios legítimos en lo micro para las comunidades educativas y sus actores.

Desde el año 1995, en la Universidad Pedagógica Nacional, y en especial en su Centro de Investigaciones –CIUP–, se inició un proyecto de investigación para conformar una Red de formación de educadores en ejercicio con el fin de plantear un concepto y una realidad del maestro colombiano más cercano a las prácticas pedagógicas que a su discurso académico.

En varias reuniones nacionales fueron detectándose redes autogestionarias que procedían tanto del movimiento pedagógico como de las pedagogías alternativas desafiliadas. El Cepecs (Centro de Promoción EcuMénica y Comunicación Social, Bogotá) fue una de las organizaciones del tercer sector que apoyaron su desarrollo y conceptualización, en la figura de los educadores Juan Francisco Aguilar y Jorge Ramírez, quienes después de realizar un proceso de formación para la sistematización de experiencias de Educación Popular, estuvieron más cerca de redes significativas como la de maestros innovadores del suroccidente

colombiano, coordinada y apoyada por Esperanza Montaña Aedo, funcionaria de la Secretaría de Educación del Valle¹⁴.

Los pretextos de vínculos son diversos. Para unos los temas de innovación o de investigación en la escuela, en la comunidad o en el aula; para otros, las vocaciones de cambio en educación o el trabajo en ecología y cuidado del medio ambiente; para estos, las disciplinas y su profundización en el desarrollo de su enseñabilidad, como las matemáticas, las ciencias sociales, y finalmente, para aquellos, el compromiso en el trabajo con actores sociales como los de educación para la democracia y para la paz.

El debate sobre la teoría que apoyaba el surgimiento de las redes se ha centrado en asuntos como su concepto, la finalidad, la identidad que se construye a partir de ellas y su bagaje práctico.

En cuanto a su concepto no se construyó univocidad de significado ni de referentes. Las redes se definieron de acuerdo con las intencionalidades, sus miembros y sus prácticas. Hay redes institucionales, de sujetos o mixtas; o que lo que las caracteriza es una forma más desestructurada en su organicidad que la de las convencionales y una tendencia a privilegiar las relaciones informales sobre las formales, pretendiendo derivar de la teoría de comunicación contemporánea el hecho de ser agenciados por los mensajes que se tejen entre las diferentes acciones.

Vale decir, en un primer momento, que las redes se inician como una crítica a la jerarquía y una búsqueda intuitiva por hacer comunidad social y/o comunidad de

14. Actores educativos e innovadores y alternativos como Cenebra Chávez, del Instituto de Pedagogía y Cultura de la Universidad del Valle; María del Carmen Moreno Santa Coloma, de la Secretaría de Educación del Atlántico y profesora de la Universidad del Atlántico; Luis Eduardo Téllez, profesor y exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío; Mariana Schmith, exfuncionaria de la Fundación Restrepo Barco; Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional; Héctor Fabio Ospina, del CINDE; Juan Francisco Aguilar, del Cepecs; Gloria Martín, de la experiencia Filo de Hambre en el Huila; Gloria Rincón y su colectivo de maestras de la Escuela de Paraguay en Cali; Jahuir, director del colegio IDEAS, de Cali; Nicolás Buena-ventura, asesor del Ministerio de Educación Nacional; Claudia Vélez de la Calle, maestra innovadora de poblaciones especiales, con muchos otros actores educativos, conformaron en esta década, y sobre todo los últimos cinco años de finales de siglo, encuentros y movilización alternativa alrededor de experiencias comunitarias que, agrupadas como redes, dieran cuenta de una pedagogía social y escolar independiente y transformadora de las relaciones de poder al interior y exterior de todo acto educativo.

estudiosos, pero privilegiando dinámicas de relación más cercanas y familiares; es decir, más afectivas que intelectuales.

Por ello las redes se presentaron como organizaciones alternativas, independientes políticamente, que buscan formarse, comunicarse, reconocerse, apoyarse solidariamente y que se realizan en acciones concretas más que en demandas de poder.¹⁵ Las finalidades de las redes dependen de su objeto vinculante y de la agenda de acción que se pacte. Casi siempre se han determinado por encuentros regionales o nacionales, directorios de miembros, muestras de experiencias, proyectos de investigación o pasantías y publicaciones. Las acciones concretas son las que colaboran para evitar la burocracia e imponer una dinámica, más de acción que de inercia, al funcionamiento de la red.

“En ellas se prioriza el encuentro entre pares, para el reconocimiento e intercambio de experiencias pedagógicas, los grupos de estudio, la realización de proyectos de sistematización, de escritura, de investigación e innovación pedagógica desde y en relación directa con la vida escolar, muchos de los cuales se inspiran o establecen una relación directa con los contextos culturales y sociales” (Guisso, 1993).

Ganar identidad y reconocimiento es fundamental para las agrupaciones que se iniciaron de múltiples formas en Colombia y que, en el año 1997, lograban dar cuenta aproximadamente de 15 a 20 colectivos designados como redes o animadores de redes.

La Red Pedagógica del Caribe; la de investigación rural del Tolima; la de Innovaciones e Investigaciones Educativas de Antioquia; la de Innovadores de Occidente; la de cualificación de Educadores en Ejercicio-RED CEE, patrocinada por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional; la de Innovaciones Educativas del Cepecs; la de Pedagogías Constructivistas y de Desarrollo Humano; la Luis Carlos Galán, del Ministerio de Educación Nacional; la de Educación para la Democracia; la de Maestros Escritores; la Nemqueteba, orientada a la enseñanza de las Ciencias; la de Educación Ambiental; el Anillo de Matemáticas, entre otros, son muestras de este movimiento de asociación espontánea

15. Hubo un consenso entre varios educadores populares y de educación no formal innovadores en nombrar: “Las redes se entienden como articulación, como dinámica con un mínimo de institucionalización para su operación y un máximo de flexibilidad que permita mantener identidad y autonomía. Por medio de la red adquirimos un sentido más amplio del trabajo educativo que adelantamos.”

que despertó el interés de universidades, centros de estudio e investigación y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

El documento que inició la creación de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio –Red CEE de la Universidad Pedagógica Nacional–, firmado por Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda, entiende por RED:

“(…) las conexiones, intercambios, creación de distintas formas de encuentro donde se privilegia la circulación de los saberes y de las prácticas de los maestros. Se trata de producir otro diagrama de fuerzas, fuerzas transversales, otras formas de relación que tienen en común el no instalarse en una conexión vertical frente a un saber acabado y dogmático, son más bien experimentaciones, búsquedas, problematizaciones (...) la red propiciaría la puesta al día de las novedades intelectuales tanto en el orden del conocimiento producto de la investigación, como en el orden del saber pedagógico, de tal manera que se posibiliten focos participativos para la consideración y replanteo de la problemática pedagógica en diferentes modalidades, temáticas, niveles educativos” (Martínez B. y Unda, 1995, p. 3).

En contraste con esta definición los innovadores registraban en 1996, en la ciudad de Cali, que la fortuna de estas redes era la de intercambiar experiencias, referidas a múltiples aspectos de la cotidianidad de los proyectos y la vida misma de los innovadores (Martín G. E., 1996).

Si bien es cierto algunas redes se organizaron por motivos comunes en lo pedagógico, estos no eran sólo teóricos o intelectuales. Existen diferencias relevantes entre las redes que se conformaron desde las universidades con propósitos académicos y las que se vincularon autogestionariamente, que valdría la pena seguir y analizar.

Desde 1994 se realizaron unas reuniones entre animadores de redes, convocadas por la Universidad Pedagógica Nacional¹⁶, con el fin de mirar lo que pasaba con las redes en tanto formas de organización autoformativa en pedagogía. Dos

16. El primer encuentro convocado por la Universidad Pedagógica Nacional se realizó el 28 de noviembre de 1994, el segundo el 5 de mayo de 1995, el tercero en el mes de marzo de 1996 y el cuarto en noviembre de 1996. Antes de estos encuentros convocados institucionalmente se habían reunido de forma autogestionaria en Bogotá y en Medellín algunos animadores de redes e innovaciones para pensar los encuentros y acciones que se debían derivar entre redes. El número 1 de la revista *Nodos y Nudos* hace una reseña del segundo encuentro de Redes en pedagogía (p. 28).

reuniones se desarrollaron en Bogotá, una en Cali en la sede de la FES y otra en noviembre de 1996 en la ciudad de Medellín en la sede de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

En los encuentros nacionales de innovadores e investigadores convocados por el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad Javeriana, el Cepecs, el convenio Andrés Bello y Colciencias, registrados ya en este escrito en el capítulo anterior, se habían realizado algunas reuniones con el fin de armar una red nacional de redes pedagógicas que ganara dinamismo e identidad.

En 1996 las memorias de estos encuentros registran dos motivos: la refundación del movimiento pedagógico y la construcción de una red nacional de redes pedagógicas y la preparación de un encuentro nacional de redes, realizado en octubre de 1997 en Armenia, con el nombre de Enredes '97, en el que participaron como organizadores la red CEE, la de Innovaciones del Suroccidente, el Ministerio de Educación Nacional y su División de Investigación y Desarrollo Pedagógico, la de Maestros Escritores de la FES y la de Pedagogías Constructivistas, Activas y de Desarrollo Humano y la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, de Medellín.

“La propuesta para hoy es plantear el relanzamiento del movimiento pedagógico: ¿Qué es lo que quiere decir esto?, que el movimiento ya fue lanzado estamentalmente, es decir, institucionalmente (...), pero se ha notado un viraje de la organización estamentaria a la organización humana, comunitaria: el de la organización piramidal, vertical a la llanura, a lo horizontal. Este último es el espacio de la Red, espacio de desinstitucionalización, de informalidad” (Buenaventura, 1996, p. 6).

La idea es que el movimiento pedagógico de la década de los años ochenta había sido institucional y el de los años noventa se pensaba como una comunidad pedagógica vinculada desde la singularidad de las actuaciones de maestros muy heterogéneos en sus afiliaciones –de todo tipo–, pero decididos a mejorar la sociedad desde sus acciones educativas.

“(…) los maestros han percibido que la organización gremial y otras formas organizativas, como grupos o redes, no han sido articuladas, no han establecido vínculos ni relaciones y por el contrario han creado una serie de tensiones que han hecho que grupos de maestros inquietos

busquen aisladamente, alternativas de solución a las problemáticas relacionadas con sus prácticas pedagógicas”¹⁷.

Las redes eran el ejemplo de esta desobediencia y adquirirían un carácter de autoformación, donde lo que se planteaba con las universidades era una interlocución de diferentes discursos: el de la pedagogía actuada día a día en diferentes escenarios con la que se ilustraba en los claustros de las universidades y se ventilaba en las comunidades académicas.

En el encuentro de “Enredes’97” se presentaron aproximadamente 250 maestros de todo el país con el objetivo de reconocer qué tipo de redes existían realmente, cuáles eran sus referentes de vinculación, sus discursos, su manera de conceptualizarse, su relación con el saber pedagógico y sus componentes curriculares, didácticos e investigativos.

El evento presentó una metodología distinta de la de los encuentros académicos tradicionales, lo que produjo una gran polémica, pues se prefirió ritualizar los momentos para, desde la lectura de experiencias, generar teoría y no lo que se utilizaba antes, que era, desde la teoría, intentar permear las prácticas.

Los horarios, la forma de preparar los momentos colectivos, hablaban de una deconstrucción de lo académico desde lo social-cotidiano, que generó varios hitos en las comunidades de maestros. De manera general se concluyó que las redes estaban apenas en su inicio; su vinculación era más de orden regional que vocacional o temática; se puso en evidencia la creatividad y el deseo de los maestros de ser reconocidos y de compartir experiencias y problemas; su incertidumbre frente al país y los problemas de la sociedad; su ánimo optimista y su aceptación de estímulos afectivos por la rudeza o austeridad con la que siempre se han tratado los temas de educación, bien desde la mirada de la planeación educativa, del sindicalismo o del discurso intelectual.

Los imaginarios de *Ser maestro* se develaron a través de escenas teatrales, donde las imágenes de la disciplina, el control y la contención fueron reiterativas. En ese momento convergían discursos sobre el papel de la investigación en el trabajo del maestro y la formación profesional del mismo, con un maestro de carne y hueso que a veces era lejano al discurso –aunque empezara a apropiarlo– y más cercano al hacer de sus instituciones siempre sumergidas en las dificultades del contexto social.

17. Ver: Documento EPE. Armenia (diciembre de 2000).

Esta movilidad de maestros inspiró necesariamente la aceptación de un diagnóstico: la necesidad de ser reconocidos, convocados, vinculados por nuevas modalidades de encuentros y nuevas temáticas:

“Con este trabajo de la RED (...) se trata de apoyar y de crear espacios para el encuentro entre maestros, encuentros que nos permitan pensar sobre las propias prácticas, producir intercambios con la investigación educativa, socializar los distintos saberes y problematizarlos. Se trata de no asumir una imagen estática o dogmática del saber, sino de entender que nos enfrentamos a un suelo de saber que requiere ser problematizado”¹⁸.

Llegados a este punto es imposible no reiterar la pregunta ¿porqué la escuela colombiana ha motivado, en los últimos años, transformaciones sociales o búsquedas de un discurso y unas actividades de vínculo con lo social, pero a la vez unas posturas radicales con lo disciplinar y lo científico que las dividen en sus discursos y prácticas en vez de integrarla?

Las redes se organizaron sobre varias metáforas: las tipo telaraña, que se iban tejiendo desde diferentes acciones; la de sistemas con centros y nodos; las de imagen de atarraya, que pescaban o cautivaban nuevos miembros, etc. Este tiempo permitió que tales estrategias de organización acudieran a formas poéticas o culturales para nombrarse, como en los años sesenta, donde la contracultura creó olas y movimientos románticos sobre el quehacer pedagógico.

Las redes en Colombia, al modo de ver de algunos actores de las mismas, fueron en esos años una ola de organizaciones independientes que empezaron de nuevo a tornarse asociaciones, gremios, equipos o comités. Solo la historia y los textos que se levanten después de la expedición pedagógica dirán qué son las redes pedagógicas en Colombia a finales de los años noventa y principios del siglo XXI.

“Encontramos que, generalmente pero no en todos los casos, las organizaciones de los maestros se identifican y actúan como protagonistas y actores sociales, desde problemáticas pedagógicas y culturales que se originan en preguntas por la escuela, la pedagogía, el ser maestros, los desarrollos y el modo como se piensa el conocimiento, lo que hace

18. *Ibíd.*

que, en estrecha relación con otros maestros, se emprendan búsquedas de nuevos caminos”¹⁹.

Por ahora basta, a los fines de este escrito, con sintetizar el acontecimiento y mostrar que las últimas experiencias reseñadas como movimientos de la escuela hacia su replanteamiento en Colombia han tenido un énfasis en la función social, preventiva, educativa y disciplinaria de la pedagogía y de su institución escolar, que no se puede obviar, sino que, por el contrario, hay que resaltarla como un contexto de prioridad en el hecho de educar y transmitir conocimientos; también el de habilitar al ciudadano para un aprendizaje social que involucre comportamientos y discursos políticos y éticos, con el apoyo de la sociología, la antropología, la psicología y la comunicación social.

En consecuencia, es posible poner en duda lo que en muchos recintos académicos se afirma acerca de que en Colombia no se gestó comunidad pedagógica, lo que indica que tal cosa sí sucedió, efectivamente, pero no al estilo del modelo disciplinar ilustrado de otras prácticas que han adoptado más el enfoque científico. La connotación de lo pedagógico como un saber muy contextualizado en lo social es lo que históricamente demuestra la existencia de un ámbito favorable a la emergencia de una pedagogía social que no desvincule a la escuela de las tareas de formación de toda la comunidad de un país, en sus distintas categorías educativas y generacionales.

En este sentido, con el fin de aclarar el marco teórico e histórico adelantado hasta el momento, el campo de experiencias que se buscó para validar la pedagogía social se encuentra, en primera instancia, en referencia a la escuela, en unas prácticas de pedagogía alternativa y otras fuera de ella, en el escenario social.

La Expedición Pedagógica Nacional

De acuerdo con los documentos que hacen reseña de ella:

“La expedición pedagógica es una movilización social, por la educación realizada por maestros, profesores e investigadores, quienes a la manera de expedicionarios, viajarán por escuelas, colegios, instituciones formadoras de maestros, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar,

19. Documento de sistematización de la EPN (Expedición Pedagógica Nacional) sobre Organizaciones Pedagógicas del Maestro. Armenia (diciembre de 2001). *Op. Cit.*

reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad de los modos de hacer escuela, ser Maestro y construir comunidad educativa”²⁰.

Son muchos los antecedentes de la Expedición Pedagógica Nacional. En principio se recogen proyectos que formuló y realizó el movimiento pedagógico, pero con una variación destacable: el primero en su época fue gremialista-político, mientras que el segundo apostó por una connotación de movilización social con contenidos investigativos universitarios, que dieron cuenta de las formas particulares de pensar, hacer y sentir pedagogía en el país, buscando la identidad del ser maestro en su relación con lo social, desde enfoques locales y nacionales.

La Expedición Pedagógica de Caldas, realizada entre los años 1982 y 1984, buscaba, en contraste con lo expresado anteriormente y en los documentos de la expedición actual:

“La transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la región, mediante la construcción paulatina de una propuesta cultural pretende dotar a los maestros de los elementos necesarios para que se constituyan en agentes transformadores y multiplicadores de la cultura; se intenta, pues, que el maestro recupere los elementos que por su práctica le son propios en orden a mantener una relación más dinámica y estrecha con los problemas culturales, sociales, económicos, políticos e históricos que afectan la especialidad de la escuela y ésta como parte orgánica del engranaje social”²¹.

Fue manifiesta la pretensión de vincular la educación rural con la popular, así como la de romper con las separaciones entre vida cotidiana y escuela. Más tarde se incluyó la propuesta en otro espacio de mayor concertación con las políticas gubernamentales, como fue el Proyecto del Plan Decenal (para los años 1996-2005) y, finalmente, es asumido en un convenio inicial entre el Ministerio Nacional de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, con la participación de Fecode.

Aquí la gestión fue básicamente estatal y demostró cómo los movimientos alternativos son leídos rápidamente con el fin de incluirlos en los planes de desarrollo oficiales. En la página 10 del documento de presentación de la Expe-

20. Expedición Pedagógica Nacional (1999). *Documento oficial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

21. En: *Revista Educación y Cultura* (1) (1984), Bogotá: Fecode.

dición Pedagógica se dice: “... que la expedición se encuentra en marcha gracias a una conquista sindical del magisterio, concertada en el proyecto apoyo a redes (...)”.

No todas las redes pedagógicas nacionales han surgido de la conquista sindical ni han tenido el apoyo gubernamental. Muchas de ellas nacieron del interés específico puesto en juego por un conjunto de maestros, como por ejemplo, Innovaciones del Suroccidente, Innovadores de Antioquia, Asociación de Proyectos del Cauca, etc., es decir, surgieron al margen del poder sindical, del poder gubernamental y de la gestión de investigadores educativos afiliados a universidades.

Por lo tanto, es importante entender que, en épocas de Posmodernidad, como movimiento ideológico y de condición social, lo novedoso y distante del círculo del poder, esto es, lo instituyente es difícil de conservar. En tiempos de relatividad y competitividad funcional, lo crítico-social también es apropiado para la funcionalidad del sistema²².

El esfuerzo por integrar la educación nacional cuenta con propósitos muy valiosos para un país en conflicto social, económico y político como la Colombia actual. Es producto de la búsqueda por una identidad propia de lo educativo y lo pedagógico que está representado en la exploración y la integración de varias formas de educar, aunque, inicialmente, la *escuela* siga siendo el centro, el eje de aquello que se denomina *ser maestro*, por ello los hallazgos superarán la intención.

Tal vez lo que hizo que el trabajo contemporáneo se retomara en este inventario de experiencias para el sondeo de una pedagogía social crítica colombiana, sea fruto de la coincidencia de los objetivos de la expedición con los del pensamiento propuesto por Petrus, en ya citada ponencia de Medellín en mayo de 2000. Confrontando el documento de la Expedición Pedagógica Nacional, vemos que ésta se propone:

- “Impulsar la participación social en el campo educativo.
- Posicionar la escuela, la pedagogía y la práctica profesional de los maestros en el ámbito de la cultura y la política.

22. Agnes Heller en su teoría sobre las transformaciones culturales explica cómo los movimientos de oposición, sean ellos olas, corrientes o movimientos, con el tiempo son normalizados en los capitales simbólicos de las culturas centrales.

- Contribuir a la construcción de una imagen social del país que reconozca las expresiones de vida que se producen en medio de la guerra desde el mundo educativo.
- Colocar en un lugar central del interés social, las iniciativas y experiencias que se adelantan desde la escuela.
- Promover la participación de la comunidad educativa en la construcción del proyecto político y cultural de la nación (...)”²³.

Aunque la escuela sea, aparentemente, el centro de esta propuesta, la pretensión es resignificar, ensayar otras miradas, legitimar prácticas e integrar, como propone Petrus (2000, p. 12):

“Hasta hoy, por motivos que no viene al caso citar aquí, definíamos la educación social en contraposición a la escuela. Educación formal, no formal e informal ha sido una terminología que ha servido para conceptualmente separar espacios educativos. Pero actualmente resulta del todo incorrecto recurrir a esa clasificación, principalmente por ser imprecisa y crear confusión. Además, no tiene sentido que por razones académicas separemos lo que Dios ha unido: educación social y educación escolar no son dos realidades opuestas o separadas. Al contrario, la realidad es una, aunque nosotros, desde la academia, pretendamos divorciarlas”.

Si uno se acoge a esta propuesta sensata, integradora de las complejidades educativas, que intenta pensar transversalmente la nueva educación social, es obvio que las experiencias aquí reseñadas, y en particular la de la Expedición Pedagógica Nacional, demostrarán que el vínculo escuela-comunidad-entorno social es indisoluble. Sólo nos preocupa aquella educación formulada para los que son considerados excluidos de la normalidad social y la formalidad oficial: ¿serán sujetos de una educación distinta las poblaciones con problemas de transgresión de la ley, las asociadas al consumo de droga o los afectados por la violencia? o ¿se comprenderá que estas problemáticas también son sintomatizadas por poblaciones escolarizadas pero que la escuela les ha cerrado la puerta, para mostrar una neutralidad que no tiene?

La expedición pedagógica (EP) centra su mirada en las formas de organización pedagógica de los maestros, en las prácticas pedagógicas, en las investigaciones pedagógicas y en la formación de maestros.

23. Expedición pedagógica. Documento oficial. Op. Cit., p. 3.

El capítulo de EP se inició en 1998 y esperaba concluir en noviembre de 2000, con la participación de todos los sectores privados, públicos, civiles, estatales, en las regiones culturales y políticas más importantes del país: el Caribe, suroccidente, Caldas, Antioquia, Cundinamarca, entre otras.

Para efectos de continuar la investigación sobre sus hallazgos, se perfilan como campos de estudio interesantes para su descripción y comprensión hermenéutica y proyectiva los núcleos temáticos sobre identidad del maestro y cultura regional, las innovaciones educativas, las formas convencionales de transmitir, el saber-pedagogía, la escuela y la comunidad, y las nociones de pedagogía y educación en las prácticas.

Los textos escritos para la orientación intencionada, teórica y metodológica de la EP son una valiosa producción que renuevan el pensamiento intelectual educativo colombiano y lo tramitan desde una discusión estatutaria epistemológica hacia una discusión estatutaria social.

Antecedentes de la Expedición Pedagógica Nacional

En el año de 1994 se invitó a la comunidad nacional a proclamar en el país la necesidad de conformar un Plan Decenal de Educación que tuviera como propósitos generales, entre otros, convertir la educación en un proyecto nacional y en un asunto de todos, además, lograr que la educación se reconociera como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la Nación; pero sólo hasta octubre de 1995 se logró cristalizar la enunciación formalizada y participativa del mismo.

Igualmente, el plan decenal tuvo en cuenta la generación de una movilización de opinión nacional por la educación que fomentara la participación ciudadana y la construcción de una convivencia pacífica en el país, dentro del espíritu de consolidación de una política educativa de largo aliento, alrededor de la construcción de un modelo de desarrollo sostenible para la preservación del medio ambiente; por ello se constituye en antecedente de la Expedición Pedagógica Nacional.

Este proyecto de planeación educativa, así como otros que le habían antecedido (la Ley General de Educación, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo y el documento “Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia, en los años 1994 y 1995), era un reflejo de las reformas legales en el plano educativo generadas en el contexto mundial, que buscaban acomodarse

rápida­mente a las nuevas demandas del modelo neoliberal y a la mundialización de todos los sectores sociales, productivos y políticos del planeta.

En uno de los documentos de presentación de la expedición pedagógica, escrito por el profesor de la UPN Alejandro Álvarez Gallego, se hace un reconocimiento a este contexto, pero específicamente al hecho de que la deserción de los jóvenes del ámbito escolar obliga a cambiar el concepto de escolaridad por el de educación.

“El malestar juvenil, expresado a través de la deserción temprana de la escuela, y de las complejas problemáticas sociales que esto genera, está llevando a reemplazar el concepto de escolaridad por el de educación, de tal manera que la no permanencia de la escuela no sea sinónima de fracaso; esto implica la necesidad de buscar otras alternativas educativas no escolarizadas” (Álvarez G., 1999).

La educación permanente y la educación social crítica, como tendencias que requieren unos escenarios más amplios que los de la escolaridad, se evidencian en estos fenómenos de fracaso escolar; de igual manera en las experiencias, muy prolíficas en Colombia, como las de los bachilleratos flexibles y semiescolarizados, la educación no formal y la educación a distancia, entre otras, que tienden a ser calificadas como “de segunda clase” –por su nivel la calidad– pero que, indudablemente, han respondido con eficiencia a la demanda masiva de sujetos sociales que no pueden o no quieren aprender en el esquema de escuela tradicional graduada y de jornada única.

La educación formal, reformada y vinculada con la educación no formal y para el trabajo, se presenta como tarea urgente para el desarrollo del país, en sintonía con la urgencia nacional y las presiones de las multinacionales que requieren contextos viables para la inversión extranjera en los países del tercer mundo.

El apoyo de las políticas educativas, llamadas compensatorias, se explica por el agotamiento del modelo de desarrollo capitalista nacionalizado y por la necesidad de abrir las fronteras para poner a circular al capital extranjero sin límites.

Privatización, descentralización, apertura de ofertas, acreditación nacional e internacional son, todas, formas de reorganización de la educación que se constituye en un producto de mercado altamente especializado y competitivo en el ámbito internacional. Es en este contexto donde la Expedición Pedagógica Nacional formaliza su iniciación intentando reconocer las formas diversas de hacer escuela, pedagogía y formación de maestros, en la perspectiva de lograr

una nueva mirada sobre la educación, pero también una identidad pedagógica nacional que pueda constituirse en movilización social y en política para todo el país.

Descripción y análisis de la Expedición Pedagógica Nacional

La EP se legitima entonces en el reconocimiento de este contexto y en la potenciación de la ampliación del pensamiento pedagógico que, desde el Movimiento Pedagógico (1984) hasta el momento, en silencio han ido conformando una comunidad pedagógica nacional con capacidad crítica y autonomía frente al saber y sus prácticas de formación y enseñabilidad.

La institución escolar se está abriendo cada vez más a otros espacios del entorno inmediato y mediato, de tal manera que se conecta con otras experiencias educativas propias de la sociedad moderna. Hoy tenemos diversidad y multiplicidad de experiencias pedagógicas con diferentes estilos organizativos que se traducen en otras temporalidades y espacialidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas y plurales formas de hacer escuela²⁴.

La EP se concibe como el conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y la pluralidad de la producción pedagógica, retomando los modelos de tradición de las crónicas, viajes y peregrinaciones de exploración de experiencias y culturas que en otras épocas hicieron los antropólogos, arqueólogos, botánicos y otros intelectuales y pensadores, con el propósito, más que de diagnosticar necesidades, de hacer visible lo negado:

“Se trata de reconocer y rastrear lo que se hace, describir la escuela que tenemos, lo que pasa en ella, las experiencias pedagógicas, los saberes que la atraviesan y los modos como circulan, la riqueza y diversidad de culturas juveniles, las diversas formas de relación con el conocimiento (...) de esta manera se genera un conocimiento que invita a ser de otro modo (...) Por ello no se trata de realizar un diagnóstico con el propósito de identificar necesidades o problemas (para lo cual se han dispuesto otros tipos de estrategias) sino de generar nuevas visibilidades (...)”²⁵.

24. Grupo coordinador. *¿Por qué una expedición pedagógica nacional? Documento de trabajo*. Bogotá: Proyecto Expedición Pedagógica Nacional.

25. *Ibíd.*

La metodología que se propuso fue de tipo constructivo, con una estructura inicial que concebía, ante todo, lo que el proyecto hacía y, por lo tanto, era definido como un apoyo fundamental a las redes pedagógicas existentes en ese momento en el país, contribuyendo a la identificación de las mismas y al reconocimiento de sus modos de constitución y de funcionamiento. Las fases que se diseñaron fueron: preparatoria, de apropiación de la propuesta por parte de los equipos expedicionarios, de desplazamiento intrarregional, de sistematización y análisis a nivel intrarregional, de desplazamiento interregional, de sistematización y análisis interregional y, finalmente, de consolidación de las redes que se habían iniciado y las conformadas en el proceso.

Este ejercicio, que continúa aún y que ha querido construir una nueva narrativa sobre la educación en el país, fue definiendo distintos asuntos para poder identificar en los viajes, tales como: las formas organizativas de los maestros, las prácticas pedagógicas, las investigaciones pedagógicas y la formación de maestros.

Al hablar de redes se reconoce su pluralidad de formas vinculantes y, además, la diversidad de motivos por los que pueden aparecer, como se anotaba en el capítulo anterior. Sin embargo, las redes no son la única forma organizacional vigente entre los educadores colombianos; hay muchas otras que, según los coordinadores de este proyecto, ameritan ser conocidas y reconocidas.

Al analizar la forma como se concibe el asunto, es claro que el surgimiento de la EP es también un movimiento de síntesis, consustancialidad y continuidad de lo que ha venido sucediendo con antelación y que es necesario recuperar y condensar en estos casi veinte años de gestación de comunidad pedagógica social.

En este sentido, también se declara que la EP es una continuidad del movimiento pedagógico en cuanto éste propuso dotar al magisterio de un saber que le permitiera ejercer su autonomía con criterio profesional. Lo que pretende la EP es crear un escenario propicio para que eso pueda realizarse con más sistematicidad e impacto, haciendo visibles estos hallazgos frente al país.

“La expedición no parte de una idea predefinida acerca de lo que debe hacer el maestro (...) busca, por el contrario, reconocer la riqueza pedagógica que existe en el país y hacer visibles sus diferencias regionales (...) en este sentido la EP sería un momento más del movimiento pedagógico, aunque su duración está delimitada en el tiempo, ha de

continuar a través de nuevos proyectos que sostengan los propósitos del movimiento pedagógico” (Álvarez G., 1999).

Sin embargo, existen diferencias que no son excluyentes ni contradictorias pero que muestran matices y tendencias entre estas dos movilizaciones: la primera surgió del sindicalismo colombiano que buscaba transformar la escuela y la sociedad; la segunda, de la institución universitaria oficial que con el apoyo de fondos gubernamentales y de intelectuales buscaba leer y hacer una mirada distinta de la diversidad pedagógica y educativa del país. En la primera se partió de compromisos de los maestros, no solo con el cambio sino con su práctica, y la adhesión fue voluntaria y llamó al escenario a todos los maestros del país, en especial los afiliados a Fecode.

En la EP se convocaron las redes existentes como actores de las cuatro regiones pero el grupo coordinador mantuvo el control y se citó primordialmente a la institucionalidad educativa del país: el Ministerio de Educación Nacional, el fondo Icetex, el Icfes, las universidades, las ONG, las asociaciones gremialistas como Fecode y las facultades de educación o las normales de maestros, en un concepto de ecumenismo social distinto del de la época del movimiento pedagógico.

Los asuntos en la EP se han definido primero desde la intelectualidad, en tanto que para el MP las nociones eran concebidas desde la intencionalidad política. Estas diferencias, que no son valoradas sino sólo descritas en este trabajo, merecen ser analizadas con cuidado al tenor de los cambios de las épocas y de los discursos que en ciertos momentos fueron contestatarios y que en la actualidad son consensuados o asumidos como una interlocución democrática de todos los actores educativos del país.

Arcesio Zapata Vinasco analiza los efectos del movimiento pedagógico, en una de las publicaciones de la expedición pedagógica, diciendo que el primero no transgredió las fronteras del sindicalismo ni creó un movimiento no gubernamental ni otro de corte popular, sino que, básicamente, fue el que pedagogizó el discurso sindical, educó las consignas populares, desintoxicó de ideologías el lenguaje de los discursos y trató de llegar mejor a la gente. El movimiento pedagógico no logró el cambio social que esperaba y la Expedición de Caldas fortaleció una identidad regional y cultural, la de ser caldenses, recopiló mucho material, realizó encuentros y foros pero tampoco transformó mucho el panorama de educativo.

En uno de los documentos escritos para orientar conceptualmente la EP se hace, en primera instancia, una defensa de la escuela y su cotidianidad:

“(…) que la EP está encontrando la manera como la escuela, la pedagogía y los maestros están tejiendo día a día un país activo y potente, donde se construyen diferentes sentidos y razones para vivir (...) aunque parezca difícil de creer, en medio de la agudización de nuestros conflictos políticos y sociales, en este lugar se aprende a contar, a leer y a pensar; que es éste uno de los lugares donde aún se vive de manera diferente a la realidad que nos presentan los actores de la guerra...” (Martínez B. y Álvarez G., 2000, p. 5).

La EP adquiere connotaciones de proyecto cultural, de resistencia frente al conflicto, de directriz política estratégica, de potenciador de las decisiones de los maestros, de configurador de identidad educativa regional y nacional y de oposición a la globalización:

“La EP puede ser un proyecto cultural que enfrente las tendencias consumistas y vanas que jalonan los países desarrollados y que nosotros muchas veces importamos llevados de la mano de quienes quieren globalizarnos a toda costa por la vía capitalista” (Martínez B. y Álvarez G., 2000, p. 5).

Si bien es cierto se proponía ensayar una nueva mirada, la discusión sigue oponiendo extremos. Por ejemplo, ante el intento del nuevo capitalismo de acabar la escuela, la resistencia propone defenderla a toda costa olvidando lo que significa la contención, la vigilancia y el castigo que ella misma encierra en sus simbolismos y prácticas, adelantando que los procesos educativos por fuera de la escuela son parte de esta estrategia:

“Quizás la tarea de hoy sea resistir en la escuela, atrincherarse en ella, puesto que es un lugar privilegiado para el encuentro, así después sea necesario huir. Esto es comprensible si partimos del supuesto que en toda estrategia de lucha hay que identificar dónde se encuentra la confrontación en un momento dado; parece ser que lo que se quiere es transformar a toda costa la escuela, lo cual nos debe alertar para permanecer en ella...” (Martínez B. y Álvarez G., 2000, p. 8).

La cuestión es ¿quedarse en la sociedad disciplinaria por oposición a la sociedad del control? Las polarizaciones entre cobertura y calidad, tecnología y pensamiento de alguna manera continúan, aunque el texto reseñado insiste en

superar estas dicotomías y, mejor, tratar de construir un pensamiento que se libere de las oposiciones.

El problema se sitúa, entonces, en los escenarios y en las mediaciones, no en las finalidades, aunque se reconoce la tendencia a ser refractario frente a la consigna de homogeneización que la globalización propone en el sentido de la educación, de lo material y de lo simbólico simultáneamente.

El poder es algo reversible, es decir, no es unilateral ni absoluto –como opina Baudrillard en su texto *Olvidar a Foucault*–, se puede tomar distancia de él cuando no se participa de sus representaciones o se tiene conciencia de lo que ellas significan y agencian en los sujetos.

La EP ha empezado a producir los textos de las sistematizaciones de sus viajeros y es sano permitir que los textos hablen de lo que imaginan, ven y hacen, para poder construir esa mirada y no idealizar o politizar otras que quedan atrapadas en los intersticios políticos. En las escuelas coexisten maestros tradicionales con maestros innovadores; conservadores con liberales; burócratas con pensadores (Suaza, 1999)²⁶; intelectuales con actores sociales y, todo ello, en unas tensiones sociales que a veces se resuelven favorablemente pero, en otras, se convierten en actos violentos.

En diciembre del 2000 se realizó en Armenia el primer encuentro nacional de maestros expedicionarios o viajeros, sobre unas pautas de trabajo por comisiones, sobre los asuntos temáticos de la EP; allí se pusieron en común los resultados de las primeras aproximaciones a los hallazgos que los viajes permitieron hacer.

Cada comisión redactó un primer documento que empezó a circular y a debatirse. A su vez, estos han sido sistematizados por los propios coordinadores del proyecto, haciendo una primera descripción del modo de escritura y de los contenidos allí expuestos²⁷.

26. En este documento se hace un reconocimiento a otras expediciones que han servido de antecedente a este proyecto, particularmente a la de Humboldt, realizada a finales del siglo XVIII; en 1980 la Universidad Javeriana organizó la expedición humana con el fin de reconocer el mapa genético colombiano y el reconocimiento a la pluralidad étnica y cultural del país; en 1992 la expedición CREA, por la cultura colombiana. Como antecedentes se encuentran también las expediciones de Caldas, Quindío y Guaviare, llevadas a cabo entre 1982 y 1984 en el siglo XX.

27. Cf. Documentos de sistematización del primer encuentro nacional de maestros expedicionarios, realizado en Armenia (diciembre de 2000).

Los documentos sobre organizaciones pedagógicas de maestros parten de la afirmación según la cual en Colombia existen diversas formas organizacionales de maestros que intentan expresar su autonomía intelectual y profesional. En ellos se resaltan, a fin de conocerlas, las categorías relacionadas con los orígenes, los propósitos, las concepciones que presentan, las relaciones que hay entre ellas y con otras, así como con los contextos socioculturales, la violencia del país y las políticas educativas.

Llama la atención que muchas organizaciones que participaron en la comisión, aunque no estaban constituidas como redes, tenían como objeto de vínculo lo cultural, lo social, lo productivo o lo solidario, pero se acercaban a lo educativo como un referente analógico a su función y a su legitimidad. Igualmente, las organizaciones oficiales, como las mesas de trabajo por la educación convocadas por las distintas secretarías de educación departamental, se sentían copartícipes de estos motivos de reflexión y encuentro. Las organizaciones de tipo comunitario sobresalen en las provincias del país y las académicas en el centro capital.

El trabajo resultante de la reflexión sobre *investigaciones pedagógicas* hace una primera ubicación del contexto, suponiendo que la EP ya logró la mirada que esperaba, sólo por haberse realizado el evento, e introduce una serie de conceptos preconfigurados sobre el deber ser de la investigación, más que sobre la realidad de lo encontrado. Se arriesgan nociones, teoría educativa al respecto, producto de los conceptos sistematizados, lo que es obvio en el sentido de que muchas veces el discurso se propone según el interlocutor que lo valida (profesores de universidad); en este caso la investigación en primera instancia cuenta con unos preconceptos intelectualizados y disciplinares, de los cuales es muy difícil escapar, ya que en sí misma la investigación es una categoría que obedece a la sistematicidad y rigurosidad del conocimiento disciplinar.

Afortunadamente el documento empieza a describir los motivos de los proyectos que, en general, son de intervención y participación con componentes reflexivos, donde los enfoques participativos tienen una gran presencia y los campos de estudio en educación ambiental, autoeducación, currículos alternativos y problemas socioculturales son, y siguen siendo, importantes y significativos cuantitativa y cualitativamente.

Las tendencias son múltiples, pero es imposible anatematizarlas sin conocer las formas en que se resuelven. Los textos producidos deberían aparecer en diversos estilos, sin intentar academizarlos o uniformarlos en un solo discurso, a fin de construir las miradas que se esperan, aquellas donde los saberes cotidianos

orientan la reestructuración de los saberes consuetudinarios y sistematizados, y no lo contrario, que la academia conquista y coloniza la práctica imponiendo una tradición repetitiva y circular en sus conceptos.

La EP continúa. En la actualidad sigue sistematizando sus hallazgos, planteando su sostenibilidad y socializando los conocimientos para influir, como movilización social, en la gestión de políticas públicas que favorezcan la educación y también la resolución pacífica de conflictos en el país. Contradictoriamente con ello, el país político se divorcia de estos hallazgos y sigue descargando al Estado de la financiación de la educación y la salud mientras fomenta la privatización acelerada y la modernización que el mercado global necesita y sobre el que es importante seguir haciendo resistencia.

Estado de la cuestión investigativa en Colombia en la línea educación y sociedad

Entre los años 1990-1999 en Colombia se desarrollaron investigaciones y trabajos tanto en el escenario de la educación superior como en el de la educación básica, así como en el ciclo de su diversificación, que demostraron el interés naciente por revivir la mirada problematizadora de las relaciones entre la educación y la sociedad.

Esta intención se apoyó en los efectos que la coyuntura histórica proveía, mientras las problemáticas sociales desbordaban la tarea de transmitir conocimientos. En el entretanto, el tejido social seguía debilitándose al punto que el ordenamiento legal no servía para contener los problemas sociales ni para legitimar las instituciones imperantes, entre ellas la institución educativa tradicional.

El organismo gubernamental encargado de fomentar el desarrollo científico del país –Colciencias– ha fundamentado el campo temático de esta línea de investigación como “Estudios sociales en educación”; sin embargo, cuando empieza a demarcar los proyectos que la componen y a diseñar descriptores, los ubica en el lugar de “Sociología de la educación”, “Educación comunitaria”, “Educación de adultos” y “educación popular”.

“Desde esta perspectiva es evidente que delimitar el campo temático de los estudios sociales en educación, se hace aún más complejo en tanto la educación desborda su foco eminentemente pedagógico y disciplinar para ubicarse también en el territorio de lo cultural, económico y político, para dejar de ser su propiedad exclusiva de las instituciones

educativas (escuelas, colegios, universidades) y sus actores sociales tradicionales” (Bernal C., 2001).

La investigación en educación tiene muchas connotaciones: para algunos autores se refiere a la teoría de la educación o a la historia de la educación comparada que se vuelve objeto de estudio; para otros es importante mirar las prácticas educativas, delimitarlas, problematizarlas y derivar teoría pedagógica de allí. Problemas de las prácticas sociales en educación, en currículos, didácticas, evaluación, rol y perfiles de maestros y relaciones escolares han sido los más comunes en este desarrollo. Sin embargo, los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de los contextos en que se presentan, se convierten en determinantes de problemáticas para explorar y sistematizar desde diferentes intencionalidades epistémicas.

Las relaciones interdisciplinarias entre pedagogía, psicología, sociología, antropología y comunicación social son también fuente de investigación de este campo –educación y sociedad– porque allí se dan cruces teóricos que tematizan al hombre que se forma, enseña y aprende los capitales simbólicos que la cultura y la sociedad han delimitado como educación.

Los temas de la investigación educativa en Europa se identifican más fácilmente como desarrollo profesional permanente de los docentes; currículo; infancia y juventud en riesgo; educación urbana; justicia social y educación intercultural o filosofía de la educación. En el ámbito funcional y oficial de la investigación, América Latina, pese a sus realidades, ha elegido priorizar los estudios económicos sobre educación y, en el último lustro, la investigación cualitativa ha jalonado los procesos tendientes a descubrir las relaciones escuela y comunidad con base en la aplicación de etnografías que indagan por las microculturas presentes en la vida escolar cotidiana, como la investigación en formación en valores, escuela para la paz, educación y democracia e historia de la Educación.

Las investigaciones que se registran en el estado de la cuestión que hace parte de este trabajo, se ubican en temáticas como innovaciones y pedagogías críticas frente al conflicto, educación de adultos y relaciones escuela y comunidad, toda vez que son parte de la información aún no sistematizada ni registrada oficialmente y constituyen experiencias de corte alternativo que permanecen a distancia del reconocimiento oficial puesto que nacen de la disidencia.

En cuanto al tema de calidad de la educación, sus componentes se asumen con base en la reglamentación de la ley y las categorías consideradas por los

investigadores como afines, a saber: necesidades educativas, formación docente, Proyecto Educativo Institucional, educación-empleo, educación secundaria, cobertura e inversión, equidad, indicadores de calidad, logros educativos, innovaciones y educación básica.

En cultura académica, las temáticas son: escritura y marginalidad, juego y cognición, conocimiento y trabajo, imagen urbana, lenguas extranjeras, lectura y socialización. Conocimiento y trabajo, relacionándose con el concepto de cultura escolar, desde los aspectos sociales, institucionales y experienciales que significaron un gran avance en este tipo de investigaciones, pues el solo hecho de retomarlas constituye un reconocimiento a las escuelas y acciones educativas en tanto están yendo más allá de la instrucción y la transmisión de conocimientos.

Para hacer la clasificación de las investigaciones que se agruparon como “cultura social”, se estableció su significado como: “los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación” (Pérez G., 1998, pp. 11-17).

Identidad, género y socialización son las categorías en las que se organizan estos trabajos de investigación, cuyo enfoque, en esencia, es hermenéutico. Con ellas se pretendía hacer interpretaciones de estos nuevos campos de estudio, formación e intervención que comprometen a la educación escolar o social.

La institución sigue siendo un escenario privilegiado de interés para los educadores e intelectuales de la educación; se han generado cambios significativos en su legitimidad en lo que respecta, por ejemplo, a las culturas juveniles urbanas, las cuales han fundado espacios de socialización. Sin embargo, “la sociedad oficial” continúa invirtiendo en la escuela y en la institucionalidad mural, en donde se privilegian enfoques cualitativos en cultura institucional cuyas unidades de análisis son la acción comunicativa, el desarrollo moral y local, el conflicto, los derechos humanos, los valores ciudadanos y el desarrollo organizacional.

Las temáticas, en el campo de cultura experiencial, detectadas por Castañeda Bernal, son: pobres, jóvenes, escuela, cuerpo y catástrofes, las cuales tienen como fundamentación la teoría de las representaciones sociales, los imaginarios culturales y el capital cultural de los contextos de los alumnos.

La autora resume las interpretaciones y algunas recomendaciones del siguiente modo:

- “1. El contexto general en el que se enmarcan casi todos los estudios es en el de la calidad de la educación; sin embargo, es notoria la ausencia de investigaciones que aborden de manera distinta las políticas educativas y sus vinculaciones en la cultura escolar (...).
2. La cultura escolar, en definitiva, ha sido la preocupación investigativa fundamental durante la década de los noventa (...) esto ha generado: 1. La legitimación de lo cualitativo 2. La incurción de nuevos actores. 3. La seducción de nuevas audiencias (...).
3. El desplazamiento de los métodos cuantitativos hacia los cualitativos para abordar los estudios sociales en educación, pone en evidencia la manera como la preocupación por la validez científica resulta desplazada por la construcción de sentido (...).
4. Quizás uno de los vacíos más grandes está en los estudios sociales de carácter internacional que posibiliten hacer comparaciones entre los diferentes países y que permitan intercambios y confrontaciones académicas...” (Pérez G., 1998, pp. 241-242).

Cabe destacar la organización con la que se elaboró este trabajo y la búsqueda por instituir nuevos horizontes de sentido. Sin embargo, las rupturas que marca no se han profundizado en todos los aspectos que ella amerita, en especial en los asuntos que tienen que ver con las relaciones saber - poder que circulan aún en la vida escolar y en los estereotipos con los que ésta se investiga.

Es posible que al recrear categorías ya establecidas, la investigación no permita visibilizar las discontinuidades que se presentan entre educación y desarrollo y entre educación y alternatidad; la esperanza es, desde luego, que este trabajo contribuya a esclarecerlas.

Con lo anterior se quiere decir que el espectro de las prácticas sociales es más amplio que el de los proyectos de investigación y que, seguramente, otros descriptores generados a partir de investigaciones sobre la educación, hechas desde la sociología o la antropología, podrían ampliar esta información que es, por ahora, muy escasa en relación con otros antecedentes de la vida social, como se demuestra en las descripciones de categorías ya abordadas en este trabajo.

El proyecto de “Saber” sobre este tema es, con seguridad, más atractivo y consolidado que estas reseñas iniciales, como lo plantea el comentarista del mismo, Juan José Plata:

“En una elaboración de Estado del arte hay que preguntar por el proyecto de saber, antes que por líneas de investigación. El núcleo de la pregunta es por los paradigmas en uso, por las agendas de investigaciones, es saber si nos movemos en torno a proyectos de saber, a programas de investigación o proyectos, y descarto la idea de línea de investigación por las siguientes consideraciones:

1. No me gusta la idea de línea de investigación, pues esta metáfora geométrica encierra el sentimiento de que el conocimiento es producto de un esfuerzo lineal, y desconoce los múltiples irs y venires que encierran los encuentros y los desencuentros...” (Plata, 2001).

Síntesis del capítulo

Toda investigación construye un marco teórico, en el cual muestra el recorrido bibliográfico necesario para mostrar el estado que ha logrado acumular la teoría sobre el objeto de estudio a investigar. Este estado de la cuestión en este caso no solamente hace de marco teórico o marco referencial sino que es el resultado de la pesquisa realizada en los documentos sobre experiencias escolares que cumplieran con el requisito de vincular la educación con la sociedad.

Por ello, y aunque fuera tal vez más adecuado situar las claridades sobre la forma como el estado de la cuestión se realiza en el marco de los enfoques de investigación documental en el capítulo metodológico, se inicia con este ítem para resaltar la importancia de conocer el *continuum* de un saber en las producciones de una comunidad de estudiosos y superar la intuición y relevancia personal con la cual la autora inicia el proyecto investigativo.

En segunda instancia retomar la modernización de la escuela en Colombia y las experiencias en educación de adultos (aunque se remontan a principios y mediados del siglo XX) es mostrar que hay antecedentes valiosos, propios del fortalecimiento de Colombia como nación que coadyuvaron a que la educación oficial se expandiera con propósitos liberales y democráticos masivos que hasta esa fecha no habían ocurrido.

Los trabajos de historia de la educación en Colombia sobre la escuela son abundantes, pero no sucede igual con las formas de educación no murales. Por ello era imposible no rastrear estas últimas a partir de las extensiones de la escuela

o por lo menos de la tarea educativa, que en primer lugar se hizo con adultos bajo pretextos de alfabetización.

La educación popular, las innovaciones educativas, el movimiento pedagógico, las redes pedagógicas y la expedición pedagógica nacional son hechos que, analizados de forma insular, no constituyen un acontecimiento de las funciones sociales de la educación, pero ligados en motivos comunes y finalidades cercanas sí constituye evidencia de proceso, permanencia, continuidad y particularmente de la conformación silenciosa de una comunidad pedagógica nacional interesada en los problemas del país y no solamente los propios de las didácticas o de la enseñanza.

El capítulo, entonces, intenta historiar e interpretar la forma como se han desarrollado estos acontecimientos pedagógicos, sin olvidar situar al lector exógeno de este trabajo del contexto en el que el país se encuentra (especialmente en el período seleccionado) para seguir enfatizando en las prioridades sociales, como compromisos éticos de la función educativa.

Para concluir, este capítulo es central en la investigación porque da la posibilidad de hacer el reconocimiento a la escuela como eje de cambios pedagógico social, pero también permite las líneas de fuga por las cuales desprenderse de ella y avanzar en descubrir otros escenarios posibles para la tarea socioeducativa. Al seguir el proceso se puede entonces explicar el punto de giro que justifica la irrupción de nuevas categorías de análisis, donde la prueba documental y su análisis general de contenidos fueron las herramientas para descentrarse un poco de la escuela como único espacio educativo y sin excluirla introducir la apertura objeto de esta temática.

CAPÍTULO



Categorías emergentes seleccionadas

Los textos y documentos usados en este documento, todos con sentido social, más allá de la forma gramatical, mostraron los vínculos pragmáticos de sus enunciados con el marco de referencia y los supuestos de este trabajo de exploración, en tanto y en cuanto el ámbito contextual pudiera revelarse desde el conjunto de lo descrito. Es importante recordar que el supuesto es que todas estas prácticas develaban la forma como la relación educación-sociedad era relevante en las prácticas escolares y no escolares del país en los últimos 18 años.

Para efecto del análisis, este proceso no se acogió solamente a la idea de “hacer hablar el texto”, sino que acudió también al análisis de contenidos concebido éste como método de análisis temáticos y categoriales.

Se optó por la forma del análisis de literatura emergente a nivel temático y categorial porque es pertinente para formular los primeros conceptos de pedagogía social Crítica en Colombia, construyendo esquemas de referencia sobre los cuales seguir profundizando. A continuación se presentan las matrices de categorías y subcategorías en las que se recogió la información explorada.

Las relaciones escuela-comunidad

Esta muestra documental, categorizada en el rubro de relación escuela y comunidad, es más amplia que la que aquí se presenta. Sin embargo, es importante mostrar con ella que es una de las temáticas contemporáneas que más atención requieren por parte de sociólogos, pedagogos, activistas sociales, agentes gubernamentales, planeadores y educadores sociales, en la medida en que la escuela fue, y en algunos sectores sigue siendo, una institución estratégica para intervenir problemáticas sociales o por lo menos contenerlas.

Pero la escuela actual empieza a mostrar fisuras en sus funciones que deben ser objeto de análisis en lo que respecta, por ejemplo, al encargo de transmitir

información, formar en valores ciudadanos y disciplinar a los sujetos, dado que dichas funciones son competidas ampliamente por socializadores contemporáneos como los medios de comunicación, el grupo de pares generacionales, la publicidad y el consumo, que desafían las representaciones de la modernidad ilustrada encarnadas en la ciencia monodisciplinar y en el individuo obediente y dócil.

La estructura gradual, los horarios lineales, la formación militar en sus aulas y su arquitectura carcelaria desdibujan la escuela frente a conocimientos más ágiles, vertiginosos, coloridos y múltiples, como los que ofrecen las pantallas o portales de Internet y, de manera combinada, los que se arraigan como formas culturales aprendidas en las relaciones de comunidad.

Igualmente se comparten paradojas, en el sentido de que la comunidad que al principio educó sin la institución escuela, actualmente la acoge como uno de los espacios principales de encuentro y de su vida cotidiana. Las reuniones de junta comunitaria se hacen en estos escenarios –especialmente en el ámbito rural–; las jornadas de vacunación, los planes de aprendizaje y desarrollo se programan siempre teniendo en cuenta la escuela como escenario principal.

Cuadro 1

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
La elaboración del PEI. Conflictos entre la vieja y la nueva cultura escolar.	Marco Raúl Mejía. CINEP Bogotá, 1995.	Ventajas y desventajas de la planeación educativa en cuanto a la participación real y de proceso de la comunidad educativa.	En la Ley 115 se reconoce la figura de la comunidad educativa como actora del proceso educativo, pero las exigencias reglamentarias cohiben la participación o la vuelven un simulacro de requisitos.
Escuela y crisis de valores.	Manuel Rojas Rubio Revista, <i>El educador frente al cambio</i> . Bogotá. Abril, 1990.	En Colombia se ha hecho corriente caracterizar el momento por el que atravesamos como una crisis de valores. Se acusa a la institución escolar tradicional y se le demandan otras funciones para mejorar la sociedad.	¿La crisis es real? ¿Es una sociedad anómica o hay nuevos valores que la escuela tradicional no asume? La escuela no es impermeable a lo que ocurre socialmente, debe vincularse a lo social para pensarlo y proponer alternativas. Lo anterior define un nuevo modo de hacer escuela en las pedagogías alternativas.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educación alternativa y etnoeducación en Colombia.	Gerardo Ignacio Ardila Calderón. Revista, <i>El educador frente al cambio</i> . Bogotá. Abril, 1990.	¿Es posible el desarrollo de un modelo escolar que respete la tradición cultural de los diferentes grupos étnicos existentes en el país?	Los programas de etnoeducación no buscan de forma alguna aislar a las comunidades del conocimiento sistematizado en Occidente. La idea es lograr que las comunidades tomen y adecuen lo que estimen conveniente para la formación de jóvenes que puedan actuar interculturalmente, identificados con su tradición pero abiertos al diálogo cultural diverso.
Relación Escuela-Comunidad.	Eva Cañizales de Ramírez. Trabajo de grado de Maestría. Base de datos-CINDE Chocó, 1991.	La escuela es una institución cuyos problemas están íntimamente ligados a los sucesos y las necesidades comunitarias, por lo tanto se le debe concebir como parte integrante de las instituciones que tienen responsabilidad social.	Es indudable que la escuela debe proyectar y recibir su misión de la relación con la comunidad, en una perspectiva de poder resolver problemas sociales con el conocimiento generado. No es muy claro en el momento el tipo de relación pues la dinámica la imprime el entorno, el contorno y el entorno escolar.
Soledad y deserción.	Abraham Magendzo, Isabel Toledo. PIIE, Santiago de Chile. Noviembre, 1990.	Este estudio aborda el fenómeno de la deserción escolar en América Latina y sirve para la realidad colombiana. Su enfoque es psicosocial y compromete como causas la situación de la sociedad y la propuesta de la escuela, así como asuntos individuales de los sujetos escolares.	La sociedad contemporánea latinoamericana requiere una escuela más legítima a las necesidades del contexto, la deserción de muchos, sobre todo los jóvenes, aumenta, por vínculos tempranos con el mundo laboral o porque sus expectativas frente al saber y la sociabilidad son distintas de las que propone la escuela tradicional. Se exige un cambio de óptica en la escuela, ¿cuál será?

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Convivencia escolar, enfoques y experiencias.	Cesep, Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos. Medellín, 1998.	¿Cumple la escuela colombiana actual con su papel de ser socializadora de la cultura y formadora de ciudadanos para una convivencia pacífica en el país? ¿Qué formas de violencia han hecho su aparición en la vida escolar y cómo se comporta la escuela frente a esta irrupción?	La convivencia escolar y sus condiciones es una realidad que se sale de la muralidad escolar y permea tanto la vida familiar como la barrial. Aprender a convivir dialectizando el conflicto es una de las funciones sociales de la escuela, que no siempre se cumple por priorizar un orden interno obsoleto.
La escuela primaria, una perspectiva etnográfica.	Aracelli de Tezanos. <i>Revista Colombiana de Educación</i> . CIUP, UPN ²⁸ . Diciembre, 1978.	Conocer la escuela por dentro, de un modo distinto, su cultura, sus conflictos, exige métodos de investigación etnográficos que muestran una escuela distinta.	Conocer y aplicar la etnografía a la escuela tiene como valor resaltar la cultura escolar como uno de los factores fundamentales de lo que allí sucede, fracturando el aparente orden, que simula la escuela tradicional.
Etnografía y política educativa.	Leonor Zubieta V. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , pp. 107-115.	El objeto de este artículo es el de tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué puede aportar la investigación educativa etnográfica a los procesos de formulación de una política educativa que transforme la escuela y sus relaciones con la cultura?	La generación de conocimiento etnográfico sobre la escuela puede contribuir a que la escuela indique caminos y rutas para una planeación educativa contextualizada a las diversidades culturales.
De calles, parches, galladas y escuelas.	Diego Pérez G. Marco Raúl Mejía. J. CINEP ²⁹ . Diciembre, 1996.	El texto propone una mirada sobre los jóvenes como actores de la violencia y la paz, dentro y fuera de la escuela. Resalta dos tipos de problemas centrales: el mundo de la cultura de los jóvenes y para ellos el papel de ellos como víctimas y victimarios.	La violencia escenificada de las ciudades modernas, en Colombia especialmente, presenta grandes desafíos para pensar la sociedad, instituciones como la escuela y ese grupo generacional de niños y jóvenes protagonistas de la misma. Los mitos y los enfoques proteccionistas o autoritarios abundan. ¿Cuál es la realidad?

28. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, Bogotá.

29. CINEP: Centro de Investigación y Educación Popular. Bogotá.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Participación Comunitaria y Aprendizaje Servicio.	María Nieves Tapias. Dirección de investigación y Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación Argentina. Coordinadora de Escuela y Comunidad. Rastreo por internet ³⁰ .	Al igual que el documento del P.E.I., este documento es de Argentina pero representa realidades y propuestas similares para Colombia. Trabaja sobre tres supuestos importantes, la formación de la participación comunitaria. La participación comunitaria es uno de los contenidos básicos transversales y los proyectos de intervención comunitaria insertos curricularmente optimizan el aprendizaje escolar.	Las investigaciones internacionales arrojan que la participación de la escuela en la comunidad y viceversa: <ul style="list-style-type: none"> – Aumentan los niveles de retención y rendimiento escolar en zonas críticas. – Optimizan el aprendizaje y desarrollo de competencias. – Promueven la autoestima de los estudiantes. – Mejoran las habilidades de comunicación. – Desarrollan un sentido de responsabilidad ciudadana.

La retención escolar y la transformación de la escuela, son tensiones sociales donde se trabaja activamente, después de comprender que las comunidades educativas, como centros micro, tienen dinámicas culturales y sociales que deben ser reconocidas y apoyadas para el desarrollo social y humano de un país, desde la aceptación de diferentes formas y modos de relacionar la cultura con el saber.

No todas las escuelas, sin embargo, son conscientes de esta situación, aun cuando la proclamen en su discurso. En medio de una tradición comunitaria atávica, sembrada en el imaginario y el comportamiento latinoamericano, sobre todo en los sectores más pobres, crece la insularidad y el individualismo, de manera concomitante, como rasgo de la modernidad occidental. Los valores neoliberales se confunden con valores comunitarios y no hay una regla que los explique y los homogeneice.

La discusión del campo intelectual pasa por las siguientes preguntas: ¿Sirve la escuela actual o hay que matarla? ¿La muerte de la escuela o su transformación? ¿Radicalización o cambio? Tensiones difíciles de resolver en un país donde las oportunidades de formación escolar y académica siguen siendo insuficientes y, además, donde acusan ahora el síntoma de la ilegitimidad social.

30. Este rastreo se hizo en el mes de marzo de 2000, por motor de búsqueda en www.educar.com en la hoja WEB del Ministerio de Educación y Cultura de Argentina.

La Expedición Pedagógica Nacional, por ejemplo, contradice la perspectiva intelectual de acabar la escuela y dirigir la acción a otros espacios de sociabilidad puesto que en algunas regiones del país, para los niños y los jóvenes, la escuela sigue representando un lugar de reconocimiento social.

La realidad de la escuela no es homogénea y sus relaciones con la comunidad son favorables para el desarrollo de ambas; pero, a su vez, la escuela debe tener propuestas y filtros cuando la comunidad se ha destituido como valor de desarrollo humano. Es decir, la escuela como propuesta de estructuración social no puede coexistir con valores como la violencia, la muerte escenificada ni la contracultura. Esta situación se repite en debates educativos que siguen impugnando la función de la escuela, como cedazo de las presiones sociales, para optar por la conservación de su tradición, que es la de servir efectivamente a la formación para el cambio social.

¿Escuela de puertas abiertas? ¿Escuela dialectizadora de conflictos? ¿Escuela y comunidad aliadas? ¿De qué y para qué un proyecto social? Estos interrogantes han sido eje de debates de los últimos 10 años en el país, en la medida en que algunas zonas de alta conflictividad mostraron modelos de escuelas que son objeto de amenazas permanentes por parte de todos los sectores involucrados en la problemática política y social.

Por lo pronto, la experiencia que se exploró en Argentina y que se implementa en Colombia en Proyectos como la Corporación Maestra Vida, en El Tambo-Cauca; o La Gotera, en Nariño, dan cuenta de que la participación comunitaria, como aprendizaje-servicio, es una excelente modalidad para motivar y desarrollar la relación escuela-comunidad. Su concepción y metodología se define así:

“La metodología de enseñanza-aprendizaje, a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafíos en una variedad de lugares como guarderías, museos, actividades extraescolares, bibliotecas o centros de jubilados: Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar, visitas a museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos” (Halstead, 1994, pp. 23-24).

Obviamente la escuela colombiana también tiene responsabilidades en el ejercicio de transmisión de la violencia desde el manejo simbólico de la agresión y la descalificación de los sujetos estudiantes cuando ellos optan por el libre desarrollo de la personalidad. De otro lado, la manera de sostener una autoridad vertical, inconsulta y la mayoría de las veces despótica, muestra una escuela ilegítima y rechazada por los jóvenes que optan por otros espacios de socialización menos tormentosos.

Si bien es cierto que a la escuela se le han demandado todas las soluciones mesiánicas de las problemáticas del país, y que algunos pedagogos opinan que en la escuela se enseña, no se solucionan problemáticas sociales, su realidad es tan compleja y múltiple que de manera audaz se puede arriesgar que hay una escuela desconocida para el país tecnócrata, la cual hay que conocer para poder legislar sobre ella.

Pero retornando al tema de interés, de la escuela vinculada a la comunidad y como estrategia de formación social de los valores ciudadanos y de organización social, hay un recorrido amplio de experiencias en Colombia que lo han intentado y un proyecto del Ministerio de Educación Nacional para formular cuáles son las competencias ciudadanas que la escuela debe enseñar.

Sin embargo, el problema del comportamiento ciudadano no es solo de enseñar, sino también de posibilitar toda una actitud institucional que inspire y respete lo democrático. Ello significa aplicar los Proyectos Educativos Institucionales con toda su esencia participativa del gobierno escolar, de los personeros estudiantiles como defensores de los derechos de los estudiantes, manuales de convivencia que no sean de carácter punitivo o un reglamento más sino que ayuden a formar en los principios del respeto a la diferencia, la capacidad dialógica de resolver los conflictos y la habilidad para convivir con los otros seres humanos.

Educación comunitaria

La educación comunitaria en Colombia es el conjunto de prácticas sociales, discursos y saberes sociales que se han imbricado mutuamente desde los aportes de la educación popular, la educación de adultos, la animación sociocultural, la educación no formal, todos los cuales van dirigidos a apoyar el desarrollo de la comunidad en sus diferentes aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.

Aunque el concepto no es unívoco, y tanto las experiencias como sus teorizaciones son heterogéneas, la diferencia con las relaciones escuela y comunidad

es que aquí la escuela es una de las tantas instituciones desde donde se impulsa el trabajo comunitario; pero también se resalta la finalidad de la educación comunitaria que trasciende las tareas de transmisión por las de aprender a establecer estrategias comunes de participación y organización, como posibilidad de desarrollo alternativo.

Los enfoques por los que ha transitado la EC (educación comunitaria) son múltiples. Desde los que aplicaban el trabajo social, los asistencialistas y paternalistas estatales o religiosos, a los actuales que han configurado la comunidad como protagonista de sus propias opciones de desarrollo, cambiando el perfil de la comunidad como usuaria del servicio y convirtiéndola en agente activa de sí misma.

Los fines de la EC (educación comunitaria) también son múltiples, ocasionales o estructurales de acuerdo con los proyectos que hacia ella se dirijan. Lo realmente contemporáneo es su reconocimiento jurídico, político y económico, y su potencial activo para el cambio social.

Cuadro 2

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educación ambiental: Una respuesta al deterioro de la naturaleza.	César A. Bejarano Revista, <i>El educador frente al cambio</i> . Bogotá. Abril, 1990, pp.18-22.	La gravedad de los problemas del ambiente en toda la tierra ha logrado captar, con gran receptividad, la opinión nacional y mundial. La concepción de proyectos de conservación, desarrollo y uso racional de los recursos naturales no será válida si no se integra al estudio científico del medio, así como a la acción educativa, y esta última debe ser conectada con las características de cada medio y cultura local.	La educación ambiental es relativamente reciente en el mundo moderno occidental. Las culturas precolombinas y orientales siempre lo han hecho integrada a su cultura. Aquí se formaliza porque la cultura del desarrollo y del progreso ha arrasado con el medio ambiente, pues le importa es la eficiencia. El objeto más importante de la educación ambiental consiste, probablemente, en dirigirse a la solución de problemas críticos, concretos y reales del medio humano y de la naturaleza en general, por medio de <ul style="list-style-type: none"> – una conciencia ecológico social y – estrategias curriculares de educación ambiental.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educación ambiental urbana: estrategias para un manejo racional.	Olga María Bermúdez G. <i>Op.Cit.:</i> pp.15-18.	La ciudad es uno de los escenarios actuales del desarrollo del hombre y de su vida gregaria; sin embargo, es fuente de los problemas ambientales de hoy. Al ser un ecosistema transformado por el hombre, artificialmente, es difícil pensarla como solución ambiental, en la medida en que su comportamiento desenfrenado y descontrolado, desborda los controles sociales impuestos.	El desarrollo de las ciudades como megaurbes es inevitable tanto en el Tercer Mundo como en los países del norte. La concentración demográfica aumenta y con ella las problemáticas ambientales –que no son solamente ecológicas–, hay que formular una educación ambiental acertada a las necesidades y problemas de estas ciudades, teniendo en cuenta que las poblaciones y sus culturas son eminentemente urbanas y que el consumismo orienta los imaginarios de convivencia.
¿Existe la escuela rural?	José Manuel del Barrio Aliste. <i>Op.Cit.:</i> pp.85-89.	El Espíritu de la sociedad de la información ha penetrado hasta tal punto, en todos los espacios que hay personas que afirman que no hay diferencias entre lo urbano y lo rural. La enseñanza y la educación rural no escapa a este cuestionamiento, ¿seguirá existiendo una educación rural?	Hasta el momento, en la educación comunitaria como temática constituyente de los fines de la educación social y no solamente la escuela rural, estaba condicionada a las diferencias entre campo y ciudad. ¿Al desaparecer estas demarcaciones también desaparece la categoría específica?
Construyendo Identidades: niños, jóvenes y mujeres en Colombia.	Catalina Turbay- Ara Rico de Alonso. Santafé de Bogotá, 1994.	Unos de los ámbitos de socialización que siguen haciendo parte de los ritos cotidianos son: la escuela, la familia y la comunidad. Los comportamientos de género se afirman o destituyen allí, como pensar la relación entre educación-socialización y género en las actuales transformaciones. ¿El género es aprendido? Por lo tanto, ¿es educable?	La educación de género es una categoría nueva, discutible. Nace como el reconocimiento que en educación comunitaria y popular se le dio a la explotación de un género sobre el otro. Hay comportamientos sociales adquiridos culturalmente pero por lo tanto no objetivizables como enseñabilidad. ¿El género puede enseñarse o es mejor que tenga un espacio de sociabilidad de sus manifestaciones y problemáticas? ¿Se puede hacer una educación de género?

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educación cívica y mujer rural en la subregión andina.	Elizabeth Dasso y Sonia Montañó. Santiago de Chile. Memorias Seminario Taller sobre programas de participación de la mujer rural-experiencias de Argentina, Bolivia Colombia y Perú, 1991.	Fundamentos de la educación cívica y de géneros según las experiencias reportadas en este encuentro. Propuestas para el desarrollo educativo ante los ministerios de educación, teniendo en cuenta las condiciones de género de las mujeres que viven en escenarios rurales.	La realidad social urbana es distinta en América Latina, es desigual y combinada en sus opciones de desarrollo y casi siempre sus poblaciones se enfrentan a condiciones de marginalidad e inequidad social; es importante entonces comprender que se requieren acciones gubernamentales y no para educación de adultos y de género, allí
La mujer y el sistema educativo en Colombia.	Elsy Bonilla de Ramos. <i>Revista Colombiana de Educación</i> . Diciembre, 1978: pp.37-47.	Si bien no puede negarse una discriminación por sexo, pues es una realidad, no hay estudios que den cuenta cómo se mira la mujer en el sistema educativo y en el proceso de producción formal.	Diagnóstico socioeducativo que muestra cómo se perpetúan imaginarios de control social en los procesos educativos formales y no formales en Colombia.
Educación comunitaria. Políticas y tendencias.	Lola Cendales Mario Sequeda. Bogotá. Julio, 1992 -UPN- Depto. de Posgrado.	El concepto de E.C. no es unívoco. Se habla de promoción comunitaria, extensión a la comunidad, participación comunitaria, educación de adultos, educación popular. Es claro que es un conjunto de experiencias, de diferentes modalidades que han creado un discurso y un saber para formar más allá de la escuela a la comunidad en sus situaciones sociales problemáticas, con diferentes intencionalidades, el desarrollo, la liberación, el trabajo, la vida en común, entre otras.	Concepto de educación comunitaria, enfoques, experiencias y metodologías de abordaje son parte del bagaje sistematizado de investigadores educativos que han conformado una corriente en Colombia y América Latina, identificada o por la tarea de la alfabetización o por la de apoyar una disciplina social en el acogimiento de las políticas gubernamentales. Los tránsitos han sido muchos desde la contestariedad de la izquierda organizada a la concertación democrática y la neo-radicalización de algunos sectores que ven en la comunidad víctimas o victimarios, en los tiempos del conflicto. Igualmente la teoría de la EC ha pasado de proponer la heterogestión, a la autogestión y a la cogestión, según influencias internacionales y no necesariamente dinámicas internas. Investigar, esto es fundamental, para saber cómo se propone la actual cogestión comunitaria, en las relaciones educación para, de y en la comunidad.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Modernidad y nuevos Sentidos de lo Comunitario.	Alonso Torres Carrillo. Revista, <i>pedagogía y Saberes</i> . Santafé de Bogotá, No. 10, 1997: pp.7-13.	La modernidad y los procesos de modernización han ido incidiendo en los cambios conceptuales y contextuales de lo que se ha denominado "lo comunitario". Lo colectivo encuentra otras dimensiones, donde necesariamente hay que pensar para pensar lo educativo, lo tecnológico y lo científico, y la intervención social.	El mundo ha cambiado y lógicamente el trabajo comunitario mediado por los procesos educativos son sensibles a esos cambios. La mayoría tienen que ver con la destitución del Estado Benefactor y la pérdida de funcionalidad de las intervenciones asistencialistas. La autogestión es una utopía, pues las comunidades no se encuentran maduras para asumirlos y la cogestión exige una negociación cultural, apenas en ciernes, ¿qué hacer? La tensión autonomía apoyo habita la reflexión sobre la nueva educación comunitaria.
Construcción participativa de educación básica comunitaria en los municipios del oriente antioqueño.	Luis Óscar Londoño. Universidad Católica de Oriente. Investigación patrocinada por Colciencias-en proceso, Antioquia, 1999-2000.	Esta investigación intenta mostrar y seguir la experiencia de un colegio básico comunitario que formaliza una institución de educación comunitaria.	La educación comunitaria es una temática y una esfera en permanente reconstrucción, la experiencia de formalizar y sistematizar sus alcances institucionales actuales en escenarios municipales, polo de desarrollo es una de las alternativas para impulsar la autogestión y cogestión comunitaria en la perspectiva de soluciones educativas.

La comunidad, como grupo de pertenencia y posibilidad de participación, adquiere esa relevancia en Colombia en la perspectiva de cambio de una democracia representativa a una democracia participativa. En ese sentido, la organización para la participación comunitaria, la elaboración de proyectos sociales y educativos, la educación ambiental, la educación de género, la educación para el trabajo, la educación rural y la educación democrática son temáticas en las que se desagregan sus campos de formación e intervención.

Autonomizar a la comunidad y hacerla consciente de su papel de formador social, es actualmente uno de los objetivos prioritarios de la educación comunitaria. De allí proviene el reconocimiento de sus deberes y derechos y de la superación de su papel de simple ejecutor y gestor.

En esta tendencia está el reto de la educación comunitaria como educación social y la sistematización de la animación sociocultural la recoge perfectamente para la actualidad colombiana, por ello compartimos el parecer de Marco Marchioni:

“Salir de la crisis haciendo de la animación sociocultural una inversión socialmente productiva en la comunidad y haciendo la comunidad protagonista –como se usaba decir– de su destino” (Marchioni, 2007, p. 61).

La animación sociocultural es un instrumento importante para conseguir este propósito, pero para ello la acción sociocultural no puede ser estática ni acrítica, sino que tiene que ser dinámica (tanto en contenidos como en destinatarios) e inventiva porque no se construyen alternativas avanzadas y de progreso sin la creación de conciencias libres y críticas. Y esto, en el fondo, es la educación sociocultural que necesitamos hoy. Si no fuera así, creo, sinceramente, que no la requerimos, porque no precisamos instrumentos para un consenso gregarista y adormecedor de conciencias sino, antes bien, estrategias para generar ciudadanos libres y sociedades más capaces de enfrentar el futuro.

En este trabajo se ha considerado también la educación ambiental como parte de la educación comunitaria, porque aunque utiliza el escenario de la escuela y las demás instituciones educativas para sus fines de formación, tomando en cuenta que la comunidad y sus escenarios –en especial los rurales– son los mejores portadores, emisores y protagonistas del cuidado y la protección del ambiente. La creación de una conciencia social sobre los recursos no renovables se ha ampliado a los conceptos de planificación del cuidado de los mismos toda vez que se han convertido en un valor económico universal y en un valor de cambio internacional donde las naciones invierten rápidamente.

Aunque, hasta hace poco, la educación ambiental básicamente era un tema de especialistas sanitarios e ingenieros, los pedagogos han empezado a interesarse en ella porque aprender a cuidar el medio ambiente es una tarea educativa de grandes comunidades.

En principio la explicitación deliberada de esta tarea formativa, que en otras comunidades no requirió enseñanzas, se hizo con la observación de ecólogos voluntarios y asociada a espacios de reservas naturales. Hace poco el concepto ambiente se amplió a los escenarios urbanos y, con ello, sus significados se ampliaron también, en cuanto la interacción subjetiva con el medio da cuenta

no sólo del ambiente como una cosa sobre la que hay que intervenir, sino, especialmente, como un clima que es creado en la relación ser humano y entorno.

Lo que se quiere decir con lo anterior es que, para pensar una pedagogía comunitaria, en cuanto a lo ambiental se refiere, es necesario partir de un concepto integral y actualizado de ambiente, que condiciona la vida de los seres humanos de la misma forma que la comunidad como sujeto singular y colectivo también la condiciona y muta el estado del ambiente.

Por ahora esta categoría puede acoger a la de educación ambiental en el campo de las prácticas de educación social y de las reflexiones sistemáticas de la pedagogía social, pero es indistinto si para otro autor es una categoría aparte. Aquí se clasificó como educación comunitaria pues está básicamente vinculada al bienestar de la comunidad, por ser un derecho, un deber y un problema de la colectividad que no compete a la sindéresis o elección individual de un sujeto.

Para algunos autores se trata de que la pedagogía ambiental enfatice en la:

“Toma de conciencia y posicionamiento crítico sobre la realidad ambiental problematizada, la participación y decisión a nivel cotidiano por parte de la población afectada por la problemática ambiental” (Herasi, 1997, pp. 267-268).

Entonces, la educación comunitaria, descentrada de la escuela y de las finalidades compensatorias del desarrollo, funge como escenario con distintos saberes específicos: la educación de género; la educación cívica; la educación para el trabajo; el aprendizaje de formas económicas alternativas y solidarias.

Los puntos de partida o de emergencia de sus prácticas son casi siempre la inexistencia de una educación formal en el barrio o la ausencia de educación de adultos o, si ésta existía, aparecía como una participación disminuida en sus actividades por encontrar otras más legítimas.

El apoyo a la comunidad por parte de los patrocinadores de estas formaciones consistía en diagnosticar o consultar las inquietudes de la comunidad acerca de la propuesta educativa y, en algunos casos, en trascender los temas de auto/organización, pasando a las problemáticas particulares y urgentes que se requerían solucionar. La comunidad, en la mayoría de los casos en Colombia, ha tenido características diversas: es usuaria, objeto, animadora, receptora de la donación, etc., lo que lógicamente implica un posicionamiento distinto cada vez.

La acción comunal en Colombia ha sido casi que atávica de la vida rural (70% de las juntas y 53% de los afiliados) y de sus prolongaciones marginales en la ciudad; lo que muestra la importancia de este sector y de sus organizaciones como propulsoras de la educación de sus comunidades, que intentan obtener representación en las instancias gubernamentales y reducir la miseria que casi siempre las asiste.

Los sociodramas, los juegos y los trabajos en grupo son didácticas sociales bien recibidas que combinan la dinámica cultural con los propósitos comunitarios de enseñanza / aprendizaje. En los últimos años ésta se realiza con el enfoque de cogestión, ya que la utopía autogestionaria encontró su límite en las condiciones de pauperización que vivían las comunidades rurales, étnicas y urbanas, marginales, que no podían ser sólo “entrenadas” sino apoyadas para que las empresas mutuales pudieran tener éxito.

Pedagogías alternativas, críticas y frente al conflicto³⁰

Esta categoría parte del diagnóstico de las condiciones de marginalidad material, simbólica, cultural, existencial y social que viven la mayor parte de los sectores poblacionales del país y de América Latina, en general, dando cuenta de una gran tendencia hacia la pobreza derivada de los modelos de desarrollo del capitalismo financiero y mercantilista en sus fases de expansión internacional.

Desde este diagnóstico es imposible que la escuela no tenga en cuenta sus funciones sociales como reparadora de las carencias y como movilizadora social. Sin embargo, de un modo singular, la escuela se ha convertido en una institución autista al cambio social y conservadora de un orden transmisionista, como si transmitir los conocimientos científicos la aislara de las problemáticas sociales que su contexto padece. La escuela no solo se fortaleció en la función reproductora, sino que, además, se constituyó en una tramitadora y victimaria de la violencia social, desde sus comportamientos segregacionistas y agresivos con los alumnos, sus familias y su saber cotidiano que es negado en la actividad institucional.

Durante los últimos 15 años los intelectuales educativos en Colombia quedaron embelesados con la discusión epistemológica de la educación y la pedagogía, y

31. Incluye las propuestas cobijadas en la categoría “educación para la paz”, y asume la crítica de paliativo a los problemas efectos del desarrollo capitalista que algunos autores le han hecho a esta corriente educativa.

fueron aliados de la invisibilización de las problemáticas que rondaban los procesos de socialización. Se crearon instituciones paralelas y estigmatizadas para ello y la educación para los excluidos fue una labor de asistencialistas religiosos o partidos políticos de diferentes consignas³².

El sofisma según el cual a mayor nivel educativo mayores posibilidades de movilización se fue desvirtuando, por la emergencia de actividades productivas ilegales e informales que fueron más efectivas que los resultados de la inequitativa relación perfil profesional-ocupacional. Si la relación construida también entre educación y desarrollo humano no resultaba, la ilegitimidad de la propuesta tradicional del sistema educativo era evidente.

Las relaciones entre educación y derechos y educación y política, heredadas de la presencia de la educación popular desde los años sesenta y setenta en estos países, obligaron a hacer ajustes que se llamaron “renovaciones curriculares”; asimismo, en las plataformas educativas escolares, para intentar remediar lo que se desbordaba: la ineficiencia del sistema en cuanto a las necesidades educativas sociales de la población.

Esta categoría resulta polémica porque ha sido asumida en los temas de educación para la democracia y educación para la paz, y en enfoques de pedagogías críticas, pero en este escrito quiere ser un poco más audaz, relacionándola con los conflictos económicos y los intereses corporativos transnacionales, como parte de las causas estructurales que crean y condicionan las dificultades de convivencia civil, nacional e internacional de esta época.

Cuadro 3

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Escuela y marginalidad urbana.	Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra Sandoval. Revista, <i>Colombiana de Educación</i> -Dic-78: pp. 9-34.	El análisis de la problemática educativa en las áreas urbano-marginales.	Aunque este estudio comparte la categoría escuela y comunidad, se ubica en pedagogías alternativas por sus reflexiones frente a la marginalidad social y sus efectos en la educación.

32. Los documentos correspondientes a la Expedición Pedagógica Nacional, el movimiento pedagógico y las redes pedagógicas que como experiencias hacen parte de esta categoría, se reproducirán en los apartes bibliográficos de este trabajo.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia.	Rodrigo Parra Sandoval y Leonor Zuleta. Op.cit: pp. 9-24.	El tema de este artículo constituye la síntesis de los hallazgos más significativos de dos experiencias realizadas en Colombia con el propósito de estudiar, desde una perspectiva sociológica, la marginalidad, la primera de ellas fue efectuada en una comunidad marginal. Urbana. Y la segunda, en una campesina. Analiza también la influencia de los contextos sociales en las posibilidades y desarrollos de la escuela y el rol del docente en cuanto a su imagen social.	Hay dos propuestas de socialización según este texto, la socialización exitosa y la fallida, pues condiciones materiales y culturales hacen posible el acceso a las posibilidades de movilización social en esta educación escolar de legitimidad, y la social adquiere relevancia pues es la única en que los sujetos marginales pueden encontrar un reconocimiento a su particularidad y a la escucha de sus problemáticas. Educación para la inclusión, es una de las posibilidades para revisar los fines contemporáneos.
Reproductivismo educativo y sectores populares.	Juan Carlos Tedesco. Revista, <i>Colombiana de Educación</i> . Dic/78: pp. 49-73.	La teoría educativa ha estado orientada por un conjunto de proposiciones que de una u otra manera pusieron el acento en el carácter reproductor de las acciones pedagógicas. Esta reproducción y fragmentación, especialmente escolar, rompió con la concepción social de la educación, que tenía la potencialidad transformadora con respecto a las desigualdades sociales, políticas y económicas. Al romperse el imaginario de que la educación proporciona movilización social, hay que reestructurar nuevamente el sistema.	De la educación con excluidos. Nuevamente, se confirma con este artículo que teniendo la educación en América Latina una tradición para los efectos preventivos transformadores sociales, hubo una cooptación de su función conservadora de privilegios excluyendo los sectores populares y sus culturas de las propuestas educativas curriculares oficiales.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Determinantes de clase en el sistema educativo.	Rafael Ávila Penagos. Op.cit: pp. 86-98.	Circulan por los pasillos académicos toda una serie de postulados: el mito de la movilidad social por la vía de la educación. Las clases sociales y el acceso a las oportunidades educativas siguen teniendo una relación dependiente no sólo desde el punto de vista económico, sino también el cultural.	La educación es un servicio mercantilizado, está afectado directamente por el poder en su planeamiento de desarrollo y está dejando sin cubrir cualitativa y cuantitativamente unos sectores deprivados que conforman las dinámicas sociales del país. Este diagnóstico sociológico de la educación conserva constante y tiene nuevos matices en la actualidad que ameritan ser reflexionados para ratificar la importancia de un marco conceptual y operativo sobre la pedagogía y la educación social en Colombia.
pedagogías participativas: un excelente camino para la construcción de un nuevo modelo de desarrollo.	Diego Villada Osorio. Revista, <i>El Educador frente al cambio</i> . Abril, 1990: pp. 8-14.	Las pedagogías activas, como las participativas, se debaten la importancia y la supremacía participativa, que es donde radica la diferencia. Las pedagogías participativas se sustentan en principios universales de la educación traídos desde el desarrollo humano, social y económico, que a su vez ha servido de base para sustentar el enfoque participativo.	La apropiación participativa social de las pedagogías activas son un principio epistemológico y metodológico interesante para fortalecer las pedagogías críticas en su función resistente y alternativa social.
El debate Hablemos de Derechos.	José Antonio Marina. <i>Cuadernos de pedagogía</i> 241, Nov. p. 95.	La noción de derechos en la escuela dan cuenta de la posibilidad de educar en la democracia dentro y fuera de la escuela.	La relación educación y derecho empieza a configurar un espacio de formación ciudadana que la escuela moderna la ha reemplazado por formación científica y control social.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educación Popular y Alfabetización en América Latina: La educación, un hecho político.	Mario Peresson, Germán Mariño, Lola Cendales. Dimensión Educativa. Bogotá, Julio, 1983.	La educación no puede ser considerada como una realidad autónoma, o como una rueda suelta dentro del engranaje social o realidad neutral, cuyos objetivos fuesen independientes de los de la sociedad dentro de la cual se ubica. Por esta razón toda práctica educativa es incomprensible fuera de la estructura social de la cual forma parte integrante y en función de la cual está su naturaleza.	La educación popular permite confirmar la relación educación-sociedad y política para volver a pensar una educación y el cambio social. Pero de una manera no partidista ni sectaria y con horizontes de democracia, como lo exige ahora el énfasis de los tiempos. Esta reseña sirve para puntualizar los antecedentes reales de la educación social.
Educación para la paz, una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa	Antanas Mockus y otros. Colección Mesa Redonda, Editorial Magisterio-Bogotá, 1999.	La formulación de una pedagogía para la paz, en el contexto colombiano y latinoamericano, requiere organizarse en perspectiva de una formación para el hombre, para la sociedad, para el desarrollo de la educación alternativa, el conocimiento y el desarrollo humano y sostenible.	La línea de investigación de intervención para la paz tiene un cuerpo conceptual experiencial distinto que conserva analogías con las propuestas alternativas de sociedad y desarrollo que se deben construir en el continente, por su especificidad histórica, económica y social.
Cultura de paz: programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.	PNUD y Ministerio de Educación, 1987.	El sentido moral de una educación para la paz se revela ante el estado dominación y de injusticia social, buscando un proyecto de sociedad nacional y una cultura para la paz, tomando como unidad de análisis y de intervención el conflicto, la violencia, la paz.	La cultura para la paz hace parte de las estrategias de desarrollo de las Naciones Unidas en unas pedagogías alternativas y críticas frente al conflicto; es importante conocer los sutiles intereses que hay en un proceso de pacificación y las diferencias con una dialectización del conflicto que no niega las desigualdades y se aproxima a integrar justicia económica con justicia social y política.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Educar, el desafío de hoy: Construyendo posibilidades y alternativas.	Héctor Fabio Ospina y otros. Mesa redonda, Ed. Magisterio Santafé de Bogotá, 1999.	La tarea principal de la educación es la de formar personas, hombres y mujeres, autónomas, libres, con autoconcepto positivo y realistas capaces de comprometerse con el país que las requiere. Aproximación a una propuesta educativa para la construcción de la paz y la educación popular, una pedagogía política del poder.	La variación de la prioridad educativa en un país en conflicto.
La escuela en tiempos de guerra, una mirada a la educación desde la crisis y la violencia.	Juan Ansion, Daniel del Castillo, Manuel Piqueras. Lima, 1992.	Aunque el texto examina la realidad peruana, sus similitudes con la situación colombiana permiten la exploración del mito de la escuela hoy, la influencia de los tiempos de guerra en la caracterización de los jóvenes hoy y su socialización y las propuestas de paz desde las funciones educativas.	La corriente latinoamericana de educación para la paz ha venido creciendo significativamente, de modo que, actualmente, nos encontramos frente a un panorama conflictivo que no pelea contra el armamentismo, sino que busca pactos de convivencia para sobrevivir.
Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica.	Manuel Restrepo. Yusti. MEN, Cbia. Bogotá. Julio, 1999.	En este texto se presentan alternativas pedagógicas para solucionar los efectos psicosociales con poblaciones de niños, jóvenes y adultos afectados por el desplazamiento forzoso en busca de una pedagogía novedosa que conserve las identidades culturales en los sujetos desterritorializados.	
La educación popular revolución reciente y desafíos.	Alfonso Torres Carrillo. <i>Revista pedagogía y Saberes</i> . Santafé de Bogotá, No.4, 1993: pp.13-27	Las tensiones actuales, tanto discursivas como sociales de la educación popular, son retomadas como pronóstico de los cambios que ella debe ejecutar para cumplir con las tareas de cambio social que se le imponen.	En este sentido prospectivo, este artículo es importante de consultar porque sitúa las tendencias de la educación popular como educación y formación de ciudadanos contemporáneos.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
La escuela violenta.	Rodrigo Parra Sandoval y otros. FES y Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1992.	Este texto es el producto de procesos de investigación destinados al conocimiento de violencia en la vida escolar tanto a nivel simbólico, como verbal y físico.	La escuela, como una institución del agenciamiento violento de la sociedad, demitifica sus beneficios sociales y psíquicos y deja preguntas al modo como realmente hay que transformarla.
pedagogías Frente al Conflicto Social y Educativo.	Investigación, Facultad de Educación, Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Mayo. 2000.	En este texto se pueden analizar las intervenciones y los enfoques en modos de atención a poblaciones infanto-juveniles que presentan problemáticas sociales como la delincuencia juvenil, la farmacodependencia, las migraciones forzadas, etc. Aunque analiza el caso particular de la genealogía de los RTC en Colombia, puede extrapolarse a categorías macro esta problemática.	Introducir genealógicamente la categoría en Colombia precisó en este trabajo una búsqueda particular, pero es posible comenzar a contextualizar las nuevas funciones sociales de la pedagogía para la situación de Colombia.
Comunicación y democracia.	Rojas Campos Sonia, Yépez Astrid. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, diciembre de 1998.	Este texto trata el tema de cómo la comunicación influye en la formación de ciudadanos, preparándolos en las funciones democráticas de la argumentación y la comprensión para la construcción de identidades ciudadanas. Adicionalmente asume la construcción del nuevo sujeto social en el contexto de globalización.	La relación Comunicación-Educación se viene explorando como una nueva forma de hacer educación social desde el punto de vista de la enseñanza de la democracia y de la cultura ciudadana en Colombia para aprovechar la visibilidad de los medios en una función de formación social subjetiva y plural.
Al Derecho y al revés: para Promover los Derechos Humanos.	Rodríguez Marcela, Gallardo Miguel. Instituto Luis Carlos Galán, Bogotá. Mayo 2000.	El libro explorado hace una elaboración desde una perspectiva de educación crítica para enseñar el respeto, promoción y difusión de los Derechos Humanos, conociendo inicialmente sus fundamentos, sus orígenes en la cultura occidental y especialmente el sentido de la relación entre comportamiento humano y agresividad.	La situación del país exige una estrategia de formación en derechos humanos que reconozca la consustancialidad de la condición humana a ser violento, y el dominio de unos grupos sobre otros. Saber de los orígenes filosóficos del discurso de los derechos humanos puede favorecer su práctica.

Nombre del documento	Nombre del autor	Ideas principales	Interpretación
Convivir una experiencia con comunidad educativa.	Vargas Bustamante Mercedes, Morales Carlos Arturo, Quintana María Fernanda. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Bogotá. Febrero 1996.	Retoma la presentación y el análisis de un programa de capacitación en Negociación de conflictos, paz y formación para la democracia.	Aunque este documento se puede situar en la categoría también de escuela y comunidad, se sitúa en la de pedagogías críticas y frente al conflicto porque se considera que se refiere particularmente a las dinámicas sociales de una comunidad más referida a sí misma que a su vínculo con la vida escolar.
Pensando en todos, Escuela para la Democracia y la Convivencia.	Suárez Osorio, Édgar. Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1998.	Se parte de presentar que si bien es cierto las escuelas no resuelven los problemas sociales, deben formar para que se vean los problemas de manera diferente y se sepa intervenir ante ellos. Un trabajo mancomunado para cultura ciudadana debe partir de una experiencia vivencial donde se utilicen metodologías de educación popular orientadas a favorecer la organización social.	El documento es uno de los resultados de la socialización del proyecto "Escuelas regionales para la democracia y la convivencia", cuyos beneficios son especialmente mostrar una didáctica sobre la educación para la democracia reseñando e identificando a los actores actuales y potenciales, sus escenarios, los juegos de roles y los instructivos para ser usados por los animadores socioculturales de dicha experiencia.
Conflicto y justicia.	Lerma Carreño Carlos, Convenio Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Usaid, Agencia para el Desarrollo Internacional de la República de Colombia. Bogotá 2000.	El énfasis del libro está en el análisis de los elementos que componen el conflicto (filosófica y contextualmente), buscando que las comunidades intenten asumir su nivel de conflictividad como permanente y aprendan a negociar las diferencias y los disensos, a partir de la presentación de unas sugerencias prácticas para la mediación.	Existen muchas propuestas conceptuales y prácticas sobre el manejo del conflicto en el país, explicado desde su situación actual y su configuración histórica. La mayoría intentan explicarlo desde las relaciones subjetivas. El valor de este texto es que reconoce la posibilidad de la negociación desde la presencia permanente del conflicto en la vida social.
Democracia y Justicia.	Rozo Montejó César. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán- Convenio USAID. Bogotá 2000.	El libro hace parte del proyecto "Justicia y Sociedad", donde se retoman los temas de participación democrática, sentido de Justicia, Justicia y formación social.	El aporte particular del autor es el reconocimiento del equilibrio que debe haber ante las desigualdades y el límite que hay entre lo público y lo privado en la aplicación de la justicia social.

La Ley 115 aportó nuevas funciones, pero paradójicamente la escuela empezó a encontrar las presiones de lo que había invisibilizado antes: muchachos ausentes con fobias escolares, carencia de comportamiento ciudadano pacífico, incremento cuantitativo y cualitativo de la violencia, problemas de drogas y una pedagogía social hecha intuitivamente por activistas sociales que producían gestiones desde diferentes enfoques sin una planeación o sincronía de las actividades ejecutadas. Se cuestionó la gobernabilidad y, como consecuencia de políticas internacionales intencionadas, se activó el conflicto social y político como un conflicto armado que corroyó rápidamente sectores educativos empeñados en construir alternativas de supervivencia al margen del conflicto. Desde el punto de vista metodológico y sus incipientes experiencias, las pedagogías participativas podían ser un punto de partida para formular la tarea social de la educación: la paz y la conservación de la vida como prioridad irrefutable. Nace así, y como eco a otras propuestas europeas, pero con un sentido recuperador, la educación para la paz.

La educación para la paz a veces aparece como paliativo a las consecuencias nefastas del conflicto generado por el desarrollo neoliberal, pero, desde un enfoque sociocrítico, es la oportunidad de construir cultura para la convivencia en las diferencias y apoyar alternativas de desarrollo que se resistan a las problemáticas generadas por el tránsito de un Estado benefactor a uno represor y controlador social.

Pero las problemáticas sociales continúan y desbordan el trabajo de instituciones solitarias. El tercer sector toma el poder y asume la gestión social con la empresa privada y las comunidades religiosas; el mercado polariza sus regulaciones y la sociedad civil está dispersa. *La pedagogía académica e institucionalizada está silenciada e imbuida en debates didácticos* y se buscan unos planteamientos y experiencias que den cuenta de otra forma de hacer pedagogía que sobrepase los límites disciplinarios y escolares, que libere enfoques y proponga caminos viables para la supervivencia, el empleo alternativo, la cooperación, la conservación de la identidad, la responsabilidad social, la mediación del conflicto, la cultura del comportamiento democrático por sobre la cultura del hecho violento, la crítica a las representaciones de los medios de comunicación y la generación de un saber propio de nuestras subjetividades e interacciones sociales. Este ámbito es el de las pedagogías alternativas críticas, y frente al conflicto, por ellas puede empezar una pedagogía social en Colombia. Estas pedagogías han ido acrecentando su acervo teórico desde los aportes de Paulo Freire, Carry Kemmis y Henry Giroux, basados en el planteamiento de la necesidad de confrontar a los sujetos con las problemáticas sociales en las que están inmersos.

Después de plantear un retiro moderado de la radicalidad con la que las tendencias emancipatorias criticaban a las instituciones estatales reproductoras del poder social y político vigente, y de superar un poco el escepticismo filosófico de Nietzsche, Freud, Hegel y Goethe, los autores de estas propuestas pedagógicas han asumido que las enseñanzas de la escuela de Francfort son fácilmente aplicables a una pedagogía que se hace responsable de las representaciones que el saber transmite y, a la vez, que al transformar a los seres humanos se pueden cambiar los ámbitos donde ellos actúan.

A la par, plantean la posibilidad de aprovechar la función de resistencia en las prácticas educativas para que en esos intersticios culturales puedan crear nuevos sujetos sociales, responsables y participativos de otros enfoques socioeducativos. Sobre esta herencia conceptual es que se han venido fundamentando prácticas pedagógicas críticas y sociales, que asumen frente al conflicto una postura distinta de la de negarlo o reprimirlo.

La concepción de conflicto como comportamiento y condición inherente al ser humano y su comportamiento con lo social, consigo mismo y con los debates cognitivos y morales propios de su ser como intelectual y actor social, permite una apropiación del mismo como potencializador de la vida humana más que como obstáculo u obturador de nuevas representaciones. Se puede definir el conflicto como la tensión producida por la diferencia en una relación cualquiera o una tensión suscitada por intereses encontrados, la cual puede resolverse de manera pacífica o violenta, y que requiere ser tramitado por acuerdos legales, personales y sociales que no dañen cruentamente a los sujetos. Es aquí donde la pedagogía ingresa para hacer una oferta de formación subjetiva, singular y colectiva a fin de que los sujetos sociales aprendan a mediar sus conflictos de modo más positivo y pacífico, orientados por las normas de convivencia y el respeto a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario.

La violencia, como otros modos de prolongar el poder (más allá de la política y consustancial a la práctica de la guerra, gestada por la humanidad en todo lo largo de su historia), tiene presencia en todas las formas pedagógicas en un ejercicio simbólico de control y castigo sobre el cuerpo y el pensamiento, propio de las sociedades disciplinarias y que adquiere una connotación más sofisticada en las sociedades del control.

De acuerdo con lo anterior, las sociedades del control encierran, en sus analogías con las llamadas sociedades disciplinares, del aprendizaje y el conocimiento, una estrategia de eliminación de los sujetos por medio de la alienación en el consumo,

que debe ser intervenida con una pedagogía reflexiva frente a los fenómenos donde se manifiesta el nuevo poder: la ciudad, la identidad, problemas con el uso de drogas, la escenificación de la sexualidad y de la muerte, propios de la contemporaneidad en Occidente.

En cuanto a Colombia se refiere, el conflicto ha estado presente en su vida social, política y militar, de forma tan crítica que, la manera como los sujetos han crecido y depurado los imaginarios que esta situación estructural ha dejado en sus creencias y discursos, requiere ser pensada. ¿Se puede desaprender el comportamiento violento? ¿Es posible por lo menos no negarlo y comprender sus emergencias para no caer en síntesis ingenuas y ensayar modos de mediar los conflictos?

Para ello hay que profundizar investigativamente en lo que la pedagogía social crítica puede asumir como nuevos escenarios, eventos, narrativas y actores en el referente crítico/social. Por ejemplo, alrededor de la ciudad como escenario educativo se vienen implementando unos procesos de formación o de acción de concientización, de lo que allí sucede como conocimientos adquiridos en la vida de un ciudadano, que se han dado en llamar proyectos de “ciudades educadoras”.

Es claro que los espacios de socialización y las experiencias que la ciudad ofrece en su dinámica son múltiples y complejas y atraviesan a los sujetos que allí viven, marcándoles una identidad, más desde sus memorias y sucesos que desde la territorialidad geográfica que, dicho sea de paso, ha sido socioculturalizada simbólicamente. Lo que no es claro es ¿por qué lo que pasa en la ciudad debe hacerse consciente, intencional y deliberado como propósito educativo?

En el año de 1972 –en un documento titulado *Aprender a ser. La educación del futuro*–, la Unesco presentó los proyectos de ciudades educativas que requerían incidir en los vínculos sociales ciudadanos desde el deber ser de los mismos. El urbanismo acelerado y la concentración demográfica de las ciudades de los países latinoamericanos obligaban a ejercer un control y los procesos educativos lo permitían: aprender a manejar la ciudad, sus espacios públicos y sus normas. El espacio físico y el espacio social, traducidos en horarios, rutinas y rituales que se ubicaban en instituciones como la fábrica, la escuela, el hogar y la cárcel, se habían ido complejizando desde aquellas ciudades pequeñas a estas grandes urbes, donde lo que la encuentra y/o desencuentra son sus flujos codificados de uso y comportamiento ciudadano.

Pero por más esfuerzos que se hagan por educar a los ciudadanos, algo se escapa a esa intención y son las pedagogías invisibles, *los no-dichos* pero apropiados por todos que hacen de la ciudad un espacio de vida no instituida que jamás podría traducirse en un manual de “urbanidad”. Esa connotación de lección de enseñanza sobre la ciudad es la que se debe superar en la pedagogía social. En contraste, las actuales corrientes promueven una lectura sobre la ciudad y sus acontecimientos que, al ser comentados, puede permitir la fundamentación de una nueva ciudadanía que cohabita en el reconocimiento y el respeto de la alteridad.

Los cambios en los referentes territoriales, filosóficos y sociales han implicado que los conceptos y hechos que se tenían como centros de las identidades subjetivas, empiecen a sufrir quiebres en sus imágenes clásicas. La identidad análoga al arraigo o a la noción de poblamiento originario se desestructura, pero a la vez, de manera paradójica, se rescata como signos locales por efecto de la amenaza de igualdad que la globalización causa.

Las mezclas de las culturas influyen en la hibridación de identidades tradicionales, y los agenciamientos sobre el ser del sujeto son tan fuertes, que aquella noción absoluta, completa e íntegra de individuo identificado se escinde en una complejidad diversa y superpuesta, donde no es posible asir una tipología de sujetos sociales, como lo pretendió la psicología positiva o la sociología cuantitativa. Las relaciones entre pedagogía e identidades singulares, colectivas y culturales, están mediadas por la manera como se generan los vínculos sociales. El sujeto es también el resultado de sus interacciones y de las determinaciones sociales que lo rigen. Una pedagogía diferencial podría opinar al respecto.

La educación para el desarrollo humano

Pensar una educación para el desarrollo exige partir, necesariamente, de una noción provisional del estado del desarrollo y del modelo que orienta su crecimiento. En Colombia, al igual que en toda América Latina, este modelo de desarrollo ha sido pensado, desde la Conquista, por intereses internacionales que han colocado al país en el lugar de mercader o productor industrial artesanal o consumidor, de acuerdo con las políticas dirigidas y orientadas por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional.

El ingreso del modelo neoliberal, con el gobierno del presidente Barco a finales de los años ochenta y principios de los años noventa, dio cuenta de un viraje

total en cuanto a la asunción estatal del sector de la educación y toda la carga social fue entregada paulatinamente al sector privado y a las comunidades. De ahí que el discurso comunitario no está exactamente iluminado por altruismos sociales, sino por necesidades económicas fundamentales.

“Al final de los noventa, la situación social del conjunto de América Latina, incluyendo Colombia, presenta dos paradojas: La desigualdad del ingreso y la pobreza son extremadamente altos en comparaciones internacionales. Y los logros en los indicadores de su desarrollo social son extremadamente limitados frente a otros países de similar desarrollo” (Londoño De la Cuesta, 1999, p. 80).

Los datos son asombrosos, cuando se habla de la distribución del ingreso: el 20% de la población obtiene más del 58% del ingreso; a nivel educativo, más de una tercera parte de los niños que comienzan la primaria no alcanzan a terminarla. Aunque hubo crecimiento educativo (según datos suministrados por el mismo investigador de la cita anterior) fue lento y no alcanza a cubrir un 70% de la cobertura necesaria para el país potencialmente activo.

La situación se agravó a finales de los años noventa por efecto del desarrollo de la segunda fase del modelo que incluía los procesos de pacificación y estabilización, los cuales no son tan promisorios como suenan, pues, a raíz de la activación del conflicto, traen un gran desplazamiento de campesinos que han emigrado de las zonas violentas y una recesión de casi el - 5% de crecimiento anual. Chile, Brasil y Argentina, pioneros en el milagro del desarrollo propuesto por el ejemplo de “Los tigres asiáticos” en los años setenta, han empezado a sentir los efectos de la nueva colonización del planeta y los pronósticos, para este siglo que comienza, son desalentadores. El actual colapso de Argentina, que ha suspendido parcialmente el pago de la deuda externa y experimenta una serie de revueltas populares, es un clásico ejemplo de las consecuencias del modelo neoliberal.

La rápida transformación tecnológica y económica, en el nuevo orden de la informática, la telemática y la mediática, está modificando todos los patrones de trabajo y producción, generando un nuevo tipo de excluidos, los analfabetas disfuncionales y los eliminados por el mercado y por la mano implacable de la red informática de los imperios tecnoadministrativos.

Los efectos sociales no se dejan esperar: la desigualdad aumenta con rapidez y se sitúa en categorías y sectores distintos de los del capitalismo de mediados del

siglo XX, y crean la sensación de una gran insatisfacción existencial personal, pues la metáfora del individualismo exitoso aumenta con los mensajes subliminales de una propaganda implacable, que llega por todos los medios: televisión, Internet, vallas publicitarias, radio y prensa.

Este momento de transición está pleno de dificultades simbólicas y materiales, que reconocen que el mundo cambio pero las instituciones y los paradigmas sobre la educación no lo han hecho, y mucho menos de modo crítico frente a las presiones externas, con la consecuencia de una incertidumbre caótica que no sabe sí plegarse al ritmo del desarrollo globalizado o resistirse buscando formas menos eficientes de producción, pero menos devastadoras como son los modelos de desarrollo alternativo, sostenidos y sustentables, que se resistan al consumo como posicionamientos locales y personales, cooperativos.

Cuadro 4

Nombre del documento	Nombre del autor y fuente	Ideas principales	Intrepretaciones
Los estudios de calidad de vida: Alternativas de educación basadas en la investigación.	Margie Noemí Jessup Caséres. <i>Revista Ciencia y Tecnología</i> , No.4 Santafé de Bogotá, 1998: pp. 111-124.	Los indicadores de calidad de vida, incluye la educación/cognitivas, sociales y culturales. La educación como correspondencia a unos logros mínimos de alfabetización funcional.	El desarrollo ha ido creando unos satisfactores materiales alternativos, supera esos indicadores presentando una visión de la educación distinta de la de la simple formación graduada.
Las Concentraciones del Desarrollo Rural.	Augusto Romero Díaz. Revista, <i>Documentación Educativa</i> . Vol 3 No. 13-14. Santafé de Bogotá 1977: pp. 11-40.	Las concentraciones que se vienen dando en los escenarios rurales exigen plantear formas de educación rural.	El desarrollo rural exige políticas educativas para este sector.
Proyecto Holanda-Colombia.	Daniel Ceballos Nieto. Revista, <i>Documentación educativa</i> . Santafé de Bogotá, vol. 4 No. 16, 1978, pp. 1-150.	Diseño de un modelo de sistema de educación para los Territorios Nacionales. Guardando las especificidades de la cultura local, se trata de proveer a esta región de una educación para el desarrollo económico y social de la misma.	Modelos de desarrollo educativo mixtos.

Nombre del documento	Nombre del autor y fuente	Ideas principales	Intrepretaciones
Educación Permanente y Cambio Social.	Margarita Peña Borrero. <i>Revista Colombiana de Educación</i> . No. 13. Santafé de Bogotá, 1984: pp. 33-47.	Las políticas educativas actuales y la Ley 115 aceptan el presupuesto de educación permanente para integrar y hacer cadena de formación que posibilite los intercambios entre educación no formal, formal y para el trabajo como metas de modernización y cambios de paradigmas del modelo educativo gradual.	
Educación para el desarrollo o reinventar lo propio.	Tulio Rojas Currieux. Universidad de los Andes. Santafé de Bogotá, 2000. Investigación en proceso.	Se trata de mostrar cómo han construido los diferentes conceptos de educación para el desarrollo, sus influencias y cuáles serán las variantes para un concepto y un modelo más autónomo para las necesidades actuales del país.	La búsqueda de conceptos y modelos contextualizados, dan cuenta de una investigación reflexiva sobre las relaciones propuestas entre educación-desarrollo competitivo y legítimo.
Acerca del debate sobre Educación y empleo en América Latina.	Ricardo Carciofi <i>Revista colombiana de educación</i> , No. 8, julio-diciembre, 1981.	Una rápida revisión sobre la literatura producida demuestra que falta análisis sobre la relación educación y movilidad laboral.	Educación para el trabajo y educación para el empleo han sido temáticas de interés de las políticas de desarrollo que las han tratado como capacitación.
Calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI	Lily Castro Bernal, Raúl Galvis Pérez. AJIE Santafé de Bogotá, 1994.	En vísperas del siglo XXI Colombia enfrenta múltiples desafíos caracterizados por los cambios políticos generados por la participación ciudadana, la nueva constitución y la coyuntura nacional que busca un proyecto social pertinente.	

Las competencias básicas de aprendizaje han variado, requieren habilidades comunicativas cibernéticas que asuman el tránsito de culturas orales y algunas veces iletradas a culturas electrónicas y /o digitales. En los jóvenes la dificultad

está resuelta por el hecho de que las mediaciones modernas en los escenarios urbanos son sus principales socializadores, pero los adultos tienen grados de dificultad para asumir el cambio, de modo que el diálogo intergeneracional se rompe en una incompreensión de códigos sociolingüísticos posmodernos, modernos y premodernos, que nadie autoriza a transformar en un encuadre de entendimiento.

Los tecnócratas del desarrollo piensan que la situación de empobrecimiento galopante de los países del Tercer Mundo, incluida la casi extinción del África, se puede resolver con la aplicación de la planificación de la economía y la vida social, y la renovación de un enfoque de solución racional a estas problemáticas. Pero tanto la planificación económica, como la corporativa, la social, la de género y la ambiental se centran en la formulación de estrategias para el logro de objetivos que se definen con base en la ecuación mínimo costo en tiempo, esfuerzo y dinero para máxima rentabilidad.

Los efectos presentados en los capítulos anteriores son un cuestionamiento contundente al modelo convencional de desarrollo. La resistencia y el desconocimiento de algunos países a pensar los modelos educativos de desarrollo humano y a firmar los acuerdos de cuidado del medio ambiente y de sostenibilidad, dejan un pronóstico reservado a este tipo de intervenciones macro y resta solamente que la educación social (como proceso de adquisición de habilidades previas para participar críticamente del desarrollo) posibilite la construcción de formas alternativas y paralelas de calidad de vida, diferentes de las que universalmente se han establecido como índices de necesidades básicas.

El desarrollo que el capitalismo sigue promoviendo como riqueza o pobreza está basado en un crecimiento material de bienes y servicios que, aparentemente, se requiere para obtener calidad de vida total. Esta totalidad absoluta genera una insatisfacción permanente por su imposibilidad real, que lleva a unos individuos a sentirse deprimidos y disminuidos socialmente, con la complacencia obvia del sistema que requiere fomentar el ánimo de consumo. La educación social alternativa, consciente de esta trampa eterna, debe apoyar una formación para el desarrollo sostenible y sustentable, donde el hombre, como el medio ambiente, sea un límite ético que la producción material no pueda sobrepasar.

En un país como Colombia, que tiene parte de la selva del Amazonas, otro tipo de concepción sería nefasta para sí mismo y para la humanidad. Este escrito, a la vez que ha explicado el diagnóstico social y económico, ha podido visualizar

formas económicas alternas de subsistir que no pueden ser calificadas ni de ricas ni de pobres, sino sencillamente de posibles y sustentables.³³

Educar para el trabajo, para el empleo, para comprender el desarrollo, para oponerse reflexivamente a él, para redactar políticas de planeación económica y social que dinamicen el sector de la educación, tiene grandes desafíos. Uno de ellos es comprender que aunque el discurso oficial enuncie la educación como estrategia de desarrollo, esto no se realiza sino en sectores cada vez más minoritarios.

Otra cosa sería conciliar con las opciones de formación laboral y cualificación funcional, para no perder de vista las habilidades tecnológicas requeridas para habitar este mundo actual, ser capaz de tomar distancia crítica sobre la teoría del desarrollo y optar, en el trabajo con las comunidades, por ritmos propios de crecimiento y maduración que defiendan lo intercultural, lo diverso, lo local y, por supuesto, lo utópico que hay en disminuir la brecha entre las nuevas desigualdades, que nos polarizan como productores, consumidores y policías en esta contemporánea división del mundo.

“En todo caso, es evidente que uno de los retos fundamentales de la sociedad será encontrar la fórmula que permita articular el crecimiento económico, la distribución equitativa de los beneficios y la participación política democrática en las decisiones. El tema de la distribución del trabajo será, sin duda, uno de los ejes centrales de discusión social en el futuro próximo”.

Síntesis del capítulo

Este es el capítulo clave que explica los procedimientos usados y los ejercicios de clasificación de la información documental recolectada. Para algunos metodólogos de investigación constituye la “prueba empírica”, así sea ella dato o testimonio; el contacto de la teoría con la realidad, y en este caso “una realidad escrita” que por ser lenguaje o expresión de las acciones no puede analizarse como verídica, sino alrededor de sus significados. Esta multiplicidad de significados logra acercarse, en primer lugar, gracias a los objetivos y las categorías iniciales, pero la perspectiva debe ser más amplia e intentar dibujar un horizonte de sentido por el que puedan transitar otros proyectos similares.

33. Es la capacidad de responder equitativamente a las necesidades ambientales y de desarrollo de las generaciones presentes y futuras (definición de la Cumbre de Río, 1993).

Así es como se intentó ordenar lo hallado en categorías más propias de ese ámbito socioeducativo de la pedagogía social, que permite mayor creación y desarrollos necesarios para la época. Se está hablando de lo que de manera reiterativa se ha planteado como funciones sociales emergentes de la pedagogía, producto de las urgencias de la contemporaneidad. Ellas son: la formación ciudadana, la formación para el cuidado y preservación del medio ambiente y de todas las especies vivas del planeta, la educación de relación de géneros, la interculturalidad, la educación crítica frente a las inclemencias del poder y la homogeneización de la cultura mundial por medio de la extensibilidad de la mediática y los medios de comunicación masivos. La conservación de la educación como un derecho y bien de la humanidad inalienable por las formas comerciales.

Aunque estos temas se vienen tratando en el currículo escolar de forma transversal, no es suficiente que se aplique solo en este escenario. Por ello debe argumentarse con estas pruebas de análisis que hace más de veinte años se viene trabajando en educación social, así no se nombre de esa manera en varios escenarios, con diversos actores y estrategias de intervención. Si bien es cierto la tarea parece apenas inicial y precaria para el gran volumen de información que se ha producido en el país en los últimos 20 años³⁴, lanzar uno de los primeros ejercicios puede ser promisorio.

Resumiendo, aquí se ilustra esta actividad de ordenamiento preliminar. Releyendo el informe final hay categorías que podrían ser definidas según otros criterios, pero en obsequio a la identidad con enunciados similares asimilados en la escuela española, se optó por ellas para estrechar vínculos académicos pero también con el fin de apropiarse lo que sea cercano y asequible para la realidad colombiana.

Este ordenamiento preliminar en las categorías de escuela y comunidad; educación comunitaria; pedagogías alternativas, críticas y frente al conflicto social y educativo y educación para el Desarrollo Humano toman los cuatro subtemas esenciales donde hoy día se pueden integrar las prácticas socioeducativas y sus producciones documentales. Hay otros registros como actividades de educación para el ocio, para la integración de la tercera edad, que ameritan su propia sistematicidad para ser asumidas en este ámbito teórico y social.

34. No más en educación para la democracia están todos los libros y textos organizados en el centro de documentación del Instituto Luis Carlos Galán para el desarrollo de la democracia en Bogotá; este solo tema se llevaría tres estados de la cuestión de valor incalculable como urgencia teórica pero también para no repetir experiencias de formación que cuestan muchos millones de pesos y que luego repiten las mismas producciones cuando se podría avanzar en el asunto.

Conclusiones breves

La pedagogía social: de su acumulado teórico a su reconfiguración práctica –una exploración genealógico-cultural para el contexto colombiano–

El valor de las teorías sistematizadas como ciencias, leídas desde un enfoque positivista, es su pretensión de validez universal. Pero la epistemología propone diversas variantes para pensar la historia de las ciencias y los criterios de validación de las producciones de saber. Se refiere a las epistemes.

Después de leer las contribuciones del texto, recién editado por Gloria Pérez Serrano: *Pedagogía social: educación social, construcción científica e intervención práctica*, se encuentra un acumulado actualizado y riguroso sobre la pedagogía social como disciplina constituyente de las Ciencias de la educación, que aporta desde los referentes de la ciencia moderna un panorama fundante de las construcciones científicas vigentes para el tema.

Retomando estas contribuciones y enseñanzas se comprende que las dinámicas del saber, en cuanto su producción y estado de positivización y formalización, permiten enunciar la continuidad del mismo como “proyecto de saber diverso”, desde las lecturas de las prácticas socioeducativas en contextos particulares haciendo uso de la investigación como proceso ordenador de teoría.

¿Cómo armonizar la universalidad de lo ya sistematizado en el campo científico de la pedagogía social con su debate (polémico e inconcluso) en un país, donde apenas se inicia su sistematización y su presentación conceptual para refinar y responder a una discusión plena de resistencias epistemológicas? No se trata de pensar en diferencias culturales científicas bajo el parámetro de desarrollo y/o

atraso sino en clave de la pluralidad de momentos, imaginarios, mentalidades, prácticas, experiencias y culturas que cada contexto aporta a la forma como se apropia de una teoría con pretensión de universalidad.

Por lo tanto, los insumos disciplinares clásicos modernos pueden ser complementados, abiertos a la luz de otras interpretaciones y caminos, que no se constituyen necesariamente en antagonismos. Con base en lo anterior, este texto trató de arriesgar un ejercicio de perspectiva sobre las emergencias de las prácticas, discursos y saberes socioeducativos en Colombia e introducir el tema de forma más rigurosa e integral para fundar una línea de investigación sobre pedagogía social crítica en los escenarios académicos.

Al respecto, una posible propuesta de archivo arqueológico en pedagogía social en Colombia y una formación avanzada que permitiera posprofesionalizar a los educadores sociales del país serían parte de las propuestas que deja este estado de la cuestión documental, para ser retomado por los actores interesados en la misma y aprender de otros países que ya han avanzado en este camino.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, una de las ganancias está en abrir la problematización en términos académicos, en ensayar un camino epistemológico alterno como el que aconseja Foucault en su propuesta genealógica (advierte que metodológicamente esta exploración bibliográfica no es una genealogía ni una arqueología) con el apoyo preliminar de la investigación documental. Es decir, lo que se pretendió fue actualizar teóricamente los presupuestos clásicos a las condiciones contemporáneas para que países como Colombia piensen su forma de planear la acción socioeducativa *in situ*.

Son más las preguntas que los hallazgos, y eso es meritorio en términos mayéuticos. ¿Cómo formalizar un diálogo epistémico entre las corrientes neopositivistas y sus enfoques investigativos y la mirada biopolítica en cuanto a las relaciones saber/poder para la construcción conceptual de la pedagogía social? ¿Cómo complementar estas producciones en un sano eclecticismo, actualizándolo frente a los debates que la posmodernidad le propone a la ciencia moderna? ¿Cómo proponer para Colombia la continuidad de la producción de saber presentada, tanto en término de los períodos no indagados como en las categorías finales, que son las que más producción específica han tenido en los últimos cinco años?

Estos interrogantes a nivel teórico no son menos serios que los que socialmente se imponen desde una perspectiva ética de actores sociales comprometidos. La demanda social de formación para los educadores sociales es indiscutible, pero el

posicionamiento del estatus de la profesión en un mercado neoliberal inclemente no hace atractivo para las universidades su oferta académica. Nuevamente mercado más necesidad social se tensionan en las Instituciones de Educación Superior pese a los discursos de responsabilidad social que hoy se enuncian por parte de estos escenarios de formación.

El valor de este texto no está en resolverla, sino en introducir las argumentaciones intelectuales necesarias para que se evidencie su existencia y por lo tanto la legitimidad de unas prácticas que sí contribuyen socialmente al tejido social en conflicto de Colombia, posicionando su reflexión como alternativa de desarrollo social y educativo en el país. Es visibilizar a través de la teoría algo que ha venido sucediendo con la relación educación-sociedad en el campo práctico y que, mirado como proceso, es significativo para asumir la función social de la pedagogía como un hecho ineludible de nuestra época y contexto.

La validez del documento presentado está representado en su coherencia y consistencia dentro de los enfoques cualitativo/documentales seleccionados y en la necesidad particular de un tema no explorado en el país con todo el interés que requiere; la esperanza es que se logre construir un puente armónico entre consenso epistémico y consenso social para que la pedagogía social tenga un lugar en el discurso académico y en la práctica socioeducativa en Colombia.

Bibliografía

- ADAMSON, Gladys (2000). *Sujetos e interacción social en la marginación en América Latina*. En: *IV Congreso Latinoamericano de pedagogía Reeducativa*. Medellín: Funlam.
- AGUILAR MONTERO, Luis Ángel. *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio.
- AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1996). *La pedagogía atrapada*. En: *III Encuentro Nacional de Redes Pedagógicas*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, 7 de noviembre.
- AGUILAR, J.F. y ÁLVAREZ, A. (1989). *Los nuevos caminos del movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (19). Bogotá, Fecode.
- AGUILAR, J. F., BARRACALDO, M., y CHÁVEZ, C. (1993). *Algunas reflexiones sobre el concepto de innovación educativa*. Documento de Trabajo. Bogotá.
- AGUILAR SOTO, Juan Francisco; VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia y MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl (1996). *Red de formación de maestros*. Medellín: Funlam.
- ALDANA MENDOZA, Carlos (1995). *La cotidianidad como conocimiento*. En: *Cuadernos de pedagogía*, Barcelona: Fontalba. No. 24.
- ÁLVAREZ, Adolfo (1999). *Democracia y convivencia en la escuela*. Santiago de Cali Universidad del Valle - Ciudad Universitaria Meléndez.
- ÁLVAREZ GALLEGO, A. (1999). *Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional*. Documento de Trabajo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1999). *La expedición pedagógica y el Movimiento Pedagógico. Una nueva oportunidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ÁLVAREZ GALLEGO, A.; MARTÍNEZ BOOM, A. (2000). *Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- ÁLVAREZ, Benjamín (1998). *Investigación social y educación en América Latina*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Santafé de Bogotá. No. 19.
- AMAR, José Juan; ABELLO, Raimundo y NEGRI, María de (1997). *El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su integración con los sectores educativos y calidad de vida*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- ANSIÓN, Juan y otros (1992). *La escuela en tiempos de guerra, una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima.
- ARANGUEREN G., Luis (1998). *Reinventar la Solidaridad: voluntariado y educación*. Madrid: PPC.
- ARDILA CALDERÓN, Gerardo (1990). *Educación alternativa y etnoeducación en Colombia*. En: *El educador frente al cambio*. Santafé de Bogotá. No. 15.
- ARELLANO, Mireya (1991). *Educación en democracia*. Lima: Unicef.
- ARIAS VIDALES, Carlos Augusto; CARDONA, Ana María; GIRALDO SALDARRIAGA y otros (2000). *Algunas nociones y conceptos de la pedagogía reeducativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- ARISTIZÁBAL, Magnolia (1998). *La educación de las mujeres durante el periodo de la libertad de enseñanza en la provincia de Bogotá 1848-1968*. Bogotá: Fundación Ser y Vida.
- ARRIETA, Lola y MORESCO, Marisa (1992). *Educación desde el conflicto: Chicos que molestan*. Madrid: CCS.
- ASSMANN, Hugo (1998). *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis- Brasil: Vozes.
- ÁVILA PENAGOS, Rafael (1979). *Determinantes de clase en el sistema educativo*. En: *Revista Colombiana de Educación* (20). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BARTHES, R. (1977). *Fragments de un discurso amoroso*. México: XXI.
- BATHES, G. y BATESON, M. (1994). *El temor de los ángeles*. Barcelona: Gedisa.
- BEJARANO, César A. (1993). *Educación ambiental: Una respuesta al deterioro de la naturaleza*. En: *El educador frente al cambio*. No. 23. Bogotá.
- BERMÚDEZ G., Olga María (1993). *La educación ambiental urbana: Estrategias para un manejo*. En: *El educador frente al cambio* (24). Bogotá.
- BERNAL CASTAÑEDA, E. (2001). *Estudios sociales en educación. Estado del Arte 1990-1999*. En: VARIOS (2001). *Estados del Arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: 1989-1999*. Bogotá: Colciencias. Socolpe. Icfes.
- BERNSTEIN, Basil (1985). *Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles*. En: *Revista Colombiana de Educación* (15). Bogotá.

-
- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1985). *La pedagogía, discurso y saber*. Documento fotocopiado.
 - BERRÍO CASTAÑO, Ligia y LÓPEZ QUINTERO, Sonia (1997). *Proyecto de sistematización del modelo pedagógico escuela nueva en sus componentes curricular y organización y participación comunitaria en los municipios focalizados del departamento de Antioquia*. Medellín: Funlam.
 - BONILLA DE RAMOS, Elsy (1979). *La mujer y el sistema educativo en Colombia*. En: *Revista Colombiana de Educación* (2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - BOUCHE PERIS, J. Henri. J. (1993). *Antropología Pedagógica. Educación Permanente*. Madrid: UNED.
 - BRAVO SALINAS, Néstor y GÓMEZ ISAZA, Eduardo (1997). *Génesis de una pedagogía de proyectos centrada en competencias personales culturales*. En: *Apuntes Pedagógicos* (24). Bogotá.
 - BUENAVENTURA, Nicolás (1996). *Memorias IV encuentro de redes pedagógicas*. Medellín, Ver: Documento EPE. Armenia (diciembre de 2000).
 - ——— (1997). *Conversaciones. I encuentro nacional de redes pedagógicas*. Armenia: ENREDES. Fundación Universitaria Luis Amigó.
 - CALLEJAS, María Mercedes (1999). *Renovación de estilos pedagógicos de los profesores universitarios a través de la investigación-acción*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
 - CAÑIZALES DE RAMÍREZ, Eva (1991). *Monografía básica primaria del departamento del Chocó*. Quibdó: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Tesis de grado.
 - CARBONELL SEARROJA, Jaime (1995). *Educación popular en Guatemala*. En: *Cuadernos de pedagogía* (24). Barcelona: Fontalba.
 - CARCIOFI, Ricardo (1981). *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*. En: *Revista Colombiana de Educación* (8). Bogotá.
 - CASTILLO, Elizabeth (1999). *Democracia y ciudadanía en la escuela: Procesos de socialización política y desarrollo institucional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
 - CASTRO BERNAL, Lily; GALVIS PÉREZ, Raúl y BERMÚDEZ R., Abelardo (compiladores) (1994). *Simposio nacional sobre la calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI*. Bogotá: Asociación Javeriana de Investigación Educativa, AJIE y Fundación FES.
 - CASTRO VILLARRAGA, Jorge Orlando (1998). *Estado del arte de las investigaciones sobre la educación en Colombia*. Bogotá: Corporación Sociedad Colombiana de pedagogía.

- CEBALLOS, María Eugenia (protocolante) (1996). *¿Qué es el maestro?* Medellín: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes – Adida.
- CEBALLOS NIETO, Daniel (1978). *Proyecto Holanda-Colombia: diseño de un modelo - sistema de educación para los territorios nacionales*. En: *Documentación Educativa* (Vol. 4, No. 16). Bogotá.
- CEID-FECODE (1985). *Tesis sobre el movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (5). Bogotá.
- CENDALES, Dolores (1993). *Relectura teórica de los planteamientos de Paulo Freire*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- CÍRCULO DE HUMANIDADES UNAULA (1999). *Colombia entre la guerra y la utopía por la paz*. Universidad Autónoma Latinoamericana (17). Medellín.
- COLCIENCIAS (1998). *Colombia. Ciencia y tecnología* (4). Bogotá: Colciencias.
- COLOM, Antonio J., y OTROS (1997). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *Reunión de la conferencia internacional de educación*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación.
- COMISIÓN PEDAGÓGICA DE CALDAS (1984). En: *Revista Educación y Cultura* (1). Bogotá.
- CONSEJO DIRECTIVO DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES (1987). *La calidad de la educación y el movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (11). Bogotá.
- CORPORACIÓN REGIÓN (1990). *Violencia juvenil, diagnóstico y alternativas*. (Memorias). Antioquia: San Pedro.
- CORREA ALZATE, Jorge Iván (1996). *Red de formación de maestros*. Medellín: Tecnológico de Antioquia (Documento).
- _____ (1999). *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CHÁVEZ BUENO, C. (1996). *Análisis crítico de una lectura sobre las innovaciones*. En: *Huellas y rastros*. Memorias del 4º Encuentro de Innovaciones Educativas de la Red de Innovaciones Educativas del Occidente Colombiano. Cali: Universidad del Valle.
- CHONA DUARTE, Guillermo (1998). *Problemática educativa en Colombia: el papel del profesor, lo que nos compete*. En: *Ciencia y Tecnología* (4). Bogotá: Colciencias.

-
- DABAS, Eliana. *Integración, cultura y ciudadanía: Las prácticas de intervención en las redes sociales*. (Documento).
 - DASSO, Elizabeth y MONTAÑO, Sonia (1991). *Identidad y ciudadanía, educación cívica y mujer rural en la subregión andina*. Santiago de Chile.
 - DE TEZANOS, A. (1987). *Por qué un movimiento pedagógico*. En: *Centro de Investigaciones UPN*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
 - DEL BARRIO ALISTE, José Manuel (1996). *¿Existe la escuela rural?*. En: *Cuadernos de pedagogía* (251). Barcelona: Fontalba.
 - DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
 - DELGADO MOTOA, Óscar (1994). *Legitimidad y legalidad de las innovaciones educativas*. Medellín: Centro Experimental Piloto del Valle.
 - DERMEVAL SAVIANI (1984). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. En: *Revista Colombiana de Educación* (13). Bogotá.
 - DÍAZ VILLA, Mario (1990). *pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Corprodic.
 - _____ (1994). *El campo intelectual de la educación*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
 - _____ (1996). *Socialización y modalidad de controles escolares a través de la Red de Instituciones Educativas*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
 - COLOMBIA. MEN. DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CURRÍCULOS Y MEDIOS EDUCATIVOS (1990). *Fundamentos legales de la renovación curricular*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. Serie pedagogía y Currículo (3)
 - DORN, David N. (1993). *Estrategias educativas para América Latina en los 90*. En: *Educación y Cultura* (29). Bogotá.
 - DURKHEIM, Emile (1988). *La educación como fenómeno social*. En: *Revista Colombiana de Educación* (19). Bogotá.
 - ECHEVERRI, A. y ZULUAGA, O.L. (1997). *Campo intelectual y campo pedagógico de la educación*. En: *Educación y Ciudad*. Bogotá. IDEP.
 - ENREDES '97 (1997). *Boletín de avance*. (2) Congreso Nacional de Redes, Armenia.
 - EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (1998). *Plan de desarrollo institucional 1998-2003*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - _____ (1999). *Documento oficial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

- _____ (compendio de documentos) (1999). *Elaboraciones. Región Suroccidente: Valle, Cauca y Nariño*.
- FACUNDO DÍAZ, Ángel H. (1989). *Educación y estratificación social: nueva mirada a un viejo problema*. En: *Revista Colombiana de Educación* (20). Bogotá.
- FAYAD, Jaime A. (1999). *Desarrollo epistemológico del pensamiento pedagógico en Colombia: Arqueología y genealogía*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- FAYAD SIERRA, Javier Alfredo (1999). *El estado de reconocimiento institucional de la infancia y la niñez en Santiago de Cali, 1890 a 1930. Subjetividad, inclusión y modelos de bienestar*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- FERMOSO, Paciano (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea,.
- _____ (1994). *Concepto y objeto de la pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ, Luz Miriam (1994). *Profundización y sistematización de una experiencia pedagógica alternativa en sectores marginales*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- FERNÁNDEZ DEL RIEZGO (1997). *La ambigüedad social de la religión. Ensayo de sociología crítica desde la creencia*.
- FITOUSSI, J.P. y ROSANVALLON, P (1998). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires. Editorial Manontid.
- FORERO TRIVIÑO, Hernando (1982). *Epistemología*. En: *Acción Educativa* (Vol. 2, No. 2). Bogotá.
- FOUCAULT, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, Ed. 19.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogía de la pregunta*. En: *Educación y Cultura* (11). Bogotá.
- _____ (1997). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paze Terra.
- _____ (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____; ANDER-EGG, Ezequiel y MARCHIONI, Marco (1988). *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior (Colección Seminarios y Cursos).
- FRIGITTO, Gaudêncio (organizador) (1998). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas e final de século*. Petrópolis: Vozes, pp. 230.
- GANTIVA SILVA, Jorge (1984). *Orígenes del movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (1). Bogotá: Fecode.

-
- ————— (1987). *El movimiento pedagógico en Colombia 1982-1987*. En: *Educación y Cultura* (12). Bogotá.
 - ————— (1999). *La reconstrucción del Movimiento Pedagógico: la nueva época y la resignificación de la pedagogía*. En: *Educación y Cultura* (50). Bogotá.
 - GANVITA, Jorge Octavio (1984). *Orígenes del Movimiento Pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (1). Bogotá.
 - GARCÍA, William (1999). *La constitución de un nuevo sujeto: Roles y prácticas del maestro de las zonas indígenas*. Popayán: Universidad del Cauca.
 - GARCÍA DE RUIZ, Sonia y SALAZAR PUENTES, Israel (1995). *Proyecto Educativo institucional*. Bogotá: Libros y Libres.
 - GARCÍA HOZ, Víctor (1981). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid.
 - GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (1987). *La investigación educativa en América Latina*. En: *Educación y Cultura* (11). Bogotá.
 - GASCÓN BAQUERO, María Carmen (1991). *La radio en la educación no formal*. Barcelona: CEAC.
 - GENTILI, Pablo (1997). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
 - GERVILLA, Enrique (1992). *El animador I: Perfil y opciones*. Madrid: CCS.
 - GIL D., G.C (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
 - GIRALDO Á., Jaime; SOUSA S., Boaventura de; GUTIÉRREZ S., Francisco y FARIA, José Eduardo (1997). *Conflicto y contexto: Resolución alternativa de conflictos y contexto social*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Instituto Ser de Investigaciones. Colciencias. Programa de Reinserción.
 - GOMEZ, Hernando (1987). *Siete diálogos imaginarios para una pedagogía urbana*. En: *Educación y Cultura* (2). Bogotá.
 - GÓMEZ BUENDÍA, H. (1999). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUDT- Tercer Mundo Editores.
 - GÓMEZ PALACIOS, José Joaquín (1991). *Educar para la paz*. Madrid: CCS, p. 171.
 - GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Eugenio (1982). *Bandas juveniles*. Barcelona: Herder, p. 275.
 - ————— (1995). *Educar en la diversidad*. Madrid: CCS.

- GOÑI GRANDMONTAGNE, Alfredo (1992). *La educación social: Un reto para la escuela*. Barcelona: GRAO.
- GRONDONA, Mariano (1993). *La educación en América Latina: Corremos detrás*. En: *Educación y Cultura* (29). Bogotá.
- GRUPO COORDINADOR (1999). *Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá (Mimeo).
- GUERRERO SANTAFÉ, Jaime Enrique (1988). *La dimensión ambiental educativa para la Colombia del siglo XXI*. En: *Didaskalia* (3). Bogotá.
- GUISSO, A. (1993). *Un diálogo sobre alfabetización*. Documento de la Red de Apoyo a la Acción Alfabetizadora (julio 17).
- HALSTEAD, Alice. *Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio*. En: *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1er. Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario". Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- HERASI TRIAS, P. (1997). *Pedagogía ambiental y educación social*. Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; MEJÍA, Marco Raúl; MARTÍNEZ B., Alberto y ROJAS M., Felipe (1999). *El movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura* (50). Bogotá.
- HERRERA C., Martha Cecilia (1993). *Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía*. En: *pedagogía y Saberes* (4). Bogotá.
- HERRERA, M.C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés, Universidad Pedagógica Nacional.
- HERRERA VÁSQUEZ, José Severiano (1995). *Necesidades sociales sentidas, valores esperados y tendencias pedagógicas modernas*. Medellín: Adecopria.
- HICKS, David (compilador) (1993). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, p. 302 (Colección Educación Infantil y Primaria).
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (1994). *Familia, democracia y solidaridad: guía de trabajo para multiplicadores*. Bogotá: ICBF.
- JARES, Xesús (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- JESSUP CÁSERES, Margie Nohemy (1998). *Los estudios de calidad de vida: alternativas de educación basadas en investigación*. En: *Ciencia y Tecnología* (4). Bogotá: Colciencias.
- KRIEKEMANS, A (1968). *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- KHUN, T.S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

-
- LAMMERINK, Marco P. (1986). *Educación popular en Nicaragua: un proceso en marcha desde la educación no formal*. En: *Revista Colombiana de Educación* (17). Bogotá.
 - LYOTARD, JF. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, cátedra.
 - LONDOÑO BOTERO. R. (1994). *Una visión de las organizaciones populares en Colombia-Bogotá*. Fundación Social. *Viva la ciudadanía*. Universidad Pedagógica Nacional, p. 39.
 - LONDOÑO DE LA CUESTA, Juan Luis (1999). *¿Educación, desigualdad y crecimiento: ¿Qué aprender de América Latina?*. En: *Educación y Cultura* (50). Bogotá, pp. 80-86.
 - LONDOÑO ZAPATA, Luis Óscar (1996). *Construcción participativa de Educación Básica Comunitaria en los sectores más pobres en los municipios del oriente antioqueño*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
 - LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia: Ed. Gnau Libies.
 - LÓPEZ TORRES, Nubia Elizabeth (1998). *Construcción de alternativas para la formación moral desde la escuela*. Bogotá: Corporación Sociedad Colombiana de pedagogía.
 - LUZURIAGA, Lorenzo (1963). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
 - _____ (1984). *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 16ª ed.
 - MAGENDZO, Salomón y TOLEDO, Isabel (1990). *Soledad y deserción: Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*. Santiago de Chile.
 - MANIZALES. ALCALDÍA (1994). *Red internacional, nacional y local de información técnica y científica en salud integral del adolescente*. (Documento de Trabajo). Manizales: Alcaldía de Manizales.
 - MARCHIONI (2007). *La animación sociocultural: una educación para el desarrollo*. Op. Cit., p. 61.
 - MARÍN, L.F. (2000). *Sujeto, subjetivación y formación pedagógica*. En: *Investigación educativa y formación docente* (5-6). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad El Bosque.
 - MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo; PÉREZ SERRANO, Gloria (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: UNED.
 - _____ (1986). *Pedagogía social en la universidad*. Madrid.

- MARINA, José (1995). *El debate: Hablemos de derechos*. En: *Cuadernos de pedagogía* (24). Barcelona: Fontalba.
- MARTÍNEZ, Juan Benito (1997). *La pedagogía social en el marco de los servicios sociales: El papel de la educación social y el trabajo social*. En: *Anales de pedagogía* (15). Murcia.
- MARTÍNEZ, Luis Alberto y MEJÍA BASTIDAS, Jaime (1987). *La cultura y la calidad de la educación*. En: *Educación y Cultura* (11). Bogotá.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1987). *El movimiento pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura*. En: *Educación y Cultura*. Edición especial. Bogotá.
- _____ (1990). *Mirada arqueológica de la pedagogía*. En: *pedagogía y Saberes* (1). Bogotá.
- _____ (1991). *Ética y educación*. En: *pedagogía y Saberes* (2). Bogotá.
- _____ (1998). *De la insularidad de las innovaciones a redes pedagógicas*. En: *Nodos y Nudos*. (Vol. 1, No. 5). Bogotá.
- _____ (1999). *Educación y Cultura* (50). Bogotá: Fecode, pp. 12.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y ROJAS MONCRIFF, Felipe (1984). *Movimiento pedagógico: otra escuela otros maestros*. En: *Educación y Cultura* (1). Bogotá.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia y otros. (2000). *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- MARTÍNEZ BOOM, A. y ÁLVAREZ GALLEGU, A. (2000). *Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. p.5
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; UNDA, M.P. (1995). *El maestro: un sujeto de saber en las prácticas de cualificación*. Documento de Trabajo. Bogotá, UPN.
- MEDELLÍN. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1988). *Conozcamos el sistema cooperativo*. Medellín: Secretaría de Educación.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl (1987). *Educación popular, problemática actual*. En: *Educación y Cultura* (12). Bogotá.
- _____ (2001). *Conversaciones y asesoría alrededor de la pedagogía social en Colombia*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- _____ (1994). *Crisis de modelos educativos*. En: *Documentos Ocasionales* (47). Bogotá.
- _____ (1994). *Educación popular en la escuela y movimiento pedagógico*. En: *Documentos Ocasionales* (47). Bogotá.

-
- _____ (1994). *Hacia otra escuela desde la educación popular*. En: *Documentos Ocasionales* (47). Bogotá.
 - _____ (1995). *La readecuación capitalista busca modelo educativo*. Cap. 5 del Libro: *Educación y Escuela*. Fin del siglo. Bogotá. CINEP.
 - _____ (1996). *La elaboración del PEI, un conflicto entre la vieja y la nueva cultura escolar*. Bogotá, p. 2. CINEP (Documento de trabajo).
 - _____ (1999). En: *Educación y cultura* No. 50. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores – Fecode.
 - _____ (2001). *Conversaciones sobre educación social*. Medellín: Funlam.
 - MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel. *Formación para la educación y la democracia en Colombia: elementos para un estado del arte*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
 - MÈLICH, Joan-Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Papeles de pedagogía. Paidós.
 - _____ (1999). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona. Ed. Antrophos.
 - MEMORIAS (1996). *Tercer encuentro de redes pedagógicas en Colombia*. Santiago de Cali: Fundación FES.
 - _____ (1996). *Cuarto encuentro de redes pedagógicas*. Medellín: Funlam.
 - _____ (1991, 1993, 1995). *Red de maestros innovadores*. Cali.
 - _____ (1994). *Red de maestros innovadores de Antioquia*. Medellín.
 - MESA, Manuela (1994). *Educación para el desarrollo y la paz: Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Popular.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1994). *Reunión de la conferencia internacional de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación.
 - _____ (1938). *Memorias del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN.
 - MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos E.; GRANÉS, José; CHARÚM, Jorge y CASTRO, María C. (1995) *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá. Mesa Redonda Magisterio.
 - MOCKUS, Antanas y otros (1999). *Educación para la paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - MOLANO B., Alfredo (1983). *La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la República Liberal (1903-1930)*. En: *Revista Colombiana de Educación* (11). Bogotá.

- MONCADA C., Ramón y FERNÁNDEZ A., Rubén (Compiladores) (1996). *Ciudad educadora: un concepto y una propuesta*. Medellín: Consejería Presidencial para Antioquia, pp. 68.
- MONCADA, Ramón y FERNÁNDEZ, Rubén (1996). *Guía de estudio y trabajo: pedagogía social*. Medellín: Especialización en Animación Sociocultural y pedagogía social. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- MORENO SANTA COLOMA, M. del C. (1994). *Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- NARANJO PÉREZ, Sergio y PÉREZ GUTIÉRREZ, Luis (1996). *Educación para una nueva sociedad*. Medellín: Edúcame.
- NEGRET P, Juan Carlos. (1993). *El constructivismo: ¿un método de enseñanza o un modo de aprendizaje?* En: *El educador frente al cambio*. No. 24.
- NICOLASCO, B (1997). *Evolución transdisciplinaria de la universidad: condición para el desarrollo sostenible*. En: *Congreso internacional sobre responsabilidades universitarias con la sociedad*. Tarlandica: Universidad de Chalongkorn.
- NODOS Y NUDOS (1998). *Revista de la Red de Cualificación de Educadores*. Bogotá. Vol. 1, No. 5.
- NOGUERA R., Carlos Ernesto (1991). “Una reflexión ética desde el saber pedagógico: Herbart y la escuela activa”. En: *pedagogía y Saberes* (2). Bogotá.
- _____ (1998). *Nociones de la pedagogía en autores colombianos*. Bogotá: Corporación Sociedad Colombiana de pedagogía. (En ejecución).
- NUÑEZ, Violeta (1998). “El educador especializado”. En: *Ponencias del Congreso Educadores Sociales*. Toledo: Universidad de Murcia.
- OIEC (1996). *La educación social: Un reto para la escuela*. Bruselas: OIEC, pp. 233.
- OROZCO CRUZ, Juan Carlos (1993). *La pedagogía en los umbrales de la ambigüedad*. En: *pedagogía y Saberes* (4). Bogotá.
- _____ (1999). *La reforma académica y el proceso de innovación curricular*. En: *Apuntes Pedagógicos*. (27). Bogotá.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Ariel Educación. Barcelona.
- ORTEGA, Pedro (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- _____; MÍNGUEZ, Ramón y GIL, Ramón (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 187.
- OSORIO V., J. (1996). *La educación de las personas adultas y las exigencias del desarrollo en América Latina*. En: *Educación de adultos y desarrollo* (46).

-
- _____ (1997). *Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular*. En: *Educación de adultos y desarrollo* (48). Revista del Instituto de cooperación internacional de la asociación alemana para la educación de adultos.
 - OSPINA S., Héctor Fabio y ALVARADO S., Sara Victoria (1988). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños, una contribución a la paz*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - OSPINA, Héctor Fabio (compilador) (1999). *Educación para la paz: una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - OSPINA, Héctor Fabio y ALVARADO, Sara Victoria (1999). *Educación: El desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - PABÓN DE REYES, Carmen (1999). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. En: *pedagogía y Saberes* (12). Bogotá.
 - PANCHÓN IGLESIAS, Carmen (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
 - PANIAGO, José Ángel y LLOPIS, Carmen (1994). *Educación para la solidaridad*. Madrid: CCS.
 - PACHECO GIRALDO, Juan Carlos (1994). *La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza?* En: *Revista Colombiana de Educación*. Santafé de Bogotá. No. 29
 - PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1982). *Escuela marginalidad y contextos sociales en Colombia*. En: *Revista Colombiana de Educación* (10). Bogotá.
 - PARRA SANDOVAL, Rodrigo y otros (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES.
 - PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1995). *Génesis investigativa sobre el origen, desarrollo, caracterización e impacto de las innovaciones educativas en Colombia*. Bogotá: FES.
 - _____ (1998). *La vida del maestro: La educación y la construcción de su destino social*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
 - PARRA S., Rodrigo y ZULETA, Leonor (1979). *Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia*. En: *Revista Colombiana de Educación* (10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - PEESSON T., Germán Mariño y CENDALES G., Lola (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
 - PEÑA BORRERO, Margarita (1984). *Educación permanente y cambio social*. En: *Revista Colombiana de Educación* (13). Bogotá.

- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1995). *Cómo educar para la democracia: Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- _____ (2004). *pedagogía social - Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea (2da. edición).
- PETRUS ROTGERS, A. (2000). *Nuevos ámbitos en educación social*. En *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. No (3). Medellín.
- _____ (2000). *Nuevos ámbitos en educación social*. En *IV congreso latinoamericano de pedagogía reeducativa*. Medellín: Funlam.
- PINEDA, Diego Antonio (1991). *Moral y educación, algunas reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey*. En: *pedagogía y Saberes* (2). Bogotá.
- PLATA, J. J. (2001). *Estudios sociales en educación. Comentarios al estado del arte*. En: VARIOS (2001). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*.
- POSADA E., John Jairo (1993). *Epistemología y sistematización en la educación popular y la educación comunitaria*. En: *pedagogía y Saberes* (4). Bogotá.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (1987). *Cultura de paz*. Lima: Ministerio de Educación. Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz.
- PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA (1996). *Lazos y huellas. Proyecto la Candelaria: Una experiencia de vínculos escuela-comunidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- PROHACIENDO (1994). *Ensayos de pedagogía rural. I Premio Departamental de pedagogía Rural*. Ibagué: Departamento del Tolima.
- _____ (1995). *Ensayos de pedagogía rural. II Premio Departamental de pedagogía Rural*. Ibagué: Departamento del Tolima.
- PUTNAM, Hilary (1997). *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós.
- QUICENO CASTRILLON, Humberto (1989) *Movimientos pedagógicos: presente y porvenir*. En: *Educación y Cultura* (19). Bogotá, FECODE.
- _____ y ECHEVERRY, Jesús Alberto (1999). *Corrientes pedagógicas y acontecimientos en el siglo XX en Colombia*. En: *Educación y Cultura* (50). Bogotá.
- QUINTANA CABANAS, José María (1994). *Educación social: Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea, 188 p. 10.

-
- RESTREPO, B. (1991). *Gestión, fomento y discusión de innovaciones en educación*. En: *El caso de los materiales educativos*. Seminario Internacional.
 - RESTREPO, Gabriel y MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl (1994). *Apuntes para el estado del arte para la educación para la democracia*. Bogotá: Corporación Luis Carlos Galán.
 - RESTREPO YUSTI, Manuel (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
 - REVISTA APUNTES PEDAGÓGICOS (24) (1997). Bogotá.
 - REVISTA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No.1-3.
 - RIEDA, CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA ANTIOQUIA Y CORPORACIÓN REGIÓN (1998). *La escuela que se mueve: Aportes y experiencias de sistematización de proyectos educativos*. Medellín: Luz Elly Carvajal.
 - RIVERO, J. (1983). *Educación de adultos en América Latina: desafíos de la equidad y la modernización*. Lima: Tarea.
 - RODRÍGUEZ, Ernesto y DABEZIES, Bernardo (1991). *Primer informe sobre la juventud en América Latina*. Quito: Conferencia Iberoamericana de Juventud.
 - RODRÍGUEZ, José Gregorio (1997). *¿Educación pública o educación ciudadana?* En: *pedagogía y Saberes* (10). Bogotá.
 - RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa Adelina (1996). *El aula de clase convertida en un ambiente de aprendizaje significativo*. En: *Revista Educación en Tecnología* (Vol. 1, No. 1). Bogotá.
 - ROJAS CURRIEUX, Tulio (1999). *Educación para el desarrollo o reinventar lo propio*. Bogotá: Universidad de los Andes.
 - ROJAS RUBIO, Manuel (1990). *Escuela y crisis de valores*. En: *El educador frente al cambio* (16).
 - ROMERO, J.L. (1987). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid. Alianza Editorial.
 - ROMERO DÍAZ, Augusto (1977). *Las concentraciones del desarrollo rural*. En: *Documentación Educativa* (Vol. 3, No. 13/14). Bogotá.
 - ROMERO PEREIRA, Hernando (1998). *Tipos de educadores en las grandes teorías pedagógicas*. En: *pedagogía y Saberes* (11). Bogotá.
 - RUIZ, L.E. (2000). *La transdisciplinariedad en la pedagogía*. En: *investigación educativa y formación docente* (5-6). Bogotá. Facultad de Educación, Universidad del Bosque.
 - SÁENZ, Javier (1991). *Saber y educación pública en Colombia 1930-1957*. Bogotá: Colciencias.

- _____ (2003). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Colección CES, Bogotá.
- _____ (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. CES, Bogotá.
- SALAZAR, María Cristina (1978). *Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales*. En: *Revista Colombiana de Educación* (2). Bogotá.
- SANDERS, Thomas G. (1979). *Economía, educación e inmigración en el Chocó*. En: *Revista Colombiana de Educación* (2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 25-36.
- SANÍN VÁSQUEZ, Luciano (1996). *Convivencia escolar, enfoques y experiencias*. Medellín: Corporación Paisa joven GTZ.
- SANTOLARIA, Félix (1997). *Marginación y educación: Historia de la educación en España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996). *La democracia un estilo de vida*. En: *Cuadernos de pedagogía* (251). Barcelona: Fontalba.
- SARRAMONA, Jaime (1992). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- SAVATER, Fernando; TAKAHASHI, Alonso; CAJIAO, Francisco; ALDANA, Eduardo; TIMANÁ, Queipo y VILLEGAS, Marta Lucía (2000). *Educación para el próximo milenio*. Medellín: Ateneo. Colección Semanario (7),
- SEMINARIO-TALLER NACIONAL DE FORMADORES (1999). *Proyecto apoyo a redes e investigación pedagógica*. Bogotá: Expedición Pedagógica Nacional.
- SEQUEDA OSORIO, Mario (1985). *Educación y comunidad: una alternativa pedagógica*. En: *Educación y Cultura* (5). Bogotá.
- SEQUEDA OSORIO, Mario (1987). *La educación de adultos en Colombia*. En: *Educación y Cultura* (12). Bogotá.
- SUAZA VARGAS, Luz Marina (1999). *Expedición a las expediciones Humboldt, expedición humana y crea. Primera versión para la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TAMAYO VALENCIA, Alfonso (1995). *Identificación del modelo PORLÁN sobre tipos de enseñanza y confrontación como maestros innovadores en Boyacá*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- TEDESCO, Juan Carlos (1979). *Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos*. En: *Revista Colombiana de Educación* (27). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1979). *Reproductivismo educativo y sectores populares en América*. En: *Revista Colombiana de Educación* (11). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.


-
- _____ (2000). *Los grandes retos del nuevo siglo, aldea global y desarrollo local*. En: *IV Congreso Latinoamericano de pedagogía Reeducativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
 - _____ (1981). *Escuela y marginalidad urbana*. En: *Revista Colombiana de Educación* (7). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - _____ (1979). *Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 27.
 - TÉLLEZ IREGUI, Gustavo (1984). *Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad*. En: *Educación y Cultura* (1). Bogotá.
 - _____ (1985). *Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia (1955-1985)*. En: *Educación y Cultura* (5). Bogotá.
 - TEZANOS, Aracelli (1979). *La escuela primaria: una perspectiva etnográfica*. En: *Revista Colombiana de Educación* (7). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - _____ (1984). *¿Por qué un movimiento pedagógico?* En: *Educación y Cultura* (1). Bogotá.
 - TOLEDO, Álvaro (1980). *El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo*. En: *Revista Colombiana de Educación* (5). Bogotá.
 - TORRES CARRILLO, Alfonso (1993). *La educación popular: evolución reciente y desafíos*. En: *pedagogía y Saberes* (4). Bogotá.
 - _____ (1997). *Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario*. En: *Pedagogía y Saberes* (10). Bogotá.
 - TORRES CARRILLO, A.; CUEVAS, M. y NARANJO, P. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
 - TORRES Z., Guillermo (1992). *Impacto del REDUC en el contexto Educativo Colombiano*. Bogotá: Universidad pedagógica.
 - TRIANA RAMÍREZ, Alba Nidia (1999). *Caracterización del entorno sociocultural de una población rural en Boyacá y aplicación de una propuesta pedagógica alternativa*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
 - TRIBUNA PEDAGÓGICA (1985). *Una escuela para la vida, la libertad y la democracia*. En: *Educación y Cultura* (5). Bogotá.
 - _____ (1994). *Revista* (3).
 - TRILLA, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales de educación social*. Barcelona: Ariel.

- TURBAY, Catalina y RICO DE ALONSO, Ara (1994). *Construyendo identidades: Niños, jóvenes y mujeres en Colombia*. Bogotá.
- TUVILLA RAYO, José (1993). *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: CCS.
- UNESCO (1992). *Resúmenes analíticos en educación: Una educación pluralista en un mundo que cambia*. Vol. XXII, No. 1.
- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE (1993). *Estudios pedagógicos* (19). Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1991). *Pedagogía y saberes* (2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1993). *Pedagogía y saberes* (4). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1997). *Pedagogía y saberes* (10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1998). *Pedagogía y saberes* (11). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (1998). Grupo Coordinador. *¿Por qué una expedición pedagógica nacional? Documento de Trabajo*. Bogotá: Proyecto Expedición Pedagógica Nacional. 1998.
- _____ (1999). *Pedagogía y saberes* (12). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- VARGAS G., Germán (1990). *Epistemología de la pedagogía de la objetividad a la objetivación*. En: *pedagogía y Saberes* (1). Bogotá.
- _____ y CALVO DE MINA, Gloria (1985). *Proyecto extensión REDUC, Colombia. Un modelo de uso de la información para la formación de investigadores en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia.
- VARIOS (1990). *Violencia juvenil, diagnóstico y alternativa*. Memorias. Corporación Región, San Pedro.
- VASCO MONTOYA, E. (1990). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá.
- VÁSQUEZ, Aída y OURY, Fernando (1971). *Hacia una pedagogía del siglo XXI*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- VEGA FUENTE, Amando (1993). *La acción social ante las drogas: propuestas de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- VELÁSQUEZ RUIZ, Enrique y otros (1993). *Preguntar la escuela: Guía para la prevención integral en la escuela*. En: *Prevenir es construir futuro* (5). Bogotá.
- VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia (1999). *Nuevas funciones sociales de la pedagogía - Disquisiciones para formular las perspectivas en formación de formadores en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó*. Medellín: Funlam.

-
- _____ (Protocolante) (1996). *¿Quién es el maestro?* Medellín: FUNLAM - Proyecto Red de Formación de Maestros para Maestros, 1996.
 - _____. *Proyecto de desarrollo educativo. Redes Educativas*. En: *Primer Congreso Nacional de Redes Educativas*. Ribera - Huila: Funlam. (Documento).
 - VÉLEZ ESCOBAR S. J., Álvaro (1990). *Práctica de la educación personalizada*. Bogotá: Confederación Nacional de Centros Docentes-Conaced.
 - VILLACAÑAS, S.L. y ONCINA, F. (1997). *Introducción en Hans Georg Gadamer y Reinhart Koselleck. Historia y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
 - VILLADA OSORIO, Diego (1997). *Pedagogías participativas: Un excelente camino para la construcción de un nuevo modelo de desarrollo*. En: *El educador frente al cambio* (31). Bogotá.
 - WATKINS, Kevin. *Educación ahora. Rompamos el círculo de la pobreza. Régimen ejecutivo del documento base para la campaña de Oxfam Internacional*. (Documento referenciado de Internet) s.f., sc.
 - WERN, Brian (1997). *Educación para la justicia*. Santander: Sal Térrea.
 - XXIII CONGRESO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN CATÓLICA (1980). *Metodología de una educación en y para la justicia*. Bogotá: Confederación Interamericana de Educación Católica. (Colección CIEC, 9).
 - ZAPATA VASCO, Jhon Jairo (1998). *La pedagogía social... una alternativa para el cambio. Apartes de su trabajo de doctorado*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - ZAVALLONI, Roberto y MONTOSCHI, Fernandino (1997). *La personalidad en perspectiva social*. Barcelona: Herder.
 - ZUBIETA V., Leonor (1979). *Etnografía y política educativa*. En: *Revista Colombiana de Educación* (10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - ZULETA, Estanislao (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta y Tercer Milenio.
 - ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1983). *El movimiento pedagógico: Taller de los maestros colombianos*. En: *Educación y Cultura* (13). Bogotá.
 - _____ (1987). *Taller de los maestros colombianos, el movimiento pedagógico*. En: *Educación y Cultura*. (13). Bogotá, Fecode.
 - _____ (1996). *Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
 - _____ (2001). *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas*. En: *Experiencias en pedagogías universitarias*.

Medellín: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, capítulo Antioquia. Funlam.

- ZULUAGA VILLEGAS, Dora Inés y CHICA GUTIÉRREZ, Luis Gonzaga (1997). *Informe final de investigación en los núcleos educativos 7, 6 y 8 en el nivel básica primaria*. Manizales: Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Tesis de grado.
- ZÚÑIGA ESCOBAR, Miriam (1991). *Estudios sobre experiencias significativas de educación popular de adultos en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- ZÚÑIGA, M. (1999). *Una propuesta para hacer prospectiva en la educación de adultos en Colombia*. En: *Revista de la Universidad Popular* (4). Cali: publicación del Instituto Integral de Jóvenes y Adultos, “Alfonso López Pumarejo”.
- ZURBANO, José Luis (1998). *La solidaridad: Un tema transversal para la escuela*. Madrid: San Pablo.



La educación social, asentada por la pedagogía social, es una alternativa que hay que explorar, no para adaptar al ser humano ni para adoc-trinarlo, mucho menos para controlarlo socialmente, sino para poten-ciar en él la capacidad de aprender y adquirir una ética social que le permita convivir en situaciones de dificultad y carencia, sin destruirse, ni destruir a los demás. Pero, para que esto sea posible, es preciso reinventar la pedagogía social y sus prácticas, en un discurso intercultural, no universalizante, que acoja otras lógicas de formación en el aprendizaje social, tales como el afecto, la responsabilidad, la creativi-dad, la fantasía y, asimismo, involucre los agentes culturales.

Se espera que este libro, producto de la investigación focalizada entre 1982 y 2000 en Colombia, contribuya a sacar a la luz realizaciones en el campo de las prácticas sociales y del discurso educativo, que deben servir de inicio a un camino sólido para fortalecer el pensamiento y la acción educativa social en el país, tanto para el futuro de la formación de los educadores sociales como para la investigación en el área. Esta es la apuesta y el derrotero está marcado. Se trata de continuarlo y recorrerlo con todas sus consecuencias.

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
La Umbría, carretera a Pance
PBX: 488 2222 - 318 2200 - Fax: 555 2006
A.A. 7154 y 25162 - www.usbcali.edu.co

ISBN: 978-958-8436-43-2



9 789588 436432