

EDUCACIÓN SOCIAL

EL MINUTO DE DIOS: UNA EXPERIENCIA Y UN MODELO



EDUCACIÓN SOCIAL.
EL MINUTO DE DIOS: UNA EXPERIENCIA Y UN MODELO

ISBN: 978-958-8165-37-0

© Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Educación

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Diagonal 89 No. 87A-50
Teléfonos: 291 84 07 • 252 77 36 • 535 93 48
educacion@uniminuto.edu

Fotografías: Carlos Cepeda Ríos • Archivo MAC
Diseño y diagramación: Carlos Cepeda Ríos
carlosalguien@etb.net.co • carlosalguien@yahoo.com

Corrección de estilo: Nelson Arango y María Cristina Asqueta

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN SOCIAL
EL MINUTO DE DIOS: UNA EXPERIENCIA Y UN MODELO

P. CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

BOGOTÁ. – AGOSTO 2007

CONTENIDO

Una palabra inicial	6
I. Educación: Un acercamiento praxeológico	11
Notas	50
II. El campo disciplinar de la pedagogía social	53
Notas	100
III. Un modelo conceptual para la educación social	103
Notas	152
IV. El Minuto de Dios: Un modelo de gestión y educación social	155
Notas	237
Una palabra final	242
Referencias bibliográficas	246

UNA PALABRA
INICIAL

*“Las convicciones son esperanza”
(Bertold Brecht)*

*“No sólo es pegar ladrillos; es más fácil pegar ladrillos que pulir las piedras vivas
que son los hombres en la construcción de una sociedad”
(Rafael García-Herreros)*

Dos presupuestos para comenzar: primero, cuando se investiga sobre las prácticas educativas que realizan las instituciones sociales, y ante todo sobre prácticas de educación social, con el ánimo de detectar el modelo educativo-social que subyace, se está haciendo investigación praxeológica: examinar lo que la institución pretende hacer, lo que quienes realizan dichas prácticas dicen que hacen y, en fin, lo que en realidad se hace, con el fin de conceptualizar dicho modelo, de modo que en el futuro, las prácticas sean más eficientes y eficaces, o puedan ser replicadas. Segundo, aquí se habla de educación social en una doble óptica, una primera de tipo socializador, y otra que atiende a diversas problemáticas sociales desde un punto de vista formativo. Es decir, la primera de ellas se refiere a la promoción de la calidad de vida de las colectividades

humanas; en tanto que, la segunda tiene que ver con la atención educativa a diversas problemáticas de carácter humano-social. (Quintana, 1988)

La hipótesis que se plantea en esta investigación es que la Organización Minuto de Dios, desde sus múltiples obras sociales, que pretenden la promoción de la calidad de vida de muchas colectividades y la atención educativa de muy variadas problemáticas sociales (individuales y grupales), viene implementando un modelo de educación y gestión social que merece ser analizado y sistematizado, de modo que pueda, si así se quiere, ser replicado. De ahí que, en un proceso de investigación praxeológica, es decir, que parte de las prácticas que la Organización realiza y de las intuiciones del P. Rafael García-Herreros, y que usando técnicas documentales, así como exploración de historias de vida y de prácticas organizacionales, ha rastreado el modelo de educación social subyacente, observando lo que El Minuto de Dios se ha propuesto hacer como organización social (incluido el sueño inicial del P. Rafael) y confrontándolo con sus realizaciones concretas a lo largo de más de cincuenta años de servicio a la sociedad.

Este libro, resultado de dicha investigación, presenta, en un *primer capítulo* la cuestión de la *educación*, desde la óptica del pensamiento crítico, valorando especialmente la dimensión subjetiva y social del ser humano, aceptando que la verdad se ve afectada por la visión del mundo de los actores del proceso educativo, y afirmando que la verdadera educación se interesa por problemáticas sociales, como la pobreza o la equidad; y, sobre todo, manifestando la posibilidad emancipatoria de la acción educativa. A la base de esta reflexión subyace una postura epistemológica que asume la complementariedad entre conocimiento y aplicación, entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción; lo que no es otra cosa que la praxeología en tanto teoría de la acción humana. Desde estos planteamientos teóricos, se concluye mostrando el trabajo praxeológico en educación en tanto reflexión práctica sobre los principios de la acción educativa y de sus técnicas, que busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para un quehacer educativo eficaz y pertinente.

En un *segundo capítulo* se retoma el concepto de *educación social* después de realizar una genealogía de la disciplina llamada pedagogía social; revisando sus principios teóricos, sus objetivos, sus representantes más notorios;

igualmente se examina lo que hacen hoy los educadores sociales, así como los escenarios que el mundo de hoy, y en concreto la realidad latinoamericana, le plantean a los pedagogos y educadores sociales.

En un *tercer capítulo*, desde el supuesto de que las teorías pedagógicas tienen algo que supera los enunciados discursivos y conduce a la responsabilidad social en la educación (uno de los conceptos más olvidados del discurso pedagógico), se propone un *modelo conceptual para la educación social*: se plantean los componentes básicos del modelo y se desarrolla cada uno de ellos, desde posiciones praxeológicas (que trabajan lo teórico teniendo en la mira sus aplicaciones posibles). Se termina con el análisis de algunos conceptos fundamentales a la hora de un diseño curricular para la educación social (didáctica, currículo, evaluación).

Por último, en un *cuarto capítulo*, se examina la obra social *Minuto de Dios en tanto modelo de educación y gestión social*. A partir de un análisis de la figura y el pensamiento del P. Rafael García-Herreros, gestor y educador social, y de una interpretación de lo que ha significado la transformación de una experiencia innovadora (el barrio Minuto de Dios) hasta llegar a la Organización Minuto de Dios (obra socio-educativa de múltiples facetas), se muestra cómo los lineamientos del modelo de educación social se ven reflejados en las prácticas que realiza la Organización y se intenta una sistematización del mismo: su intención formativa, el tipo de persona y sociedad que se pretende formar, el papel de los agentes del proceso socio-educativo, así como una exploración sobre los contenidos y las estrategias utilizadas en dicho proceso.¹

La intención última de este escrito es rendir un homenaje al P. Rafael García-Herreros cuando se están cumpliendo cincuenta años de su obra fundamental: el barrio Minuto de Dios, ese “*ensayo de comunidad cristiana avanzada*” que él soñó; la intención evidente es contribuir a la sistematización de una experiencia modelo de educación y gestión social, iniciada por el P. Rafael, pero que muchos otros han continuado en lo que hoy es la Organización Minuto de Dios, con el fin de resaltar y potenciar sus aciertos, pero también de señalar sus riesgos.

Una palabra más que no es sino el legado siempre reiterado del P. García-Herreros (1970: 49-50): “*Estamos en el mundo para servir al hombre y*

embellecer al mundo. Esto es lo mismo que amar y servir a Dios (...). Estamos en la vida para embellecer al mundo, para cambiar su aspecto, para no dejar rastro de la miseria, ni de la pobreza, ni de la ignorancia, ni del hambre. Sólo puede quedar un hambre en el mundo: el hambre de Dios”.

NOTAS

¹ Aquí es necesario hacer una aclaración: al ser la obra social y educativa de la Organización Minuto de Dios una obra multiforme, que cubre campos de trabajo a veces disímiles, si bien enlazados por la misión institucional (el servicio a los más necesitados); al ser, igualmente, la OMD un conjunto de Corporaciones civiles, con personerías independientes y directivas diversas, si bien el P. Diego Jaramillo es el presidente de todas las Juntas Directivas; es difícil, si no imposible, pretender que el modelo de educación social planteado se aplique por igual en todas sus dependencias y acciones. Por eso, en ocasiones, parece forzada la aplicación de tal o cual categoría. Lo que, sin embargo, animó a continuar este proceso, fue el convencimiento de que el modelo educativo social trabajado en los primeros capítulos, sí está presente en el espíritu de la obra Minuto de Dios. Como es obvio, quedan abiertos muchos frentes de investigación y reflexión; quedan muchos interrogantes por resolver; pueden quedar, incluso, otras interpretaciones por dar. Este trabajo quiere ser, en últimas, un aliciente para que estas preguntas sean resueltas posteriormente.

I. EDUCACIÒN: UN ACERCAMIENTO PRAXEOLÒGICO



I. EDUCACIÓN: UN ACERCAMIENTO PRAXEOLÓGICO



EDUCACIÓN: UN ACERCAMIENTO PRAXEOLÓGICO

La educación como hecho cultural se puede mirar de múltiples formas: como suceso histórico, como proceso de formación humana, como los modos de vivir y de pensar que deben ser afinados, como el acervo de bienes culturales a transmitir o recrear, etcétera; de ahí que la principal característica de la educación sea la apertura a distintas corrientes de pensamiento. Sea como sea, el hecho educativo no se puede justificar por sí mismo, sino por su significado sociocultural. En este trabajo se hace una opción interpretativa de la educación que se fundamenta en la emergencia del pensamiento crítico, con los aportes de grupos como la Escuela de Frankfurt o de pedagogos como Paulo Freire, entre otros; opción que concibe la pedagogía como una disciplina que valora especialmente la dimensión subjetiva del ser humano, que asume una forma cualitativa de realizar investigación en educación, que acepta que la noción de verdad se ve afectada por la visión del mundo de los actores del proceso educativo, y que se interesa por problemáticas sociales que se considera tienen relación directa con la educación, como la pobreza o la equidad. Y sobre todo, con esta visión, se admite la posibilidad emancipatoria de la acción educativa.

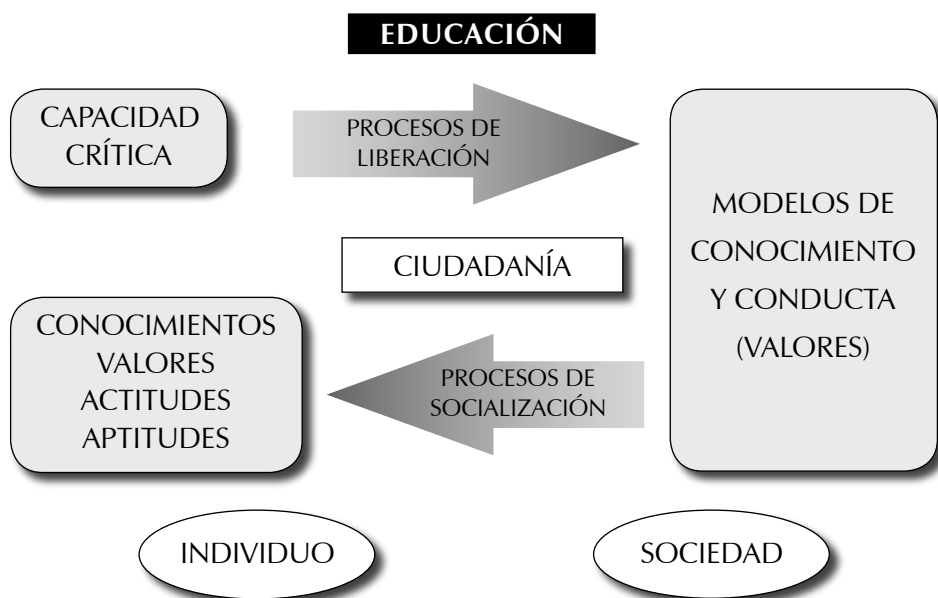
No obstante, todo esto está condicionado a un planteamiento epistemológico que asume la complementariedad entre conocimiento y aplicación, entre teoría y práctica; planteamiento que no es otra cosa que la *praxeología*, que señala que el diálogo entre el saber y la acción, en un proceso de reflexividad, le proporciona al profesional los instrumentos prácticos para determinar si la acción que realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. La praxeología ayuda a captar la riqueza teórica escondida en las acciones educativas y, por ende, a incrementar el acervo de planteamientos pedagógicos; así como a mejorar, programáticamente, las mismas acciones educativas, apoyándose en dicho acervo pedagógico. Y de paso, facilita que el profesional de la educación se convierta en un profesional reflexivo.²

A. LA EDUCACIÓN COMO TEORÍA Y PRÁCTICA.

Se parte de un supuesto elemental: únicamente la pertenencia a un grupo y a una cultura permite que se desarrolle la educabilidad del ser humano. La educación³ participa así de la acción *comunicadora*⁴ de la sociedad y lo ideal es que, gracias a ella, “*cada individuo genere su propia concepción del mundo, seleccione el rol que asumirá y construya sus niveles de aspiración en función de los cuales orientará su actividad y compromisos históricos*” (García Carrasco, 1984: 42). De algún modo dicha acción “enculturadora” tiene que ver con la formación de la ciudadanía.⁵

La educación es una *acción social* orientada hacia unas finalidades en la que se ejerce una influencia, deliberada e intencional, sobre los sujetos para ayudarles a realizar unos proyectos individuales y sociales y cumplir las metas propuestas (Bernabeu, 1997). Hay que entenderla, pues, como una actividad intencional y una necesidad sociocultural, como lo plantearon Durkheim y Dewey. La educación es el proceso de *integración* cultural y personal del ser humano a una comunidad.

La educación, entonces, no es una suma de intereses y acciones individuales, sino una tarea social, un *quehacer social a lo largo de la vida* que permite que todo ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, se vaya formando como individuo que vive en grupo y en sociedad, para desarrollarse como persona e intervenir en la vida de la comunidad de la que hace parte.⁶ No es otra cosa



que lo que los griegos denominaron *paideia*⁷, esa suma de relaciones, influjos, enseñanzas, aprendizajes, etcétera, que vivían los ciudadanos en el ámbito de la *polis*: no había un tiempo para la educación y otro para la vida; toda la vida era educación; la ciudad era el educador por excelencia. No se diferenciaba entre una educación formal (escolar) y otra educación social.

A partir de la Ilustración y de las revueltas burguesas en el siglo XIX, los gobiernos fueron generando los sistemas nacionales de instrucción y formación que reclamaba la creciente complejidad socioeconómica de los Estados y la necesidad de transmitir la ideología imperante: se fue construyendo un sistema educativo formal, aislado en la misma sociedad en la que surgía, centrado exclusivamente en la *escuela*⁸. Durante el siglo XIX la escuela convirtió el saber en *saber escolar*, lo que “*le significó tener una comprensión específica acerca de la enseñanza y de la pedagogía y, además, desarrollar procedimientos particulares de transmisión de ese saber completamente diferentes a los procedimientos de la construcción del saber*” (Mejía-Awad, 2003: 51), es decir, asumió una tarea específica: ser la transmisora del saber sistematizado, acumulado a lo largo de la historia (Martínez, 1990), creando para ello una

didáctica que terminó confundiendo con la pedagogía, al apartar los procesos pedagógicos del resto de procesos socializadores.

La escuela, cuestionada desde mediados del siglo XIX, se amplió a más clases sociales, buscando su legitimación en una mayor cobertura, en el interés por la comunidad en la que se insertaba y abriéndose a la naturaleza y a la vida; pero lo hizo desde el pensamiento escolar. Paulatinamente se ha querido ampliar la influencia de la educación a aquellos escenarios que quedan “fuera de la escuela”, pero siempre pensando en aulas y pedagogía escolar. La educación era escolar o no era. Este aislamiento de la escuela limitó la pedagogía al proceso de enseñanza y a las interacciones que se producen en el contexto de la institución escolar. Los efectos de todo esto son graves: primero, la interacción social, sobrentendida en la educación, se desdibujó y se redujo a una mera relación escolar; y segundo, los procesos educativos, que se daban en diversos niveles, olvidaron su relación con lo social como totalidad.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, surge otra visión, desde diversas perspectivas de pensamiento y acción crítica; inicialmente a esa otra educación, propia de comunidades locales, asociaciones, ONG, etcétera, se la llamó, desdeñosamente, educación “no formal” o “informal”. Pero, ante el hecho innegable de que “*la comunicación media una negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada y procesos masivos contruidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas van también a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo –de otra manera– las relaciones sociales escolares*” (Mejía-Awad, 2003: 52), hoy aceptamos que hay mucha más educación afuera que dentro del sistema escolar y que la escuela debió estar siempre en el ámbito de la “educación a lo largo de la vida” para no perder su significado ni su legitimación.

Es necesaria, por tanto, una nueva lectura que libere la pedagogía de la escuela y asuma el reto de plantear unas pedagogías acordes con la idea de que, en tanto *acción social a lo largo de la vida*, la educación hay que comprenderla como educación permanente, “*como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona*” (Delors, 1996: 91) y, en tanto tal, no se limita a lo enseñable ni al aprendizaje de conocimientos, sino que se centra en lo formativo y educable.⁹ Se trata de una reconceptualización de la educación

que retoma y revaloriza la dimensión ética y sociocultural del proceso educativo, la comprensión de sí mismo y de su ambiente para ser miembro de una familia, para ser un ciudadano responsable y también productor de contenidos culturales y solidario y colaborador con los otros. Obviamente, todo esto encierra una educación fundamental (básica) de calidad, adquirible ciertamente en las instituciones escolares, pero pensada en una perspectiva flexible, variada y asequible en diversos momentos y espacios.

Que la educación al margen de la escuela sea hoy más significativa es un indicio que comienza a invertir lo establecido: en efecto, en el espacio de la *paideia*, de la *ciudad educativa*, de la sociedad educadora, de la educación a lo largo de la vida, ingresan todos con iguales derechos y dignidad; nadie está fuera del sistema, se trata de la comunidad, de la vida en sociedad. Este es el ámbito de la *educación social*; allí estuvo siempre. Resumiendo:

- La educación debe ser la construcción paulatina de la persona para el desarrollo de sí misma y para la participación en la vida comunitaria y social; su misión es ayudar a comprender el mundo y a los demás, para que así la persona se comprenda a sí misma; deberá enseñar a ser y a convivir.
- La educación es una dimensión de la vida misma de los sujetos y de las comunidades; es educación “a lo largo de la vida” y, por eso, no se da ni exclusiva ni primariamente en una determinada fase de la vida.
- La educación en y a lo largo de la vida cotidiana es el lugar y el tiempo de toda formación, en el que la etapa escolar debe insertarse como una instancia más de la misma, potenciando todos sus objetivos y no limitándose a la transmisión y memorización de contenidos cognitivos.
- Toda educación es o debe ser social. No existe auténtica educación individual si no se forma al individuo para vivir y convivir en la comunidad y viceversa.
- La educación social, en sentido estricto, que es sobre la cual se va a reflexionar en este texto, tanto como teoría (pedagogía social) y como praxis (práctica educativa, fenómeno o estructura con instituciones, proyectos, currículos, etcétera) debe insertarse asimismo en el ámbito de la “educación a lo largo de

la vida cotidiana”, marco en el que siempre estuvo como otra instancia más, si bien, en su caso, lo haga frecuentemente en lugares y tiempos diferentes a los de la educación escolar.

Es claro, entonces, que la educación, como acción transformadora a lo largo de la vida (*praxis* no restringida a la actividad instrumental o *techne*) que desencadena algo imprevisto en las personas, grupos y sociedades, es imprescindible para la vida en el *mundo del nosotros*, para la vida social, si se orienta a la autonomía; es decir, que cada uno sea capaz de conducirse a sí mismo, en medio de los otros, superando el conflicto natural de las relaciones sociales. Como proceso formativo del *sujeto social* no puede caer en las actuales ideologías de *poiesis*, de fabricación en serie o de rendimiento productivo, pero, tampoco reducirse a acciones que sólo importan a los sujetos como individuos. La educación siempre podrá aportar a este mundo, descentrado y confundido, si es capaz de repensarse sin dejarse llevar por los paradigmas positivistas o tecnológicos del momento que tienden a reducirla al aprendizaje individual, al adiestramiento o, peor aún, al control de las conductas. La educación logra su auténtica utilidad, por paradójico que parezca, cuando se distancia de lo estrictamente pragmático y asume que “*sólo sirve para vivir en el mundo y, a ser posible, vivir mejor. Y esto no se fabrica, no se mide, no se anticipa y, siendo un poco osados, tampoco se enseña, aunque puede aprenderse*” (García Molina, 2003: 24).

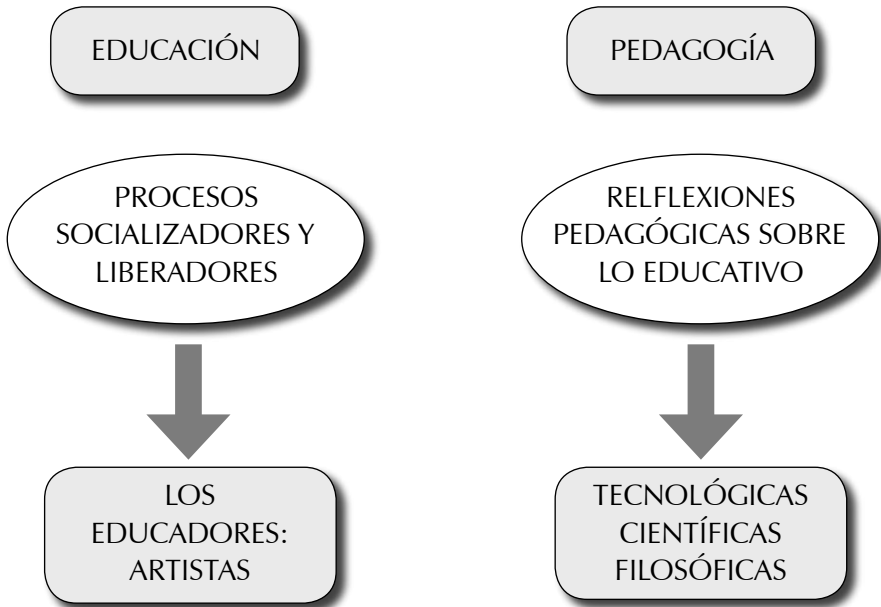
Ahora bien, la educación así concebida implica la relación entre teoría, práctica e investigación en un proceso crítico-reflexivo y praxeológico, que no favorece a ninguno de los tres componentes considerándolo como esencial. O, dicho de otro modo, la educación –más específicamente la educación social– como campo de estudio está constituido *por* y *en* la teoría, la práctica y la investigación, y es ello lo que da origen a la *pedagogía*.

¿Tienen sentido, entonces, una reflexión pedagógica, un discurso teórico o un proceso de investigación reflexiva y crítica sobre la educación? Cada quien podrá juzgar y responder por sí mismo. Nuestra apuesta es que sí lo tiene, siempre y cuando se trate de una reflexión (teoría) e investigación praxeológica a partir de la práctica educativa, práctica que es *transmisión* de contenidos culturales y *capacidad* para llegar a ser, práctica que permite comunicar a

otro lo que se realizó (historia), lo que se está creando (presente) y lo que se pretende hacer (proyecto).

La *pedagogía*, como teoría, se introduce en el campo filosófico de los fines educativos (horizonte del deber ser), en tanto que, como práctica, transita por el sendero científico, como saber provisional y discutible, y ha de pensarse en construcción permanente (Bernabeu, 1997). A fines del siglo XVIII, a partir de algunos textos de Kant referentes a la educación, otros pensadores de lengua alemana siguieron sus principios en sus propias investigaciones; tal fue el caso de Pestalozzi, suizo de lengua alemana; Fröbel, alemán de Turingia y su contemporáneo Herbart nacido en Oldemburgo, alumno de Fichte y Schiller. Todos ellos escribieron sobre *pedagogía*, consolidando una tradición intelectual que no demoró en extenderse a otros continentes. Por el otro lado estaban los franceses, rivales tradicionales de los alemanes, que debieron aceptar la terminología y las propuestas metodológicas alemanas, dado que ellos no tenían nada equivalente; pero, en 1879, Alexander Bain publicó en París un libro pionero titulado *La science de l'education*, fundamentado filosóficamente en los principios positivistas de Comte. Sin embargo, la tradición iniciada por los alemanes era tan fuerte y tenía a su favor a personas de tal nivel que no resultaba fácil retarla. Después de la primera guerra mundial, los Estados Unidos entran al debate con su prestigioso educador John Dewey, quien favorece el concepto de Ciencias de la Educación, porque *Pedagogía* no era muy aceptada en inglés y en ese idioma son sinónimos *educación* y *pedagogía*.

La gran pregunta es en qué consiste el “saber pedagógico”: ¿resulta legítimo como un *saber diferente*?, ¿no se aproxima a otros saberes: psicología, fisiología, sociología, ética? Y esa problemática de limitar su propio campo es lo que autoriza a algunos a hablar mejor de “ciencias de la educación” que de pedagogía. Sin embargo, no podemos descartar la posibilidad de un saber diferente de otros, dado que los hechos educativos están ahí, de forma innegable, como hechos no reductibles a otros y necesitados también de reflexión crítica y de investigación.



Analicemos este esquema (basado en el de Fullat, 1983: 18):

- Hay dos modalidades de procesos educativos: el tradicional, que inserta en una sociedad sometiéndolo a la experiencia y al aprendizaje (la llamada “socialización”) y el deseable pero poco frecuente, que la libera, en tanto que la libertad es la condición del sabio.
- La educación es una obra de arte, los educadores son artistas (actores) que producen obras acabadas, perfectas (Fullat, 1983: 19). El que conoce de educación es un pedagogo; quien posee el arte de educar es un educador (*sophoi*).
- Sobre dicho arte se han producido múltiples discursos que han generado saber (pedagogía) en torno a aquel. En la civilización occidental, han sido de tres clases:
 - Tecnológicos (“saber hacer”) que han dado como resultado las didácticas, las técnicas de aprendizaje, la organización escolar, etcétera.

- Científicos (ciencias de la educación), que comprenden secciones de las ciencias empíricas que dan razón, desde su punto de vista, de cuanto concierne a lo educativo.
- Filosóficos (filosofía de la educación), o consideraciones éticas, jurídicas, lingüísticas, estéticas, etcétera, realizadas con el ánimo de saber y saber-decidir en temas educativos.

En síntesis, no basta con educar; hay que afrontar la tarea pedagógica: el educador ideal se cuestiona e investiga sobre su acción educadora (y llega así a ser pedagogo); igualmente, el pedagogo no-educador (teórico o investigador) no basta, pues aquello sobre lo que reflexiona es para ser comunicado en el quehacer educativo.

La pedagogía entonces, como disciplina teórica que reflexiona sobre la educación, tendrá que ver con el problema epistemológico primordial que es el paso del *comprender* al *explicar*: debe tener el rigor y la coherencia requeridos para construir discursos claros que puedan ser comprendidos y objetados; pero, igualmente, tiene que crear modos novedosos de explicar, enseñar, transmitir conocimientos que se consideran valiosos. Es decir, en pedagogía la dimensión metodológica y didáctica tiene la misma importancia que la dimensión teórica. Por eso, la pedagogía se encarga de aportar el material de referencia explicativo, normativo y técnico para el diseño y desarrollo de prácticas educativas en cualquiera de los ámbitos en que se solicite su intervención, normalmente mediada por un proceso investigativo, crítico y reflexivo.

Pero no se puede olvidar que, como en cualquier otra disciplina, la pedagogía descubre en su quehacer los límites que impone la realidad: revelar algunas verdades a costa de desistir de resolver ciertos problemas fundamentales, de no poder excluir totalmente aquello de enigmático e inexplicable que su objeto de estudio contiene. Y por otra parte, no se puede olvidar que las disciplinas son dinámicas, abiertas y sujetas a cambios que pueden modificar, incluso de modo significativo, el estatuto de una ciencia y/o una disciplina.

¿Podrá la pedagogía reconceptualizarse desde su papel mediador entre las múltiples exigencias de unos imaginarios sociales variables y el adecuado

respeto a las diferencias de los sujetos? Esta cuestión plantea un desafío final a la pedagogía, a saber: “*volver a centrar su objeto de estudio en las condiciones de posibilidad discursiva y material que deben darse en una sociedad o institución educativa para que ese trabajo de transmisión-adquisición de la cultura pueda acontecer de manera satisfactoria, eficaz y, ante todo, justa para todos los ciudadanos*” (García Molina, 2003: 46). Porque el mundo está cambiando, la pedagogía tiene que seguir ideando los diversos modos como la educación puede continuar cumpliendo la misión que le corresponde. Como lo señaló Philippe Meirieu (1998), la pedagogía es proyecto, es la “*esperanza activa del hombre que viene*”.

B. LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL.

Que la educación es un fenómeno social es una idea aceptada por todos los pedagogos. La sociología se ocupó de ello en sus inicios; Émile Durkheim dijo: “*la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio*” (1998: 18) De ahí el papel político de la educación: la posibilidad de instituir un orden social concreto está en el modo como los ciudadanos conciben el rol de la sociedad, de sus estructuras y de ellos mismos al interior de dicho sistema de relaciones¹⁰; y esa comprensión sólo se logra mediante la educación. Se habla, entonces, de la *construcción del espacio social* (Bourdieu 2003: 34); es decir, de esa realidad impalpable, que no se puede mostrar ni tocar, conformada por las prácticas y las representaciones de los agentes de una sociedad. Esa construcción sólo es posible desde un *proceso de donación* de contenidos y experiencias de persona a persona, de un educador a un educando; un proceso comunicativo, pero situado, en términos de Habermas, desde el cual se van aprehendiendo los modos particulares de concebir el mundo que cada sociedad y, en consecuencia, cada cultura han asumido como propios.

Ahora bien, si lo social es el escenario que hace posible y restringe a la vez las relaciones entre individuos, los contenidos específicos de dichas relaciones, que permiten ver, comprender y explicar el mundo, al mismo tiempo que proyectarse en él, constituyen la *cultura*¹¹, ese constructo simbólico, inconcluso y cambiante (“*tesoro de signos*” como lo llamó Turgot), compuesto de ideas, creencias, conocimientos, doctrinas, ideologías, herramientas técnicas y tec-

nológicas, obras de arte, asociaciones, leyes, reglamentos, pautas de conducta, etcétera, que puede transmitirse y heredarse.

El ser humano, ser social por naturaleza, se hace -o reinventa- en un proceso educativo que gira alrededor de la cultura, de su apropiación, reconstrucción y comunicación. Hanna Arendt (1993) entiende el proceso humano de aprendizaje a partir de la incorporación del sujeto al mundo, con la idea de que su naturaleza social no es suficiente para adecuarse a la vida organizada con otros, pues no se trata de organizaciones simples, sino complejas, plenas de historia, valores y significaciones, “*en sociedades tan vastas como las nuestras, los individuos son tan diferentes los unos de los otros, que no hay, por así decir, nada de común entre ellos, salvo su cualidad general de ser hombres*” decía Durkheim (1998: 18). La *condición humana*, según Arendt, se adquiere y desarrolla mediante la acción (práctica) y el discurso (teoría) que son, igualmente, la base de la diferencia y la diversidad humanas. Esta acción humana no es la actividad instrumental o técnica sino la *praxis* mediante la cual el sujeto emprende algo nuevo: el que el hombre sea *actor* y la historia/cultura sea fruto de sus acciones no significa que no sea *autor* ni de sí mismo ni de la historia (Álvarez, 2000: 123).

Pues bien, una educación así entendida lo que plantea es la construcción de un “*hombre nuevo*”, diferente del engendrado por la naturaleza, lo que busca es crear un ser social, pues es la sociedad la que enseña a integrarse; es también, según sus necesidades, la que dispone la cantidad y naturaleza de los contenidos culturales que debe recibir el sujeto y es la que atesora la conciencia alcanzada por las generaciones previas y la que la transfiere a las nuevas generaciones. “*En la cultura, y en los imaginarios de época, habitan los elementos que permiten la comunicación entre individuos, la interpretación de lo humano y la base sobre la que construir nuevas posibilidades de vida y nuevas miradas sobre el mundo*” (García Molina, 2003: 41).

La educación es, por una parte, la herramienta privilegiada de reproducción social, es decir, del mantenimiento del orden social. Pierre Bourdieu (2003) explica que el espacio social u organización de la sociedad se funda en un capital cultural, es decir en la herencia cultural -o más bien cosmovisión o modo de ver al mundo- que ese espacio social posee. La sociedad se organiza alrededor

de valores acordados que son los que, finalmente, la explican como organización y colectivo. Así, el espacio social pasa a ser espacio simbólico, es decir, un conjunto de estímulos colmados de desigual significación que, convertidos en una especie de lenguaje, configuran las perspectivas, prioridades, ideologías, creencias e intereses de los integrantes del grupo social; de este modo la distribución del capital cultural deja construir un espacio social, que puede llegar a ser un *lugar social*, y la institución educativa, por razón del fomento de aquellas respectivas formas de concebir el mundo, ayuda a reproducirlo y mantenerlo a través del tiempo y de la historia.

Pero, igualmente, y aunque parezca contradictorio con lo anterior, la educación es una forma de participación social y un espacio vital de formación ciudadana. Por ello, nunca es algo políticamente neutral y siempre está en el centro de las tensiones que generan los diferentes intereses que se ciernen sobre ella. Entonces, ¿reproducir o transformar? Giroux manifiesta que el lenguaje de los teóricos reproductivistas vincula a las escuelas esencialmente con el discurso y las relaciones sociales de dominación: “*Tanto en las versiones liberales como en las conservadoras, la teoría educativa ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la necesidad y la eficacia, y ha sido mediada a través del discurso político de la integración y el consenso. Esto llega a ser claro si se reconoce que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas o ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y práctica educativas*” (1992: 102). Construyendo su pedagogía radical, Giroux ve en las teorías de la resistencia neomarxistas (Willis, Apple, Olson) un desarrollo importante, aunque incompleto. En su propia teoría de la resistencia, el papel de la cultura, y concretamente del lenguaje, como elemento de los procesos de institucionalización, es clave. Se trata de una corriente crítica capaz de ver las instituciones culturales y educativas como lugares en los que, dándose la *reproducción*, e incluso siendo ésta la tónica general, también se da la *resistencia*, el *conflicto*, la *contradicción*: “*el discurso de democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad*” (Giroux, 1990: 35). Si esto es claro en la escuela formal, lo es mucho más en lo que se ha venido llamando educación social, educación para toda la vida o educación en el contexto de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva abierta y pluralista, se entiende que lo cultural y lo político tengan un papel esencial en la construcción histórica de la educación, en un proceso social de creación de significados. El educador es un trabajador cultural y la educación una cultura política. Las instituciones educativas, formales o no, son *lugares sociales* en donde, para practicar la resistencia, tiene mucho que ver la lógica de la moral y la *violencia política* de los grupos dependientes. Para Giroux, además, juega un rol primordial un elemento no siempre tenido en cuenta: la esperanza. “*Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano*” (1992: 145).

En un sentido adicional, si se considera (como se explicará mejor más adelante al describir la educación social) que la educación es acción social, y que la acción sociopolítica es educativa si quiere obtener efectivamente el calificativo de *acción transformadora*, los límites entre acción política y acción educativa, en sus sentidos más amplios, devienen difusos. El componente educativo de los movimientos sociales críticos y la acción de la educación emancipadora han de ser integrados en un único enfoque global. Freire plantea su propuesta de *acción-reflexión*¹² tanto en un contexto educativo que debe ser, al mismo tiempo, lugar de acción (el círculo de cultura con adultos) como en un movimiento social que asimismo debe ser educativo; el papel que incumbe al educador en un lugar es el que corresponde a quien actúa como “líder” social en el otro (y en ambos casos ha de superarse la dicotomía educador-educandos mediante el *encuentro dialógico*).

Pues bien, la educación es un fenómeno social no sólo por sus fines (integrar al sujeto al mundo-sociedad y permitirle transformarlos), sino también porque contribuye con sus prácticas a la conformación de la realidad social y cultural de los distintos grupos humanos. La educación, como fenómeno social, sólo puede ser entendida a la luz de los acontecimientos históricos, políticos y sociales en los cuales se encuentra inmerso y a los cuales ayuda a configurar. Y es que con Freire y Giroux recuperamos el espacio de construcción de una educación liberadora, en donde los agentes de la educación deben ser “intelectuales” en el sentido de tener una práctica reflexiva y no repetidora, para convertirse entonces

en agentes transformadores, y los sujetos de la educación deben ser gestores de su propio desarrollo y del de las comunidades de las que hacen parte.

Hay que evitar la trampa que asegura que el sistema educativo no puede lograr nada en tanto no cambie la sociedad; pero, igualmente, el extremo inverso: la ingenuidad de que todo se arregla con el estilo del profesorado, o con ciertos métodos innovadores de enseñanza. Hay, eso sí, que entender y vivir la educación como acción transformadora de las condiciones y de los contextos, la educación como acción ciudadana, colectiva y democrática: eso es construir la educación social y transformadora que necesitan los colectivos y las clases populares. Y para ello resulta necesario que, de forma crítica, la ciudadanía y los movimientos sociales asuman esta tarea como asunto propio y no como algo exclusivo de maestros profesionales y de estudiantes como individuos particulares.

C. LA EDUCACIÓN: UNA ACCIÓN PARTICULARMENTE HUMANA.

Fernando Savater (1997: 21-35) dice, citando a Graham Greene, que *“ser humano es también un deber”*. O sea, *“nacemos humanos, pero eso no basta. Además tenemos que llegar a serlo”*; y la posibilidad de ser humano únicamente se plasma mediante los otros, los semejantes, es decir, *“de aquellos a los que el niño hará todo lo posible por parecerse”*. Y *“sí, -continúa Savater- como dice Jean Rostand, la cultura es lo que el hombre añade al hombre, la educación es el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad (...) La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre”*. Aquí se entiende la necesidad de la educación como acción organizada de humanos sobre humanos.

Es que el aprendizaje humano, lejos de ser equivalente al aprendizaje animal, es un proceso complejo, colmado de variables que lo concretan y lo diferencian en cada persona. Mucho más si se entiende la educación desde la perspectiva del sujeto, pues ésta concibe que el formarse arranca de la historia de cada sujeto, unida y superpuesta a la historia de otros. Es en esa historia común que el sujeto registrará sus nuevos aprendizajes, o dicho de otro modo, en la construcción de los conocimientos compartidos por parte de sujetos y agentes de la educación, en donde lo ya conocido se abre al examen y la investigación, en un

proceso social y no individual en el que se compara, contrasta y discute. Frente a la idea individualista de la educación, y también frente al sometimiento del sujeto a la imposición colectiva, han surgido propuestas que unen el desarrollo y autonomía personal con la convivencia social comunitaria y la participación democrática. Un clásico en esto, John Dewey (1916), plantea que en la educación que tiene como fin la cultura desaparece la contradicción aparente entre el desarrollo encaminado hacia el individuo o hacia la sociedad.

Se puede entender la complejidad del proceso de aprendizaje desde los contenidos que se transmiten, pero hay que asumir que no es únicamente eso: se aprenden contenidos culturales e información, y se desarrollan habilidades y competencias; sin embargo, también se aprende una manera de vivir, de ver al mundo, se aprehende una cultura, una cosmovisión. Pero ahí no termina todo: además es el aprendizaje de una sucesión de signos y significaciones, un aprendizaje de relaciones simbólicas, de un lenguaje específico, de un discurso concreto que da una perspectiva para comprender lo que se sabe y lo que se es capaz de hacer, tanto a nivel de productos culturales y tecnológicos como a nivel de relaciones entre personas.

Es por eso que el aprendizaje humano sólo es factible cuando se está en relación con otros humanos porque todo lo anterior sólo es posible aprenderlo de otros que lo hayan aprendido igual: de la cultura, que es obra especialmente humana. De este modo, la educación no es únicamente un conjunto sistemático de ideas, teorías y prácticas; se refiere también a un tipo de experiencias humanas que componen el hecho educativo. Sucesos cotidianos que tienen significado y sentido; un diálogo donde confluyen los ideales de formación y los implícitos y explícitos proyectos de vida de un colectivo. Lo *cotidiano* designa un conjunto de vivencias, es decir, de entidades que suceden para y entre sujetos; no se trata de un conjunto de hechos (en el sentido objetivo clásico); son objetivas, como las instituciones de Durkheim, únicamente si pertenecen al campo de las subjetividades. O sea que todo lo que puede ser llamado *cotidiano* sucede para una subjetividad que lo vivencia... se trata de *vida cotidiana*.

Ahora bien, lo cotidiano de una vivencia puede revelarse como lo común (la normalidad de la realidad) o como lo corriente (la obviedad del mundo). Pero hay dos formas de señalar lo obvio: como lo que no se ve y como lo que

se da por visto; mientras todo ocurra como está previsto no hay nada por ver (en el sentido del ver que cuestiona, que pretende saber). La cotidianidad es pertinente justamente cuando lo social se opaca: momento cuando es más real que nunca – toda la cotidianidad es actuación, juego de roles – y menos visible; es tan indiscutible que su cara social brota oscurecida, en el sentido de que es ejercida sin ser reconocida. Así, vive en el mundo de lo obvio quien utiliza expresiones del tipo “se-dice” como, por ejemplo: “*Los costeños son flojos*”, “*En el extranjero valoran mucho al profesional colombiano*”... en todas ellas se transmite un dicho que construye una imagen de la realidad. Lo significativo es que, como opiniones que aparentan realidad, pueden ser dichas por cualquiera. Ausencia tajante de reflexividad, en que lo observado es observado *como tal*. Pero lo obvio puede ser tanto un “saber obvio” como un “deber obvio” (como “lo que corresponde”). La cotidianidad es el resultado de un esfuerzo de definiciones compartidas de lo que se instituirá como “la realidad” y, una vez hecho, sobreviene la realidad objetiva(da) en la que uno se mueve y hace “lo que corresponde” (Garfinkel, Berger, Luckmann). Reglas, leyes, órdenes a los que el sujeto debe responder. Y para ello está la educación.

La obra de Peter y Luckmann (1986) redimensiona todo esto al conectar con la pregunta por las instituciones y roles, conceptos fundamentales para los planteamientos socio-educativos que aquí se proponen. En este apartado se reasume su planteamiento en varias proposiciones:

- La sociedad es un conjunto de acciones normalizadas, distribuidas por actores asimismo tipificados. Acciones y sujetos tipificados fundarán el saber común esencial para orientar a los sujetos en su medio social.
- La tipificación de las acciones saca del conjunto de los sentidos posibles, uno o algunos que quedan reconocidos como el sentido típico de la acción y de los actores. Este es el sustrato del sistema institucional de la sociedad, que se convierte así en su red de instituciones que vienen a puntualizar los roles que deben ser enseñados y apropiados.
- Las instituciones (= tipificaciones de acciones y actores) tienen una peculiaridad singular: son producidas por una labor social de interpretación y fijación de sentido (realidad producida), pero luego su origen se difumina y se vuelven

realidad absoluta. Y esto se produce a través del mecanismo de transmisión intergeneracional, que es la educación como proceso de socialización.

- Ya objetivada, la realidad producida requiere ser revestida por una segunda capa de verdad. Las legitimaciones, desde una máxima hasta los relatos simbólicos (religiosos, políticos, etcétera) son como un escrito de segundo orden que afirma la realidad con la valoración de “justo” o “bueno”. Así quedan ligadas las instituciones y los diversos órdenes institucionales, afirmando un mundo donde los sujetos encuentran su identidad y sentido.
- Así, tipificación, objetivación y legitimación conforman los tres ejes de la construcción de la sociedad, vivenciable como realidad compartida. Como complemento, la socialización de los sujetos se concibe como el aprendizaje de las instituciones y la afiliación en el mundo que los relatos o universos simbólicos plantean. La socialización halla su mecanismo básico en la adquisición del “otro generalizado”: el sujeto se forma como “uno” entre otros, reprimiendo el “yo” en el “se”, que debe dominar quien ingresa a un mundo institucional.
- Dispuesta la genética de la verdad apropiada como realidad, la vida cotidiana queda sellada como el espacio en que las instituciones sociales se armonizan enteramente con los sujetos que las desempeñan. El mundo está en orden: la sociedad se reproduce y el sujeto halla el sentido.
- La cotidianidad llega a ser así, desde el punto de vista de la subjetividad, el mundo seguro donde no hay incertidumbre. Sólo resta regular las situaciones límites (muerte, duda, guerra, ilusión, etcétera) mediante los adecuados megarelatos que constituyen la visión de mundo y la ideal escala de valores con la que regirse.

Es fácil, entonces, entender que la cotidianidad es el espacio donde la *ideología* (percepciones o representaciones circulantes) opera como tal: la sociedad se hace conciencia registrando en la subjetividad el mapa de los caminos (correctos, incorrectos) y el orden de los nombres (en clases de equivalencia, los nosotros; y en géneros de orden, las jerarquías). Anclado en dichas asociaciones y orientado por esos caminos, el sujeto reproduce la sociedad: no reflexiona la ley ni la realidad, simplemente las lee como verdad.

El hecho educativo, en este sentido, no se justifica por sí mismo, sino por su significado sociocultural y político. Pero, es claro que esta tarea adquiere sentido y significado en la medida en que se comprende que los proyectos y realizaciones humanas tienen su propia dinámica, y es desde esta comprensión que la educación, como rasgo específico de la cultura, surge como proyecto que convoca y aglutina a cada sujeto en particular y a la sociedad en su conjunto, y que puede ser algo más que socialización de los sujetos, siempre y cuando, con el aprendizaje, la reflexión rompa la obiedad natural y la cotidianidad pueda reproducirse cambiando. Sólo así el sujeto puede participar de algún grado de libertad y la responsabilidad constituirse como algo diferente al acatamiento.

D. LA EDUCACIÓN: CAMINO PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO.

El desarrollo, la educación y la participación han sido parte de la historia de la humanidad. Las sociedades del pasado y del presente han generado pautas para coexistir, para ensanchar las posibilidades de subsistencia de la comunidad, e inclusive, para optimizar la calidad de vida del grupo y de los individuos. Las tres nociones conforman las necesidades más importantes que todas las personas quieren satisfacer. Ciertamente, no significan lo mismo en períodos históricos distintos ni poseen el mismo valor para comunidades o culturas diferentes. El equilibrio entre los tres es débil y siempre implica tener en cuenta sus opuestos: el estancamiento (no desarrollo), la exclusión (no participación), la ignorancia (no educación). En todo caso, un *modelo de desarrollo* será el efecto de los diversos significados que cada grupo humano otorgue a estos conceptos.

La noción de *desarrollo* es, probablemente, una de las más debatidas en esta época de globalización económica; de polarización social, que excluye a una parte importante de la sociedad; de generación de nuevas pobreza y de detrimento constante del medio ambiente. Entre otras, el concepto presenta estas dificultades: a) *relatividad*, en tanto que siempre se está en vías de desarrollo (personas, sectores, países); b) *vaguedad*, pues para entenderlo mejor, el concepto desarrollo siempre requiere de calificativos (físico, económico, ecológico...o integral, sostenible, sustentable, etcétera); c) *posición ideológica*, ya que tras esta noción hay siempre una visión acerca de cómo debe originarse y manifestarse (incrementar la producción, preocuparse de lo que la gente puede

o no hacer). Es, entonces, un concepto vago, impreciso y relativo, que se usa fundamentalmente para introducir comparaciones o mostrar tendencias. Sin embargo, se da hoy un acuerdo generalizado: la perspectiva sólo económica del desarrollo es unilateral y restrictiva.

Es fácil ver, entonces, que las sociedades actuales se encuentran ante dos disyuntivas de desarrollo institucional. El uno entendido como desarrollo sostenible, el otro como globalización. Mientras este último se basa en el crecimiento económico sin límites y tiende a la concentración del poder en algunas naciones y centros financieros, el otro pretende un compromiso por un crecimiento regulado seguido de una especie de retroalimentación que mitigue sus efectos sobre el medio ambiente y la desigualdad social humana. Es lo que señaló Carlos Fuentes, en la última página de su libro *El espejo enterrado* (1992): “*Los Estados democráticos en la América Latina están desafiados a hacer algo que hasta ahora sólo se esperaba de las revoluciones: alcanzar el desarrollo económico junto con la democracia y la justicia social. Durante los pasados quinientos años, la medida de nuestro fracaso ha sido la incapacidad para lograr esto. La oportunidad de hacerlo a partir de hoy es nuestra única esperanza*”. ¿Será una visión utópica? Tal vez no, porque el desarrollo tiene que ver con diversas dimensiones de la vida humana: económicas, sociales, políticas, culturales y de relación con el medio ambiente, el entorno; y porque el desarrollo influye en todas esas dimensiones. Así como pueden mejorar las condiciones en ellas, puede haber desmejoramiento de otros aspectos. Ver el desarrollo sólo desde una disciplina es algo parcial. La esperanza es que una mirada interdisciplinaria identifique y descubra relaciones y conexiones que desde una sola disciplina no son visibles, para establecer así diálogos que permitan un mejor entendimiento y una mejor acción.

El otro término en cuestión es el de *comunidad*. Si bien el uso más corriente es como sinónimo de sociedad, con él se puede designar realidades diferentes, tales como: una localidad o área geográfica (territorio), un grupo estructurado a través de un conjunto de relaciones sociales y un conjunto de personas que comparten un sentido de pertenencia. Hay acuerdo en considerar que el término comunidad es uno de los más confusos del vocabulario actual al ser profundamente polisémico. Con todo es claro su valor como referente sustancial para la conciencia, la ciencia y la experiencia humanas. Sin entrar en mucho

debate, podemos afirmar el papel de la comunidad en una doble perspectiva: por un lado, la reconstrucción de la historia social, a partir de la cotidianidad; por otro, la búsqueda de nuevos horizontes para el bienestar de las personas y el desarrollo de los pueblos. Dos cuestiones fundamentales, desde un pensamiento crítico o una pedagogía social, para la reflexión y la praxis.

Al margen de otras consideraciones, es razonable plantear que el concepto de comunidad por el que se opte debe ser congruente con tres factores: una localidad geográfica compartida, unas relaciones y lazos afectivos comunes y unas pautas específicas de interacción social. La comunidad es, en síntesis, una *unidad de vida* que se distingue por la adhesión que mantienen sus integrantes, con un sentido de la ubicación y la pertenencia que no se entiende sin la existencia de niveles mínimos de solidaridad y de intercambio de significados (Rezsóhazy, 1988:49-50). Dicho de otro modo, es un *ecosistema social* con estas cualidades:

- Existencia de un grupo humano cuyos miembros se reconocen entre sí admitiendo que forman parte de una realidad construida a partir de su presencia y sentimiento de pertenencia.
- Existencia de una base geográfica o espacial que soporta las relaciones humanas (territorio que paulatinamente es delimitado: fronteras).
- Adecuación a una configuración infraestructural, de base económica, asociada a modos particulares de producción y de vida (sistema económico de la comunidad).
- Mantenimiento de relaciones interpersonales e interacciones sociales constantes en términos de socialización, comunicación, emotividad, ayuda, etcétera (tiempo histórico común y estable).
- Presencia de estructuras y organizaciones sociales legitimadas públicamente como necesarias para el desarrollo de la vida cotidiana (instituciones, recursos...).

- Existencia de un sentimiento intransferible de pertenencia, referido a cada individuo y a los núcleos intermedios en que se integra (familia, asociaciones...).

Al integrar las dos nociones en el concepto *desarrollo comunitario*¹³ igualmente encontramos múltiples definiciones que se diferencian según se ponga el acento en el desarrollo o en la comunidad y según la idea que se tenga de ambas nociones. Una de las más elaboradas es la de Rezsohazy (1988:18) para quien “*el desarrollo comunitario es una acción coordinada y sistemática que, en respuesta a las necesidades o a la demanda social, trata de organizar el proceso global de una comunidad territorial bien delimitada o de una población-objetivo, con la participación de los interesados*”. Siguiendo los planteamientos de Cabello (2002, 174 ss.), el desarrollo comunitario así entendido tiene las siguientes características:

- La finalidad es el desarrollo integral y el progreso global, que no se reduce al simple crecimiento económico, sino que promueve a todos los hombres y a todo el hombre.
- La comunidad es agente, actor, de su propio desarrollo; de ahí la necesidad de definir dicha comunidad en términos geográficos y de relaciones sociales.
- Responde a las necesidades y/o demandas de la población; lo que significa que implica una investigación anterior sobre las mismas, así como sobre los recursos de que se dispone.
- Busca unos objetivos precisos y contextualizados, espacial y temporalmente; es decir, se trata de una acción localizada, planeada, regulada y sistemática.
- Los objetivos definidos han de ser priorizados sin perder de vista la globalidad ni los medios disponibles.
- La planeación debe incluir el control y la evaluación permanente que permita socializar los progresos, consolidar los procesos e introducir los cambios requeridos.

El desarrollo comunitario se asocia normalmente a una metodología de trabajo con personas, grupos, regiones y países desfavorecidos; sin embargo, es considerada, en círculos especializados, como una de las formas de la educación social. Y es que la relación entre las dos expresiones es inevitable, pues como lo señala Quintana (1991:12):

A veces se ha considerado la educación comunitaria como una educación activa de la comunidad: es decir, aquella educación que da la comunidad (...) Pero normalmente se llama educación comunitaria a la educación pasiva de la comunidad, o sea, aquella educación que es dada a la comunidad a fin de que pueda vivir eficientemente como tal; es la educación que capacita a los individuos para participar positivamente en la vida de la comunidad.

Haciendo un poco de historia, se puede señalar que, con el trasfondo de la industrialización naciente, aparecen las primeras experiencias de desarrollo comunitario en Londres (1884): acciones sociales y culturales para la comunidad dirigidas a mejorar su calidad de vida. Experiencia que se expande pronto por toda Europa y Norteamérica. A comienzos del siglo XX surgen iniciativas profesionales lideradas por trabajadores sociales tendientes a mejorar la salud y el bienestar de las comunidades. Con ello se dan los pasos hacia la adopción de un modelo de organización comunitaria, entendido como un proceso de ajuste entre los recursos del bienestar social y las necesidades de las comunidades. Tras la crisis de 1929, las instituciones públicas amplían su intervención con objetivos bastante pragmáticos. La organización de la comunidad adquiere carta de ciudadanía (aunque en Latinoamérica y Europa se expande más lentamente). Tras la Segunda Guerra Mundial, la lucha por la liberación nacional en países colonizados contribuirá a afianzar y a suscitar la necesidad de estrategias comunitarias, cada vez con mayor conciencia política: aparecen los modelos alternativos de desarrollo, de carácter endógeno y autosuficiente, ecológicamente solventes y basados en transformaciones sociales objetivables: se pretende estimular actividades que busquen el desarrollo de la comunidad, a través del impulso de la iniciativa individual y comunitaria, y de la decidida participación de ambas instancias. La expresión *desarrollo comunitario* tiene un claro precedente en el concepto de *educación de masas* y una alta importancia en la educación social promovida por las Naciones Unidas entre 1945 y 1965. Pero los cambios socioculturales que se producen a finales de los sesenta

obligarán a un replanteamiento de los modelos de intervención adoptados hasta ese momento, considerados funcionalistas y adaptativos. Surgirán nuevos modelos que buscan transformar las condiciones de existencia desde, con y para la comunidad: modelos participativos y de autogestión, preocupados por armonizar las relaciones entre las personas y los ambientes.

Todo lo planteado hasta aquí conlleva una nueva concepción de lo educativo y lo comunitario que se hace visible en aspectos como:

- Pensar los problemas educativos en su relación con los problemas del desarrollo de la vida local y cotidiana.
- Construir programas de educación social que partan de las necesidades locales de modo que se configure una educación inter y transdisciplinar encaminada al desarrollo global y sostenible de las realidades locales y cotidianas.
- Replantear las políticas socioeducativas, en sus niveles y recursos, ya que el uso de las oportunidades educativas de lo cotidiano y local modifica el papel de las instituciones educativas y el quehacer y la formación de los educadores requiere teorías y prácticas nuevas.
- Involucrar a la población de un territorio, como actores-agentes y organizaciones que, simultáneamente, gestionan la educación y la cultura y se benefician de sus efectos, extendiendo los públicos de la formación y considerándolos sujetos y destinatarios de la misma.

En síntesis, las comunidades sólo pueden alcanzar un estado de desarrollo integral cuando el proyecto social contempla los procesos de crecimiento económico y de desarrollo del pensamiento, de la creatividad y del espíritu crítico de todos y cada uno de sus miembros como un sistema en estrecha interacción e interdependencia: el crecimiento económico en función del desarrollo de las personas y de su pensamiento y el desarrollo del pensamiento en función del crecimiento económico. El desarrollo humano y social integral es inconcebible, entonces, sin procesos educativos críticos, creativos, innovadores de los que participen todos en la comunidad. La educación del pensar y del hacer tiene que llegar a todos, superar los estadios operacionales y ser significativa y pertinente

para todos. Desde esta perspectiva el *desarrollo* es entendido, entonces, como el *proceso educativo social* que permite a las personas y comunidades utilizar su potencial, adquirir confianza en sí mismas y llevar una vida digna y realizada, librándose del temor a las carencias y a la explotación.

E. EDUCACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL.

Esta es una cuestión que tiene muchos ángulos. Uno - diferente de los anteriores y tal vez fruto de ellos - es el de la finalidad última de la educación y de todo proceso de aprendizaje. Ya Foucault (1979, citado por Martínez 2001) mostró que todo discurso es un efecto de poder organizado mediante reglas anónimas, mediadas históricamente y determinado por un tiempo y un espacio. La institución educativa –como lo dice Martínez (2001: 96)– es una formación discursiva, es decir, un conjunto de prácticas discursivas que logran cierta institucionalidad. Ahora bien, este discurso llamado *escuela*, al mismo tiempo que pretende construir un armazón conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (lo que Bourdieu llama *capital cultural*), busca, para realizar el itinerario que se ha impuesto a sí misma, distribuir y reproducir relaciones de poder. Pero debe verse en una doble dimensión: lo mismo que puede hacer de la institución educativa un discurso de exclusión, puede hacerla un discurso de integración. Y esta dialéctica es lo que conforma no sólo la práctica educativa, sino asimismo el diseño curricular: la educación no sólo reproduce y transmite las formas de relación de los diferentes actores sociales, sino que es también el lugar en donde se encuentran y se generan formas distintas de resistencia y oposición.

Becerril (1999), siguiendo a Althusser, explica este fenómeno desde dos hechos: el primero es que “*en las condiciones de orden social, el desarrollo de las fuerzas productivas necesita a las organizaciones escolares como condiciones de producción al mismo tiempo que producen*” (p. 69); y el segundo, es que esta reproducción no es involuntaria sino compleja y puede abrigar distintas formas de resistencia, las que este autor -ahora apoyado en Apple¹⁴- llama *contradicción*: es decir, la posibilidad de que en “*la organización escolar, los trabajadores creen ciertas condiciones autónomas para ejercer el control de su trabajo, que se configura en un especie de contraorganización con relaciones informales que desafían a la norma, ya que se valen de ingenio*

y creatividad cultural para tomar distancia de la determinación” (Becerril 1999: 78).

Así, exclusión e integración son dos potencialidades del quehacer pedagógico, resultados del proceso de aprendizaje que realiza cada persona en tanto miembro de un grupo social. Esto, que igualmente es obra humana, cuestiona el sentido que, como macroestructura social o como decisión individual, hay que darle a la acción educativa; lo que adquiere mayor relevancia al asumir que lo que busca la educación es, precisamente, ser una herramienta de integración social, es decir, desarrollar la capacidad del sujeto educativo de ser parte, de modo autónomo, activo y solidario, de los procesos sociales en los que le corresponde desplegarse. La idea básica es que se logre formar personas –*ciudadanos*, según Magendzo (2003)– solidarios, conscientes y críticos, capaces de emprender “*algo nuevo*” (Arendt 1993: 208), es decir, de recrear al mundo mediante acciones plenamente conscientes y responsables, a la vez que transformadoras de las realidades sociales. Es lo que Bronislaw Geremek (1996) llama *cohesión social*: el respeto de la dignidad de la persona humana y la generación de vínculos sociales en nombre de la solidaridad para integrarlo a los otros, a los *diferentes*, y preservarlo de la exclusión y la incomunicación a los que el *no saber*, es decir la ignorancia, los condena.

Obviamente, todo esto implica una decisión del individuo sobre las alternativas que le proponen los discursos en juego: no se puede estar al margen de esto, en especial si el individuo es un agente educativo; es decir, el responsable de que un grupo de sujetos aprendan. El quehacer docente implica *asumir una posición* en la medida en que es el medio a través del cual llegan a los sujetos los contenidos culturales; es el maestro quien, bajo la influencia de un discurso cultural y político, resuelve lo que los sujetos requieren para hacer parte de la estructura social. Él va a ofrecerles el capital cultural que necesitan para desempeñar las funciones que les corresponden en las diversas redes sociales donde participan; pues bien, para que esto se dé, el agente educativo debe haber definido para sí -y para sus alumnos- una posición frente al contexto histórico-cultural que enfrenta, o, dicho de otro modo, debe darle un sentido a su labor como educador. Posición implica tomar partido en la docencia, frente a lo que se enseña y a quien enseña.

Es una falacia creer que la educación pueda ser apolítica o neutral ideológicamente: una teoría educativa es *“una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles”* (Bruner, 1987: 112). Si un autor nada radical como Bruner lo afirma, es fácil pensar que quien lo niega tal vez tiene algo que encubrir, o bien no ha analizado que lo que supone es también ideología, más introyectada en tanto menos reflexionada, y producto de intereses reales que evitan mostrarse explícitamente. Obviamente, no se trata de instrumentalizarla sino, al contrario, de reconocer que, como todo proceso discursivo y comunicativo, la educación se arraiga en principios ideológicos -no necesariamente una ideología política, sino una cosmovisión o concepción del mundo- y que éstos le otorgan su finalidad y sus métodos.

Lastimosamente, esta conciencia sobre el compromiso social del educador no siempre existe. Las reformas educativas traen cambios de paradigmas a nivel social, no porque signifiquen siempre revoluciones educativas, sino porque implican concepciones de persona, de sociedad y de mundo diferentes. La realidad nos muestra un mundo convertido en un *“sistema global sobre el cual el capitalismo, en sus diversas formas, ha tejido una compleja red de relaciones económicas, culturales y políticas”* (Martínez 2001: 92). Esto, en el caso de la educación, se nota en el discurso sobre la profesionalización docente, el que lejos de pretender una reivindicación social de la profesión docente propone una reformulación del perfil profesional, alineándolo a los nuevos tiempos, convirtiendo al docente en un funcionario a cambio de cierta seguridad y a costa de la pérdida de control sobre los diversos niveles de concreción de la práctica docente.

Ante este horizonte, hay que reconceptualizar el compromiso social de la educación y del educador, pues, como lo señala Martínez (2001: 95) *“el compromiso radical de la escuela con la educación del ser humano no puede eludir su posición crítica con las políticas de injusticia y desigualdad. Ésta debe seguir siendo una cuestión básica en todo educador”*. La educación debe ser una liberación (Freire), un proceso que ayude a la persona y a la comunidad a ser autónoma frente a aquello que las limita, que las emancipe de sus determinismos (Habermas, Groundy), para que puedan construirse a sí mismas. Desde esa perspectiva el docente, como agente necesario del proceso educativo, debe

concretar un compromiso permanente con el proceso de enseñanza y con su práctica docente, de modo que responda a lo que la realidad le pide sobre la formación de los sujetos y, como consecuencia de esto, sobre la construcción de la sociedad y la cultura; compromiso que supone una toma de conciencia y trae como consecuencia una acción pedagógica centrada en una situación formativa; es decir, un espacio de práctica educativa mediadora entre sujetos y dispositivo pedagógico que abarca la trama de relaciones que fundan, tanto la relación entre actores (interacción pedagógica) como la interacción entre saberes y contenidos culturales (relación significante).

Esta reconceptualización de la educación para que asuma y explicita su compromiso social, sobre todo en América Latina, se inscribe en la tradición del pensamiento crítico (y de las teorías pedagógicas que surgen del mismo) que sale al encuentro del pensamiento único, porque, como bien lo dice Rodríguez en su introducción al libro de Boaventura de Sousa Santos (2003):

El comienzo del siglo XXI ha presenciado el renacimiento de la teoría social crítica y del pensamiento progresista con proyección política en América Latina. Tras varios años de relativo silencio, debido, entre otras cosas, al desencanto producido por la caída de la cortina de hierro, que le dio la oportunidad en la década de los años noventa a tantos intelectuales críticos y políticos progresistas, entre ellos varios de los que se preciaban de ser más radicales, de pasar a defender ideas más seguras y rentables con el mismo dogmatismo con el que proponían visiones contrarias en los años setenta y en los ochenta, nos encontramos hoy con una amplia gama de trabajos académicos, movimientos sociales y propuestas políticas que representan una nueva forma de pensar y ponen en práctica los valores de la igualdad, la libertad y el reconocimiento de la diferencia.

No se puede olvidar que el verdadero cambio social llega de la mano de una *práctica reflexionada y transformadora, de una praxis social*. Práctica unida a un proyecto político crítico y reivindicativo que tiene por esencia esclarecer el mecanismo del control del saber. Bajo estos planteamientos, la *praxeología* puede considerarse como una estrategia de cambio social al servicio de una innovación educativa que conduzca al desarrollo integral de las personas y comunidades.

F. EL QUEHACER PRAXEOLÓGICO EN EDUCACIÓN.

La praxeología¹⁵ se entiende como un discurso (*logos*), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significante (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza, pretende que dicha *praxis* sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el “actor” o “practicante” está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico y de un discurso crítico: la praxeología designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas; pero busca igualmente los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz y pertinente.

Cuando un profesional, tratando de resolver y comprender una situación problemática, se esfuerza por observar el efecto de sus propias acciones y prácticas, para mejorarlas en el momento de volverlas a realizar, se convierte en lo que Donald Schön (1998) llama un *profesional reflexivo*. ¿En qué consiste esta *reflexión en la acción* que realiza dicho profesional? En la lógica del pensamiento de Schön hay que entenderla como el *proceso mental* que permite a un profesional adaptarse a cada situación que se le presente en el ejercicio de su profesión; una especie de *dialogo continuo* entre él y los acontecimientos de su práctica profesional. Al vivirla sistemáticamente, el profesional puede aumentar la eficacia de sus intervenciones, desarrollando progresivamente una especie de modelo de intervención a la medida. Schön afirma que esta reflexión es también una *reflexión sobre la acción*. Así, en una situación que parece difícil de controlar, sugiere que el profesional «*reestructure el problema y, en esta nueva tentativa [que Schön llamará] una experiencia de estructuración, él tratará de imponer su voluntad*» (Schön, 1998: 91).

Yves St-Arnaud y Alexandre Lhotellier, investigadores canadienses, reafirmaron esta teoría de Schön y la llamaron *praxeologie*, en tanto que pretende transformar la investigación asociando el saber (*logos*) y la acción (*praxis*). Ellos la definen así: “*La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomización y de conscientización del actuar (en todos los niveles de*

interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (1994: 95). La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. Ambos autores sostienen que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento. Además, como el procedimiento praxeológico intenta reducir las fronteras (dualistas o de otro tipo), puede servir en donde se lo desee aplicar. El diálogo entre el saber y la acción puede llevarse prácticamente a todas las situaciones.

Ahora bien, el quehacer praxeológico cumple una cuádruple función de conservación, de enriquecimiento, de gestión y de apropiación de los saberes de la práctica, función similar a la de los *knowledge managers*¹⁶. A diferencia del profesional práctico, el *profesional reflexivo o praxeólogo* se interesa más por las prácticas eficaces, por el “saber-hacer” que implican, que por los resultados de las mismas; a diferencia del práctico comprometido con la complejidad de lo real, el praxeólogo tiene que realizar un ejercicio de abstracción, de *pensar por separado aquello que no está separado*: se trata de descomponer la práctica (y sus procedimientos) en tantas fases como sea necesario para comprenderla y, enseguida, conducirla o reconducirla con pleno conocimiento. Este desplazamiento de lo *concreto vivido* o percibido (la práctica o la observación de la práctica) a lo *concreto pensado*, para retornar a lo *concreto construido*, y de ahí a lo *concreto aprehendido*, es el quehacer fundamental de la praxeología (Juliao, 2002). Es una revalorización de la práctica que, como lo dijo Bourdieu (2003a: 75) “*siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner mucha más competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría*”.

Hay que tener en cuenta que la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la *praxis*. La razón práctica no tiene los mismos objetivos que la razón praxeológica: aquella se enfoca a la eficacia de las acciones, al logro de lo planeado; la praxeológica indaga y construye los *saberes de la práctica* mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la *praxis*. La lógica de la acción (*praxis*) se articula con la del conocimiento (*logos*); y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y

saberes de la acción, favoreciendo un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una *praxis*.

La praxeología parte de la idea de que, desde la *praxis* y la práctica –la distinción entre los dos conceptos se hará más adelante–, se pueden construir saberes; se puede extraer la estructura de una experiencia considerada interesante y pertinente, en función de cierto número de objetivos que ella se fijó, o de un cierto número de resultados esperados; de ella se puede extraer lo esencial y eso esencial puede ser transferido en un proceso netamente educativo. Eso esencial es la *racionalidad interna de la praxis*, sea que haya sido bien controlada por los actores mismos o que haya sido empírica y espontánea.

Cuando se trata de fijar el quehacer praxeológico en educación (mucho más, si se trata de la educación social como práctica específica) hay que considerar los cinco desafíos siguientes, que se convierten en líneas de un proceso de investigación praxeológico sobre lo educativo:

- La elaboración de saberes de la práctica educativa, específicos y transferibles (dimensión técnico-científica). Este es el corazón del quehacer praxeológico en educación, con el que se busca definir los elementos de la práctica para trazar las perspectivas de investigación, sin ignorar lo que ya se ha hecho. Es responder a la pregunta: ¿dónde nos encontramos hoy en educación?
- La gestión más pertinente y eficaz de las acciones (dimensión pragmática). Este sería el primero según el orden de los fines de la educación: se trata de la eficacia y de la credibilidad y, desde ahí, de la legitimidad de la educación. Los objetivos deben ser repensados, los métodos y procedimientos tendrán que ser evaluados, las estrategias y medios de control y organización deberán ser reorientados.
- La emancipación política y social de estos campos de práctica (dimensión política). Este sería el primero desde el orden del compromiso social y de la urgencia de la educación. Y el hecho es que falta mucho: la educación tiene aún mucho de dependencia y de precariedad; poco de autonomía. Los discursos contra la instrumentalización de la educación no bastan; la construcción de un pensamiento racional y riguroso sobre la acción educativa

(es decir, una praxeología) puede ayudar a liberarla como campo de práctica autónomo.

- La comprensión del surgimiento y constitución de esos campos de práctica (*dimensión histórica*). El campo de las prácticas educativas es complicado; mucho más el de las prácticas en educación social. El planteamiento praxeológico, que se interesa tanto por los procedimientos de intervención educativa como por las condiciones sociales, políticas e ideológicas del surgimiento y desarrollo de las estructuras educativas, aclararía y permitiría, probablemente, comprender las rupturas y adhesiones, así como las dificultades de la educación para constituirse en campo autónomo de práctica.
- La formación de los actores comprometidos en esos campos de práctica, sus contenidos y métodos (*dimensión formativa*). La cuestión es sobre cómo los saberes teóricos y disciplinares pueden utilizarse para formar en el “saber-hacer”, para trabajar la realidad, construir los problemas y resolverlos, permitir la evaluación crítica de los resultados y de los instrumentos utilizados. Dicho de otra forma: ¿cómo los saberes pueden, en contacto con la realidad, volverse procesos y procedimientos a la manera de estrategias de acción? Es esa zona oscura entre saberes teóricos y prácticas lo que la praxeología tiene que esclarecer para que aquéllos y éstas no permanezcan separados, como saberes sin objeto (conceptos abstractos) o prácticas sin conciencia, condenadas a la repetición mecánica.

Antes de avanzar más en esta línea, es necesario aclarar la distinción que aquí se hace entre práctica y *praxis*. Usaremos un ejemplo por su simplicidad pedagógica.

Cada mañana, cuando me despierto, preparo un café sin que ello me exija una real actividad intelectual; tengo necesidad del café para despertarme plenamente y si hacerlo implicara un trabajo intelectual y práctico complejo, nunca lograría preparar mi café y, por tanto, no me despertaría realmente. Prepararlo es de esos actos automáticos y programados, lo que me permite dejar volar mi imaginación y mi atención hacia otras cosas: cómo amaneció el día, el trabajo que tengo por delante, mi último sueño... Preparar el café es ciertamente una práctica, pero que se ha vuelto espontánea y de algún modo, incorporada en mi

cotidianidad, lo que no significa que, en ocasiones, pueda fracasar (por ejemplo, puedo estar atrasado y no alcanzo a prepararlo, o puedo no encontrar con qué prepararlo). Es lo que Bourdieu (1972) llama un *habitus*¹⁷ ampliamente determinado por la educación y la cultura. Ahora bien, la mayor parte de nuestras actividades cotidianas son de este tipo de prácticas espontáneas, adquiridas, interiorizadas, donde la actividad intelectual es casi nula.

Imaginemos ahora que soy un hotelero profesional, preocupado por el bienestar de mis clientes y por su fidelidad a mi negocio. Yo voy, entonces, a preocuparme de modo especial por la preparación del café y de las demás bebidas del gusto de los clientes. Tendré que utilizar mi inteligencia práctica, adaptar pertinentemente mis medios a los fines deseados, realizar mejoras y rectificaciones, desconfiar de mis automatismos, probablemente adquirir nuevos conocimientos. Este otro modo de preparar el café es de otra naturaleza: se trata de una *praxis* muy diferente de la práctica espontánea, que requiere de otra postura, que implica una reflexión intelectual y que pone en juego métodos, procedimientos y tácticas regularmente repensados, en el contexto de una profesión concreta.

La *praxis* es, entonces una *práctica sensata*, no espontánea sino pensada, que supone un procedimiento intelectual y no una simple repetición mecánica. Obviamente, no todas las prácticas cotidianas tienen que ser convertidas en *praxis*; de ser así, la vida sería imposible.

Praxeología y *praxis* están íntimamente ligadas, aunque no obedezcan a las mismas lógicas. La *praxis* es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (tecnología); la praxeología es la construcción de saberes de la acción (ciencia). El objeto principal de la praxeología es la elaboración, experimentación y validación de *modelos de acción*¹⁸ que sean útiles para la gestión de la *praxis*: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico. Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación-acción, de la investigación “*aplicada e implicada*” y es, además, un método multireferencial y pluridisciplinario, supone cuatro fases o momentos, así:

1. La fase del VER

Esta es una *fase de exploración y de análisis/síntesis* (VER) que responde a la pregunta: ¿Qué sucede?; etapa fundamentalmente cognitiva donde el educador/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre la práctica educativa, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (una “segunda mirada”) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿quién hace qué?, ¿por quién lo hace?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué lo hace?

Es, pues, la *fase empírica o experimental*, según sea que nos encontramos ante una práctica educativa espontánea e intuitiva, o, al contrario, ante una *praxis* educativa claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el educador/praxeólogo está frente a una acción, sea práctica espontánea o *praxis*, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos a veces mal o incluso no formulados o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (a saber, construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a las que se verá enfrentado el educador/praxeólogo y los métodos de comprensión que deberá adoptar, no van a ser los mismos. En el caso de las prácticas educativas espontáneas e intuitivas, las más frecuentes, tendrá que interactuar con practicantes que no podrán fácilmente elaborar la racionalidad de una acción que ellos no han construido formalmente; su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el “sentido oculto” que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente, encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios, que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación; todo esto, obviamente, no quiere decir que los modos de acción que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizados.

Al contrario, en el caso de una acción educativa que se presente como *praxis* manifiesta, elaborada y reflexionada, el educador/praxeólogo tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los practicantes, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un “saber-hacer” demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados; una mirada más incisiva, buscando las debilidades de la acción más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación, en un contexto diferente.

2. La fase del JUZGAR

Esta es la *fase de reacción* (JUZGAR) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente hermenéutica en la que el educador/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la *fase paradigmática* pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. Por ejemplo, se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, etcétera. En todo, caso ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial de los “saber-hacer”.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica educativa? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático: el primero consiste en *problematizar la propia observación*. Y ello porque cada uno tiene

sus “lentes de sentido” que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios “lentes” puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*, lo que supone que dudamos de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible. El tercer momento busca *formular los discursos* (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización: en el fondo es justificar un modo de actuar. El cuarto momento invita a un *retorno a las fuentes*, retorno crítico, distante y riguroso. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica educativa.

3. La fase del ACTUAR

La tercera fase del proceso praxeológico es la *fase del actuar* que responde a la pregunta *¿Qué hacemos en concreto?*, etapa fundamentalmente programática en la que el educador/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la *praxis*, el educador/praxeólogo se convierte en quien ilumina al practicante, sobre todo cuando él mismo es un practicante/educador; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción educativa, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el educador/praxeólogo buscará precisar bien los objetivos, que le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie

de herramientas que mejorarán su trabajo, por ejemplo, ciertas habilidades técnicas.

El descubrimiento de paradigmas de la *praxis* educativa es la función central del educador/praxeólogo; la experiencia y la experimentación, el análisis y la interpretación son requerimientos para ello, pero la aplicación pertinente es el objetivo. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la *praxis* educativa que tendría estos elementos:

- La comprensión de los procesos educativos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades.
- Los campos de práctica y los modos de acción educativos.
- La construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos.

En otras palabras, se pretende la operación de un proyecto de acción. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio), se propone una nueva práctica de gestión participativa. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación: ¿Cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso?

4. La fase de la DEVOLUCIÓN CREATIVA

Esta cuarta fase es la de *la reflexión en la acción* (DEVOLUCIÓN CREATIVA), etapa fundamentalmente prospectiva que responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del educador/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una

función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de lo Otro. Los actores-sujetos están llamados a recentrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio.

Es la etapa en la que el educador/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. Se trata de un acto existencial autogenerador de teoría a partir de la experiencia que requiere ser “sacado a la luz”, a través de un proceso *mayéutico* que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, entrando así en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la *praxis* por el *logos*, (*inter y autoestructurante*). Se trata del diálogo establecido entre educandos y prácticas, que permite desarrollar más los conocimientos de éstos. La devolución creativa¹⁹ tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes de su proceso y los exprese creativamente.

Por último, hay que tener en cuenta que el procedimiento praxeológico se articula sobre cuatro polos o componentes adicionales:

- Una fenomenología amarrada a la experiencia: se trata de un razonamiento sobre una situación (la práctica) a describir, a comprender, a interpretar, previendo su evolución en función de las acciones que se proyecta realizar y de los compromisos que ellas implican;

- Una teleología, precisada desde las intenciones: son los objetivos, es decir, lo que se pretende obtener, modificar, crear o cambiar en la práctica, integrando las oportunidades y las amenazas;
- Una operacionalidad en la acción: aquí entran las decisiones, es decir, las opciones realizadas entre las diversas hipótesis de acción, en función del nivel y de la jerarquía de apuestas posibles;
- Una axiología fundada en valores: la ética, o sea los valores filosóficos, morales o políticos en juego.

En síntesis, la praxeología no puede evitar una formalización (teoría) de saberes: al intentar comprender una práctica, está formalizando una *acción que produce saberes*, está precisando la experiencia acumulada por medio de acciones. Y si se trata de acciones educativas, indudablemente está generando, a partir de ellas, teoría pedagógica.

Retomando la clásica analogía de Francis Bacon²⁰, el praxeólogo no es ni un simple empirista que, como la hormiga, recoge los frutos de su búsqueda de alimento simplemente para usarlos, ni un simple dogmático que, como la araña, fabrica su tela a partir de su propia sustancia; sino, ante todo, una abeja que fabrica su miel a partir de las flores, la transforma y la digiere para obtener su propia energía.

NOTAS

- 2 Aquí se asume una visión general, optimista y constructivista, que consiste en ver el proceso de reflexividad como un proceso de generación de conocimiento cuyo movimiento normal, con ideas generales, pretende recuperar la acción social. Se acentúa más la conducta que la naturaleza, se utiliza la estrategia, y el conocimiento adquiere un rol fundamental.
- 3 El concepto educación comienza a usarse con una ambigüedad y polisemia natural desde el comienzo: junto a la promoción del individuo (educere: conducir hacia, hacer salir) está su "dotación" socializadora para que actúe con los demás (educare: criar, alimentar, instruir).
- 4 Se sigue aquí la idea de Dewey de que la sociedad/comunidad implica la comunicación de algo que es común (la cultura) y de que "toda comunicación (y, por tanto, toda vida social auténtica) es educativa (...) toda organización social... es educadora para quienes participan en ella" (2001, cap.I, parág.2)
- 5 La figura siguiente se toma, con algunos ajustes, de Fullat (1983: 16).
- 6 Conviene distinguir entre educación (o proceso educativo) como realidad (hechos) que tendría que ver con las ciencias, tanto naturales como sociales, y educación como valor (deber ser), que tendría que ver con la filosofía, la antropología, la moral, la estética y la política. Dificilmente puede excluirse del concepto educación la referencia al valor y a la ética; se educa en función de un sistema de valores.
- 7 Paideia (en griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παις, "niño") era, para los antiguos griegos, la educación que confería a los hombres un carácter realmente humano. Como tal, no incluía habilidades manuales o erudición en temas específicos, que eran considerados técnicos e indignos de un ciudadano; por el contrario, la paideia se concentraba en la formación que haría del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos y sociales.
- 8 El concepto proviene del griego pasando por el latín; en latín es schola, en griego es: σχολή ("skolé"); paradójicamente, el significado era el del momento de recreo o diversión; luego se produjo un deslizamiento de significado en la mayoría de los idiomas indoeuropeos modernos. El significado actual más frecuente es el de un establecimiento público en donde se transmiten enseñanzas: es el "santuario" del sistema escolar formal, creación de la Revolución Francesa (plan Condorcet) que le dio el papel de entregar el saber sistematizado y de lograr la homogeneización social, para franquear la desigualdad de nacimiento en la que se basaba el Antiguo Régimen.
- 9 Los conceptos de educabilidad y enseñabilidad están en mutua relación. La enseñabilidad se supedita a la relación que se establezca entre la naturaleza de los saberes y los contextos y ambientes de la enseñanza. La educabilidad depende de las condiciones de los estudiantes, de sus competencias, y del modo como los contenidos culturales puedan adecuarse, mediante un proceso de recontextualización, a dichas competencias.
- 10 El referente para entender, desde una óptica praxeológica, la sociedad y la política es Karl Marx quien defiende, frente al individualismo esencialista anterior al siglo XX, que la sociedad es una realidad que impregna al individuo y lo configura, redefiniendo su existencia, a la vez que ella misma es resultado de la acción recíproca (interacción/intervención) entre los hombres. El hombre es un ser social hasta el punto que únicamente puede individualizarse, ser él mismo, en la sociedad. Este pensamiento marxista va a caracterizar, según González (1996:26), el surgimiento de dos escuelas sociológicas que van a influir en toda la pedagogía contemporánea: la de lo social constituido (Durkheim) y la de lo social constituyente (Weber).
- 11 Lo que aquí se entiende por cultura se desprende de lecturas de autores como Berger, Bourdieu, Durkheim, Luckmann y Weber. Si bien expresan diferencias, en ellas subyace la certeza de que los humanos construyen la sociedad en la que viven, siendo ella misma quien suministra las condiciones para hacerlo: aquello que le es dado y desde donde el individuo puede comenzar a crear.
- 12 Es necesario aclarar que el acto de conocimiento implica para Freire un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción. En el contexto epistemológico del diálogo, se analizan praxeológicamente los hechos que ofrece el contexto real o concreto, lo cual implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporcionan los hechos, hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis (Freire, 1990).
- 13 El desarrollo comunitario, como se verá más adelante, es una de las vertientes de la educación social y tiene que ver con conceptos como educación comunitaria, educación para el desarrollo y educación popular.

- 14 Profesor norteamericano de Enseñanza y Estudios de Política Educativa en la Universidad de Wisconsin. Su trabajo crítico se ha centrado en el análisis de los procesos educativos a partir del currículo escolar. Su análisis resulta de gran interés, en la medida que destaca la contradicción de una sociedad que se define como de la información y el conocimiento, pero que en los procesos de socialización muestra un giro conservador muy acentuado.
- 15 Para presentar la praxeología y facilitar una comprensión de lo que constituyen sus grandes ejes metodológicos, nos inspiramos en el capítulo cuarto del libro de Juliao (2002).
- 16 Concepto anglosajón para designar a los profesionales que contratan ciertas empresas con la tarea de evaluar, estructurar y redistribuir el "saber hacer" y el capital intelectual de las mismas. Profesionales que deben poseer competencias como: capacidad de escucha, facilidad de relación, diplomacia, carisma, facilidad de comunicación, espíritu de síntesis, aptitud para compartir información.
- 17 Este concepto clave de Bourdieu se refiere al conjunto de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de un cierto modo. Son disposiciones incorporadas o interiorizadas a partir del trabajo educativo prolongado (socialización, apropiación...).
- 18 Se habla de modelos de acción en tanto que saberes transferibles y utilizables por otros que permiten a quienes realizan la práctica clarificar la forma como definen, gestionan, controlan y evalúan la acción.
- 19 Concepto con el cual Vygotski hace referencia a la interacción y aportes que hacen los educandos entre sí. Ésta expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.
- 20 Bacon (Novum Organum Libro I, aforismo 95) usa su símil para diferenciar los empíricos que, como hormigas, simplemente acumulan información o datos, los dogmáticos que, como arañas, extraen de sí mismos todo el conocimiento y, finalmente, los inductivista-gradualistas que, como las abejas, recogen el néctar para volverlo miel. Este auténtico quehacer de las abejas es lo que se plasmaría en el Novum organum, y, por ende, manifiesto metodológico del nuevo pensamiento filosófico-científico.

II. EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL



II. EL CAMPO DISCIPLINAR DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL



EL CAMPO
DISCIPLINAR DE
LA PEDAGOGÍA
SOCIAL

Adentrarse en el complejo campo de la pedagogía social no es tarea fácil; hay mucho donde buscar y mucho que elaborar para lograr un mínimo de claridad conceptual. Por eso no tiene respuesta inmediata la pregunta *¿qué es la pedagogía social?* y, por lo mismo, son diversos los caminos para intentar una fundamentación epistemológica. Siguiendo a Sáez (1997), las clásicas tres vías propuestas por el sociólogo Inkeles parecen apropiadas para realizarlo: a) La histórica: lo que se ha hecho; b) La práctica: lo que se está haciendo hoy; y c) La analítica: lo que dicta la razón sobre lo que esta ciencia o disciplina es o debe ser.

Antes de proceder a esta tarea, vale la pena señalar que la pedagogía social puede concebirse como *ciencia pedagógica y social* que investiga las circunstancias, los procesos y las consecuencias de la educación social y, al mismo tiempo, como *disciplina académica* que sistematiza (selecciona, analiza y organiza) y transmite pertinentemente los conocimientos que sobre este particular va construyendo, mediante procesos de enseñanza formales. Como dice Caride (2004: 26) “*la científicidad que se le atribuye se plasma en una serie de rasgos (de naturaleza*

epistemológica, estructural, simbólica, material, formal, metódica, etcétera) que permiten construirla y reconstruirla permanentemente en tanto que “ciencia de la educación social”. Ahora bien, entre los investigadores, existe un acuerdo previo sobre tres puntos estrictamente epistemológicos:

- Que no se trata de una ciencia formal dada la imposibilidad de formalizar un único lenguaje común que sea legítimo para todo tiempo y ambiente, ni una ciencia natural cuyo objeto de estudio sea accesible en condiciones de cientificidad restrictiva.
- Que los problemas que pretende solucionar remiten más a la acción, a la práctica, que a la investigación teórica, lo que obviamente implica otros niveles de discurso.
- Que no es posible comprobar mediante métodos confiables y universales la verdad de sus propuestas, sometidas constantemente a las eventualidades de tiempo, lugar y sujetos actores a quienes se dirige, mucho más siendo una ciencia en construcción. Por eso, la pedagogía social reclama otros criterios para determinar su carácter científico diferentes al de verdad; los criterios de: consistencia, rigurosidad y eficacia (Núñez, 1990: 31).

En síntesis, definir si la pedagogía social es o no ciencia, va a supeditarse a lo que se juzgue que es ciencia: si ésta se entiende en términos usuales y restringidos, habría que decir que no lo es; pero si, en un sentido más amplio, la ciencia se puntualiza como un *estilo de pensamiento y de acción* encaminado a comprender, interpretar y transformar la realidad para optimizar nuestro conocimiento y acción en ella, habría que admitir que la pedagogía social es una ciencia.

A. UNA BREVE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Desde los orígenes de la humanidad existe el quehacer educativo como un fenómeno propio de la naturaleza humana que siempre ha trascendido la actividad que se realiza en las instituciones escolares. Es decir, hablar de educación significa hacerlo sobre fenómenos que superan el espacio y el tiempo escolar, en el entendido de que ha sido un interés constante de los seres humanos for-

marse como individuos que viven en grupo, en comunidad, para desenvolverse como personas y participar de la vida social. Pero, también, es un hecho que la creciente valoración del modelo educativo escolar, a partir del siglo XIX, ha eclipsado la presencia y pertinencia de otros modelos no necesariamente escolares y de los cuales trata la pedagogía social.²¹

Aunque en la historia de la educación encontramos muchos antecedentes de una educación social distinta de la educación en general, sobre todo en el humanismo cristiano, hay consenso en que es Johann H. Pestalozzi (1746-1827) el primer representante de la educación social, como hoy la entendemos; si bien, el término *pedagogía social* como tal apareció en Alemania, en el siglo XIX, con Karl F. Mager y Adolf Diesterweg, sin que para ninguno de ellos su uso manifestara una intencionalidad epistemológica.

El representante más importante de estos inicios fue Paul Natorp quien, en 1899, publicó su libro "*Pedagogía social*". En contraposición a lo que hasta el momento se venía gestando en el campo pedagógico del individualismo (herencia de J. Locke y J. J. Rousseau), este autor sostiene que toda actividad educadora es social; todo proceso educativo se realiza en la colectividad, sea en la familia, escuela o sociedad; por tanto, la educación es un bien común. Natorp se inscribe en la tradición neokantiana que pretende resolver los problemas del pensamiento desde una nueva interpretación de la filosofía de Kant, construyendo un sistema filosófico completo aplicado a la vida social del hombre. Dentro de esta tradición, Natorp fue el primero en elaborar una teoría pedagógico-social de carácter práctico (si bien su construcción era todavía bastante idealista: se lo considera *sociologismo pedagógico idealista*) centrada en el concepto de comunidad; de este modo acentúa el protagonismo de la pedagogía social, que entiende como una educación de la comunidad orientada a elevar al hombre a su plena humanidad. Cabe consignar aquí uno de sus textos más repetido, por su contundencia para nuestro propósito:

Esta relación mutua general del concepto educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de pedagogía social. Por tanto, esto quiere significar el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todo por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación

del individuo conforme a ella y que participa de ella. Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la pedagogía social. (Natorp, 2001: 42)

Mas allá de las discusiones sobre el autor que podría ser considerado el padre de la pedagogía social, nadie ha discutido que ésta surge en Alemania, mediada por las transformaciones sociales de las últimas décadas del siglo XIX, y que se consolida a lo largo del siglo XX, considerado por muchos el *siglo de la pedagogía social*.²² A comienzos de dicho siglo XX, el concepto comienza a ser utilizado en Europa para referirse a aquellas acciones de ayuda a pobres, desvalidos y abandonados, debido a que Hermann Nohl, pedagogo discípulo de Dilthey y Paulsen, caracterizaba la pedagogía social como pedagogía del *tercer espacio* (es decir, como pedagogía de los más necesitados), pues ella no se realizaba ni en la familia ni en la escuela y sus destinatarios eran obreros y jóvenes. Se trataba de la *construcción del individuo*, lo cual no se puede separar de la edificación y reconfiguración de la sociedad, condicionadas por las situaciones comunitarias. De ese modo, la pedagogía social buscaba la prevención, intervención y curación de necesidades sociales prioritarias, al modo de una auténtica *pedagogía de la necesidad*, que ya esboza lo que serán las tres clásicas tareas de la pedagogía social europea: prevención, ayuda y curación. Pero, igualmente, Nohl tiene otro mérito: el haber señalado la tarea investigativa y formadora que le correspondería a la pedagogía social para dotar de un estatuto epistemológico a lo que hasta ese momento era un marco conceptual.

En otros países europeos, como Italia, se entendió como una educación social informal y extra-escolar, atendida principalmente por los medios de comunicación, mientras que en los países anglosajones se orientaba al análisis y la acción en contra de la pobreza, la criminalidad juvenil y el alcoholismo, lo que hacía difícil establecer límites entre pedagogía social y trabajo social. En Francia, por su parte, se concibió como intervención para la solución de necesidades sociales en los campos de animación socio-cultural, educación de adultos, adaptación y formación en la empresa.²³ En España, con la misma idea, la historia de la pedagogía social como tal empezó en el año 1944, cuando fue incluida en el plan de estudios de la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid y, en años posteriores, en las Universidades de Barcelona, Valencia, Santiago de Compostela y Murcia.²⁴ Los pocos vestigios anteriores a esto se

debieron a dos pedagogos inquietos: Ramón Ruiz (jesuita seguidor de Herbart y autor de la primera obra española sobre educación social) y Lorenzo Luzuriaga (representante de la pedagogía liberal, traductor de obras pedagógicas, exiliado luego en Argentina donde fundó la editorial Losada); si bien muchos ubican también en estos orígenes a Ortega y Gasset.

De algún modo se puede decir que la generalización de la educación social como práctica y el surgimiento de la pedagogía social como disciplina en gestación, en Europa, se asocia a los cambios generados en el paso de una sociedad tradicional/absolutista a una sociedad industrial/capitalista, cuyas circunstancias críticas (masificación urbana, pobreza generalizada, proletarianización del campesinado, desplazamiento forzado, desigualdades sociales, brotes de violencia e insuficiente escolarización) se relacionan con la necesidad de intervenir socioeducativamente en contextos extraescolares. Hecho que coincide con la búsqueda de una educación para la solución de los problemas sociales: la pedagogía social, que establece la utopía de la comunidad frente al excesivo realce de la individualidad en la educación anterior.

Después de este rápido recorrido por los orígenes de la pedagogía social en Europa se puede pasar a su fundamentación epistemológica, eso sí asumiendo claramente, como lo señaló Negrín (1977: XXXI/15) que *“la pedagogía social no ha tenido siempre el sentido, el significado y el alcance que tiene en la actualidad, sino que se ha ido fraguando a través de la historia, pasando por interpretaciones diversas de la misma, según cuál haya sido el punto de partida y los objetivos que enmarcan en cada momento el estudio de la pedagogía, entendida prioritariamente desde la perspectiva social”*.

1. El origen filosófico de la pedagogía social.

L. Múgica (1986) recorrió la tradición intelectual alemana (I. Kant y W. Hegel sobre todo) que, con sus conceptos sobre la educación, influyó en el nacimiento de la pedagogía social tal como fue formulada por Natorp. No hay duda que esta construcción se basó en la teoría pedagógica de Kant: la educación en tanto problema, como arte razonado y orientado (una respuesta a la primera y segunda antinomias de la razón), la relación entre libertad y acción, la educación moral, el papel del individuo y su proceso formativo hacia la comunidad. La

pedagogía social de inspiración kantiana (la de P. Natorp) y hermenéutica (la de H. Nohl) está influenciada por el pensamiento filosófico-pedagógico que va de los aportes de la retórica y los sofistas a Hegel y de Kant a Pestalozzi, pasando por Rousseau y los socialismos utópicos para llegar a nuestros días. No se puede pensar apropiadamente la pedagogía social si no se la sitúa en el vasto movimiento de las ideas; que tardó varios siglos en dividirse para dar paso a las diversas disciplinas que hoy componen las ciencias humanas y sociales, y que tienen en común la reflexión sobre lo social.

2. Los principios teóricos originales de la pedagogía social

Las principales temáticas de P. Natorp (que aún siguen inspirando a la pedagogía social): el método, la unidad teoría-praxis, el papel de la axiología como propuesta para orientar la vida, el problema de la formación y el rol del educador y las referencias continuas a Pestalozzi como *el pedagogo propiamente dicho*, en tanto impulsor de la espontaneidad, permiten formular *los principios teóricos originales de la pedagogía social*:

- a. La educación es un fenómeno social. Entonces, ¿qué añade el adjetivo *social* al sustantivo *pedagogía*? Según Natorp, en realidad nada. Claro que Natorp estaba muy alejado de la práctica de la educación y su idealismo le impidió especificar los diversos ámbitos de intervención que implica el adjetivo social; pero, su aporte es claro: *la pedagogía es siempre social, con vocación comunitaria*. Así, la comunidad²⁵ es el referente capital de la actividad educadora humana.
- b. *La pedagogía social es el campo de conocimiento teórico con vocación reguladora de la praxis* y, por eso, el proceso educativo podemos concebirlo, desde los planteamientos de Natorp,²⁶ como una interacción comunicativa, en la que los participantes (estudiantes, docentes y comunidad) intercambian significados y acciones acerca de lo que van a llevar a cabo (estrategias de intervención, puesta en marcha de proyectos) para resolverlo colectivamente.
- c. Según Herman Nohl, la pedagogía social se relaciona directamente con la política y la prevención; entonces, se entiende como adaptación, socialización, recurso para la adquisición de competencias sociales, acción frente a la

inadaptación social, formación política del ciudadano, factor de prevención, control y cambio social, generadora de nuevas demandas sociales y como trabajo social educativo. Sin embargo, aquí vale la pena decir que, dados los cambios de la sociedad actual (globalización, informática, pensamiento complejo, biogenética, etc.), es importante definir científica, no políticamente, cuáles son las problemáticas sociales capaces de ser tratadas desde la educación. Lo que sí es claro es que, frente a la inadaptación y la marginación, *la pedagogía social debe educar para la participación social*, lo cual supone incidir, ante todo, en las estructuras cognitivas y afectivas de la persona.

3. Los objetivos de la pedagogía social²⁷

Los objetivos de la pedagogía social son dos, diferentes pero complementarios: la correcta socialización de los individuos (en el marco de una formación integral cuyo referente es la persona en su globalidad, como un todo) y la intervención pedagógica para subsanar ciertas necesidades humanas que aquejan a la sociedad (lo que se llaman situaciones de *conflicto social*). Ello realizado, normal, aunque no exclusivamente, en contextos o por medios educativos no formales. Es, bajo esta concepción binaria señalada por Quintana, como se ha desarrollado la pedagogía social en Europa en los últimos años. También, la podemos reconocer en la línea anglosajona de la educación social donde la enseñanza va unida al campo de los servicios sociales.

En este sentido, Colom (1998: 318) señala que, cuando la sociedad civil cree que sus necesidades son educativas surgen las formas educativas no formales. En consecuencia, indica, *“parece lógico hablar de pedagogías de la sociedad civil al referirnos a desarrollos pedagógicos, que se caracterizan por dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas, y considerarse una estrategia más, que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios”*.

4. Tendencias contemporáneas de la pedagogía social

Tras esta rápida aproximación desde la evolución histórica de la pedagogía social, se puede concluir que es en Alemania donde se ha trabajado más su fundamentación epistemológica; esto justifica que, siguiendo a Feroso (1994:

71 ss.), partamos de este país para reseñar las cuatro principales *tendencias contemporáneas de la pedagogía social* (sobre todo a partir de 1960) que más han influido en su desarrollo posterior en América Latina:

a. *Las teorías críticas de la pedagogía social.* Aunque se afirma que, en dicha época, encontramos cinco corrientes que pueden ser llamadas *teorías críticas* en pedagogía social²⁸, vamos a limitarnos a revisar el pensamiento de un representante de la última de estas corrientes: Klaus Mollenhauer (1964) y su pedagogía social como *emancipación*, quien, al amparo de la teoría crítica de la Escuela de Francfort, ha concebido la emancipación como un “*interés fundamental epistemológico*” de la pedagogía. Para él, la pedagogía social tiene una sola finalidad: eliminar las discrepancias entre teoría y práctica y relacionarlas. Esto porque la sociedad industrializada (encrucijada de radicalismo, comunismo, liberalismo e indiferentismo, *provocadores todos ellos de marginación social*), para satisfacer sus nuevas necesidades educativas, exige esta nueva rama aplicada de la pedagogía, que tiene que buscar la integración del individuo en la comunidad, haciéndolos responsables, autónomos y creativos. Si en un primer momento, Mollenhauer profundizó en las condiciones sociales y las necesidades del momento, posteriormente buscó construir una teoría de la educación social, impulsado por las nuevas investigaciones en pedagogía, por el nuevo enfoque del concepto de socialización que cambió el signo de la teoría y de la praxis, por las tesis marxistas relativas a la *praxis/ciencia* y por la nueva corriente del interaccionismo simbólico y de la sociología reflexiva.

b. *El racionalismo crítico.* Es un modelo sociopedagógico contrapuesto a la teoría crítica y por consiguiente, antimarxista, cuyo principal representante es Lutz Rossner (1973) quien ha tenido un interés principal: construir un modelo de la *ciencia del trabajo social*, junto a la cual pueda tener sentido la pedagogía social como *ciencia pedagógica del trabajo social* (que por cierto, para él, no resulta fácil separarlas). Su planteamiento fundamental es que la teoría del trabajo social es una teoría parcial de la teoría de la educación y ésta es, a su vez, una teoría parcial de la sociología, es decir, una teoría sociológica o *sociología parcial*. La pedagogía social, en cuanto saber científico, tendría estas características: es un saber antimetafísico que habrá de ser elaborado al modo de las ciencias naturales; se ha de poder probar empíricamente;

su objeto de estudio es lo fáctico de la praxis educativa y de las necesidades sociales. La praxis, para un racionalista crítico, sólo es fecunda si se sustenta en conocimientos científicos.

c. *La pedagogía social en el marxismo.* El pensamiento marxista es una síntesis de mucha utilidad para la educación social, no sólo por su iniciativa de usar el método dialéctico para el análisis de la sociedad, sino por su aporte a la antropología al insistir, por primera vez en el discurso, en la necesidad de abrir los ojos a las posibilidades de los sujetos y al devenir histórico y cultural de los pueblos y los ciudadanos para su comprensión y proyecto dialéctico de superación de la sociedad de clases. Así, la función primordial de esta educación social será preparar a las nuevas generaciones para su participación en la sociedad, lo que supone ayudarlos a adquirir competencias para vivir y actuar en la colectividad, para comprender las necesidades del ambiente más cercano y para planificar los cambios requeridos.²⁹

d. *La pedagogía social en el ecologismo.* El objeto de la pedagogía social, desde el modelo ecológico, como lo expresa Colom (1994) se determina por los siguientes aspectos:

- Estudio de las interacciones entre el individuo y su medio, con preferencia por los problemas de la vida y por los espacios vitales reducidos (microespacios) donde se producen dichas interacciones.
- Determinación de las necesidades y problemas producidos en los momentos de transición vital (etapas de desarrollo, cambios de status o de rol, conflictos familiares, etc.).
- Determinación de necesidades y problemas relacionados con el medio físico y social, como por ejemplo los problemas de vivienda.
- Determinación de necesidades y problemas relacionados con las interacciones y comunicaciones humanas.

En los términos de Colom (2000: 21 ss.), todo esto tiene que ver con el concepto de desarrollo sostenible que pretende, al mismo tiempo, aunar un parámetro económico (el desarrollo) con otro de carácter más actitudinal (el de sustentabilidad); de modo que la sostenibilidad implica equilibrio ecológico, humano, social y económico, lo cual, además, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan sólo el crecimiento. No

se debe confundir, por ende, sostenibilidad con conservación de la naturaleza, pues el desarrollo sostenible tiene un carácter pluridimensional, siendo la variable ambiental una más entre otras muchas; así la idea de sostenibilidad puede aplicarse a problemas tan disímiles como la cuestión demográfica, los desastres ecológicos, la desigual distribución de los recursos o la paz en el mundo; y con diferentes tipos de acciones coordinadas: técnicas (tecnologías menos impactantes), político-económicas (priorización de inversiones para una mejor gestión de los recursos) y socio-educativas (cambios educativos y culturales).

5. La reconfiguración del concepto de pedagogía social.

Estas cuatro tendencias, claras en los orígenes de la pedagogía social en el siglo XX se mantienen en la reflexión actual, con las variaciones o adaptaciones del caso en cada región. Pero, también hay que considerar cómo el concepto de educación social se reconfigura en las sociedades democráticas de la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del nuevo orden occidental, instaurado con la reconstrucción del escenario europeo después de la Segunda Guerra Mundial, y esta reconfiguración también condiciona la reflexión actual. Subrayamos los hechos ocurridos a finales de la década de los 60 y comienzos de los 70, cuando se habla de crisis educativa como crisis del sistema.

Este proceso de análisis crítico de las instituciones educativas estará esencialmente representado por las llamadas *teorías de la reproducción* (Carreño, M. 2001: 181) fundadas en los estudios sociales de Bourdieu, Passeron, Baudet, Establet y Althusser quienes, desde enfoques crítico-marxistas, rechazan la autoridad de la escuela cuestionándole su papel de interventor y distribuidor de la escala social. Desde datos empíricos sobre la persistencia del influjo de la clase social en el éxito escolar aplican a la escuela una función de reproducción de las diferencias sociales en las sociedades de clases: no es que la escuela sea el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino aquel donde se legitiman dichas desigualdades. El considerar la educación como un espacio cerrado a cambios y a transformaciones es un resultado final de los planteamientos de las distintas teorías de la reproducción.

A esta visión funcionalista y escéptica, se contraponen una serie de trabajos que dan origen a lo que puede llamarse *marxismo etnográfico* y *teorías de*

la resistencia, las cuales, “a la vez que tratan de recuperar el espacio para la actividad humana, no pierden de vista las estructuras en que ésta se desarrolla y centran su atención en la idea de que las escuelas son sedes de conflictos propios y sociales generales” (Fernández, M. 1990: 30). Sin duda el estudio más destacable en estas teorías es el de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar* (1997). Una investigación, publicada originalmente en 1977, sobre un grupo de jóvenes anti-escuela (los “colegas”) en una ciudad de Inglaterra llamada imaginariamente Hammertown -Coventry en realidad-. Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los estudiantes investigados un discurso completísimo sino que analiza su trayectoria, desde antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá, entrevista también a algunos de los padres de los “colegas”, a los profesores, a los miembros del equipo directivo. Se trata, tal vez, del estudio intensivo más completo que se haya hecho hasta hoy, precursor de posteriores investigaciones de corte *investigación acción participativa*.

6. El aporte de Paulo Freire

Pero aún falta señalar el aporte más determinante en la conformación de la pedagogía social actual. Se trata de la obra del brasileño Paulo Freire (1921-1997) cuyo pensamiento, producto de un sincretismo intelectual entre el existencialismo cristiano y el marxismo, sintetiza mejor que nadie la corriente llamada de las *pedagogías críticas*. Su obra es tal vez la culminación de un proceso que venía madurando desde estas *teorías de la resistencia* y del que sobrevienen un conjunto de pensadores, en plena actividad intelectual actualmente, de la talla de Willis, Apple, Giroux, Popkewitz, Carr y Kemmis, entre otros; quienes partiendo, como afirma Carreño, M. (2001: 188) de “*la puesta en entredicho que habían traído las teorías de la reproducción, dieron origen a nuevas reflexiones pedagógicas que permitieron recuperar la confianza en la acción educativa como instrumento emancipador. Surgiendo así, la denominada “Teoría de las Resistencias” que, sin negar el poder reproductor de la estructura social, afirman, a partir de sus investigaciones y análisis, la posibilidad del cambio educativo*”. Se plantea, así, la formulación de un nuevo paradigma social-crítico, reconocido, entre otras, con los apelativos de *investigación-acción* o *investigación acción participativa*.

Freire reorienta y desarrolla su método psico-social de alfabetización de adultos durante su exilio chileno, en el que publica *La educación como práctica de la libertad* (1965) y, luego, *La pedagogía del oprimido* (1968), obras en las que condensa las experiencias de desarrollo social vividas durante su labor para la División de Desarrollo Social del INDAP, dirigido por Jacques Chonchol. Su trabajo se centró en tres tipos de asesorías: a los equipos técnicos y promotores de capacitación campesina; a la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) en programas de alfabetización; y, al Ministerio de Educación en proyectos de alfabetización de adultos. Como resultado de su reflexión-acción fija la categoría de “sociedades en transición”, llevando categorías teóricas del cristianismo (especialmente el diálogo), del marxismo (conceptos derivados de clase social) y del existencialismo (hacerse persona en la libertad) (Williamson, 1999).

Con ello, el planteamiento liberador de Freire acaba con los enfoques paternalistas (asistencialistas) del cristianismo conservador y con el dogmatismo de la izquierda marxista al pensar la liberación de las personas en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la alegría y la esperanza, son requisitos imprescindibles del quehacer pedagógico, entendido éste como una experiencia especialmente humana, histórica y política. Con Freire, pues, comienza una época en el pensamiento educativo que traslada el eje de la educación a la realidad sociocultural, con la esperanza colocada en la acción transformadora de la sociedad desde la acción educativa y del método dialógico. La propuesta freireana “*sigue manteniendo su vigencia porque es la única que moviliza hacia la lucha contra la marginalidad social, más fuerte cada día, por el avance del capitalismo en su versión salvaje [...] su vigencia está asegurada mientras permanezcan las tensiones y las contradicciones que se dan entre lo que el pueblo “es” y lo que “debe ser”*” (Iovanovich, 2004: 262).

Del conjunto de experiencias nacidas de esta *pedagogía de la liberación*, el enfoque más extendido de educación social será el paradigma de la educación de adultos latinoamericano³⁰, contenido también en la llamada Teología de la Liberación. Este nuevo enfoque humanista va a verse auspiciado por el Concilio Vaticano II, que inspirará la conformación del Evangelio a las diversas culturas y de la Iglesia a los *signos de los tiempos*, con una dedicación especial a los pobres, aunque posteriormente sea cuestionado por la misma Iglesia católica.

Para ciertos autores como Macedo (1994: 50) el término *educación popular*³¹ se relaciona con la teología de la liberación, en tanto que concibe al sector popular como conformado por personas oprimidas, tanto económica y política como ideológicamente. Bajo este concepto se genera en América Latina un movimiento pedagógico, alternativo a la educación formal, que corresponde, en parte, a lo que en Europa era la pedagogía social y que asume estos presupuestos:

- La educación popular resulta de las necesidades de los grupos y clases sociales más explotadas, que hallan en ella la vía para romper los esquemas de la sociedad cerrada. Martí lo expresa así: *“Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud”*.
- Es una concepción que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico desde la práctica sistemática de la reflexión y el debate crítico sobre las experiencias de vida de los participantes.
- En ella se encuentran bien definidos los componentes didácticos del proceso educativo, probando que el mismo se puede propiciar en un contexto abierto, es decir, no escolar.
- Es una concepción que plantea modelos de ruptura, de cambio, de transformación total.

Este movimiento ha entendido que la educación es popular, cuando afronta la repartición desigual de saberes, e incorpora el saber como instrumento de liberación en manos del pueblo. Por eso, se desarrolla al interior de las prácticas sociales y políticas y es ahí donde reside su esencia. La educación popular constituye una dimensión de la práctica social popular y la modifica desde la reflexión crítica. La educación popular es una *praxis* educativa que se ejerce en el mundo popular (sus organizaciones, sus grupos en concreto, sus redes, sus intereses) con la intención de demandar, presionar o, simplemente, ver. Su aparición no es casual, pues responde a los requerimientos concretos de los sectores populares. Es popular no sólo porque se realiza con estos sectores (lo que también ocurre en la educación formal), sino porque se liga armónica-

mente a un proyecto social coherente con los intereses del pueblo. Ello significa que el término *popular* debe ser entendido más allá de una simple categoría socioeconómica; hace referencia a una realidad de clase, no es únicamente sinónimo de pobre sino que se refiere al pueblo como conjunto de personas que conforman un sector social vasto que tiene en común el ser oprimido o excluido (económica, social, ideológicamente) por otro sector no popular que lo explota directa o indirectamente. En este sentido lo popular es una práctica educativa alternativa. Esta educación busca generar lugares de encuentro y provocar la construcción de organizaciones y lazos permanentes entre las diversas capas del pueblo, para así ir erigiendo los sujetos colectivos que puedan llevar adelante el desarrollo.

Finalmente, y como heredero de las posiciones radicales del siglo XX (Gramsci, Escuela de Frankfurt, Freire, etc.) se destaca el pensamiento de Henry Giroux quien propone que, desde la institución educativa, los profesores asuman una actitud de compromiso y creatividad que los convierta en investigadores transformadores de la realidad, desde un proceso educativo praxeológico. Apela, para ello, a la noción de *esferas públicas democráticas* que, en tanto instituciones independientes de educación socio popular, actúen como redes fundadas en el rescate de los valores democráticos de igualdad y justicia social. Esto significa, en últimas, que la pedagogía se entiende básicamente como *proceso de educación social*, desde una praxis política y ética, que supone, obviamente, un procedimiento de autorreflexión a partir de dichas prácticas, y que es extensible a todo el movimiento ciudadano (organizaciones sociales diversas como los sindicatos, las asociaciones vecinales, entre otras). Giroux plantea que las teorías medulares sobre educación no sólo desconocen la naturaleza ideológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además sacan la cultura de la esfera política, reduciéndola a un discurso meramente estético o a una invitación “quasi-religiosa” a celebrar las grandiosas tradiciones de la llamada *civilización occidental*.

Giroux (2003) propone como solución que los educadores vinculen su trabajo con el quehacer político de lograr que la investigación, la enseñanza y el aprendizaje hagan parte de la dinámica del cambio democrático e, igualmente, vuelve a conectar la pedagogía y la crítica con una idea del bien público y del desarrollo integral de las personas y comunidades, como una pedagogía social.

Este recorrido por los orígenes y el desarrollo histórico de la pedagogía social, una historia que no es fácil narrar, sobre todo porque todavía está comenzando (aunque puede que este siglo XXI sea realmente el siglo de esta pedagogía que insiste en reivindicarse como *social*), ha dado las primeras pistas con miras a la fundamentación epistemológica de esta disciplina. Esto va a completarse con las otras dos vías, la práctica y la analítica, y con otros elementos, de modo que permitan configurar mejor el campo disciplinar.

B. ¿QUÉ HACEN HOY LOS PEDAGOGOS SOCIALES?

Esta pregunta no es fácil de contestar, aunque debería ser el principal referente en nuestro estudio y ya ha aparecido, entre líneas, en el apartado anterior. Y es que la realidad siempre va por delante de la pedagogía.³² No obstante, se puede responder en la medida en que se tenga claridad sobre quiénes son los teóricos de la pedagogía social (sus creadores), los profesores de la misma (quiénes la enseñan) y los educadores (los profesionales egresados de esta disciplina), ya que se trata de una disciplina con *vocación praxeológica*; es decir, en la cual la relación entre la teoría y la práctica produce conocimiento, de modo que esta última enriquece la primera. En el fondo, hay que superar la eterna dicotomía entre teóricos y prácticos y sus respectivos puntos de vista, y comprender que las tareas a las que se ven abocados los profesionales de la educación, sobre todo en educación social, no son labores claras y sencillas, sino que, casi siempre, son problemas complejos, poco definidos y difíciles de resolver con una respuesta correcta, requiriéndose la integración de competencias y no la agregación de las mismas para solventar situaciones.

De acuerdo con los resultados de la investigación etnográfica adelantada por A. Petrus y reseñada por Sáez (1995) sobre “*la formación y la profesionalización de los educadores sociales*”, y el reciente estudio realizado por la Red de Educación Española ANECA (2004) podemos intentar responder a la pregunta en los siguientes términos.³³

1. La dimensión profesional de la pedagogía social

Al determinar los ámbitos de intervención, propios del quehacer profesional, el espectro es tan amplio que hay que sintetizarlos en lo que se puede

llamar intervención educativa y social. Obviamente, al definir la pedagogía social como *intervención con capacidad de modificación* se destaca el potencial de implementación, de acción eficaz, de logro que ella tiene frente a otras disciplinas, como la sociología de la educación o la psicología social, cuya vocación práctica es mucho menor. Pero esto hay que precisarlo:

- Como lo ha escrito A. Juliá (1998: 41) *“lo que caracteriza el trabajo del educador social es conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos de su intervención”*; es decir, interesa sobremanera el desarrollo de las competencias de los sujetos para integrarse y relacionarse en las comunidades donde viven, capacitándose para asumir en ellas un rol de gestores sociales.
- Congruente con éste hay otro rasgo característico: para que las acciones con los individuos sean eficaces, deben estar siempre ubicadas en un determinado contexto; por lo tanto, hay que partir de las realidades concretas que viven los sujetos. O dicho de otro modo: se busca algún cambio en las personas (desarrollo humano personal), pero para que ello ocurra de verdad también ha de cambiar el medio en donde viven (desarrollo social y comunitario). Aquí es clara la dimensión política de la pedagogía social y su cercanía con la hoy llamada educación para el desarrollo.

2. La pedagogía social y la sociología de la educación

J. M. Quintana (1988) es quien más ha trabajado esta cuestión e insiste de entrada en el carácter sociológico (y, por ende, descriptivo) de la sociología de la educación y el carácter pedagógico (y, por tanto, normativo) de la pedagogía social. Sin embargo, esta relación es replanteada cuando aparecen los enfoques críticos en sociología (que ponen de manifiesto la vocación práctica de la misma). Y no podemos olvidar las interacciones entre ambas disciplinas (miradas desde una perspectiva más global y holística), lo que nos hace pensar en la posibilidad de un trabajo interdisciplinario.

3. Los nuevos ámbitos de la pedagogía social

Existe un consenso en que la característica más significativa de la sociedad actual es el cambio. Y fruto de éste y de las variadas formas de convivencia son, en parte, las nuevas necesidades educativas, pues la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela, además de instrucción, se concibe como participación social, mucho tiene que ver con la adquisición de identidad y con los conflictos que ello genera. Así que la pedagogía social tiene que incluir, como lo señala Petrus (2000), entre sus objetos de reflexión y de intervención, todos aquellos factores que faciliten o impidan el desarrollo personal y social de los ciudadanos y no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de los tradicionales problemas sociales. De esta manera, hoy también son campos de su acción: el conflicto y la violencia (escolar, juvenil, barrial, social, institucional, etc.); las personas mayores y su papel en la sociedad; el deporte como fenómeno social, factor de socialización y estrategia de prevención social; la pedagogía del tiempo libre y la animación sociocultural; la educación en sectores con problemáticas específicas (cárceles, fármaco-dependencia, desplazados, inmigrantes y minorías, discapacitados, etc.); la participación comunitaria (gestión del desarrollo local, medios de comunicación alternativos, creación de microempresas, etc.), la intervención en esferas de educación informal (medios de comunicación masivos, cultura urbana, industria del ocio y la cultura), etc.

4. El papel de la interacción

Los aportes del interaccionismo simbólico (J. Blumer sobre todo) frente al debate teoría-praxis han abierto la puerta para una consideración diferente de la dinámica social: Lamo (1978) señala que la sociedad es el resultado de un conjunto de interacciones que se dan entre las personas; un acto social (y, por tanto, uno educativo) nos remite siempre al mundo de la praxis; la dinámica de las instituciones sociales (y la educación lo es) sólo puede ser analizada como un proceso donde se lleva a cabo la interacción entre sus miembros. El objeto de la pedagogía social es configurado entonces como el estudio y la implementación de la educación social en tanto interacción. La educación social se concibe así como un proceso de interacción entre personas que autónomamente deciden llevar a cabo sus respectivas intencionalidades. Es, por eso, una construcción libre –la libertad es la condición básica de la educación– que se desarrolla con

implicaciones dentro de un grupo humano, en una comunidad. Entonces, lo que se obtiene es un conocimiento práctico, resultado de una interacción planificada de las personas, que retraducido en teorías nos reenvía continuamente a la práctica, con la intención de comprenderla mejor y no a un conocimiento objetivo obtenido en situaciones experimentales (la base incondicional del conocimiento objetivo es el experimento).

En síntesis, si se trata, como se ha señalado, de intervención educativa y social, el campo de trabajo de un educador social en la actualidad es muy variado: asesorar, conducir y supervisar instituciones públicas y organizaciones privadas; desarrollar planes, programas y acciones de promoción social y comunitaria; y diseñar, organizar y conducir programas específicos, destinados a poblaciones en riesgo social. Una tarea fundamental es participar en equipos interdisciplinarios en el diseño de políticas sociales; así como desarrollar acciones de capacitación y actualización, destinadas a voluntarios y profesionales que trabajen en áreas socioeducativas. También es su tarea capacitar docentes en la gestión de proyectos comunitarios y participar en el planeamiento de investigaciones y desarrollos teóricos de su campo disciplinar. Estas y otras son actividades que no se restringen específicamente al ámbito educativo, sino que pueden desarrollarse en instituciones públicas y privadas, nacionales, departamentales y locales de diversas áreas, sin apartarnos por supuesto, del propósito educativo de su acción, y que suponen unos perfiles profesionales diversos, como trata de expresar el cuadro de la página siguiente:

C. La vía analítica de diferenciación disciplinar

Con este tercer camino de fundamentación epistemológica se recogen los aspectos prácticos e históricos de la pedagogía social y se intenta hacer explícito lo que hoy se entiende por dicha disciplina; de esa forma, se construye una *metateoría*, pues la teoría, si quiere ser sólida, tiene, al fin y al cabo, que entrar en relación dialéctica con la praxis.

LOS ÁMBITOS Y PERFILES DE TRABAJO DEL EDUCADOR SOCIAL

Ámbitos	Perfiles Profesionales
Administración educativa	Gestor de centros educativos Supervisor de la administración educativa Evaluador de sistemas e instituciones educativas
Orientación e intervención psicopedagógica	Orientador personal, académico y profesional Orientador familiar
Desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos	Diseñador de recursos educativos Diseñador y evaluador de procesos de aprendizaje y materiales curriculares Formador pedagógico de la función docente
Formación en organizaciones para el trabajo	Consultor y gestor de procesos formativos para el trabajo Formador de formadores Gestor de procesos de emprendimiento y creación de microempresas
Intervención educativa para el desarrollo comunitario	Educador de familia Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Marginación, fármacodependencia y exclusión social	Educador, mediador, diseñador y evaluador de procesos de integración social
Animación y gestión sociocultural – Desarrollo comunitario	Animador sociocultural Gestor cultural Animador de grupos deportivos
Intervención socioeducativa con menores	Educador en instituciones de atención e inserción social Mediador en procesos de acogida y adopción
Formación e inserción de personas adultas	Orientador psico-laboral Formador de personas adultas
Atención socioeducativa a la diversidad	Educador especialista en atención a la diversidad Dinamizador para la inserción sociolaboral
Educación cívico-social	Promotor y formador en valores para la convivencia y la ciudadanía

1. La pedagogía como disciplina social

Muchos son los intentos actuales, sobre todo en España, de cimentar científicamente la pedagogía social en el complejo mundo de las ciencias sociales y humanas. Por lo general, se han seguido dos líneas:

- Comparar la pedagogía social con otras ciencias humanas, lo que sólo ha producido visiones globales de la misma.
- Intentar determinar el carácter científico de la pedagogía social, descendiendo desde caracterizaciones generales del saber científico (la pedagogía social como ciencia o ciencia social) hasta planteamientos más específicos (la pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa).

El problema es que, con ese afán de darle bases científicas a la disciplina (lo que es lógico, sobre todo cuando se la considera sólo como un espacio de saber y actividad académica), se termina por reducirla a una *praxis tecnológica con finalidad social*, o como dice Radl (1984), a una “*ciencia objetiva y neutra*”. Mientras por un lado se presenta una desvalorización de la pedagogía como disciplina académica y como competencia profesional, por otro la educación pasa a ocupar un primer plano como la solución de los problemas sociales del momento. A modo de ejemplo, se puede pensar en las campañas mediáticas en las que la única solución planteada para atenuar o erradicar asuntos como la adicción a las drogas es la educación. El resultado logrado es, justamente, todo lo contrario: una especie de vaciamiento del discurso pedagógico, en el que todo es educación y todo se puede educar, a una “*banalización del discurso pedagógico*” (Moyano, 2005).

2. La pedagogía social desde la consideración paradigmática

Se trata de responder a la pregunta ¿cómo explicar la pedagogía social desde un modelo científico de la educación? Los tres paradigmas (positivo/tecnológico, hermenéutico/interpretativo y crítico/emancipador) tienen enfoques distintos sobre lo que es la pedagogía social y señalan orientaciones teóricas y prácticas divergentes, por lo cual terminan, obviamente, por sustentar ideas diversas sobre la labor de los educadores sociales en su quehacer profesional.

La articulación, pues, entre teoría y práctica genera un modelo. En este caso, un modelo de educación social en el que se utilicen los presupuestos epistemológicos de la pedagogía social. No es que esto suponga un marco teórico-práctico definitivamente terminado, pues esto funciona en términos de red teórica; por ello se trata de un modelo sujeto a las variaciones espacio-temporales, desarrollado en un marco social e histórico delimitado, y definido alrededor de un campo de aplicación concreto.

Una praxis desligada de los procesos teóricos de una disciplina implica, en mayor o menor grado, una cercanía a las fluctuaciones de las políticas sociales vigentes. Esto significa que la educación social, despojada de las construcciones teóricas, de los aportes epistemológicos, del examen y cuestionamiento de los modelos vigentes, corre el riesgo de perderse en los caprichos de las políticas sociales. Si este instrumental teórico no lo proporciona la pedagogía social, es muy probable que sean las lógicas del control social las que ejerzan dicho papel. Serán ellas las que evalúen y terminen configurando al profesional de la educación social como un simple operario que cumple objetivos y planes configurados previamente.

ORIENTACIONES PARADIGMÁTICAS EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL			
	Positivo/ tecnológico	Hermenéutico/ interpretativo	Crítico/ emancipador
1. Fundamentación	Ciencias naturales Sociología positivista Conductismo	Hermenéutica Sociología interaccionista Fenomenología	Lingüística Sociología crítica Teoría de la comunicación
2. Educación entendida como...	Realidad natural Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada	Construcción personal Vital, personal y cultural Praxis educativa intersubjetiva	Construcción social Participación social crítica y constructiva Praxis emancipatoria

<p>3. Tipo de conocimiento</p>	<p>Objetivo: neutral Teoría: describe, explica, regula. Prescriptiva Práctica: centrada en el proceso. Teórica y tecnológica</p>	<p>Subjetivo: interpretativo Teoría: interpretativa, comprensiva, contextual Práctica: proceso de comunicación intersubjetivo para comprender acciones</p>	<p>Praxeológico: unión de pensamiento y acción Teoría: ilumina y dinamiza la acción Práctica: proceso de interacción social para contextualizar y resolver problemas en colaboración</p>
<p>4. ¿Cómo se construye el conocimiento?</p>	<p>Investigación experimental: estudio de conductas</p>	<p>Investigación etnográfica: estudio de significados y acciones personales</p>	<p>Investigación praxeológica: estudio de contextos personales y sociales</p>
<p>5. ¿Con qué instrumentos?</p>	<p>Estadística: encuestas, con el objetivo de modificar actitudes y conductas</p>	<p>Observación: diarios de campo o relatos, con el fin de iluminar grupos y personas</p>	<p>Observación participante, con la meta de cooperar en la autodeterminación de las personas donde se mueven</p>
<p>6. ¿Para qué sirve?</p>	<p>La teoría dirige la acción, separada de la praxis. La práctica se modifica teóricamente</p>	<p>La práctica dirige la acción. Unión de teoría y práctica. Ésta es el presupuesto de aquella</p>	<p>Práctica y teoría interactúan dialécticamente, en relación permanente. La práctica se modifica teórica y prácticamente</p>
<p>7. ¿Qué es el educador social?</p>	<p>Un tecnólogo: ejecutor-aplicador</p>	<p>Un comunicador</p>	<p>Un facilitador, propiciador de cambios educativos y sociales</p>
<p>8. ¿Cómo es su intervención?</p>	<p>Un acto de seguimiento (tecnología social)</p>	<p>Un acto de comprensión (práctica interpretativa)</p>	<p>Un acto de decisión libre (práctica social crítica)</p>

D. ENTONCES, ¿QUÉ SON LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL?

Vale la pena comenzar este apartado estableciendo unos presupuestos que de algún modo se han delineado en lo expresado hasta ahora:

- La pedagogía, como disciplina que congrega a todas las pedagogías adjetivadas, tiene como objeto de estudio la educación en todas sus posibles variantes.
- Toda pedagogía es social por la imposibilidad de separar entre individuo y sociedad; más aún, no puede dejar de ser social dado que su objeto de estudio reenvía a una práctica que es imposible fuera del universo de lo social.
- El actual reconocimiento de que la educación (y no sólo la escolar) es un derecho fundamental cuya tarea es hacer viable la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural (Núñez, 1999: 63 ss).
- El adjetivo social que acompaña a pedagogía y a educación es válido siempre y cuando sea utilizado en el sentido en que lo acuñaron los pioneros de esta disciplina; esto es, como el espacio de la comunidad donde se concretan maneras de promover una educación para la vida pública, para el nosotros. Y nunca como ámbito de aplicación de una *biopolítica*³⁴ determinada de gestión de individuos o grupos catalogados como conflictivos, excluidos o inadaptados sociales (García Molina, 2003: 71).

Es fácil comprender ahora por qué al comenzar se dijo que no hay una sola definición de educación social; cada enfoque paradigmático, incluso cada teoría, produce sus propias condiciones de posibilidad y, por ende, sus mismas definiciones, obviamente adecuadas al contexto que se quiere privilegiar. Este texto aporta otra posibilidad más.

Se busca una definición cuyos presupuestos teóricos se fundamenten en un modelo educativo y ello por una doble razón. Primero, por el deseo de volver al pensamiento pedagógico, retomando a los clásicos, para recrear esa pasión que ha hecho de la educación *la aventura de lo posible*. Virtud (impulso) para generar un efecto, para hacer que brote algo en la realidad, pero en un futuro.

Ahí reside la real incertidumbre de lo educativo; ahí radica asimismo la libertad de una posibilidad que no es tal hasta que sucede, hasta que el sujeto decide aprender y halla los medios para hacerlo. En segundo lugar, pero igualmente significativo, los resultados que este ideal ha generado en los sujetos y grupos sin importar los lugares, dan bastantes razones para ratificar la confianza y la pasión por esta profesión.

Como lo dice García Molina (2003: 75) la *educación* puede definirse

Desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (educación como didáctica, intervención social, mediación, etcétera) y, casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera).

Todas estas posibilidades son reales a la hora de pensar (y de ponerla en práctica) la educación social, aun cuando no todas entren en una definición que intente ser rigurosa y coherente. Obviamente, no todas estas posibilidades tienen el mismo rango; es el lugar donde se hace énfasis lo que nos conduce a percepciones diversas, incluso incompatibles, de lo que se entiende por educación social. O sea que la clave está en poner el acento.

Lo que nosotros queremos acentuar, desde la reflexión y la acción realizada en la Organización Minuto de Dios, es el *quehacer y la responsabilidad social* del agente de la educación y las finalidades sociales que esta práctica pretende. Desde la óptica de El Minuto de Dios la educación es un compromiso de todo profesional que lo obliga a *entrar en ética* (Paturet, 1995), a asumir una responsabilidad social con la comunidad, a convertirse en un gestor y formador de personas y comunidades, a interactuar y compartir con los otros sus competencias profesionales, a dar de sí como persona y como profesional, a ejercer su profesión desde una perspectiva praxeológica, de modo que contribuya a que todos pasen de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas. La transferencia de conocimientos, experiencias y habilidades, y la intervención (interacción) sociocultural son su tarea y su herramienta en pos de

un mejoramiento de la vida social de los sujetos, los grupos y las comunidades con los/las que desarrolla su responsabilidad social y profesional.

Este profesional da cuenta de la ética y la responsabilidad social cuando consigue, desde su práctica profesional, como *gestor y educador social*, aumentar las posibilidades de logro y disfrute de la cultura, mientras simultáneamente enriquece los contextos para que la educación pueda desplegar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales.

Desde esta lógica integradora, aunque obviamente parcial, que pretende retomar las enseñanzas de clásicos como Kant, Herbart o Freire³⁵ pero renovándolas y articulándolas a la filosofía de la obra social *Minuto de Dios* y a las nuevas realidades sociales y profesionales, proponemos entender la *educación social* como el derecho que tienen todos los ciudadanos y que se materializa en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, creadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas diferentes a los de la escuela, que posibilitan:

- La incorporación (inclusión) de todos los ciudadanos a la diversidad de redes sociales, o lo que se llama el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La gestión cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, y contribuyan al desarrollo humano y social.

Si bien el concepto de *educación social* está condicionado por su propia historia (ligada muchas veces a la caridad o beneficencia y la asistencia social) es indiscutible que los dos elementos que marcan su razón de ser son el ámbito de lo social y su carácter pedagógico. Por ello, la educación social es un instrumento de progreso y desarrollo social (Petrus, 1997) y una acción encaminada a responder a las necesidades educativas de la sociedad fuera del ámbito de la escuela, pues se trata, como ya se ha señalado, de un proceso en el que las personas se apropian de saberes que tienen que ver con saber vivir, con saber vivir mejor. Así, la educación social se constituye en un conjunto de prácticas

diversas que pretenden “*la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico*” (Núñez, 1999a: 26).

La *pedagogía social* sería el campo de conocimiento que, constituido como ciencia en una disciplina – la enseñanza dará cuenta de ella–, tiene como objetivo la formación y capacitación de los profesionales en la educación social con el propósito de que dichos conocimientos reenvíen a la práctica y contribuyan a mejorarla, en un proceso netamente praxeológico, auto reflexivo, que al mismo tiempo mejora las capacidades y conocimientos de dichos profesionales. Adaptando los planteamientos de Caride (2004: 37-113) se puede sintetizar todo lo dicho y describir la pedagogía social como:

- **Un saber ordenado, perfectible y autónomo, referido a un objeto y método propios.** Cada vez es más clara, sistemática y coherente la definición de su objeto propio, así como su carácter de transitoriedad e impredecibilidad (como un saber y una práctica que hay que rehacer permanentemente por no poder separarlos del medio en que se producen); por ello, obviamente, hay que afirmar una epistemología pluralista (y un pluralismo metodológico) que reconozca la complejidad de su objeto de estudio y la diversidad de sus perspectivas.
- **Relativo a una práctica social, histórica y contextual; por eso, limitado por la dialéctica de lo subjetivo-objetivo del quehacer social.** Un quehacer que surge de la sociedad y para la sociedad, cuyos contenidos, fines y funciones jamás podrán ser interpretados al margen de dicha sociedad. Sin las variables políticas, económicas, culturales y pedagógicas en las que se concretan sus realizaciones, la educación social es impensable. Pero, igualmente, es impensable sin una superación de la oposición entre lo objetivo y lo subjetivo que, según Bourdieu (1991) se logra mediante dos conceptos-procesos metodológicos: la objetivación participante y la sociología reflexiva, que suponen aceptar la variabilidad y diversidad de la naturaleza humana como punto de partida de toda aventura intelectual, lejos de las tesis de la lógica del pensamiento único.

- **Orientado a la interacción (intervención) social y, por ello, afín al trabajo social.** La pedagogía-educación social continuamente estará ligada a procesos de los que debe desprenderse alguna clase de transformación de las realidades sociales, como respuesta a necesidades y problemas que nacen de la convivencia social. Esto legitima la acción-intervención social (no la interferencia o el control), siempre y cuando no contradiga los propósitos liberadores y emancipadores que deben sustentarla. Esta orientación es la que conduce a que la educación social y el trabajo social compartan muchos de sus planteamientos y prácticas. De ahí que, sin ser lo mismo, se insista en que caminen en la misma dirección, como disciplinas convergentes: *“la educación social es una actividad pedagógica inmersa en el interdisciplinar ámbito del trabajo social”* (Petrus, 1997: 29), del que participan profesionales como trabajadores sociales, psicólogos sociales, sociólogos, médicos, juristas, etcétera.
- **Proyectado en la discusión teórica y metodológica de las ciencias sociales.** Una de las acepciones más sugestivas del término metodología dice que es *“el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”* (Taylor y Bogdan, 1986: 15); pero, para el caso de disciplinas que precisan su estatuto epistemológico en los ejes de reflexión-acción social, como es el de la pedagogía social, resulta necesario extender sus significados, más allá del quehacer de los investigadores, a cualquier otra actividad que conjugue la lógica del conocimiento con la que es propia de la acción. Dicho de otro modo, se requiere una concepción de metodología que se adapte al objeto de la acción-intervención social y que resuelva la articulación entre los diversos modos de conocer y de actuar, superando el dualismo cuantitativo-cualitativo en pro de un pluralismo metodológico y de una concepción holística y multidimensional. La investigación en educación social no puede desligarse de su capacidad de transformación de la realidad; por eso, propuestas que giran en torno a la investigación-acción, la investigación participativa o la acción-reflexión de la praxeología son bastante adecuadas para conocer transformando.
- **Preceptivo y comprometido con el bienestar y el desarrollo humano y social.** Todas las sociedades conservan y difunden normas con las que rigen su cotidianidad y fundan su proyecto civilizador. Para la educación esta

cuestión es fundamental. Freire (1990) insistió en la necesidad de mirar las prácticas educativas en la perspectiva de “*una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita*”, no sólo para comprender sino, ante todo, para poder transformarlos. La identidad normativa de la pedagogía social no se cuestiona; sin embargo, el debate no está cerrado en lo que se refiere a las relaciones entre la teoría y la práctica; por eso hay que aclarar que dicha normatividad no puede ser atemporal ni acrítica. Sin duda, la cuestión del desarrollo humano y social es el apoyo esencial de dicha normatividad: un desarrollo que al ligar las prácticas educativas a la formación de ciudadanos libres y responsables, facilite una convivencia armónica y democrática, asegurando la inclusión y participación social de todos los que construyen la vida comunitaria, en cualquiera de sus dimensiones: local, nacional o internacional.

- **Praxeológico, crítico-reflexivo y liberador.** Muchas interpretaciones de la pedagogía social insisten en la importancia de la acción educativa, o mejor, en concebir la educación como una práctica social y, por ende, la pedagogía social como una disciplina praxeológica (en tanto que se ocupa de la acción socioeducativa, de sus fundamentos y de sus fines) con una lógica y discurso diferente, si bien no contrapuesto, a la lógica del discurso teórico. En tanto saber praxeológico la pedagogía social es crítico-reflexiva, sin que ello lleve a excluir la necesidad de supeditar sus prácticas, en ciertos contextos, a posiciones hermenéuticas que permitan rehacer los sentidos subjetivos de la acción, o a enfoques tecnológicos que faciliten un conocimiento y una acción eficaces en el logro de los fines determinados por la sociedad. A pesar de esto, no se puede inscribirla en el grupo de las ciencias tecnológicas o instrumentales. Mas bien hay que pensarla, en la óptica de Giroux (2001: 127-141), como una “pedagogía preformativa” y emancipatoria, con un perfil crítico-reflexivo y dialéctico, que interviene en cada contexto facilitando alternativas de mejora a las personas, más como una práctica moral y política que como un mero procedimiento técnico.

Al afirmar que la pedagogía social debe contribuir a suscitar procesos de cambio y transformación social, el fundamento ideológico y político de la educación social no puede ser obviado, sin importar cuál sea el marco paradigmático y el universo valorativo desde el cual dicho cambio es concebido o conducido.

Y ello en últimas, porque no existen razones para creer que la presencia de lo ideológico en las teorías pedagógicas implique obligatoriamente su desvalorización epistemológica. Una teoría y una educación neutras son imposibles.

E. LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Todo modelo pedagógico tiene, obviamente, un componente didáctico³⁶ cuya finalidad es el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario intervenir en dichos procesos. El término *intervención* se ha entendido, en algunas ocasiones, peyorativamente, como intervencionismo o intromisión, que puede derivar en manipulación. Este riesgo existe, especialmente cuando se trata de una intervención social con sectores desfavorecidos (y la educación social es de este tipo), pero ello no impide que la intervención sea un hecho; por eso, lo mejor es describirla adecuadamente.

La intervención, sobre todo cuando es educativa, es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (por eso, hay que entenderla como una interacción), cuyo propósito básico es el desarrollo humano y social de las personas, grupos y comunidades, que busca optimizar su calidad de vida e incide eficazmente en su participación en la sociedad (Colom, 1992). Ahora bien, la intervención socioeducativa tiene los siguientes *atributos* (Pérez-Campanero, 1994):

- Se trata de una interacción que se realiza en el marco de espacios sociales escolares o extraescolares.
- Tiene un carácter intencional y se orienta a mejorar la calidad de vida de personas y comunidades, para favorecer su integración social crítica.
- La acción puede dirigirse a una persona, un grupo, al entorno o al conjunto.
- En tanto interacción, debe corresponderse con las necesidades de las personas o colectividades y contar con su participación a lo largo de todo el proceso.

- Incluye una serie de toma de decisiones que deben tener como referentes las intenciones educativas y la reflexión sobre la propia práctica en la cual se produce la intervención.
- Utiliza metodologías y elementos técnicos adecuados, pero éstos están siempre al servicio de un enfoque reflexivo y del análisis crítico de la realidad, en un proceso siempre praxeológico.

Ahora bien, si seguimos los planteamientos de Artur Parcerisa (1999: 41s) la intervención cuando se trata de educación social tiene, también, unas *características* especiales:

- Dificultad para delimitar su campo, si se tiene en cuenta la gran diversidad de ámbitos de participación que ofrece la sociedad actual. El educador social ha de ser polivalente.
- Como se trata de una educación que sobrepasa los límites institucionales y muchas veces es informal, requiere de procedimientos didácticos distintos de los propiamente escolares: las relaciones educativas son diferentes, los roles son diversos, no siempre existe la formalidad de los establecimientos, etc.
- La diversidad y las necesidades educativas de las personas o comunidades que atiende la pedagogía social tiene que ver normalmente con situaciones de conflicto o de riesgo social. Es esto lo que hace necesaria una intervención con características adecuadas.
- Aunque la pedagogía social se entiende en la perspectiva de una formación integral, no es el desarrollo de las competencias cognoscitivas lo prioritario en ella; lo central es el perfeccionamiento de habilidades y actitudes. En ese sentido, impulsa los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en general, con los elementos que pueden ayudar a perfeccionar la calidad de vida y la participación social.
- El trabajo interdisciplinario es indispensable, aunque no siempre resulte fácil. Como se desprende de lo anterior, la práctica es muy relevante en la toma de decisiones didácticas: la reflexión en la acción (Schön, 1998), la praxeología

(Juliao, 2002), es lo que permite sacar a luz el conocimiento tácito, presente en la interrelación e integrado, a su vez, a la actividad y a su resultado. Se generan, así, nuevas comprensiones (teoría) y una práctica renovada (*praxis*).

Sintetizando múltiples aportes, se puede decir que la educación social utiliza diversas metodologías de intervención, dentro de las cuales se pueden citar, entre otras:

- *Estrategias crítico-comunicativas o espacios conversacionales* desde los cuales se pueden generar acuerdos para la convivencia y la acción y, por otro lado, puede desarrollarse un proceso de apropiación y reapropiación del conocimiento desde la capacidad de entendimiento de cada persona.
- *Animación sociocultural* que busca no sólo provocar una dinamización de las expresiones culturales sino, además, generar, en la comunidad y sus actores, competencias para la re-creación responsable e innovadora del espacio público.
- *Animación comunitaria* referida a la articulación de actores locales alrededor de una gestión social cooperativa y solidaria.
- *Capacitación en la acción* tendiente a proporcionar estrategias para aprender a aprender y aprender haciendo que permitan a las personas incrementar sus capacidades y habilidades sociales.

Estas metodologías pretenden la transformación de actitudes individuales y la ampliación de alternativas de gestión y *praxis* colectiva, desde prácticas participativas encaminadas a aumentar el número de personas involucradas en ellas; a definir una ejecución concertada; a reconocer el pluralismo cultural y la autonomía de los destinatarios.

El proceso didáctico-instrumental reposa, por una parte, en una perspectiva de planificación situacional comunicativa, pues la orientación del trabajo se plantea sobre la base de reglas flexibles y centradas en las dinámicas de los destinatarios de la intervención, de tal modo que se rinda cuenta de los aprendizajes significativos y las inquietudes colectivas importantes social y

culturalmente. Por otra parte, se maneja un conjunto de técnicas participativas, dinámicas de grupo y tácticas psicosociales que provocan procesos protagónicos y democráticos con los destinatarios articulando las dimensiones personales, sociales y culturales.

En síntesis, una comprensión didáctica adecuada del proceso de educación social implica asumir que éste se realiza a lo largo de toda la vida (como ocurre con cualquier educación) y, sobre todo, en el contexto de la *vida cotidiana*: no hay un tiempo para la educación social y otro para la vida. Se trata, por eso, de unas acciones que perfectamente caben dentro del concepto griego de *paideia*, palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, etc., que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la *polis* desde que nacían hasta que morían. Hoy, se acepta que hay mucha más educación fuera del sistema escolar que dentro de él: es la *sociedad educadora*. Evidentemente, es éste el espacio de la educación social; de esa educación que debe ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse a sí mismo: enseñar a ser y a vivir juntos en comunidad, teniendo en cuenta los diversos escenarios que cada época y circunstancias presentan.

F. ESCENARIOS ACTUALES PARA LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como lo señala claramente Hugo Ávila (2005) “*la Pedagogía Social sólo puede contribuir si está adecuadamente situada en los escenarios de la sociedad*”, pues sólo así logra responder a sus demandas de un modo pertinente y eficaz. Esto es un eco de lo que ya señaló Mannheim (1936) al afirmar que ningún conocimiento se libera de la determinación del contexto social en que surge. Por eso, es fundamental una comprensión adecuada de los escenarios actuales, sobre todo en el contexto latinoamericano, para completar esta aproximación epistemológica al campo disciplinar de la pedagogía y la educación social.

La sociedad entendida hoy como sistema o como *mundo de la vida* (Husserl), como manifestación del racionalismo occidental apoyada en el capitalismo y en el Estado moderno democrático (Weber), y como conjunto de cosas producidas para vender más que de objetos creados para ser usados (Garmendia),

como sociedad postmoderna (Lyotard); esta sociedad, es descrita admirablemente por Castells (2001: 28) en el prólogo de *La era de la información*, del modo siguiente:

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, y han introducido una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. [...] El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacondicionamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros [...] y la incorporación de segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real. Debido a estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre Norte y Sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren riesgo de convertirse en irrelevantes desde el punto de vista de la lógica del sistema. En efecto, observamos la liberación paralela de las formidables fuerzas productivas de la revolución informacional y la consolidación de los agujeros negros de miseria humana en la economía global [...].

Pero, además, es la *sociedad del conocimiento*. Castell (2002) la presenta así, como complemento a lo anterior:

[...] se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. Pero lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigmático muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial –y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero, y a la electricidad, después. Se constituye un paradigma de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana.

No es extraño, entonces, que el escenario social actual se presente con múltiples brechas y contradicciones, como se puede concluir desde la crítica de Habermas a la Modernidad, que para muchos es un intento de salvar el modelo. Los cuatro tipos posibles de crisis que se desprenden de la Modernidad y se manifiestan en las sociedades actuales son:

- La crisis económica, que si bien es un suceso cíclico, por sus características se torna cada vez más destructiva y empobrece a grupos humanos más numerosos.
- La crisis de la racionalidad, que se refiere primordialmente a la lógica sobre la cual se instituyó el Estado moderno.
- La deslegitimación o crisis de legitimidad, que alude a la institucionalidad del sistema occidental.
- Por último, la crisis motivacional, resultado de las anteriores, que se manifiesta en una anomia generalizada y una ausencia de sentido.

Por ejemplo, en la mayoría de los países latinoamericanos, el *Estado benefactor* no logró su pleno desarrollo y en algunos casos la intervención estatal fue evidentemente débil. De ahí que muchos grupos se quedaron históricamente al margen de la política social y buena parte del riesgo social ha sido enfrentado desde el fortalecimiento de redes solidarias locales, del capital social y de las llamadas *estrategias de sobrevivencia*.³⁷

En el actual escenario tercermundista, se observa una creciente polarización de la sociedad: democracia, ciudadanía, propiedad, derechos individuales y mercado para unos pocos; comunidad, grupo objetivo, derechos colectivos asociativos, autogestión, trabajo informal y precarizado, para otros (las grandes mayorías en algunos países). Sin duda que en estos escenarios se encuentra un espacio privilegiado para la pedagogía social, pues estas dificultades ofrecen una oportunidad de plantear una educación crítica y reconstructora de la sociedad.

El neoliberalismo, sistema económico dominante, que condiciona forzosamente lo político y lo social, se expresa actualmente en un modo de producción globalizado particular del capitalismo. Sin embargo, ya amplios sectores cuestionan la falacia de la globalización; los más críticos, señalan que no es posible hablar de global (que incluye a la totalidad), ante un modelo que resulta paulatinamente excluyente y que genera tal inequidad.

Son sólo algunos ejemplos críticos de la sociedad actual; hay que ir más allá: la revisión de la misma y el esclarecimiento de escenarios futuros implica responder, al menos provisoriamente, a lo que Giddens (1999: 39) ha llamado los cinco dilemas o preguntas cruciales para nuestro tiempo y que son, indudablemente, temáticas que la pedagogía social tiene que considerar en su tarea educadora:

- La globalización: ¿exactamente qué es y qué implicaciones tiene?
- El individualismo: ¿en qué sentido, si es así, las sociedades están volviéndose más individualistas?
- La izquierda y derecha: ¿qué pensar de la afirmación de que ya no significan nada?

- La capacidad de acción política: ¿la política está apartándose de los dispositivos tradicionales de la democracia?
- Los problemas ecológicos: ¿cómo deberían integrarse en las decisiones políticas?

Con base en perspectivas como estas, hay que afirmar que la construcción del tejido social, una de las tareas que parece atender la pedagogía social como discurso y práctica contemporánea, no se plantea desde los discursos homogeneizantes que promovía la escuela. Al contrario, la pedagogía social parece reconocer y agenciar procesos de subjetivación en los que la singularidad y las formas nuevas de institucionalidad se reconocen en una tensión constante. En este sentido, se invoca, como lo dice Alain Touraine (2005), al sujeto personal como *actor social*³⁸, para que la ley, que ha perdido su fundamento social, encuentre, en la aspiración de los individuos, la posibilidad de armonizar en su vida concreta la participación en el universo técnico y económico con la búsqueda de una identidad cultural y personal.

Corresponde a la pedagogía social pensar críticamente procesos educativos y de construcción del sujeto desde instancias institucionales o comunitarias, en medio de esas nuevas realidades que descentran el sujeto y le reconocen su dimensión inacabada, en una dinámica permanente de autoformación personal. Así, el educador social será el profesional capaz de contribuir a la construcción (actualización, innovación) de *marcos conceptuales* desde los cuales sea posible desarrollar, confrontar, transformar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales. Su función consistirá en la transmisión de las herencias culturales que permitan a cada sujeto de la educación articularse en la sociedad de su época propiciando el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos y asumiendo la responsabilidad social que le compete.

Ahora bien, Castells (1999) plantea cuatro problemas latinoamericanos que, teniendo en cuenta el panorama anterior, hay que comentar por su incidencia para una educación social pertinente en estas sociedades del sub-continente. El primer problema es la transición al informacionalismo como nuevo modelo de desarrollo; esto implica un gran desafío para la educación formal, así como cierta alfabetización para amplios sectores de población ubicados al margen

de la sociedad. El segundo problema tiene que ver con la corrupción existente en muchas instancias del Estado. El tercer problema se relaciona con la obsolescencia administrativa y la crisis de legitimidad de los Estados. Finalmente, el cuarto problema es la recuperación de identidades comunicables. Castells (1999) señala que *“la crisis de identidad no parece ser superada por una nueva identidad englobante, centrada en el Estado-nación, en la medida en que el estado-nación pasa a ser un nudo de una red más amplia en la que los códigos deben ser compatibles y comunicables”*. Esto sólo puede ser superado fortaleciendo a la sociedad civil, tarea en la cual, a la educación social le compete un papel primordial.

Teniendo los planteamientos anteriores en el trasfondo, para precisar las preguntas y respuestas que la pedagogía social ha de plantearse hoy, es conveniente revisar las premisas fundamentales del debate sobre los escenarios de la Modernidad. Rodríguez Rojo (1997: 59) sintetiza la idea de Modernidad así: *“Resultado fáctico, circunstancial, quizá temporal: la contradicción de la modernidad o la esclavitud moral del individuo, encumbrado al Olimpo de un absoluto abstracto, donde por elevarse tan alto, perdió lo poco que tenía: su singularidad particular. Del Yo autónomo como sujeto inexpugnable al “Yo público” que se pierde entre las masas, errante, sin rumbo en un mundo a la deriva. ¿Hay salida? ¿Se trata, a pesar de tantas inconsecuencias o descalabros, de un proyecto inacabado?”*

Buscando, en este confuso escenario de debate, opciones para la pedagogía social, Rodríguez señala un valioso aporte en el ya citado Giroux, sociólogo crítico norteamericano, de quién dice que ha tenido el valor de asomarse a la postmodernidad, incitado por una actitud de curiosidad científica inquebrantable, para asumirla con una perspectiva crítica, como forma de resistencia, de desconstrucción, de posibilidades e incluso de esperanza. (Rodríguez Rojo, 1997: 74)

En este escenario, la *pedagogía de los límites* de Giroux (1994), articula un concepto emancipador de la Modernidad con un postmodernismo de resistencia. Esto le propone a la pedagogía social el respeto y la promoción de las diferencias y de las minorías, combinando el principio del pluralismo y de la contextualización con el de la unidad consensuada y teniendo en cuenta la

situación ambiental que rodea al problema. En definitiva, pide a la pedagogía social la construcción de una didáctica compensatoria.

Desde estas consideraciones, el futuro inmediato se presenta como paradoja entre una economía mundializada, una sociedad globalizada y una fragmentación de las culturas, pareciendo las tres características capaces de escapar a todo intento de control. Y así es, en realidad: escapan al control determinado desde otras premisas, es decir, esquivan los intentos de control en y desde el orden tradicional.

Por eso, desde el nuevo discurso de la diferencia cultural, que tiene como intenciones centrales: a) abandonar lo monolítico y homogéneo en nombre de la diversidad, multiplicidad y heterogeneidad; b) rechazar lo abstracto, general y universal a la luz de lo concreto, específico y particular; y c) hacer historia, contextualizar y diversificar subrayando lo contingente, provisional, variable, experimental y cambiante (West, 1990; citado por Giroux, 2000: 1), la noción de *pedagogía de los límites* supone una exploración de las fronteras cambiantes que tanto arruinan como redimensionan diversas configuraciones de cultura, poder y conocimiento. Lo importante es que el discurso de la pedagogía de los límites también articula los conceptos de escuela y educación a un compromiso político más real con y por una sociedad democrática radical (Giroux, 2000: 9).

En Latinoamérica, en consonancia con lo anterior, se constata un movimiento gradual de pedagogos y pensadores sociales que ven necesario construir modelos pedagógicos enfocados al desarrollo del pensamiento crítico en los participantes, tanto en modalidades escolarizadas como en aquellas más abiertas. En esa línea, se plantea la necesidad de construir una pedagogía histórico – crítica, rescatando los aportes de Paulo Freire y la Educación Popular, que entienda la educación como una práctica política sociocultural, cuyos objetivos centrales sean el cuestionamiento de las formas de subordinación que generan inequidades, el rechazo a las relaciones de “aula de clases” que excluyen la diferencia y el rechazo a la dependencia de la educación de consideraciones de tipo económico.

Paulo Freire, el pedagogo, realiza una revolución en la comprensión tradicional de la educación. Entiende el sistema escolar de su región como una educa-

ción *bancaria* en la que el estudiante es un receptor de verdades transmitidas por el docente sin mediaciones sociales, culturales, económicas o políticas de ningún tipo. Esta situación empeora en el caso de los pobres, quienes, al ser despojados de sus saberes tradicionales, crean una articulación mágica con el conocimiento, reproduciéndose las relaciones de dominación de algunos sectores de la sociedad sobre otros.

Ante esta realidad, nace la *educación popular* como una opción que parte del respeto al educando, a su origen y sus saberes adquiridos a través de la experiencia y de los diversos modos de aprendizaje social. Se da validez así a un proceso de *aprendizajes significativos* que buscan el *empoderamiento* de los sujetos educandos como ciudadanos y actores/gestores de su propio desarrollo. Desde este planteamiento, las prácticas de educación popular se identifican por:

- favorecer la formación de sujetos ciudadanos con posibilidad de transformar la realidad,
- instaurar una relación indisoluble entre conocimiento y práctica,
- idear una relación horizontal entre educador y educando mediada por el diálogo,
- realzar la didáctica grupal y participativa en el aprendizaje,
- vincular las situaciones educativas al desarrollo de transformaciones locales y globales.

Este paradigma da origen a un sinnúmero de educaciones sociales, algunas de las cuales pretenden democratizar y transformar los sistemas escolares formales. Otras, la mayoría, se vuelven referentes de innovación pedagógicas, fomentando políticas públicas, movimientos socioculturales y desarrollos académicos novedosos.

Los cambios históricos de las últimas décadas en las sociedades latinoamericanas han sido turbulentos y no forzosamente han llevado a la mejora de

las condiciones de vida de sus comunidades. Los tradicionales poderes éticos del Estado, la Iglesia y la familia han perdido su capacidad de cohesión social, se encuentran fraccionados y en proceso de reconfiguración. A la par, la educación se encuentra descentrada de su escenario tradicional (la escuela), y sus prácticas, sujetos y narrativas han cambiado y franqueado sus muros para ampliar su misión formativa y socializadora a otros ambientes como la ciudad, a sujetos que no son forzosamente niños/jóvenes y mezclando otros discursos que trascienden la racionalidad ilustrada. De allí que la pedagogía haya dejado de ser prerrogativa de lo escolar y ya no desempeñe exclusivamente funciones adaptativas y educativas, lo cual plantea un nuevo estatuto como *pedagogía social*: la construcción del tejido social, la evaluación y resolución de conflictos en escenarios sociales vastos y diversos y la animación de procesos culturales y comunitarios.

Estas evoluciones recientes han conducido a que expertos de la pedagogía social, como el español Antonio Petrus (1997), descubran en la *pedagogía* una “didáctica de las relaciones sociales” que incluye la función socializadora de las comunidades, encaminada a la adquisición de competencias, a la participación social, a la prevención de problemáticas y conflictos y a una mayor permeabilidad de los espacios educativos institucionales frente a sus entornos de conflicto y marginación.

A pesar de que la pedagogía social es, como se puede concluir de todos estos planteamientos, un concepto polisémico, cercano en sus desarrollos a enfoques encaminados a la educación popular, la educación para el desarrollo, la adaptación social, la socialización y la formación política del ciudadano, éstos no la agotan. Sobre todo cuando sus construcciones teóricas y sus prácticas de interacción/intervención están marcadas por problemáticas sociales variables que exigen el conocimiento y deconstrucción de sus tradiciones, para una resignificación adecuada y pertinente.

Ante cambios tan dramáticos de la sociedad contemporánea, pensadores como Alain Touraine (2005) insinúan que esta época se caracteriza no por aspectos nuevos del orden social, sino por la instauración del cambio vertiginoso y permanente como paradigma social, desde los intereses de los poderes establecidos que no tienen en cuenta la capacidad decisoria de las comunidades y los

sujetos. Entre estos procesos de globalización, neoliberalismo y exacerbación de los conflictos en contextos, que se presentan como no viables, las comunidades y las instituciones se preguntan por los procedimientos educativos y culturales pertinentes para sus problemáticas sociales de violencia, exclusión, desplazamiento forzado, injusticia, pobreza, participación ciudadana, autogestión y nuevas identidades urbanas. Y es aquí donde los criterios y procesos de la educación social pueden aportar a los anhelos de las comunidades y de los sujetos por conservar en sí mismos la decisión última sobre sus destinos, en medio de este mundo globalizado que limita su capacidad de autodeterminación.

Esto nos conduce, finalmente, a preguntarnos por el papel social de la pedagogía hoy, por su competencia para generar formas nuevas de organización social y nuevos modos de relacionarse los sujetos con las normas sociales. ¿Cuáles son los nuevos roles sociales de la pedagogía en este contexto histórico de cambio cultural y “desinstitucionalización”? ¿Cómo imaginar la educación social de este nuevo milenio? ¿Qué pensamientos y reflexiones demanda esta perspectiva? ¿Qué acciones pedagógicas se vislumbran para responder a las demandas sociales que ello supone?

En el escenario europeo, caracterizado por el avance de la Comunidad Europea, se representa la educación social del siglo XXI con las siguientes particularidades:

- La educación social sufrirá un importante desarrollo y tenderá a diversificarse en función de las necesidades o problemas de cada sector de la población. Como resultado de esta universalización, la educación social perderá parte de su actual carácter estigmatizador.
- Los servicios sociales relacionados con la educación social se descentralizarán, aproximándose cada vez más al nivel local, es decir, a las carencias de los ciudadanos.
- Crecerá la responsabilidad y la financiación pública destinada a la educación social, si bien cada vez será más significativa la cooperación con la iniciativa privada no estatal.

- Se ampliará la política de globalidad, evitando así fragmentar los problemas de tipo social y educativo. Se promoverá una educación social no sólo ligada a las privaciones sociales.
- La educación social tendrá que ver con la revisión y crítica de las políticas sociales que no respondan a la inclusión social, censurando toda intervención social que de lugar a cualquier forma de exclusión social.
- Ciertas políticas de asimilación cultural entrarán en conflicto con algunos planes de educación social, especialmente cuando prevalezca la economía sobre los derechos a la diferencia. Integración no es sinónimo de asimilación o sumisión.
- La educación social actuará en pro de la igualdad, negándose a justificar la desigualdad con el argumento de la diferencia. El derecho a la diferencia no puede justificar las desigualdades sociales al interior de una misma colectividad.
- La educación social ordenará su labor socializadora accediendo a todos los sectores de la población, sin que ello suponga, lógicamente, renunciar a satisfacer las necesidades de la población más urgida.

Algunos de estos rasgos deberían darse del mismo modo en los países latinoamericanos. Sin embargo, en el subcontinente, es altamente posible que la educación social tenga, también, estas otras características:

- Una insistencia en las carencias sociales dadas las enormes brechas que existen en estas sociedades latinoamericanas y que influirán por varias décadas.
- Un acento en el rescate de valores, cosmovisiones y derechos de los grupos nativos del continente y de los distintos grupos afroamericanos que surgieron como resultado de la colonización.
- Un desarrollo conceptual propio a partir del rescate de los aportes de Freire, la *educación popular* y algunas corrientes actuales ligadas al pensamiento complejo, así como de la apropiación que el sub-continente está haciendo del concepto de *educación para el desarrollo*.

No sobra señalar que en el contexto actual las conceptualizaciones que se hagan en el campo de lo pedagógico social tienen que apropiarse de realidades claves en el horizonte de las transformaciones sociales del momento. Aspectos como: los derechos humanos, el medio ambiente, las problemáticas de género, lo generacional, la multiculturalidad, la globalización, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, la creación de alternativas económicas, sociales y políticas, el protagonismo de la sociedad civil, la construcción de una nueva ciudadanía, la búsqueda clara y radical de modelos societales democráticos, justos, pacíficos y tolerantes. Si se pretende abordar estos temas, hay que aprender a leer las narrativas que textualizan y ordenan presentes, pasados y futuros sociales y las metáforas que los diversos actores sociales vienen elaborando para formular sus miedos y aspiraciones.

Todo esto debe hacerse porque la pedagogía social, hoy, debe estar comprometida con la idea de una vida genuinamente humana y, consecuentemente, no sometida al sistema social establecido ni a sus imperativos y desarrollos; comprometida con una vida en la que las personas y comunidades no son simplemente víctimas de la lógica interna del orden social y su preocupación por una conducta adaptativa sino que son llamadas a distanciarse de ella, a cuestionar sus imperativos e impulsos y a actuar desde dichos cuestionamientos.

En el contexto de los planteamientos anteriores y de las realidades latinoamericanas, la educación social tiene que asumir una serie de desafíos, que, a modo de conclusión, configuran su misión y su campo de trabajo hoy³⁹:

- En primer lugar tendrá que aportar a una reinención conceptual de la educación de modo que realmente ésta sea entendida como el proceso intencional de *formar a las personas para la vida desde la propia vida*, para vivir y estar presentes en la cotidianidad como ciudadanos libres y conscientes de sus derechos. Una educación que pretende el desarrollo integral de toda la persona y todas las personas, delimitada en una cultura global/local, que no defienda la separación entre conocimiento, pensamiento, sensibilidad y vida, y que se despliegue en diferentes ambientes de aprendizaje, actores pedagógicos y tiempos sociales.⁴⁰

- También, tendrá que contribuir a hacer posible el lema, ya casi universal, de una *educación para todos y todas*, como un reto que supera la igualdad formal de oportunidades de acceso al sistema educativo: si bien esto importa, se trata de recuperar la educación como el *derecho humano fundamental* que termina siendo el soporte para el uso y disfrute de los demás derechos de las personas y las comunidades. Esto va a implicar repensar las estructuras desde las que se distribuyen y gestionan los saberes, ya que la actual organización por niveles obstaculiza el acceso de todos a los saberes básicos necesarios para la vida ciudadana.
- Asimismo, tiene que asumir el reto de lo que, desde el conocido Informe Delors (1996) se llama *educación permanente*, como idea directriz de las políticas educativas y sociales del futuro: que todos puedan considerarse participando de un proceso formativo que se desarrolla a lo largo de toda su vida, compartiendo intereses educativos y culturales con diversas generaciones, ya que “*la actualización de conocimientos será una variable principal para quedar incluido o excluido de los nudos donde se realicen las actividades sociales más significativas (esto remite muy particularmente a las personas adultas)*” (Núñez, 2000: 79).
- Además, tendrá que generalizar el *acceso de todos los ciudadanos a los espacios (circuitos, redes) en donde se produce y distribuye el conocimiento socialmente significativo*, lo que implica apostar por ofertas educativas de calidad sobre la propia lengua y los demás lenguajes, requeridos para una inserción en redes diversas, incluido el lenguaje informacional y las nuevas tecnologías.
- Deberá considerar las modalidades emergentes en la *socialización de la infancia*, pues hoy ya no es posible pensar que ésta vendrá exclusivamente de las instituciones tradicionales (familia, escuela...) ni que los dispositivos del mercado van a regular ecuánimemente los flujos sociales en las condiciones requeridas para una convivencia democrática razonable y sustentable.
- Igualmente, debe garantizar la responsabilidad de la educación social con el acceso al trabajo, con los procesos de transición de la formación escolar al mundo laboral y con la cualificación renovada y permanente en el mismo, así

como con las secuelas que para personas y comunidades produce el desempleo. No se puede olvidar, como ya lo señaló Gelpi (1994: 22) que “*el futuro de la formación profesional no es la formación profesional reglamentada, ni la formación profesional formal de la estructura productiva, sino la experiencia del trabajo*”.

- Del mismo modo, tendrá que postular una *educación desde y para la diversidad* lo cual implica, al menos, tres cosas: el respeto a todas las personas, independientemente de sus características y condiciones; la valoración de la heterogeneidad y el pluralismo en todas sus dimensiones; y, finalmente, la búsqueda y afirmación de actitudes fraternas, solidarias, tolerantes y cooperativas en todas las prácticas educativas. La educación social tiene que ayudar a resolver las problemáticas sociales que todavía ocasionan las diferencias: inclusión de las minorías, vivencia de la interculturalidad, libre ejercicio de libertades y derechos, etcétera.
- Además, deberá *suscitar la iniciativa ciudadana y el desarrollo de la participación social* en cada realidad y contexto concreto. Su quehacer, en los planos político, cultural, económico e institucional, es trabajar por incorporar la capacidad crítica y reflexiva de la sociedad civil a la toma de decisiones, implicando a los ciudadanos en diversas responsabilidades que van desde los autodiagnósticos sociales hasta la adopción de alternativas de cambio social. Y ello significa mejorar las formas de escuchar y comunicarse, de promover consensos y ofrecer alternativas para resolver problemas, pero también recuperar las comunidades locales como escenarios primordiales de la participación ciudadana.
- Por último, hay que ubicar la educación en los problemas sociales y en la dignificación de la vida humana, lo que significa, simplemente, transferir a la educación propósitos que son esenciales para el logro del bienestar personal y social para todos, proporcionado a una *calidad de vida*, de la que la calidad de la educación es una dimensión esencial. Esta cuestión trasciende la política educativa; hace parte de las políticas sociales donde el quehacer educativo se transforma en un trabajo social inspirado en los derechos humanos y decidido a combatir la exclusión y la marginalidad social, la pobreza en todas sus manifestaciones, las desigualdades, la violencia y la dominación.

Con todos estos desafíos se comprende que la pedagogía/educación social deba ser una propuesta/realidad compleja e innovadora; inter y transdisciplinaria; reflexiva, crítica y praxeológica con la reconstrucción del conocimiento pedagógico y su concreción en las diversas prácticas que suscita; con perfiles que comprenden múltiples dimensiones de una educación que ha de cambiar en un mundo sometido a cambios permanentes.

NOTAS

- 21 Aunque aquí se presenta una somera historia de los orígenes de la pedagogía social como disciplina, con fines estrictamente epistemológicos, vale la pena citar la novedosa y completa historia de la pedagogía social –en cuatro grandes etapas: antecedentes, orígenes, retrocesos y expansión– que presenta José Caride en su obra citada (2004, pp.137-262).
- 22 En la lógica de que el siglo XVIII, como consecuencia de la Ilustración, sea el “siglo pedagógico” y el siglo XIX, el “siglo de la pedagogía escolar”, gracias a la conformación del sistema de educación pública en los nuevos Estados-nación europeos.
- 23 Vale la pena anotar que el modelo francés de animación sociocultural e, igualmente, el de educación de adultos, ha sido el más aceptado en España y, a través de ella, en América Latina.
- 24 Fue, en esta última donde nació la Revista de Pedagogía Social, en 1986.
- 25 En el sentido que le da el sociólogo Ferdinand Tönnies en su clásica obra *Comunidad y sociedad* (1947).
- 26 Es interesante, al respecto, la interpretación que hace García Morente de la pedagogía de Natorp en el prólogo a la obra de éste: *“La pedagogía social quiere dar sólo un método, una perspectiva en la infinita conquista del hombre por el hombre. No formula la ley natural de la evolución del género humano, sino un principio heurístico y regulativo, una exigencia ideal que, nunca plenamente satisfecha, ordena siempre nuestros esfuerzos hacia la comunicación de los hombres”* (Natorp, 2001: 17-18).
- 27 Aquí seguimos otro autor importante en la fundamentación epistemológica de la pedagogía social: J. M. Quintana (1988), quien pone el dedo en la llaga al reconocer las condiciones y necesidades sociales, así como los imperativos legales, que impulsaron el nacimiento y el desarrollo de la pedagogía social. Por eso, no se centra tanto en Natorp sino en Nohl y Pallat, y, siguiéndolos, define la pedagogía social como “todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela”, muy cerca, entonces, a lo que es el trabajo social.
- 28 Ellas son: la pedagogía social entendida como ayuda a la juventud, porque es en realidad una crítica a la sociedad por lo que genera en la juventud; la pedagogía social como trabajo juvenil anticapitalista, surgida dentro de la izquierda crítica de 1968; la pedagogía social como higiene social o trabajo pedagógico de ayuda en los procesos educativos insatisfactorios y en situaciones sociales de indigencia; la pedagogía social como trabajo social crítico desde el Círculo del Trabajo –AKS, creado en 1968; y la pedagogía social como emancipación, entendida como liberación de coacciones.
- 29 En la primera mitad del siglo XX, estos postulados van a aparecer recogidos en los enunciados de la “Escuela Única del Trabajo” de Lunacharsky (1918), Pozner (1918), Blonskij (1919), Pistrak (1924) y, sobre todo, en la práctica del colectivismo autogestionario en las propuestas de Makarenko en la Colonia Gorki (1926) y en la Comuna Dzerzhinski (1927-1935).
- 30 Su objetivo está en poder transformar al mundo a partir de un proceso de alfabetización. Que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Su método es dialógico, abierto, franco, con posibilidades para la intervención social; y problematizador, en su centro se halla la pregunta sobre el porqué. Su contenido es la realidad del individuo, el contexto en que se desarrolla. Los medios que utiliza son fundamentalmente de tipo oral.
- 31 El concepto surge en el siglo XIX con el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí; sin embargo no es sino hasta mediados del siglo XX (década del 60) que se arraiga y sistematiza con Paulo Freire.
- 32 Por eso es fácil comprender que su nacimiento, en Alemania, haya estado condicionado por las situaciones de necesidad que se dieron en la juventud como resultado de la Primera Guerra Mundial, en contextos extraescolares y extrafamiliares y también que, después de la Segunda Guerra, su campo de acción se haya ampliado “al hombre en situación de necesidad” y ya no sólo a la juventud.
- 33 Si bien estas investigaciones se limitan al mundo europeo y, sobre todo, español, no dejan de ser valiosas para una reflexión similar en América Latina y Colombia, pues los ámbitos de trabajo son similares, aunque entre nosotros no exista aún la profesión de educador social como tal.
- 34 Tomamos la noción de biopolítica de Giorgio Agamben (1998) quien lo recupera (y retrabaja) de dos predecesores: Hannah Arendt (que presenta la noción de biopolítica en *La condición humana*) y Michel Foucault (fundamentalmente en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*). La biopolítica emerge en el punto en el que la especie y el individuo pasan a ser objetivo de las estrategias políticas del mundo moderno.
- 35 Ellos, de un modo u otro, preconizaron una relación estrictamente educativa, mediada por los contenidos de la cultura y conectora de que la peculiaridad de los sujetos marca los tiempos y los resultados de la adquisición; y rechazaron la supremacía de una educación que pretendiera ejercer una influencia directa sobre la subjetividad de los sujetos de la educación.

- 36 Entendemos por didáctica la disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares o extraescolares) con el fin de orientar sobre cómo mejorar la calidad de dichos procesos. Es, como lo señala Parcerisa (1999) de carácter práctico y normativo, aunque se construya también desde la teoría.
- 37 La insuficiencia de los medios educativos (de cualquier clase que sean), sea por su anquilosamiento o por su escasa difusión, produce una disminución de la capacidad de respuesta de la sociedad y, por ende, un reducción de la capacidad de creación de condiciones posibles de desarrollo social, una disminución de la imaginación de soluciones sociales, el rigor mortis de la decadencia.
- 38 Según Touraine, se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía; actor social es el hombre o la mujer que intenta realizar objetivos personales en un entorno constituido por otros actores, entorno que constituye una colectividad a la que él siente que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional hace suyas, aunque sólo sea en parte.
- 39 Este aparte, a modo de conclusión intenta recoger todos los planteamientos anteriores, inspirado en los aportes, ya citados, de Violeta Núñez y José Antonio Caride.
- 40 Es, de algún modo, la idea de educación que se ve reflejada en las propuestas, tan comunes hoy, que pretenden una "sociedad educadora", una "ciudad educadora", unas "comunidades de aprendizaje" o un "sistema formativo integrado".

III. UN MODELO CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL



III.

UN MODELO CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL



UN MODELO
CONCEPTUAL
PARA LA
EDUCACIÓN
SOCIAL

Todo discurso provoca efectos prácticos y tiene repercusiones en la realidad (Núñez, 1990: 27). Esto significa que las teorías pedagógicas tienen un *plus* que supera los enunciados discursivos y conduce a uno de los conceptos más olvidados del discurso pedagógico: la responsabilidad social en la educación. Asumir acríticamente ciertas categorías sociales en las prácticas educativas, causa, casi siempre, efectos contrarios a los esperados. Por ello, la responsabilidad en la generación del discurso pedagógico lleva a la exigencia de una ética de las consecuencias⁴¹ más allá de las “*buenas intenciones*” (Tizio, 2002) que, a veces, aparecen unidas a la producción del discurso pedagógico. La sociedad no puede permitirse el lujo de equivocarse por ligereza, ni de malgastar tiempo, energía o materias primas, o de actuar sin ética, especulando que se subsanarán los errores y sus consecuencias, con facilidad, en el futuro.

La pedagogía social elabora sus discursos o presupuestos teóricos con el fin de construir, desde ellos, *modelos de aplicación* en el campo de la educación social. Corresponde a sus pensadores y profesionales, concretar, de modo crítico, estos supuestos teóricos para mostrar las potencialidades prácticas de dicho

modelo educativo, con la ética y responsabilidad social que les compete, en el contexto en el que se va a aplicar. No es sencillo asumir una postura pedagógica frente a los retos que implica la responsabilidad social en la educación y la incidencia que sobre ella tienen otros fenómenos como, por ejemplo, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación social o las demandas sociales que los modelos económicos y/o políticos del momento están generando.

Pero, no hay que olvidar que el futuro de la educación, y el de sus sujetos, aún no está escrito para entender que se trata de lo por venir, de lo alternativo y, que sin duda, hay que remar contra corriente. Podemos evocar al respecto el texto de Nico Hirtt (2001):

Las formas y lugares de la resistencia son múltiples: hay que luchar contra las multinacionales y las organizaciones internacionales que impulsan la evolución mercantil de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones para desarrollar esa mercantilización, contra ciertos poderes organizadores, inspecciones, direcciones, muy a menudo cómplices o celosos ejecutores. Hay que luchar contra docentes que dejan hacer, contra padres que siguen el discurso oficial creyendo asegurar así un futuro para sus hijos, contra los propios sujetos a veces demasiado contentos con menores exigencias. Hay que luchar contra uno mismo, en fin, pues nadie está a salvo de la desmoralización, del repliegue corporativista o de los efectos lenitivos de la intoxicación ideológica ambiente [...]. Cada uno entra en la resistencia por vías que le son propias.

La cuestión, pues, de definir un modelo de educación social adecuado a las necesidades de una sociedad o de un contexto determinado es prioritaria. Y preguntas como las que se presentan a continuación no se pueden soslayar al construirlo:

- ¿Las nuevas tecnologías se usarán para una mayor individualización, o al contrario, para masificar?
- ¿La fuerte presión de ciertos medios de comunicación continuará radicalizando u oponiendo a personas o grupos, o bien éstos llegarán a ser un vehículo social integrador?

- ¿Hechos humanos como el sufrimiento, la enfermedad, la muerte, se tendrán que integrar, construir y compartir más fraternamente?
- Fenómenos como el hambre, las desigualdades económicas, la violencia, el desplazamiento, ¿no deben afrontarse ya desde una solidaridad madura?
- Tantos retos ecológicos que, por olvido o negligencia de la generación actual, traerán consecuencias negativas para las generaciones futuras. ¿Cómo asumir hoy una actitud positiva pensando en el mañana?
- Las cuestiones morales, tan discutidas y dependientes de tantos intereses, ¿no deberían ser pensadas más en relación con el bienestar de las personas?
- Las creencias de tipo religioso, muchas veces abandonadas a costa de unos racionalismos fríos, ¿no han truncado un diálogo no sólo con Dios sino con los mismos humanos?
- Un hecho perentorio es la realidad de la paz, ¿cuántas veces por falta de decisiones generosas y compartidas se vende la dignidad de la persona o no se favorece el diálogo entre padres e hijos, pueblos y naciones?

Así, en el contexto de la responsabilidad social, estas preguntas tienen que estar presentes en todo discurso pedagógico social y, obviamente, en su aplicación práctica en un modelo de educación social. Y tienen que estarlo desde una posición ética que, como se ha señalado, plantee que la cuestión de fondo es cómo medir la felicidad y el bienestar generados en los demás por nuestras acciones. Es decir, desde una ética de las consecuencias, se califica a la persona y, obviamente, a las comunidades, por los efectos de sus acciones, y no por sus virtudes ni, incluso, por sus intenciones.⁴² Los resultados de las acciones concretan la verdad moral.

A. COMPONENTES DE UN MODELO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Un modelo, según Flórez Ochoa (1994: 60), *es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento*. Es una herramienta conceptual para entender mejor un evento. Se

puede inferir que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular⁴³ y constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y, desde el punto de vista teórico-práctico, un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo y para ejecutarlo.

Como constructo mental, no es una estructura cerrada ni concluyente; los modelos igualmente cambian y sufren variaciones. De hecho, todo modelo está sujeto a los mismos presupuestos que Kuhn (1962) asignaba a los paradigmas: carácter temporal y referencia al marco histórico-social-contextual de donde procede. Por eso, los modelos se desarrollan en períodos y lugares concretos, transformando o fundamentando teorías y prácticas, al tiempo que las situaciones históricas, sociales, culturales y/o económicas determinan su validez o, al menos, sus perspectivas de éxito.

El filósofo de la ciencia Javier Echeverría (1989: 44) señala que se puede hablar de modelos lógicos, matemáticos, analógicos, teóricos e imaginarios, y que, a pesar de las divergencias existentes entre ellos, todos coinciden en esto: examinar la estructura de las teorías, interpretar y resignificar los elementos teóricos, buscando su puesta en práctica en un contexto concreto. Esto, así como las sugerencias prácticas para la acción, conforman la característica más apreciable de un modelo. Un modelo explicita en prácticas concretas, mediante instrumentos diversos, los conocimientos resultantes de la investigación y que son sistematizados en las disciplinas. En otros términos, el modelo funciona articulando, conectando y dando coherencia a los componentes teóricos, los objetivos, métodos y tácticas que forman la teoría y que delimitarán sus aplicaciones.

Por eso, aquí se utiliza el término *modelo* en el sentido de construcción conceptual que facilita llevar la teoría a la práctica, concretándose como derrotero de aplicación, comparación y evaluación de las nociones o hipótesis que sustenta dicha teoría. Aunque un modelo educativo no puede identificarse con un modelo físico o matemático en el control y multiplicación de los resultados que genera, la guía que aportan los modelos educativos, esas herramientas teóricas y prácticas, proporcionarán mayor rigor y eficacia a las prácticas, si bien no su control total.

Ahora bien, un modelo educativo se caracteriza por expresar los conceptos y prácticas, más o menos sistematizados, que establecen distintas alternativas de organización de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más efectivo. Es la representación de las relaciones que predominan en el acto educativo. A través de él, se intenta responder a las necesidades de formación de la sociedad; pero desde un enfoque de la misma, de la cultura, de los valores y principios, de una concepción del hombre y de su inserción en las diversas dimensiones de la vida. El modelo educativo constituye el punto de referencia para el sistema curricular, desde el cual se articula el proceso formativo. Según García Molina (2003) un modelo educativo debe incluir, como mínimo, los siguientes componentes:

- Intencionalidad formativa (fines, objetivos) y marco institucional en el que se produce la práctica educativa.
- Sujeto de la educación: ¿Qué tipo de persona y de sociedad se pretende formar?
- Agente de la educación: ¿Quién regula el proceso formativo y en quién se centra éste?
- Contenidos de la educación: ¿Cuál es el proceso de formación en su dinámica y secuencia? ¿Cuáles son los contenidos y experiencias educativas concretas?
- Metodologías para la acción educativa: ¿Cuáles son los métodos y técnicas de acción y evaluación eficaces?

Lo que se defina de cada uno de dichos componentes indicará las viabilidades o límites heurísticos y los tipos de desarrollo que el modelo pueda asumir. Todos ellos se entrelazan en esa red significativa que es el proceso educativo; si uno de ellos cambia sus particularidades, los otros podrán verse afectados total o parcialmente. Por ello, un modelo educativo no es siempre válido para cualquier escenario educativo.

La articulación, pues, entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de crear un modelo. En este caso, se trata

de un modelo de educación social donde se apliquen los presupuestos epistemológicos de la pedagogía social como disciplina, en un contexto preciso y para responder a unas demandas sociales específicas, supuesta siempre una ética de la responsabilidad. Esta construcción no supone un marco teórico-práctico terminantemente cerrado, sino que obra en términos de red teórica, por lo que se trata de un modelo sujeto a los cambios espacio-temporales, desarrollado en un marco social y histórico concreto, y definido en torno a un campo de aplicación, con los condicionamientos que le plantea la institución en la que se da y se aplica el modelo.

Hoy existe un acuerdo en que la educación es el efecto de un amplio conjunto de sucesos e incentivos que superan lo puramente escolar; entre todos esos factores ocupa un lugar preferencial el educador, si bien no se pueda restringir a éste la responsabilidad educativa de la sociedad, dado que la educación “*es el conjunto de estímulos que de manera eficaz posibilita que una sociedad disponga de un mayor nivel de socialización*” (Petrus, 1997: 30). Al asumir que el educador sólo tiene sentido en un proceso más amplio, hay que aceptar que el sujeto de la educación social se conforma en el espacio escolar y extra-escolar y, por tanto, que la educación social es una *acción educadora de la sociedad*, un instrumento para la adecuada *inserción social*. Pero, igualmente, hay que insistir que la educación social es también un recurso valioso para *mejorar la propia sociedad*.

En síntesis, la educación social se concibe como “*un conjunto de intervenciones en y para la sociedad, principalmente cerca de aquellos sectores que presentan problemáticas específicas*” (Petrus, *idem*). Y en este quehacer educativo, la cultura es componente esencial; actúa, a modo de condicionamiento social, como un fundamento de toda educación social: ella “*no se conserva: se cultiva y se enriquece o se pierde*” (Bunge, 1985: 15).

1. Intencionalidad formativa y marco institucional

El punto de partida es la consideración de las nuevas modalidades que requiere hoy, tanto la socialización de las personas como la construcción de la sociabilidad y la subjetividad de cada individuo, ya que no es posible, actualmente, que las regulaciones vengan exclusivamente de las instituciones de

la modernidad (familia, escuela). Tampoco se puede creer que los medios de comunicación faciliten, por sí mismos, aprender a leer los textos y el mundo. Mucho menos se puede confiar en el sueño neoliberal de que los dispositivos del mercado normalizarán los movimientos sociales en pro de la justicia y la cohesión social requeridas para la democracia.

Antes de concretar lo que tiene que ser un marco institucional educativo, es bueno explicar por qué considerar primero el papel de la institución y su intencionalidad formativa a la hora de configurar un modelo de educación social. Si se acepta que toda institución precisa funciones y plantea algunos procesos y perspectivas limitando otras, siempre en función de la misión social que ha recibido y de los principios filosóficos que la sustentan, es fácil entenderlo. Dada la variedad de instituciones en las que se puede realizar educación social (centros sociales, hogares de acogida, instituciones especializadas en rehabilitación, centros de formación para el trabajo, clubes de ocio y tiempo libre, asociaciones comunitarias, grupos culturales y muchas otras), sería inútil pensar en construir una lista que mostrara las particularidades de cada una.⁴⁴ De todos modos, la idea que se plantea es que un modelo educativo no puede ser aplicado del mismo modo en cualquier institución, porque es un hecho que todo sistema o estructura –y eso es una institución– reconoce ideas, prácticas y dispositivos que se enlazan entre las lógicas de su discurso y la coherencia y consecuencias de sus prácticas. Esto le permite lograr una identidad específica, unas características adecuadas, pero renunciando a la posibilidad de englobarlo todo.

Ese estar incompleta, permite que la institución no termine enmarcada para siempre y hace de ella el producto de los principios institucionales, pero asimismo de soluciones a realidades concretas, circunstanciales, que poseen un carácter más casual e inabarcable. Si los principios y la intencionalidad formativa se modifican, la institución cambia con ellos. Pero, igualmente, estos principios y eventualidades señalan una intención que pretende la justificación de las prácticas. Ellos dan identidad a la institución, un punto de partida, pero no forzosamente en el cual quedarse. Si se reivindican como algo necesario, se corre el peligro de volverlos un asunto axiomático que buscará reproducirse desde la transmisión inconsciente de un imaginario (un valor cultural o social) propio y excluyente.

Aunque parezca sesgado, pero dado que lo que realmente interesa es la intencionalidad formativa, aquí se deja de lado lo puramente formal (legislación, cuestiones administrativas, políticas, etcétera) de una institución educativa, y se sigue un planteamiento conceptual desde la diferencia que existe entre dos conceptos: el *espacio* como la extensión o distancia entre dos puntos, y el *lugar* como un sitio que identifica. El espacio se refiere sólo a una probabilidad de lugar; el lugar, en cambio, es algo propio, un espacio de vínculos y significados personales y comunitarios. Una institución de educación social tiene que ser más que un espacio. Cuando el espacio se conquista y se vive logra volverse un lugar. Augé (1996) introduce la noción de *no-lugar*, equiparable a la de espacio, en tanto *lugar que no hace historia*, que no permite personalizaciones: “*Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no-lugar*” (p. 83).

Según este autor, una de las características de esta época es la multiplicación de no lugares. Para él, los *no lugares* son espacios referidos a ciertos movimientos físicos o esperas de tiempo en los que los individuos, en vez de crear relaciones comunicativas entre sujetos, lo hacen con un *texto* emitido por una institución (agencia de viaje, sociedad comercial, policía de tráfico) que les llega en forma prescriptiva, prohibitiva o informativa (pp. 99 ss.). Lo propio de esta comunicación, en el fondo unidireccional, es que se dirige a todos del mismo modo, y que es una relación contractual. Es la palabra que iguala, tanto en su propósito como en su resultado, a los individuos (a los que se niega su condición de sujeto) que recorren dichos espacios. Esa homogeneización, lleva a constituir un contrato consigo mismo, fomenta la autorreflexión antes que el diálogo o la discusión y produce una respuesta acomodaticia antes que crítica, aspectos que apartan gradualmente del *nosotros*. Por eso, Augé dice que los *no lugares* imponen a los individuos experiencias y pruebas de soledad completamente nuevas. La soledad de un espacio donde se actúa pero que no se vive, un espacio en el que todo termina siendo puro recorrido hacia una meta predeterminada en el tiempo. Desde esta caracterización, el hombre del no lugar no es simplemente un hombre anónimo, es, ante todo, un hombre solo.

Esta teoría puede ser mirada desde otra óptica, también importante en la construcción de la pedagogía social. Y es la diferencia entre otros dos con-

ceptos igualmente cargados de sentido: sociedad y comunidad. Dos clásicos de la sociología, Weber y Tönnies, ayudan a analizar sus repercusiones. En ambos, el concepto de comunidad surge como contrapartida del fenómeno más contemporáneo, racionalista y contractual que llamaron sociedad. Dice Weber (1969: 32):

Llamamos **comunidad** a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social -en el caso particular, por término medio o en el tipo puro- se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo. Llamamos **sociedad** a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una comprensión de intereses por motivos racionales (de fines o valores) o también en una unión de intereses con igual motivación.

La comunidad implica, para Weber, bases afectivas, emotivas y tradicionales. Es el caso de una congregación religiosa, de una relación erótica, o incluso de una tropa unida por lazos de camaradería. La comunidad familiar, es no obstante, la que mejor representa estas relaciones. Weber señala, también, que las relaciones comunitarias, que implican valores afectivos, tienen lugar incluso entre las relaciones sociales. Lo inverso es igualmente cierto, lo que, fiel al pensamiento weberiano, da lugar a categorías amplias que abarcan una inmensidad de posibles situaciones (tipologías). Aún así, Weber señala luego que *“la comunidad es normalmente por su sentido la contraposición radical de la lucha... por otro lado, las sociedades son con frecuencia únicamente meros compromisos entre intereses en pugna...”*.

Por su lado, Tönnies en la introducción de su obra, luego de definir su objeto de estudio (las relaciones recíprocas), precisa los términos que serán fundamentales para la historia del pensamiento sociológico, y particularmente importantes para nuestro objeto de estudio: *“la relación misma, y también la unión, se concibe, bien como vida real y orgánica -y entonces es esencia de la comunidad-, bien como formación ideal y mecánica- y entonces es el concepto de sociedad”* (1947: 19).

El primer capítulo de su obra, titulado *“Teoría de la Comunidad”* desarrolla las características de esta organización societaria, arraigada esencialmente en

relaciones de carácter familiar. Sin embargo, distingue tres clases originarias de comunidad: de parentesco, de vecindad y de amistad. En todas ellas está presente la noción de “consenso”, entendido como la inclinación mutua común, unitiva, como voluntad propia de una comunidad. Es, de algún modo, la “*fuera y simpatía social especial que mantiene unidos a los hombres como miembros del conjunto*”. Así, el consenso se plasma en las relaciones comunitarias como un pacto tácito sobre los deberes y facultades de cada uno, de lo considerado bueno y malo, etcétera. O sea que este tipo de relaciones no se funda en los contratos, sino en el consenso.

¿Qué relación tienen estas teorías con lo que se encuentra en una institución educativa? La relación se da en aquellas instituciones educativas que plantean recorridos uniformes para sus usuarios y terminan siendo *instituciones totales*, en el sentido en que Goffman (1992: 15 ss.) las caracteriza desde la ruptura de las barreras que separan los lugares de dormir, jugar y trabajar:

- Todos los aspectos de la vida se realizan en el mismo espacio y bajo la misma autoridad.
- Cada etapa de la vida cotidiana de un miembro de estas instituciones se lleva a cabo en compañía de otros, con idéntico trato y para hacer juntos las mismas cosas.
- Todas las actividades de la vida diaria están rigurosamente programadas, en una secuencia impuesta desde arriba por normas y por un cuerpo de funcionarios.
- Las diversas acciones obligatorias se integran en un solo plan racional, desde el modelo y los objetivos de la institución.

Es decir, en ellas se tratan las necesidades humanas de modo burocrático y contractual y sin tener en cuenta las diferencias individuales ni mucho menos el consenso. Se da una ruptura radical entre internos (la mayoría) y supervisores o educadores. Los primeros tienen restringido el contacto con el exterior, y se creen inferiores, débiles y culpables, en tanto que los superiores se sienten *dominando a los “reclusos”*.

En tanto que la práctica de la diversidad eleva la institución a la categoría de *lugar* educativo, la institución como *no lugar* origina dinámicas de identidad única. La identificación con un significante institucional exclusivo, para todos los que *transitan por o habitan en* ella, es equivalente a la que existe entre los compradores de un supermercado o los pasajeros de un tren: individuos que coinciden en un espacio de tránsito en el cual se tienen ciertas normas relacionadas con contratos sin referencia a sus subjetividades. Una normatividad que, al aplicarse del mismo modo para todos, exige la autoconfrontación o al rechazo pese a tener al frente un rostro de educador (si bien difuminado por el texto de la norma). La institución como *no lugar* cancela la historia y, con ella, toda actualización del pasado que lleve a apre(he)nder lo que (nos) pasa y seguir formando la propia imagen como personas. La institución como *no lugar* no puede integrar, ya que allí impera el apremio del momento presente y el tiempo del *recorrido* por la institución más que el de la *estancia*; es lo societario o contractual lo que rige, no lo comunitario.

La necesidad de un orden institucional no puede llevar a la cómoda, pero inútil, imposición de un orden homogeneizante. Ya que, cuando se llega a eso, los procedimientos habituales convierten dicho orden en un arquetipo y se hace realmente difícil superar la tendencia a totalizar la institución. *El orden exige más orden y más medios para conservarlo* (García 2003: 113). Entonces, la falta de orientación o discernimiento pedagógico, o las necesidades de organización llevarán a que la institución acepte como legítimo que ciertos medios educativos, como la disciplina, se conviertan en fines educativos sin ver que existen otros órdenes posibles; en ese momento, la institución se vuelve un espacio de tránsito sin sentido para los que están o viven en ella. Los tiempos no pasan a pesar, o tal vez por ello, de la obstinación de la institución en ofrecer *pasa-tiempos*. Terminan siendo tiempos muertos en los que no se dan los resultados educativos o formativos esperados.

Probablemente, los sujetos que vienen a una institución de educación social llegan *categorizados* desde una misma problemática social, pero lo cierto es que cada uno la asume, la objeta o la expresa de modo personal. Es indudable que no todos quieren ni necesitan lo mismo de la institución. Esta, como lugar de educación social, requiere, también para su orden y funcionamiento, trabajar desde una pedagogía diferenciada. Por eso, tendrá que diversificar su oferta,

sin sobrepasar los límites de su misión social y sin empantanarse en los del control ordinario. Como lo señala Núñez (1998) “*la focalización en una sola institución de demandas múltiples e incluso incompatibles, lleva a su parálisis, apresada entre sus cada vez más magros resultados y una exigencia que la desborda, que produce la pérdida de su especificidad. Son los educandos los que se resienten, los que pagan con desinterés creciente un problema que no es estrictamente el suyo*”. Cuando la institución no tiene de los sujetos percepciones homogeneizantes que inducen respuestas uniformes (pensar que todos son problemáticos, incapaces o, en el peor de los casos, sin-remedio), sino que asume la diversidad, comienza a darse el ambiente en el que la educación halla su razón de ser. Si bien esto no impedirá que surjan conflictos (de por sí inherentes a toda institución), pero ayudará a disminuirlos, y a hacerlos llevaderos y fructíferos.

En conclusión, hay que establecer cuáles son los núcleos básicos del quehacer educativo adecuados para ser trabajados desde los marcos institucionales y cuáles se podrían abordar desde otros lugares de la red educativa y social, en función de las poblaciones que hay que atender y de los requerimientos de socialización y apropiación de la cultura que plantea la sociedad en estos comienzos del siglo XXI. Cómo garantizar que cada sujeto educando pueda acceder al mundo especializado que sugiere este presente y que perfila los futuros probables, he allí un desafío verdadero: conexión o exclusión. De ahí se desprende que educar es brindar las competencias tecnológicas del momento, pero también las de los viejos saberes, las del rigor científico, las lingüísticas, entre otras. Después, cada actor social elaborará sus propios recorridos usando diversos materiales de las *herramientas de la época*: la educación, para continuar produciendo sus efectos –hacer que lo humano no termine–, no puede renunciar a este propósito: la transmisión de lo dado para que lo nuevo pueda originarse.

Así, la intencionalidad formativa de una institución de educación social se enmarca siempre entre el propósito de ésta (la *promoción social de los sujetos*, integrándolos a las redes normalizadas de su época y contexto) y la misión institucional específica (que siempre tendrá en cuenta el contexto y las circunstancias propias de sus agentes y sujetos de la educación). La *pedagogía social*, como disciplina cuyo objeto de estudio es la educación social, será siempre el

marco de referencia que, al retomar los inicios kantianos y herbartianos⁴⁵ de la pedagogía, posibilita repensar las prácticas educativas y los productos educacionales que se generan en las instituciones de educación social, así como en los demás servicios sociales.

2. Sujeto de la educación

Cualquier teoría educativa tiene que afrontar la cuestión epistemológica sobre el sujeto que se educa. Y, obviamente, si se trata de una pedagogía social. ¿Qué tipo de persona y de sociedad se pretende formar? Esto ha sido abordado desde múltiples, y a veces irreconciliables, alternativas paradigmáticas. La pedagogía clásica señala que el sujeto de la educación es un *sujeto responsable*. En efecto, ya Hegel (1995: § 91) señalaba que no es posible influir o *violentar* a quien no está dispuesto a ello: el sujeto de la educación se encuentra en ese lugar donde la decisión (la posibilidad de optar) lo ubica como responsable. Sujeto en el sentido de ser capaz de pensar y de pensarse, y, en palabras de Alain Touraine (1999), como “*capacidad y derecho de cada individuo a armar una síntesis, análoga y a la vez diferente de la que otro individuo está tratando de realizar en otra parte de la ciudad o en otro lugar del mundo*”.

Aquí se asume, en esta suerte de retorno a Kant, al sujeto de la educación como “*aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada*” (Núñez, 1999: 46); pero hay que explicar los supuestos en los que se basa esta definición.

La primera observación es de tipo prescriptivo. No hay que confundir al *individuo* que se ve con el *sujeto “idea”* que remite a un campo conceptual que lo califica como sujeto de derecho, sujeto social, sujeto psicológico o, en este caso, sujeto de la educación. Normalmente, individuo se refiere a un factor numérico de un grupo o sociedad o incluso de una especie. Pero, el individuo humano no existe *per se*, como una simple realidad orgánica independiente de una palabra que lo designe.⁴⁶ Queda claro, por tanto, que el sujeto de la educación no se identifica con el individuo empírico, si bien sin esa base no hallaríamos sujeto humano al que educar.

Pero, además, el sujeto de la educación remite a un entorno de posibilidades: aunque se admita que cualquier persona puede llegar a educarse (en una u otra medida), no todos pueden considerarse sujetos de la educación, al menos, no en todo tiempo y lugar. La *lógica de los lugares* que plantea Bochenski (1989) puede servir aquí, cuando dice que nadie puede, por siempre y en todo ámbito de conocimiento, ser una autoridad epistemológica (fundamentada en el saber), ni ser una autoridad deontológica (basada en el mando) fuera de la institución que le atribuye ese poder. O sea que el reconocimiento de la autoridad se restringe a uno o varios campos del saber o del poder, pero nunca a todos. Ocupar uno u otro lugar cambia a todo trance lo que se cree y se espera de uno, las facultades que recibirá y el lugar que pueda ocupar en una acción o relación social concreta. Así lo plantea Violeta Núñez. (1990: 110) al decir que *“El lugar que se le asigna al sujeto lo define socialmente. Si el lugar cambia, cambian las propiedades, en tanto son referentes al lugar, las propiedades no son inherentes al sujeto como se atribuye desde el presupuesto que confiere a tal sujeto estatuto ontológico. Dichas propiedades son adquiridas por el sujeto en tanto ocupa un lugar al que las propiedades corresponden”*.

Obviamente, lo que se quiere resaltar es que nadie, por el hecho de estar en un espacio delimitado como educativo, se convierte en sujeto de la educación; se requiere, además, que él acepte ocupar ese lugar. Para ello, debe darse el encuentro de varios elementos que, esencialmente, corresponden a los que se han planteado como constitutivos de un modelo educativo. Se configura como un *lugar*, propuesto por una instancia social, que se ocupa si coinciden en él: un sujeto humano que accede a educarse (el educando)⁴⁷, un agente de la educación que responde por favorecer esa tarea (con el sujeto), una delimitación de los propósitos y modalidades para realizar dicho trabajo (proyecto educativo) y ambientes y tiempos de aprendizaje, más o menos estables, para esa práctica social (marco institucional, contenidos y didácticas). Simplificando, se puede decir que un sujeto humano será *sujeto de la educación* si se da una propuesta de contenidos educativos (currículo), alguien que la sustente y un individuo dispuesto a apropiárselos.

Pero, además, hay que tener en cuenta también que el *tiempo* social no es el mismo que el tiempo del sujeto; se da una incompatibilidad o discordancia de la cual debe ocuparse la educación, buscando sostener y respetar los tiempos

individuales de los sujetos, posibilitando que éstos puedan inscribirse en la cultura. Esto lo expresa claramente Meirieu (1988) al señalar que jamás hay que olvidar que “*sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro*”.

Esa disposición del sujeto (la decisión de acceder o negarse a un trabajo educativo para el que se le cree capacitado)⁴⁸ remite a su subjetividad (lugar de voluntad, producción, impulso, toma de decisiones, etcétera) y a su sociabilidad (lo que compete al esfuerzo de adquisición y transformación de los contenidos de la cultura). Y la subjetividad, educabilidad o disposición para ser educado, como se ha explicado antes, no es competencia de la pedagogía, aunque hay que contar con ella en tanto permite el proceso educativo. El tema de la pedagogía no es, por tanto, el sujeto psicológico, cognitivo, o moral, aunque tenga que reconstruir dichos saberes para ahondar en lo que sí es su competencia: “*el sujeto de la apropiación de la cultura y de los recorridos sociales que sus efectos producen*” (García, 2003: 117).

O sea que el sujeto del que se ocupa la educación social es, principalmente, un *sujeto de recorridos sociales*, resultado de los lugares que se le otorgan y acepta ocupar. La responsabilidad, como se verá después, es de los agentes de la educación. Es la sociedad, que ellos representan, la que (dis)pone los medios requeridos para que el sujeto de la educación logre incorporarse, recorrer y promocionarse por las diversas redes de su contexto. En todo caso, el sujeto de la educación tiene su propia responsabilidad, si bien “*la decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta*” (Meirieu, 1998: 79). La responsabilidad última del aprendizaje es del propio sujeto pero tiene que ver con la tarea de enseñanza del educador: lo único que éste puede hacer es proporcionar los medios al sujeto que aprende para que se sienta atraído y decida recorrer el camino educativo señalado. Hay que pensar la “*oferta educativa*” como el eje que facilita la unión entre la particularidad de cada sujeto y lo social. Esta oferta no es algo del orden de lo concreto sino la *oferta de un vínculo con el saber*. La praxis educativa no puede pretender “*cambiar*” los intereses del sujeto, sino provocar la aparición de otros nuevos y encauzarlos: se trata de legitimar los intereses del sujeto facilitando recursos para un desarrollo socialmente valioso de los mismos. Cada

vez que alguien se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo recapitaliza en otra parte, ha de hacerse cargo de asumir sus posibilidades y sus límites.

Así, ambas partes participan de forma activa en el proceso educativo: el educador selecciona los contenidos y posibilita ambientes de aprendizaje, mientras que el sujeto adquiere y reconstruye los contenidos para posibilitar formas de comunicación, explicitar intenciones, asumir decisiones y resolver situaciones. En este sentido hay acuerdo con Mercer (1997: 86) cuando critica tanto a las pedagogías tradicionales (sujeto pasivo-agente activo) como a las progresistas (sujeto activo-agente casi pasivo). El quehacer educativo es un proceso de transmisión y de reconstrucción de conocimientos, competencias, actitudes, entre otros, donde ambos participan, aunque desde una situación concreta y desde roles diferentes. La transmisión sólo es posible, desde la función de mediación del educador, si el sujeto participa de ella.

En síntesis, como lo sugiere Bernfeld (2005), la educación es una práctica de responsabilidad tanto del agente como del sujeto de la educación: es decir, es un *ejercicio ético*. Pero también es *pasión*: en su fundamento palpita lo subjetivo, el ansia y el deseo. Por eso, no puede plantearse como premisa general un saber válido para todos; es necesario un acercamiento a cada sujeto particular. La educación social, al tener que ver con el reino del enigma y el porvenir, se plantea como una acción cuya articulación cobra sentido si consigue enlazar lo que hace particular y personal a un sujeto con el orden general de la sociedad y la cultura. Porque de lo que se trata, en últimas, es del desarrollo humano y social de las personas y comunidades: la educación social ayudará a convertir en realidad la utopía de la cohesión social, de la democracia y la solidaridad, en la medida en que contribuye a terminar con la exclusión, al favorecer una participación ciudadana efectiva,⁴⁹ que será lo que permita la cercanía entre “el ser” y el “deber ser” de los sujetos y las colectividades.

3. Agente de la educación

En pedagogía existe actualmente un debate sobre la importancia de la tarea educativa y la labor del educador, papel que ha sido bastante cuestionado desde que Bernard Shaw afirmara que «*quien puede hace; quien no, enseña*». No

siempre que se habla de un profesional destacado se recuerda que, para llegar a serlo, necesitó que alguien le enseñara aquello en lo que luego se destacó. ¿No es razón suficiente para valorar esta *profesión imposible*⁵⁰ de educador? Sin embargo, ella no cuenta con el reconocimiento social que merece. Como dijo Savater (1997), es necesario recuperar el *valor de educar*. Y los primeros que han de manifestar dicho valor (en su doble sentido de valioso y valiente) son los que han escogido esta profesión. Es meritoria esta caracterización que hace Restrepo (1993: 23):

El maestro es ante todo el hombre del encuentro y de la confrontación. Es al mismo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación y se encuentra entre el pasado y el futuro, sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la revolución en aquellos que debe formar. Está, en fin, encargado de iniciarlos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, a ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos. ¿Qué espera de todo esto? Que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles.

Obviamente, el agente de la educación social es aquel profesional llamado *educador social*, agente formativo que trabaja con grupos humanos intentando suscitar en sus integrantes las actitudes y valores necesarios para lograr los propósitos deseados de inserción social, además de transmitir los conocimientos que los miembros de estos grupos demandan para convertirse en los gestores de sus propias vidas, individuales y colectivas, y así, enriquecer a la sociedad. Él recibe la misión, desde instancias políticas, sociales e institucionales, de efectuar una tarea educativa con aquellos sujetos que llegan a una institución que tiene, quizá entre muchas otras, finalidades educativas. Por eso, casi siempre, su función profesional se basará en la mezcla de ideales sobre el tipo de ciudadano, las imágenes políticas de lo social y las pautas sociales que, en dicho momento y lugar, se creen como de cumplimiento obligatorio, o sencillamente, útiles y/o valiosas.

Sin ahondar en la discusión, aquí se asume que la educación social no busca exclusivamente la adaptación de los sujetos a la sociedad o al régimen político de turno, es decir, no es una doctrina política del individuo, si bien, no puede desligarse del contexto en el que se efectúa. De esta enunciación

de educación social se desprende que el oficio de educador social consiste en ayudar a gestar un *sujeto articulado* en un espacio social, antes que un *sujeto para* la sociedad.

Pero, ¿cuál es su trabajo en tanto educador?, ¿qué le distingue de otros agentes educativos o sociales?, ¿qué poseen en común, por ejemplo, un educador de adultos, un educador especializado en jóvenes en situación de riesgo social y un animador sociocultural? Finalmente, ¿cómo es que profesionales que ejercen en instituciones disímiles, ejecutando tareas que aparentemente no tienen nada que ver entre sí, con sujetos de muy variados rasgos sociales, culturales, etcétera, terminen asociados bajo el rótulo de *educador social*? La respuesta es compleja pero no ilógica. Siempre existe una lógica que muestra continuidad entre ellos. Indudablemente, ésta no se refiere a los lugares, tareas específicas e instrumentos concretos que manejan, sino a la finalidad que pretenden.

Un ejemplo puede aclararlo: se sabe que un traumatólogo, un oftalmólogo o un cirujano son médicos. Pero cada uno hace cosas diferentes, incluso ejercen en lugares tan diversos como hospitales, puestos de salud, consultas privadas o visitas domiciliarias a enfermos. Sus saberes y habilidades son diferentes y, por eso, aunque tengan conocimientos comunes, nadie recurre al cirujano cuando padece algún tipo de problema cutáneo. ¿Por qué, entonces, todos son calificados como médicos? Porque además de adquirir una formación que los acredita socialmente para ejercer dicha profesión, en últimas, se consagran a cuidar de la salud. Ése es su oficio, aunque no puedan remediar todas las enfermedades.

¿Qué es lo que agrupa a los profesionales de la educación social? Son mediadores entre el sujeto de la educación y la sociedad. Son transmisores de los contenidos culturales mientras dicha sociedad requiera ese trabajo. Y es que lo que aglutina a los diversos profesionales de la educación es que pueden enseñar cosas necesarias para la vida social y se responsabilizan, de modos diferentes, por mantener ese proceso hasta que el otro las aprenda. Otros profesionales de lo social pueden ejercer funciones que tengan efectos educativos, pero que no hacen parte de la lógica de la disciplina pedagógica,⁵¹ como por ejemplo, trabajadores sociales, asistentes sociales, sicólogos comunitarios, entre otros.

Ahora bien, el educador social se ocupa de que el sujeto de la educación logre vincularse a un lugar social y participe de él, constituya recorridos propios, gestione su propio desarrollo, haciendo suyo aquello que le permita continuar o cambiar ideas o modos de actuar en dicho contexto. Así, la responsabilidad profesional del educador social es, como ya se dijo, instaurar una mediación entre el sujeto y la cultura mediante un proceso educativo que posibilite la admisión de los nuevos, así como la adquisición de contenidos culturales y formas de actuar que favorezcan la relación con los demás, su reconocimiento (tránsito social ordenado) y, si es posible, el desarrollo humano, socio-político, cultural y económico del sujeto y la comunidad de la que hace parte.

Sobre estas ideas, y siguiendo a García (2003: 121 ss.) se proponen los siguientes tres ejes temáticos como puntos de encuentro misional, en medio de la diversidad de ocupaciones que podrían asumir los educadores sociales actuales:

a. *La intencionalidad educativa*⁵²

Al preguntar por los motivos que llevan a convertirse en educador, las respuestas son múltiples. Ciertamente se encontrará a quienes llegaron «de rebote», a los que teniendo una habilidad especial no llegaron a surgir y ahora la enseñan (recuérdese a Shaw), a quienes les gustan los niños o la gente en general, a los que intentan ayudar a las personas, etcétera. No sorprendería que pocos dijeran «*porque me gusta educar*» o «*porque tengo vocación de educador*». Porque, realmente, ¿en qué se sintetiza la vocación del educador? Se sabe que la vocación del artista, en cualquiera de sus variantes, tiene que ver con crear obras de arte, y que la del ebanista consiste en fabricar muebles. Pero, si en la educación no se fabrica nada (en el sentido de la *poiesis* aristotélica), ¿cómo se define y concreta la vocación del educador?

Seguramente, se encontrarían respuestas tan variadas como en la pregunta anterior porque todo depende de lo que se entienda por educación. Si la tarea del educador lleva esencialmente a *transmitir un mundo* (sus pautas culturales y sociales), es válido pensar que su aspiración primordial tendría que ver con la continuidad de dicho mundo, incluso porque es una garantía de supervivencia para el mismo educador. No obstante, es claro que el educador

espera algo más y a corto plazo. Desea, a lo mejor, que ese otro al que piensa educar esté en condiciones, posteriormente, de hacer lo mismo, e incluso de superarlo. Y no forzosamente porque le guste la gente, aunque algo de eso se dé, como porque le gusta aquello que enseña, que tiene para él suficiente valor como para traspassarlo y que no desaparezca. Finalmente, sí su trabajo fructifica, su recompensa es poder seguir dialogando, indagando por el mundo y los otros, en ese espacio común del *nosotros*. El educador jamás recibirá lo dado y es probable que ni siquiera logre un reconocimiento explícito por su labor. Pero, lo que se produce siempre le afecta a él, directamente, como ciudadano del mundo y como miembro de una sociedad.

No se puede educar sin una vocación (pretensión previa), sin un deseo durante el proceso educativo y sin una esperanza en lo que está por llegar (esperanza final).⁵³ El educador no sólo entrega la palabra, brinda un texto o un contenido para que el otro lo aprenda, sino que, al hacerlo, pone un acento. Porque, como lo plantea Jonas (1994), quizá la única responsabilidad que se puede pedir hoy en día a los individuos, y en este caso los educadores, es «*que siga pasando algo en vez de nada*». Que la historia y la vida no terminen en nosotros mismos.

Y, al concretar todo esto, en el campo de la educación social, hay que decir que, para que la historia no termine, la educación social ha de promover *una sociedad que educa y una educación que socializa*, además de contribuir, educando, a prevenir, recuperar y reconducir el problema, la dificultad, la exclusión o el conflicto social de las personas y/o los grupos. Y el educador social no puede ser otra cosa que un *mediador sociocultural*, educador fundamentalmente de grupos, de colectivos, de instituciones y de comunidades, que educa a los sujetos desde los grupos o la comunidad.

b. Los conocimientos y saberes que requiere

El educador tiene que lograr que su palabra y su acción educativa sean comprendidas por el sujeto de la educación desde su edad, sus rasgos psicológicos y su nivel de aprendizaje anterior. Ahí radica, en gran medida, lo que distingue a un educador de otro profesional. Así lo planteó Herbart (1983: 5) cuando pide a los educadores que adquieran «*la ciencia y la reflexión necesarias*»

para realizar su función de enseñar. Esa ciencia y reflexión forman parte de los conocimientos que configuran el campo de la pedagogía y la educación social. Son la base para lograr un nivel adecuado de conocimientos sobre teorías, modelos, métodos, tácticas, procesos, técnicas y prácticas educativas; sobre estructura y programación de la institución o de las labores concretas o sobre el trabajo grupal requerido. En resumen, lo que se aprende es la base desde la cual lograr un trabajo coherente y sistemático como educadores.

Con todo, estos conocimientos instrumentales y técnicos no bastan para ser educador social, simplemente porque el lugar donde hay que reelaborarlos no es estático. Se requieren algunos saberes no-instrumentales que no se enseñan en libros ni en facultades de educación, pero deben ser aprendidos por quien quiera educar. El reconocimiento de las potencialidades del sujeto, la pretensión de educar, la aceptación de los límites de la educación o el saber dar tiempo a los sujetos constituyen saberes necesarios en la tarea de educar. Desconocerlos puede terminar en posturas educativas idealistas y dogmáticas que se estrellarán una y otra vez contra los límites concretos de la educación real. Es lo que J. B. Paturet (1995) afirma: la educación y la enseñanza parecen, casi siempre, no referirse más que a cuestiones técnicas y pragmáticas (¿cómo hacer?), sin llegar a preguntarse por su finalidad (¿por qué se hace?).

Es conveniente aclarar estas cuestiones. Parece trivial afirmar que el educador enseña pero que es el sujeto quien aprende. Pero si se plantea de otro modo se torna importante: el resultado último depende de él, la decisión final está en manos del sujeto de la educación y no del educador. Esto enfrenta al educador a un límite razonable que pocas veces se asume. A saber, que el educando posee el poder desde el comienzo y el educador sólo puede tomar parte desde el saber en el que es competente. Este saber conduce al educador a deducir que su labor no se realiza exactamente al interior del sujeto, sino que se trata de crear las condiciones óptimas para que el sujeto pueda aprehender lo comunicado (Herbart, 1806; Montessori, 1994; Paturet, 1995; Meirieu, 1998).

De ahí que la responsabilidad del educador social tenga que ver con una mediación entre el sujeto y los conocimientos o recorridos sociales que se creen pertinentes.⁵⁴ Se trata de generar un ambiente de aprendizaje, disponer un espacio y facilitar los medios para que el sujeto se responsabilice de aprender.

Aquí la analogía entre el agente de la educación y el agente de tránsito sirve porque aquel efectivamente organiza un espacio y la circulación por él para que algo pueda pasar sin muchos tropiezos. El agente de tránsito ordena y organiza pero, en ningún caso, puede conducir cada uno de los automóviles y maniobrar para evitar el trancón o el accidente. El agente de la educación, coloca los medios, da un orden y un tiempo, pero el sujeto de la educación debe efectuar ese tránsito por sí mismo. Por esto el educador social tiene la autoridad de un profesional especialista en la transmisión de dones, que conoce y da fe del contenido a enseñar (profesional o profesor en tanto que profesora) y que sabe cómo hacer que el sujeto se apropie de él.

Este proceso educativo supone un trabajo arduo para ambos. El sujeto de la educación ha de renunciar a ciertos niveles de placer (Aichhorn, 1925), aplazarlo o derivarlo hacia fines socialmente admitidos o aceptables. Ordinariamente lo hace porque entiende la eventualidad de un futuro mejor, pero que, por ahora, es pura posibilidad. El educador social ha de transferir esos bienes culturales, ponerlos en circulación (para ello los saberes sobre métodos, estrategias y técnicas le ayudan), así como mediar con su deseo, su palabra y su saber para mantener ese tiempo indefinido. Pero sostener el proceso no significa arrogarse la responsabilidad del sujeto: la apropiación del conocimiento. El anhelo y el tiempo son los únicos remedios para las obvias dudas del sujeto educando (¿hacia dónde me lleva esto?, ¿vale verdaderamente la pena el esfuerzo?, ¿puedo lograrlo?) y los forzosos conflictos que el proceso educativo trae. La seguridad del educador social en el quehacer común y el valor del don ofrecido son, normalmente, el único apoyo para el sujeto. Al menos hasta que el interés por aprender se consolide en él.

c. *La ética o los límites del educador*⁵⁵

El tercer eje sobre el que gira la responsabilidad del agente de la educación es la ética profesional, que no se limita al código deontológico de la profesión. Ella implica una posición clara frente a la tarea de educar y, primordialmente, sobre cómo se entiende al sujeto de la educación. El sujeto, como señalaba Kant, es un fin en sí mismo y el educador no puede olvidarlo si no quiere que su praxis caiga en “*intervención al interior del mismo*”. Nadie puede educarse por él y eso, a veces, desespera a los educadores.

Pero, ante las resistencias que el sujeto coloca a la tarea educativa (la impaciencia, la prisa por llegar o la impotencia), hay que oponer contenidos seductores, tiempo y creatividad. El proceso educativo implica admitir el misterio en el sujeto de la educación y dar espacio a sus tiempos, sin olvidar hacia dónde se encamina. Se trata de un *tiempo de trabajo*, pero no forzosamente de total actividad, porque el resultado siempre es incierto. Lo es, entre otras cosas, por las eventualidades y avatares de la vida, y ésta sí que no se puede programar plenamente a no ser que se transforme en algo tan preciso como la muerte.

El educador tiene, entonces, que situar su *saber-hacer* en la búsqueda y oferta de recursos que permitan el cambio. Debe *saber-estar* para que se facilite un encuentro, *saber-escuchar* porque se ha permitido hablar, sabiendo inducir una pregunta que el sujeto de la educación pueda responder. Por eso mismo, el fin último de su enseñanza jamás apunta a sí mismo, a su modo de ser o de vivir, por mucho que esto influya en su estilo propio de enseñanza: “*Lleguen a ser como yo soy*” no es una buena oferta, ni siquiera es una oferta educativa. Obviamente, casi todos los educadores han sido, alguna vez, colocados en el lugar del padre, de la madre, del héroe a imitar por parte de los educandos. Pero una cosa es que el sujeto escoja al educador como referente y otra muy distinta que el educador se presente como tal. El “educador-modelo” es un grave error que ya Herbart (1806: 12) evidenciaba al señalar que “*se apoderan de los sentimientos de su discípulo, lo retienen por ese lazo y sacuden sin cesar ese tierno espíritu en una forma tal que no puede pertenecerse a sí mismo*”.

En conclusión: la mejor respuesta que el educador social puede dar frente a las resistencias del sujeto es una oferta educativa atrayente. Esto no significa soslayar las situaciones en las que el educador debe acudir a la disciplina. No hay que esperar que todo sea divertido. Siempre surge, en mayor o menor grado, el conflicto entre la satisfacción del sujeto y la exigencia que lo social implica. Por ello, el educador tiene que estar seguro de que su oferta es útil para el sujeto, que tiene el valor suficiente como para que el quehacer educativo valga la pena y no se llegue al abandono de ninguna de las dos. Aun así, siempre conviene tener presente que, en la tarea de educar, se conjugan *lo ideal* de lo que se procura y *lo trivial* de un acto siempre incompleto respecto a su finalidad última. De todos modos lo deseable es que el educador social muestre las mismas creencias, valores y actitudes en el ámbito personal y en el profesional. Sólo así se podría

afirmar que el educador social es consecuente, ya que muestra la coherencia adecuada entre su modo/estilo de vida personal y profesional.

4. Contenidos de la educación social

Una idea, simple pero revolucionaria, desarrollada inicialmente por Herbart (1806) pero repensada luego por Violeta Núñez, que define la relación educativa como un vínculo entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación) mediada por los contenidos de la enseñanza, es el punto de partida en este apartado. La relación educativa no tiene, entonces, las mismas características de una relación amorosa o de amistad ya que surge en escena un tercer elemento que la objetiva: los contenidos de la cultura a transmitir. Como apoyo a esta idea se asume también lo expresado por Gramsci (1976) sobre que la educación trabaja “*en contra*” de lo que se supone “natural” o “espontáneo” del sujeto; se trata de la construcción de la *civilidad* en los términos en que lo plantea Hegel (1832: § 187):

La civilidad (...) es la liberación y el trabajo de la más alta liberación (...). Esta liberación es en el sujeto el duro trabajo contra la mera subjetividad del proceder, contra la contigüidad de los instintos, así como contra la vanidad subjetiva del sentimiento y contra la arbitrariedad del capricho. El hecho de que esa liberación sea tan rudo trabajo constituye una parte del disfavor que recae sobre ella. Sin embargo, mediante este trabajo de la civilidad, la voluntad subjetiva misma logra en sí la objetividad (...).

Esta objetivación del tercer elemento configura entonces una relación tripartita en la que no hay correspondencia entre sus componentes: el educador no ocupa el mismo lugar que el sujeto y tampoco se relaciona con él directamente, sino mediante los contenidos que quiere transmitirle. Es por eso que dichos contenidos forman el lugar de encuentro que da significado a las figuras del agente y sujeto de la educación. La palabra, el contenido, es lo que los vincula, lo que da sentido a su particular relación. El triángulo que forman los tres elementos no concluye en su base (la línea que uniría al agente con el sujeto). Ambos deben encontrarse en el lugar de la palabra (situación educativa) y evitar el camino recto entre ellos (relaciones afectivas o de otro orden).

Sin contenidos culturales a transmitir, sin búsqueda de la *civilidad*, no existe relación educativa. Las recientes tendencias que proclaman una relación personal agente-sujeto de la educación olvidan esta verdad. Y no es trivial insistir en ello: el educador se relaciona con el sujeto educando desde los contenidos, y éstos, así como el modo de transmitirlos, son su real quehacer profesional. El educador debe ocuparse de la propia cultura, de buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos ambientes de aprendizaje donde hacerlos circular y métodos diversos para que el sujeto llegue a adquirirlos. El educador apasionado por la cultura suscitará interés por ella, en tanto que el educador preocupado por buscar en las motivaciones psicológicas genera perplejidad y, usualmente, desconfianza y rechazo en el sujeto de la educación.

Ahora bien, los contenidos a transmitir en la educación se refieren al conjunto de narraciones, obras artísticas e inventos científicos que otros crearon antes de nosotros, a los modos de relación con los otros para seguir conviviendo y para superar los conflictos propios de lo social, a las técnicas y tecnologías que el mercado de trabajo pide para acceder a un empleo, a la inventiva para gozar de ello en el tiempo libre, etcétera. Ejemplos precisos de contenidos culturales son: el lenguaje hablado y escrito, las normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño industrial, la habilidad para el manejo de artefactos y aparatos cada día más sofisticados. Pero, muchos de ellos no pueden transmitirse mediante la enseñanza sin más; se requiere la lógica de una negociación. Y esta lógica de intercambio de capitales no es una lógica educativa. No se puede, por mucho que se quiera, dar la música o la habilidad para pintar como Leonardo da Vinci. ¿Qué se da entonces?, ¿qué comunica la educación?

Los contenidos culturales se presentan como elaboraciones conceptuales o materiales, como constructos o cosas terminadas y listas para ser usadas: los números y las letras, la catedral de Notre Dame o esa música que nos trastorna. Como producto elaborado, ya únicamente queda su uso, su disfrute, su custodia para que duren de modo que otros hagan lo mismo que nosotros (en esto algo tendrían que ver los resultados de la educación). No le corresponde a la educación, ciertamente, la transacción de esos productos materiales, así como no está en sus manos el poder directo que hace que el sujeto se interese, aprenda y/o disfrute de ellos. Por eso, en sentido estricto, la educación transfiere el co-

nocimiento o la destreza que va a posibilitar el uso y disfrute que, en tanto se asume, logra tener un efecto educativo: el de cuidar las creaciones culturales, acrecentarlas y, de ser posible, mejorarlas.

Luzuriaga (1960) dice, con acierto, que los contenidos culturales deben objetivarse para convertirlos en contenidos educativos. La educación transmite construcciones simbólicas y técnicas, objetivadas para lograr ser enseñadas, que permitirán ir más allá del solo uso o disfrute. Mediante la enseñanza, quienes la reciben podrán reproducir, renovar y crear nuevos contenidos culturales. No se puede transmitir la música, pero se puede objetivarla componiéndola en un pentagrama e indicando lo que deben hacer las manos o la boca sobre un instrumento para poder interpretar o componer música. Eso sí puede enseñarse. Una vez adquirido el conocimiento teórico (solfeo, armonía, ritmo, etcétera) y el técnico (habilidad para ejecutar un instrumento), el sujeto educando podrá inspirarse en ese músico que le entusiasma, tocar sus composiciones, en vez de limitarse a escucharlas, y podrá, con mayor o menor acierto, crear sus propias obras musicales.

Frente a todo esto, ¿en qué se distingue entonces la educación social? Realmente, no existe una diferencia radical entre educación y educación social pues toda educación reenvía a un espacio social de convivencia y de movimientos heterogéneos pero con cierto nivel de homogeneidad. La diferencia fundamental surge, por descarte, desde la función que la escuela formal ha asumido históricamente: enseñar contenidos sobre ciertas disciplinas consideradas relevantes en un momento histórico –la oratoria o la retórica hace tiempo, la matemática, la historia, la física o la informática en nuestros días. No obstante, esta diferencia se ha ido diluyendo, en la medida en que se solicita a la escuela que asuma un papel más protagónico en la socialización y formación para la vida social y ciudadana de los estudiantes.

Así, las barreras se han vuelto más difusas, menos rígidas. Si los contenidos con los que trabaja la educación social van a servir para saber vivir (con los demás), para moverse por los espacios físicos y los lugares sociales, para acceder y promoverse en el abanico de posibilidades que la sociedad ofrece; obviamente, lo que pueda pasar en la escuela no está alejado de dicha finalidad. Es tal vez el momento de destruir los muros infranqueables entre una y otra

educación. La colaboración podría ser enriquecedora para ambas, además de forzosa en el espacio y el tiempo en que vivimos. Procurar una dimensión social a la educación, sin perder el énfasis propio, es una opción del presente y una valerosa apuesta para el futuro de los sujetos de la educación.

En todo caso hay una reflexión que vale la pena rescatar, y es la que expresa que en muchos educadores, existe a veces “...una cierta percepción light de la Educación Social, donde cualquier estructura de contenidos no es aun más importante que la propia presencia del educador sosteniendo un acompañamiento o un apoyo personal” (Miranda, Rodríguez 2000). Este énfasis en la presencia y acompañamiento del educador hace que la educación social tenga mucho de apoyo social y poco de práctica educativa, ya que no se pone el acento en los aprendizajes de los sujetos de la educación ni en la función de transmisión de contenidos que debe cumplir toda educación, incluida la social. Esto también puede explicarse porque la cuestión de los contenidos de la educación social es la que menos se ha clarificado, dependiendo de cada institución y/o agente su determinación, con lo cual se generan situaciones de indefensión del sujeto, al demandarle esfuerzos para adquirir contenidos de poco valor social y discutible importancia para su inserción social.

En todo caso, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturales que la educación (sea escolar o social) promueve ha de producir un doble resultado. Por un lado, el efecto de *filiación*, de alistamiento de quienes la reciben como herencia, al universo sociocultural al que han llegado. Esto va acompañado de un deseo y un reconocimiento previos: no tendría sentido dedicar tanto tiempo y esfuerzo a donar nuestros tesoros a quienes no reconocemos como interlocutores válidos. Sería, igualmente extraño que el don se diera si no estuviera sostenido por el anhelo de que el mundo siga adelante, incluso que cambie con esa energía que poseen las nuevas generaciones. Pero, han de estar preparadas para ello, y esa posibilidad de futuro se llama educación. Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales. Augé halló una feliz expresión para ampliar esta idea: “*Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento*”. (1996: 39)

La adquisición de conocimientos, destrezas conceptuales y técnicas, modos de relación social y demás valores capacita al sujeto para interpretar el mundo, aprender a transitar y participar de él. En este sentido, las últimas tendencias educativas, que acentúan por encima de cualquier otro contenido y fin la adquisición de valores, cometen un error de “*valoración*”. Los valores no pueden entenderse en el sentido dogmático y moralista que últimamente se acostumbra, sino en aquel otro que planteaba Luzuriaga: “*todo objeto o contenido espiritual que tiene o sostiene un valor. Son en realidad valores objetivados [...]. Estos bienes portadores de valores constituyen el fundamento de la cultura*” (1960: 58). Los valores no son exclusivamente realidades objetivas o sentimientos personales, sino *cualidades* que descansan en los objetos que conforman el mundo de la cultura, de la ciencia, del arte, de la economía, etcétera. Es la adquisición de dichos valores objetivos la que puede generar predilecciones o intereses personales. Y porque son apreciados según su validez, la que adquieren en una dimensión sociocultural, sirven asimismo de normas de conducta.

Sin intentar una relación detallada de los contenidos que corresponderían a un proyecto de educación social sí se van a plantear, sobre la base de lo dicho anteriormente, tres preguntas que pueden aportar luces a la hora de pensar los contenidos de la educación social:

a. *¿Qué transmitir? (aquí y ahora)*

Ya Paul Natorp (2001) había planteado algunos conceptos sobre los contenidos de la educación que vale la pena destacar: “*...el contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y el mismo. Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de posesión común de la humanidad, conseguida en su evolución hasta cierta altura, lo llamamos educación, cuando nos referimos a la posesión espiritual del individuo*”.

Obviamente, los contenidos valiosos para una época como la actual giran alrededor de cosas como el conocimiento científico y las nuevas tecnologías, las vanguardias artísticas, el manejo de diversos lenguajes, la moda, los deportes, etcétera..., todos ellos auténticos fenómenos sociales de masas, fuentes de trabajo y de disfrute personal. La apropiación del patrimonio cultural es uno de

los objetivos de la educación social, ya que no se trata de seleccionar aquellos saberes que van a transformar al sujeto en un buen productor de ganancias para su jefe. Por el contrario, la apuesta está en la formación del ciudadano que logre vivir y construir la democracia como sistema político y como parámetro de relación humana igualitaria, del ciudadano que se convierte en gestor de su propio desarrollo y del de la comunidad a la que pertenece.

La pedagoga Violeta Núñez, tal vez quien más ha aportado a la cuestión de definir las áreas de formación en la educación social, sugiere cinco áreas que habría que considerar en esta época, siempre teniendo en cuenta los intereses educativos de los sujetos, sus características y condicionamientos, y las ofertas culturales más idóneas:

- Lenguaje, en el sentido de su reconocimiento y uso como vínculo social.
- Deportes, juegos y recreación, como espacios de normativización y relación social.
- Tecnología, como lugar privilegiado para el acceso a la actualidad de época.
- Socialidad, conocimientos y acceso a circuitos normalizados -y normalizadores- tanto a nivel de recursos específicos como de la red social.
- Expresión artística y cultura general, como espacios de culturalización a partir de los intereses específicos de los sujetos de la acción educativa (Núñez, 1997: 5).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, al escoger contenidos valiosos para un momento histórico o un lugar determinado, hay que ser críticos y no dejar de incluir elementos como:

- Conocimientos: lenguajes, literatura, historia, tradiciones, costumbres, etcétera.
- Competencias conceptuales: observación, razonamiento, análisis, crítica, etcétera.
- Competencias técnicas: manejo de instrumentos y herramientas, etcétera.

- Competencias para la relación social: competencias comunicativas, competencias ciudadanas, competencias laborales, etcétera.

De todos modos, un elenco de contenidos no puede ser válido, como ya se dijo, para todas las instituciones ni momentos históricos, incluso ni siquiera para todos los individuos en un mismo contexto educativo. Hay que saber escoger lo adecuado; se debe incorporar el legado histórico-cultural, para derivar y traducir los contenidos de la educación social, contrastado con la centralidad del sujeto y la comunidad, en el protagonismo y la participación. Hay que pensar nuevas formas de transferencia y producción educativa y cultural, en función de las nuevas formas de socialización, derechos, necesidades, intereses y problemas, que requieren los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores, actualmente. Hay que suscitar una vida plena, circulación social y agrupaciones de los seres humanos, para madurar y realizar nuevos marcos políticos e institucionales.

b. ¿Cómo seleccionar los contenidos de la transmisión?

Se ha venido insistiendo en la cuestión del valor, pero vale la pena aclarar que el fondo de esto no está en saber si algo es, en sí mismo, mejor que otra cosa, sino en indagar por qué es mejor ser críticos con la selección de los contenidos educativos; y la respuesta ya fue dada: por el *valor social*.⁵⁶ No todo vale lo mismo porque, aquí y ahora, saber informática o idiomas abre más puertas que saber carpintería, albañilería o plomería. Pero, además, algunas creaciones culturales poseen el valor añadido de sostenerse por encima de lo efímero del consumo y el rápido olvido. El problema se presenta cuando se confunde el aprecio por una práctica social con el posible valor social que pueda tener; lo peligroso aquí no tiene que ver con los probables efectos de dicha práctica, sino con el valor social que, *a priori*, una institución educativa le otorgue.

Por eso, hay que insistir en que no se trata tanto de ir contra la corriente por principio, sino de oponerse al pensamiento único y su unilateralidad; a la muerte de lo espiritual a manos de lo *light*; a la voluntad de cambiar lo real y su acorde carácter enigmático, por la *realidad virtual* y su particularidad de escenario fascinante pero controlado; a la tentación de sustituir la vida social de presencias y tratos vivos y de palabra, por la *vida en la pantalla*, donde se

termina hablando consigo mismo. Se trata de permitir la memoria y el olvido, el trabajo y el ocio, la acción y la recreación, el conflicto y la resolución, la diferencia y la indiferencia..., pues ¿qué impide que estos binomios existenciales convivan en las personas y en la sociedad? ¿Qué impide ser feliz y realizarse como persona, asumiendo las dificultades, la responsabilidad y el compromiso que la vida social conlleva?

Esto lo puede lograr la educación si opta por transmitir una *cultura fragmentada*⁵⁷ en miles de particularidades que pueden coexistir bajo los requerimientos de determinados marcos sociales que no serán eternamente así; obviamente superando dualismos peligrosos como mi cultura-tu cultura o la cultura-las subculturas, y aceptando que la realidad, de un modo u otro, se construye.

c. *¿Cómo gestionar los contenidos en un proyecto educativo?*

Cuando se logra claridad sobre los contenidos culturales objetivables, que pueden ser enseñados y evaluados, ellos logran convertirse en objetivos específicos de un proyecto educativo. Los resultados o *logros*, en tanto saberes y competencias no transmisibles mediante la enseñanza, pueden ser la finalidad última del proyecto, son educables, pero con dificultad podrán ser enseñables o evaluados. Entonces, es claro que sólo lo enseñable es susceptible de gestión y programación educativa; lo educable, en cambio, escapa a toda gestión o planeación, pero no por ello deja de ser importante en un proyecto educativo. Se puede enseñar a dibujar, practicar un deporte, navegar por Internet, utilizar un transporte, etcétera, y pueden evaluarse los resultados; pero ¿cómo evaluar la libertad, la actitud crítica, la autoestima o el desarrollo de la personalidad, así sean efectos esperados de la educación?

Aquí se plantea una propuesta metodológica, a modo de diseño curricular básico, válida para un proyecto de educación social, que comprende las áreas de formación consideradas más significativas para dicho tipo de educación, de las cuales las tres primeras son transversales a todo el proceso educativo:

- *Área de desarrollo humano personal. Aprender a ser un sujeto responsable.*
El ser persona significa ser libre, autónomo, con conciencia de sí mismo y

de todas las dimensiones que afectan la vida; capaz de pensar el mundo y de pensarse a sí mismo; abierto a la trascendencia y a la dimensión espiritual. Toda esta área gira alrededor del *proyecto de vida*: la construcción, mantenimiento y evaluación permanente del conjunto de posibilidades que dan la pauta para abrir nuevos caminos, alternativas y situaciones que lleven al desarrollo integral. El *proyecto de vida* es la ruta que el hombre se marca en su vida, desde el conjunto de valores que ha asumido y jerarquizado *vivencialmente*, a la luz de la cual se implica en las múltiples situaciones de su existencia, sobre todo en aquellas en las que decide su futuro, como son el estado de vida y la profesión. Esta área incluye contenidos de formación humana, de adquisición y ejercicio de valores, de asesoría y orientación psicológica y vocacional. Se quiere que el individuo parta de su propia realidad, de la aceptación de su historia de vida, sus rasgos, sus cualidades y defectos, así como las de los demás; pero, igualmente, que clarifique sus ideales, sus sueños; para que desde ambas dimensiones (real-ideal) defina lo que va a concretar en su proyecto y los medios que va a utilizar, los objetivos específicos; y, obviamente, que aprenda a realizar un seguimiento permanente de su proyecto de vida.

- *Área de sujeto social, ciudadanía y entorno.* Si se acepta que la educación social pretende dotar a los sujetos de autonomía y responsabilidad social, esta área es fundamental. Dos son aquí los objetivos: a) el referido al proceso de socialización y de relaciones con los demás y el entorno, así como a las demandas (derechos-deberes) que lo social le plantea; y b) el conocimiento del entorno (barrio, localidad, ciudad, nación), las posibilidades de circulación y uso de sus espacios. Aquí aparecen muchas alternativas de acciones de crecimiento cultural y uso del tiempo libre (parques, museos, instalaciones deportivas, bibliotecas, etcétera). Se quiere que el sujeto identifique y valore las características de su comunidad, aprecie los derechos y deberes del ciudadano y las libertades políticas como logros humanos, y acepte las normas como necesarias para regular la convivencia humana. También, que aborde la resolución de conflictos que plantea la vida social y el establecimiento de pactos y negociaciones como medio de resolverlos. Igualmente, que identifique y aprecie el patrimonio cultural, natural e histórico, entendiendo la importancia de conservarlo y mejorarlo. Igualmente, que adquiera la suficiente conciencia social, así como las actitudes éticas requeridas para ejercer

liderazgo y poner al servicio de los demás sus propias potencialidades, como un ciudadano activo y responsable.

- *Área de emprendimiento.* Lo que interesa es adquirir una *actitud emprendedora*, que es la capacidad de crear o iniciar un proyecto, una empresa o un nuevo proyecto de vida, teniendo como fuente de inspiración la confianza en uno mismo, la determinación de actuar en pro de los propios sueños, trabajando a diario con perseverancia hasta hacerlos realidad. Aprender a hacer y a crear. La formación de sujetos emprendedores debe ser una tarea permanente, no hay que formar para el empleo sino para el trabajo; hay que cambiar el modelo de entregar conocimientos por el de enseñar a gerenciar el conocimiento y, como añadidura forzosa, usar la información. Por eso, los contenidos a trabajar en esta área transversal buscan ofrecer herramientas que ayuden a llegar a realizar sueños. Una de ellas es la técnica de proyectos. Los proyectos son procesos vivos, son instrumentos que permiten dar pequeños pasos para concretar ideas. Incluye también la formación para concretar ideas de negocios, así como el uso y la gestión de conocimientos. El emprendedor es la persona que tiene muchas condiciones para poder salir de la crisis, porque ve oportunidades donde otros no las ven.
- *Área de lenguajes.* Interesa recalcar que el acceso a los lenguajes es la entrada al mundo simbólico, es decir, al orden cultural que nos preexiste y que los demás nos transmiten; el lenguaje es así, vínculo social. Por eso, los contenidos a trabajar en esta área transversal quieren mejorar las perspectivas de vinculación social y de conceptualización, desde las necesidades y posibilidades del sujeto. Se pretende la adquisición de competencias para identificar y usar diversos tipos de mensajes, expresarse con coherencia, corrección idiomática y aptitud expresiva; aprender lenguajes; aprender a argumentar las opiniones y a respetar las de los demás; a argumentar de modo lógico, observar, analizar y sintetizar correctamente; a mantener una actitud flexible; a manejar el lenguaje, oral y escrito, como medio de relación social, beneficiándose y disfrutando de la lectura, la escritura y demás medios de comunicación. Se considera que todo sujeto debe tener acceso a los lenguajes más significativos para su época; en este caso, el español, el inglés, el lenguaje simbólico (matemático) y la informática, pero también los lenguajes profesionales (epistemología de la propia disciplina).

- *Área de tecnologías.* Los contenidos de esta área quieren favorecer una actitud propicia hacia el trabajo manual, técnico e informático, entendiendo que la práctica tecnológica implica un proceso de resolución de problemas que va desde su identificación y análisis, pasando por el diseño de soluciones factibles, hasta la construcción y/o uso de un objeto, instrumento o sistema capaz de resolverlo. Se busca, entonces, la adquisición de conocimientos que les permitan solucionar problemas de creación, diseño y construcción, así como las competencias y técnicas para llevarlos a cabo. Se quiere fomentar el interés por la indagación, la experimentación y la abstracción del conocimiento. Igualmente, se pretende fomentar el trabajo en equipo, siendo conscientes de la diversidad de perspectivas existentes; así como acceder a los recursos del entorno social que permitan ampliar y poner en práctica los saberes adquiridos. Los contenidos de esta área se deben seleccionar considerando su valor social con criterios flexibles de modo que se puedan introducir los cambios que la ciencia y la tecnología traen cada vez más aceleradamente.
- *Área de corporalidad, arte y expresión.* La cultura es, entre tantas cosas, un abanico de posibilidades para calmar el malestar propio de la condición humana, pues es un marco dentro del cual es posible articular las diferencias, sin despreciar lo que no se entiende; igualmente, el juego y el deporte es potencialidad para la simbolización, en la medida en que se va pasando de la diversión espontánea a formas más estructuradas, donde el sistema de reglas se legitima y estandariza. Se busca, por un lado, el acceso y contacto estético con la variedad de manifestaciones culturales y artísticas, aprendiendo a respetarlas y valorarlas; así como el desarrollo concreto de habilidades de expresión artística como medio de promoción cultural, de expresión y de crítica, interesándose por participar en actividades artísticas y culturales del entorno. También, se pretende aprender a apreciar los aportes de los demás y la importancia del lenguaje audiovisual y plástico como instrumento para encauzar la expresión de sentimientos e ideas. Pero, por otro lado, se quiere apreciar la riqueza expresiva de los movimientos, adquirir actitudes de autoexigencia y superación, y manifestar actitudes de cooperación y respeto. Todas las modalidades, incluidas las que permiten las nuevas tecnologías (juegos de rol, etcétera), son de interés; se les dará prioridad según las particularidades de los sujetos y del contexto. Se quiere, también, desde el disfrute del juego y el deporte como bienes para el desarrollo humano y social hasta la adquisición

de normas y pautas de relación y cooperación, que favorezcan los procesos de integración y de resolución de conflictos.

Obviamente, se trata de áreas generales que facilitan organizar la enseñanza y transmisión de contenidos culturales con la intención de generar efectos socializadores (integración, inserción, adaptación, etcétera) en el sujeto y, desde él, en la comunidad a la que pertenece. Los contenidos específicos de cada área, su jerarquía en el proceso educativo, así como las metodologías para su realización, van a depender del ámbito (red educativa, centro o servicio, tipo de institución) donde se lleve a cabo la práctica socio-educativa y de las condiciones de los sujetos a los que se dirige el proceso educativo.

5. Metodologías para el quehacer educativo

La epistemología y la filosofía de la ciencia han trabajado bastante la cuestión del método, desde que Descartes planteara que es un conjunto de reglas a seguir que facilite que cualquiera pueda usarlo objetivamente (Echeverría, 1989). Para el campo de la pedagogía social se necesita asumir un enfoque más amplio que el sugerido por Descartes; inspirados en los filósofos de la ciencia que intentan superar el positivismo introducido por Bacon (Popper, Feysabend, Thom, etcétera), se asume que la idea del método experimental, si bien la exploración o práctica experimental sea factible, y en ocasiones necesaria, no basta ya que la experimentación siempre está condicionada por el paradigma en que se inscribe; la experimentación entre el sujeto que observa y el objeto observado, siempre estará condicionada por la constitución subjetiva del propio observador y su aparato de medida. En pocas palabras: la experimentación no puede explicar por sí sola las causas de un fenómeno, menos si se trata de fenómenos antropológicos o sociales como la educación.

Un método pedagógico se refiere al camino que se sigue para enseñar algo, basado en principios psicológicos, pedagógicos y socio-antropológicos. En educación, los métodos están limitados por lo que se llaman las *variaciones didácticas*: nivel de conocimientos de los sujetos, contenidos que se transmiten, objetivos propuestos, condiciones socioculturales, capacidad y aptitudes didácticas del agente, entre otras. Todo método pedagógico es concreto y pretende convertir la información en conocimiento, cuando es acertado en su práctica:

el mejor método pedagógico siempre es el que logra que el sujeto aprenda de la mejor manera.

Meirieu (1992: 118) dice que, al hablar de método pedagógico, se deben distinguir estas tres cuestiones centrales:

- Desde el punto de vista del saber, de los contenidos: el método es un proceso de organización del conocimiento, que se concretiza en el *currículo*;
- Desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje: el método es una estrategia para decidir frente a lo que hay que aprender y los recursos para hacerlo;
- Desde el punto de vista del agente: el método reenvía a un conjunto de instrumentos y ambientes puestos al servicio del aprendizaje.

Obviamente, dado que la educación social no se agota en la formación intelectual (la pregunta didáctica clave aquí es: ¿cómo transmitir contenidos sistematizados desde parámetros no escolares?), hay que avanzar un poco en estos planteamientos; el proceso educativo consiste en la adquisición de contenidos socio-culturales (conceptos, competencias ciudadanas y formas de relación social). Pero, como la educación social hasta ahora ha pensado fundamentalmente en la finalidad y poco en el proceso educativo, tal vez porque la preocupación ha estado en que el sujeto llegue a ser, antes que en que llegue a aprender, este trabajo epistemológico sobre el método en educación social hay que hacerlo; no se puede asumir sin más el método para la educación escolar formal. Las preguntas que pueden guiar esta reflexión, además de la anterior, son: ¿cómo ofrecer contenidos culturales valiosos?, ¿cómo facilitar una relación educativa con el sujeto?, ¿cómo generar ambientes de aprendizaje adecuados para ello?, ¿qué recursos y actividades son los más adecuados?... O sea que es necesaria una didáctica⁵⁸, si bien no general, de la educación social (Parcerisa, 2001; Forés, Vallvé, 2002), que medie entre el azar de la creatividad del agente y la aplicación de procedimientos estandarizados. Como lo señaló García Hoz (1987), hay que superar el error pragmatista heredado de Dewey: la sobre valoración de la actividad por encima de cualquier otra perspectiva, que sólo lleva a una incesante sustitución de metodologías y técnicas, perdiendo el sentido de lo global. Y es que toda práctica pedagógica se resiste a ser definida desde el

mecanismo o la tecnología (Meirieu, 1992: 93), en el fondo porque no se puede establecer una analogía entre la metodología y la mera aplicación de técnicas.

Se trata, entonces, de desarrollar un diseño que tenga en cuenta los ejes metodológicos de toda práctica educativa que surgen de esa particular relación a tres bandas (agente-contenidos-sujeto) que es el proceso educativo social. Ejes que señalan el camino que el pensamiento y el quehacer del educador debe seguir para hacer posible la experiencia educativa. El siguiente esquema (García, 2003: 150) ordena la propuesta, que luego se aclarará en algunos de sus elementos:

METODOLOGÍAS	EJE METODOLÓGICO	FORMAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Directa	Enseñanza	Verbales: Expositiva, interrogativa, dialogante. Experimentales: Observación, audición, manipulación, constructiva. Simulación: Juego, dramatización, audiovisual.
Previas	Mejorar el medio	Organización del tiempo: Dinámica institucional. Organización del espacio: Espacios institucionales y sociales. Formas de agrupamiento: Grupos de edad o interés.
	Mediaciones	Respecto a los contenidos: Encuentro guiado, derivación. Respecto a los otros: Presentación, dinamización, negociación. Respecto al entorno social: Participación guiada, derivación.

Dado que ya se ha hablado específicamente de la enseñanza y sus similitudes con el proceso en la educación formal, las aclaraciones se van a concentrar en las llamadas metodologías previas al proceso de enseñanza en educación social: las referidas a mejorar el medio y a las mediaciones.

a. *Mejorar el medio*

No se trata únicamente de llenar el espacio de la práctica educativa social de estímulos de todo tipo o de disponer de un amplio escenario para desarrollar las actividades (si bien todo eso ayuda); se trata de lo que verdaderamente enriquece el medio: la *creatividad didáctica del educador*⁵⁹. Es la administración del grupo, del tiempo y los espacios de aprendizaje que no puede ser pensada como control de los procesos a ciertas horas por determinados lugares; mejorar el medio es permitir la experiencia libre sin librarla a su propia suerte; es admitir los procesos personales de los sujetos, pero no hasta el punto de que sea imposible un proyecto que cohesione el trabajo en grupo. Se trata de saber cuándo dar lugar a momentos de reflexión y acción y cuándo suspenderlos, provocando una resignificación o un receso que permita “*perder el tiempo*”. Este juego de ritmos exige una flexibilidad particular que permita introducir didácticas diferenciadas que tiendan a la consecución de objetivos comunes (aquí el método de proyectos es un referente). Por otra parte, el espacio y el tiempo como recursos educativos, no se acaban en la institución: hay que prever *encuentros* con elementos didácticos, juegos, libros y, obviamente, otros sujetos.⁶⁰

En el fondo la pregunta es: ¿cómo hacer de la institución un real lugar educativo? Y de algún modo, Violeta Núñez (1999b: 152) responde al señalar que “*esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa de un centro como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona*”. Y nunca olvidar que los ambientes de aprendizaje no se agotan en la institución: el barrio, la localidad, la ciudad ofrecen múltiples posibilidades educativas y la institución debe abrir sus puertas a ellas, de modo a conectar al sujeto a nuevas opciones formativas y a redes de relaciones sociales significativas.

b. Mediaciones

Lo primero para aclarar es que el concepto *mediación* aquí no tiene que ver con los métodos para resolución de conflictos; para los propósitos de este apartado significa acompañamiento y mantenimiento del proceso educativo del sujeto, es decir, en la línea de Mercer (1997) se refiere a la condición de otro que ayuda, que media, para que el sujeto aprenda aquello que no lograría por sí solo. Y aquí hay que aceptar una paradoja: aquel que media en educación es el mismo que separa (porque está en el medio) dado que la relación ternaria que es el proceso educativo perdería su identidad si el educador no sabe retirarse a tiempo; o sea que el educador debe ejercer la mediación sin permanecer en el medio. Es lo que ya se planteó antes: en el proceso educativo se produce una seducción donde alguien incita a otro a enamorarse pero no de un sujeto fascinante (el agente), sino del objeto que cautiva (la cultura).

Es claro que la mediación, tanto como el mejoramiento del medio, no puede mezclarse con la transmisión o la enseñanza; en la mediación no hay traspaso de contenidos, sino un trabajo alterno para generar un encuentro con unos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar. Es obviamente algo previo a la transmisión: es el acompañamiento que hace que se desee recorrer un espacio, frecuentar otros lugares y deleitarse con las posibilidades de aprendizaje y ocio que brinda el entorno social. Se puede hablar, entonces, de tres tipos de mediación:

- *Sobre los contenidos culturales.* Como el encuentro, guiado por el educador, entre el sujeto y los contenidos; una vez producido el encuentro, se puede iniciar un proceso de enseñanza intencionada por parte del educador.
- *Sobre los otros.* Se refiere a la posibilidad de propiciar encuentros que consoliden relaciones con los demás; a veces bastará con presentar en sociedad al sujeto, pero en ocasiones habrá que generar formas de relación sólidas.
- *Sobre el entorno social.* Se trata de generar el conocimiento de los espacios y lugares que lo conforman, de posibilitar la circulación por el mismo y de derivar, cuando sea necesario, hacia otros lugares y servicios que se estimen convenientes (servicios de salud, de formación y orientación laboral, etcétera).

O sea que los modos de ocuparse de la mediación educativa se plantean como una articulación de presencias y ausencias, de encuentros y vacíos por llenar.

Desde todo lo anterior, se puede concluir que la didáctica, pensada como apoyo al quehacer, tiene bastante que contribuir a la construcción de las acciones educativo-sociales. Tanto más si se reconocen las prácticas educativas como el espacio-tiempo en el que deben unirse las posturas teóricas y valores con las acciones y actitudes que se eligen para alcanzarlas, en ese proceso praxeológico que es la educación. Es decir, la posibilidad de adentrarse reflexivamente y descubrir las diversas redes de significados que sustentan las prácticas, para reducir la distancia entre lo que pretenden y lo que significan verdaderamente. La didáctica es, entonces, la posibilidad de distinguir la lógica, la congruencia en la sintaxis y la semántica de las acciones, y en cómo éstas son re-significadas por los participantes en el proceso educativo.

B. ELEMENTOS A TENER EN CUENTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como se ha expresado en distintos apartes de este texto, la educación social ha adolecido, históricamente, de la falta de contenidos educativos de valor social, cuestión explicable por sus mismos orígenes, lo cual, sin embargo, hoy ya no debe ser así: cuando no existe un marco referencial donde ubicar las prácticas educativas se pierden las posibilidades de un control técnico y público, facilitando que cualquiera pueda educar. Para evitarlo hay que elaborar un diseño curricular de educación social que garantice la calidad del servicio y permita, dentro de los límites ya expuestos, homologar la prestación del servicio (Medina, 1995; Núñez y Planas, 1997: 114 ss.).

1. Concepto de currículo

El currículo normalmente se entiende como un *proceso permanente de construcción colectiva* que se hace a través de una *negociación cultural* en torno a los ideales formativos, científicos y de proyección social que orientarían las prácticas educativas y las diferentes acciones e interacciones que ocurren en un contexto educativo concreto. En ese sentido, implica una estrategia, nunca

terminada, de reflexión y toma de decisiones sobre categorías de tipo teleológico, filosófico, pedagógico, administrativo, académico, teórico, metodológico y técnico.

Un currículo es, así, un proyecto que fija los objetivos de la educación: el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, actitudes y competencias, delimitado por los ideales de cada época, al que se espera que llegue el sujeto de la educación. Todo diseño curricular es una labor cuya finalidad es plasmar en un conjunto de normas, estructuras y herramientas, los conceptos y principios relacionados con la educación y el proceso educativo, en un contexto determinado. En otros términos, es la traducción praxeológica de una teoría educativa. Los elementos básicos del currículo se pueden agrupar en torno a cuatro preguntas:

- a) *¿Qué enseñar?* A esta pregunta responderían los objetivos y los contenidos de la enseñanza, resaltando que siempre que hablamos de contenidos nos estamos refiriendo a conceptos, procedimientos y actitudes.
- b) *¿Cuándo enseñar?* O sea, la manera de ordenar esos objetivos y contenidos en cada ciclo.
- c) *¿Cómo enseñar?* Una vez establecido qué vamos a enseñar y cuándo, hay que planificar las estrategias metodológicas: los principios metodológicos, agrupamientos de estudiantes, distribución de espacios, ambientes y tiempos, así como los materiales a utilizar.
- d) *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?* Las estrategias, procedimientos de evaluación y criterios de promoción completan los elementos básicos del currículo.

Se comprende, entonces, que el currículo incluya, al mismo tiempo, los propósitos y el plan del proceso educativo (diseño del currículo) como las prácticas educativas (desarrollo del currículo) y los criterios para evaluarlas; es decir, que haga explícitas las intenciones de la propuesta educativa y que sirva de guía para las prácticas educativas que dicha propuesta implica.

Gimeno (1988) considera el currículo como concepto aglutinador tanto de la teoría como de la práctica pedagógicas. Así, como campo de reflexión teórica, *“el estudio del curriculum sirve de centro de condensación e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas porque no hay muchos temas y problemas educativos que no tengan algo que ver con él”* (p. 32); en tanto que realización práctica, *“toda la práctica pedagógica gravita en torno al curriculum”* (p. 30), convirtiéndose éste en *“cruce de prácticas”*, *“resultado de interacciones diversas”* y, a su vez, en *“configurador de la práctica pedagógica”*. Así, si se acepta que toda la praxis educativa es pensable en términos de currículo, no queda ya lugar para la ambigüedad sobre cuál es el *concepto organizador* de esta disciplina que es la educación social (y aun también de las áreas limítrofes).

2. Elementos básicos del currículo

Es claro que toda afirmación de intenciones y toda propuesta metodológica para las prácticas se apoya, forzosamente, en unos supuestos teóricos, sean explícitos o no. Para la educación social, se pueden clasificar estos supuestos desde las siguientes disciplinas:

- Sociología: en lo referente a la finalidad y función social de la educación.
- Psicología: en lo que concierne al sujeto de la educación en cuestiones de aprendizaje y pautas calificadas de normales en cada época.
- Didáctica: en lo relativo a la fundamentación metodológica y a las directrices para las prácticas educativas.
- Pedagogía social: como teoría desde la que se realiza la lectura de las demás disciplinas.
- Epistemología: como fundamentación, tanto de los alcances de la enseñanza, como de sus contenidos.

Una vez clarificados los supuestos teóricos, la estructura del diseño curricular debe plantearse en varios *niveles de concreción*: se inicia con un nivel flexible

y abierto hasta llegar a un grado de concreción máxima. El primer nivel, llamado diseño curricular de base (“*mínimos curriculares*”), lo establece la administración educativa (nacional, regional o local) y expresa, de modo bastante general, las normas, propuestas y sugerencias sobre la intencionalidad de la educación y las estrategias pedagógicas más apropiadas para dicha intencionalidad.

Conservando como marco estos mínimos curriculares, el segundo nivel (proyecto curricular institucional) lo establece la institución educativa. De algún modo debe incluir la modalidad del servicio a prestar, los segmentos de población a quienes se dirige, el tipo de problemática social que va a privilegiar en su práctica educativa y la función social de dicho servicio. Y, por último, teniendo como marco dicho proyecto, cada educador elabora su programación de curso, como concreción operativa del currículo, teniendo en cuenta las peculiaridades de los sujetos atendidos y sus demandas educativas específicas. Es decir, los niveles de concreción suponen una cascada de toma de decisiones curriculares que van de lo genérico, lo abierto, lo flexible y lo normativo para todas las realidades educativas, hasta llegar a soluciones muy concretas para poner en práctica el currículo diseñado en un ambiente de aprendizaje determinado. En síntesis, un proyecto educativo se estructura en torno a un currículo, determinando así objetivos, actividades, y surgiendo dicho currículo como una *proceso praxeológico* entre la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Ahora bien, para el diseño curricular de base se debe tener en cuenta si se van a establecer o no diversas etapas en el proceso formativo y los objetivos generales a lograr en cada una de ellas; las áreas curriculares, como instrumento que organiza, articula y traduce un conjunto de objetivos y contenidos; los bloques curriculares, que agrupan los contenidos según la secuencia u orden necesarios para alcanzar los objetivos y que tienen un mayor nivel de concreción que las áreas;⁶¹ y las orientaciones didácticas para la evaluación, desde la evaluación inicial (que permite definir *qué* hay que lograr en el proceso educativo *y cómo*), pasando por la evaluación de cómo se va desarrollando el proceso, y terminando con la evaluación de los resultados, para lo cual habrá que definir previamente cuáles serán los *indicadores* de la evaluación.

A manera de conclusión hay que recordar que si bien todo el diseño curricular pretende potenciar los procesos educativos, facilitarlos, favorecer que se

logren los objetivos previstos, no hay que olvidar que toda educación, incluida la educación social, tiene bastante de imprevisto:

La educación es siempre un proceso que se da en la acción de aprendizaje. Sólo existe educación en tanto se hace educación. En este sentido, la educación no tiene productos finales, sus resultados siempre hacen parte de la misma acción educativa. Podríamos afirmar que la educación es como un ballet que, aunque se manifieste de múltiples formas, lo que lo constituye como ballet, lo que hace que el ballet sea, es el “baile bailado”; allí no hay productos terminales, su razón de ser es el baile mismo. (Restrepo, 1993: 18).

Lo importante es, entonces, el proceso que se va viviendo en educación social y que va permitiendo, poco a poco, que los sujetos –y el agente igualmente– se apersonen de sus propios proyectos de vida y de las riquezas de su cultura y, paulatinamente, la vayan transformando y vayan enriqueciendo sus vidas y sus contextos.

3. ¿Qué significa evaluar?

Evaluación, etimológicamente, remite a *valer* (tener tal o cual valor) y hace referencia a los valores de las personas (ser fuerte, vigoroso, etcétera) o a *valía*, refiriéndose a valores comerciales (precio, interés, cálculo). Evaluar es obtener información y utilizarla para formular juicios que se usarán para tomar decisiones. Al evaluar se realiza tanto una *medición* (obtención de información) como una *valoración* (emisión de un juicio). Sin valoración sería una simple medida descontextualizada. Sin medición, la sola valoración origina una opinión subjetiva, no una evaluación. Por último, la evaluación es posibilidad de mejora de la práctica: replantea el hecho, propone alternativas a las deficiencias halladas, adecúa los procesos a las necesidades de los sujetos, etcétera.

En el campo pedagógico, como lo señala Núñez (2003: 86), el concepto de evaluación no aparece realmente sino hasta la década de 1960, ligado al discurso neoliberal desarrollista y haciendo referencia a dos supuestos: a) La medición de los aprendizajes (considerados como *conductas homogéneas* –“*competencias*”– observables y medibles, lo que pone en segundo plano al

sujeto de la educación y borra la centralidad de la cultura, al pasar de los saberes a las conductas),⁶² y b) Las necesidades del mercado laboral, a las que la educación debe orientarse para proveerlas, preparando al “recurso humano”. Aquí se olvida fácilmente que la adecuación sociedad-educación es imposible por varias razones: su incapacidad para dar razón de la complejidad de lo social, su lógica e intereses propios, el desfase existente entre el conocimiento listo para ser transmitido y el conocimiento social acumulado, entre otras.

El *aprendizaje* no es otra cosa que la adquisición de bienes culturales que un sujeto ha de efectuar (aprender a leer y escribir, aprender las operaciones matemáticas, aprender a conducir una bicicleta, etcétera); es decir, se trata de procesos cuyo logro puede constatarse mediante la *evaluación* (que examinaría si el sujeto hizo suyos los contenidos culturales que se le enseñaron). Sin embargo, lo recuerda Núñez (2003: 90), en el aprendizaje siempre hay algo de lo incierto de la educación y ello configura la “paradoja” del aprender: es un acto que, para cumplirse, necesita porcentaje de riesgo, de incógnita, de *in-evaluable*. Es claro, y casi todos los pedagogos lo han recordado (Herbart, Kant) que la educación necesita de aprendizajes (Lacan: “*El niño está hecho para aprender algo*”), de una relación con la palabra escrita, con los libros, con los conocimientos, para poder abrir horizontes; pero también lo es que tiene una dimensión no enseñable ni evaluable, plenamente subjetiva, particular e imprevisible, porque no hay relación concluyente entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.

Se trata de las dos dimensiones ya señaladas: lo educable y lo enseñable y de cómo no se puede subsumir una en la otra, porque no son homologables. Y cuando los discursos pedagógicos intentan, como es frecuente hoy, mezclar ambas dimensiones, se corre el riesgo de que ambas desaparezcan: de los aprendizajes ya *nada* es relevante y se pretende que *todo* sea educativo; la tarea de la transmisión cultural se relega, en nombre de las tecnologías de la información y la comunicación; se llega a creer que es posible aprender sin memorizar nada, aprender sin ningún esfuerzo..., lamentablemente lo que muchos creen que significa el estribillo de la educación actual: *aprender a aprender*⁶³. La educación, entonces, que sólo puede sustentarse en los aprendizajes, queda girando en un vacío que se quiere subsanar con pasatiempos; y es allí donde se dispara la violencia de los recién llegados, ante ese mundo

que se les muestra como completamente extraño y que los mayores no se esfuerzan por transmitir.

Hoy, frecuentemente, se subvierten los procesos del aprendizaje y de la educación, de lo enseñable y lo educable, con lo que pierden su significado y se invalidan sus alcances. *“Se acepta la insensata idea de que es posible la educación sin que nadie aprenda o el aprendizaje sin esperanza de futuro... Es aquí donde se dimite [...] del ejercicio de la función educativa”* (Núñez, 2003: 94). Se ha producido un giro al plano del sujeto (actitudes, motivaciones, competencias) mezclado con cierta pretensión moralizante, confundiendo la homogeneización de la educación (alrededor de los contenidos culturales) con la homogeneización de los estilos de vida.⁶⁴ Entonces, en este contexto equivocado, ¿qué significa evaluar? Simplemente que se pretende evaluar lo que es imposible de evaluar, es decir, los efectos subjetivos de la educación, y que se deja de evaluar lo que es propio de la evaluación, a saber, la adquisición de bienes culturales y la construcción de conocimiento. Se olvida aquella advertencia de H. Arendt (1996): *“El objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir”*, y que es esa proporción de apuesta y de imprevisto que tiene lo educable, el requisito para que un aprendizaje se logre concretar y, por ende, evaluar.

Ahora bien, superando el debate planteado y suponiendo que hay claridad en lo que se debe evaluar, a lo largo del último siglo, han ido apareciendo, en función de los requerimientos de los investigadores educativos, diferentes modelos de evaluación. Desde los meramente cuantitativos, como el de *Tyler*, centrado en la evaluación de los efectos de la enseñanza (evaluación de aprendizajes o sumativa), hasta otros, más de tipo cualitativo, centrados en el estudio de los procesos (evaluación formativa), como los de *Scriven*, *Stufflebeam* o *Stake*. Aunque no cobijan todas las opciones, se podría hablar de la evaluación crítica de *Eisner*, de la evaluación iluminativa de *Parlett* y *Hamilton*, de la evaluación democrática de *MacDonald*, de la evaluación como investigación de *Stenhouse*, etcétera.

Después de recordar estos modelos, es necesario insistir en el debate sobre los paradigmas cualitativos y cuantitativos. En un primer momento, al aparecer los modelos cualitativos en educación, éstos se presentan enfrentados a los mo-

delos cuantitativos-experimentales tradicionales. Tras amplios forcejeos, hoy y en el campo de las ciencias sociales en general y en la pedagogía en particular, aparece un consenso: ningún método tiene la exclusiva cuando se trata de explicar o ahondar en el conocimiento de los fenómenos; es más, presentar los paradigmas como incompatibles es un error. Los evaluadores han de sentirse libres para cambiar de paradigma cuando lo consideren necesario.

De algún modo, lo dicho hasta aquí sobre evaluación en educación social, se sintetiza en el planteamiento de Emile Chartier –Alain- (1992) cuando decía que la educación se desvaloriza si no hay un nivel de exigencia, que debe ser evaluado, en el sentido de estar obligado a afrontar algo que efectivamente no se sabe ni se entiende, y que supone un esfuerzo y un recorrido, normalmente desértico. Es el precio que hay que pagar por el cambio, por la comprensión y por apropiarse un lugar adecuado en el mundo. Y cada cual tiene que asumir su responsabilidad y no dimitir, porque, en últimas, la libertad y el saber no se regalan, son algo que se conquista, si bien del otro lado haya alguien que lo entregue.

En general, si antes se ha definido que la *competencia social*, tanto en el ámbito personal como en el comunitario, es el objetivo de la educación social, resulta indudable que su evaluación debe tener en cuenta estos parámetros definitorios, pues se trata no únicamente de analizar si se ha logrado esta competencia social, estas modificaciones de orientación individual y comunitaria, sino además de incidir en la organización de las necesidades, sobre la que se ha elaborado el plan de intervención socioeducativa. La educación social requiere un tipo de evaluación que examine los cambios que la intervención socioeducativa implica en la comunidad, tanto en lo que se refiere a las condiciones de vida de las personas y de los grupos para evitar la inadaptación social, como en lo que se refiere al engrandecimiento de la vida cultural de la comunidad o el nivel de socialización alcanzado. Se trata, por tanto, de un tipo de evaluación en el que es fundamental estar al tanto de los cambios logrados desde la perspectiva de la calidad de vida, teniendo en cuenta dimensiones como lo social, lo educativo, el ocio o lo cultural. Es forzoso conocer evaluativamente la apreciación y la satisfacción de los usuarios sobre los programas en los que han participado.

Por tanto, la filosofía misma de la educación social, del logro de la competencia y de la promoción social imposibilita, normalmente, afirmar que se ha logrado un objetivo; impide señalar que se avanzó en el proceso de prevención de la delincuencia, o de tratamiento del drogadicto, o que la tarea que se realiza en un centro deportivo, cultural o de formación ocupacional facilita una socialización correcta y una inserción social apropiada. Esto implica que hay que plantear la evaluación en un sentido permanente y procesual; se concluyen proyectos específicos y concretos, pero evaluarlos no termina, de hecho, jamás.

NOTAS

- 41 Hablando no de doctrina sino de teorías éticas, en tanto tentativas de explicación hipotética y mejorable, se suele aceptar la existencia de tres grandes tipos de teorías éticas: la teoría de la virtud (Aristóteles), la teoría del deber (Kant) y la teoría de las consecuencias (Stuart Mill). Esta última sostiene que una acción es éticamente buena si genera las mejores consecuencias para los implicados en ella. La mejor consecuencia es, invariablemente, la que maximiza la felicidad.
- 42 Es lo que Max Weber llamaba ética de la responsabilidad, por oposición a una ética de la intención. La primera es la ética de las consecuencias, mientras que la segunda es la ética de la convicción y de los principios. En la ética de la intención, sobre todo desde la perspectiva cristiana por ejemplo, el hombre actúa bien y remite a Dios las consecuencias de sus acciones. En este caso, la ética de la intención es una ética propiamente religiosa y si bien la fe puede permitirse ser ética de la intención, ese es un lujo que la política moderna no puede permitirse. Porque es muy fácil negar la responsabilidad por los efectos de las acciones y porque en política las decisiones las toman sólo algunos y la mayoría sufren sus consecuencias. Así, lejos de la esfera individual o privada, la ética de las intenciones es inclusive una ética irresponsable.
- 43 Tengamos en cuenta que algunos sugieren hablar de modo y no de modelo cuando se trata de acciones, de praxis, puesto que modelo encierra la idea de “referente para hacer algo igual” (una representación para estudiar algo) mientras que modo se aplica siempre a la diferenciación de los aspectos de una acción (es “el resultado de la combinación de los accidentes de una cosa variable que la hace diferente en cada caso”, según el diccionario de María Moliner).
- 44 No obstante, para los interesados, hay que indicar que autores como Quintana (1984), Petrus (1993), Núñez (1990), Sáez (1993), Riera (1998) y Romans, Petrus y Trilla (2000) lo han hecho, señalando también los nuevos contextos donde la educación social ha empezado a aparecer.
- 45 Estos autores, Kant (1985) y Herbart (1983), plantearon la educación en el orden de la socialidad del sujeto: la posición subjetiva o moral es, a la vez, condición y efecto de la educación, pero queda fuera del alcance de la intención y el quehacer del agente educativo.
- 46 Para poder hablar de individuo, se requiere el reconocimiento de un otro que, desde el orden simbólico, le dé humanidad.
- 47 La no aceptación del sujeto a ser educado tampoco es un límite para el educador, es decir, el educador ha de mantener la apuesta educativa en el tiempo a pesar del rechazo inicial del sujeto, porque “*el consentimiento no es un previo sino una consecuencia, y si no ha habido acto educativo no hay consentimiento*” (Tizio, 2003).
- 48 Capacidad se refiere a responsabilidad, a hacerse cargo de lo que tiene que ver con uno mismo y con la posibilidad de elegir, incluso cuando no siempre somos conscientes de los motivos o el porqué de la elección. Es tan sencillo como asumir que no podemos aspirar a lo que desconocemos.
- 49 Para ratificar este ideal podemos recurrir a los múltiples ejemplos en Latinoamérica, de comunidades en el ámbito local, donde la participación efectiva en los asuntos de interés público logra índices de desarrollo en materia social, económica y política, pero también de desarrollo humano integral. Cfr. : Declaración de Guadalajara (2004) documento en línea en http://www.delgtm.cec.eu.int/files/dms/01_decl_polit_final_es.pdf
- 50 Como lo declaró Freud. Véanse los textos de Mireille Cifali (1998) y Francis Imbert (2000).
- 51 En tanto que los límites de la educación son un valor social dominante, por un lado; y por otro, un individuo real, entonces el proceso educativo se realiza desde estos límites; el currículo, como plan que dosifica este proceso, se presenta como la solución estratégica de la tensión natural entre esos dos extremos. Para esto se requiere una lógica prescriptiva; la lógica del saber pedagógico es lógica del deber ser. El valor último fija principios generales cuya realización sólo puede lograrse desde su determinación en pautas de comportamiento específicas; todas ellas acordes con el valor último, sólo que en contextos distintos revelan una multiplicidad de formas de aplicación.
- 52 La intencionalidad es la estructura esencial de la experiencia: si algo cabe decir de cualquier experiencia real o posible, es que siempre estarán estructuralmente referidas a algo, esto es, todo fenómeno para serlo tiene que necesariamente dirigirse, aludir, apuntar, o referirse a algo.
- 53 Sobre el tema de la vocación, se recomienda el apasionante texto de María Zambrano “La vocación del maestro”. Respecto al sostenimiento del deseo durante el acto educativo, es recomendable consultar aportes como los de Sigfried Bernfeld, “Psicoanálisis y educación antiautoritaria”, y de August Aichhorn, “Juventud descarriada”. ¿Y qué decir de la esperanza? Sólo lo que dijo Octavio Paz: “Quien la ha visto no la olvida”.

- 54 Si bien lo fundamental de la mediación educativa es la relación agente-sujeto, que en ningún caso se ve desplazada por la relación ambiente de aprendizaje-sujeto.
- 55 La ética profesional es el conjunto de principios, valores y normas que señalan cómo debe comportarse un profesional para que su quehacer sea digno. Por otra parte hay que considerar que la ética también tiene que ver con el interior del ser humano.
- 56 Bourdieu, entre otros sociólogos, antropólogos y pedagogos, lo ha señalado a lo largo de su obra. Básicamente, la enseñanza esencial de su libro *La Distinción* (1988) puede expresarse así: el lugar social es un espacio de diferencias entre posiciones sociales, que se manifiesta en un espacio de distinciones simbólicas, que hacen que la sociedad en su conjunto funcione como un lenguaje. Esto significa que la topología social, que describe la estructura de dicho espacio, es al mismo tiempo una semiología social, que describe el mundo social como un sistema de signos o lenguaje. Sistema de signos, que somos capaces de leerlo prácticamente, sin necesidad de poseer explícitamente la gramática (como se desprende del análisis sociológico) a través de las percepciones del habitus. Esto nos permite percibir o relacionar de inmediato un acento, un gesto, un traje o una práctica alimenticia con una posición social y, al mismo tiempo, apreciarlos, esto es, conferirles un cierto valor social, positivo o negativo.
- 57 La cultura postmoderna es una cultura fragmentada. No reconoce una verdad absoluta ni valores absolutos. Todas las ideas y formas de pensar se consideran igualmente válidas y legítimas. Obviamente recibe muchas críticas, pero también análisis que aportan elementos positivos: véanse los estudios de Gergen, 1992; Giddens, 1994.
- 58 La didáctica es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de las teorías pedagógicas.
- 59 Rudolf Steiner (Pedagogía Waldorf) planteó las bases de una metodología que surge de la libertad, de la iniciativa y de la creatividad del educador. Se fundamenta en la investigación cotidiana y en la comprensión del sujeto en evolución: del desarrollo físico, de las facultades psíquicas y de la individualidad. Educar exige por parte del agente un trabajo personal difícil que le capacite para captar los procesos formativos de los alumnos y para percibir los fenómenos de la naturaleza y los requerimientos científicos, históricos y sociales de la época. (2002).
- 60 El ejemplo a seguir en esta cuestión es, no cabe duda, María Montessori. El principio básico que ella sostenía era que el niño necesitaba estímulos y libertad para aprender; el maestro tenía que dejar que el alumno expresara sus preferencias y algo más importante aún, había que dejar que se equivocara y volviera a intentar lo que había iniciado. Véase: *El Método de la Pedagogía Científica*, (1928); *Ideas Generales sobre mi Método*, (1928); *Manual de Pedagogía Científica*, (1936).
- 61 La descripción de cualquier bloque curricular incluye una representación de los temas y experiencias a las que debe prestarse mayor atención, así como una lista de objetivos programáticos, y una descripción detallada de actividades, recursos, tiempo, espacio y dinero que se estimen necesarios.
- 62 Debe recordarse que antes de introducir este concepto lo que interesaba no eran las conductas, sino los conocimientos que el sujeto incorporaba, si bien ello haya desembocado erróneamente en el "enciclopedismo verbalista" y la memorización de datos, lo cual empezó a ser cuestionado por Dewey.
- 63 Aprender a aprender es, realmente, lograr que el conocimiento adquirido por el sujeto sea significativo, de tal modo que lo pueda usar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo requiera y que sea pertinente para sus vidas. Implica controlar el aprendizaje. Se aprende a aprender, es decir, a utilizar estrategias para adquirir conocimientos, gracias a la interacción con otros agentes sociales (padres, amigos) y educativos (profesores) que nos transfieren sus estrategias al manifestar las decisiones que toman cuando aprenden y dejarnos practicar con ellas e interiorizarlas.
- 64 Una cosa es proporcionar recursos al sujeto y otra es incidir sobre su estilo de vida. El "estilo de vida" son sus elecciones personales, lo más íntimo de cada uno, que va más allá del tipo de ropa o alimentación elegida. Si se intenta educar los estilos de vida en realidad lo que se está realizando es un programa moralizante, según "lo que está bien o lo que está mal" en un determinado escenario social y esto es lo contrario a la idea de educación.

IV. EL MINUTO DE DIOS: UN MODELO DE GESTIÓN Y EDUCACIÓN SOCIAL



IV. EL MINUTO DE DIOS: UN MODELO DE GESTIÓN Y EDUCACIÓN SOCIAL



EL MINUTO DE
DIOS: UN MODELO
DE GESTIÓN
Y EDUCACIÓN
SOCIAL

El propósito del P. Rafael García-Herreros al iniciar, en 1956, la construcción del Barrio Minuto de Dios, no sólo era el de dar una solución de vivienda a los necesitados sino que iba mas allá, como lo expresaba el letrero a la entrada del barrio que indicaba la finalidad de la obra: “*Ensayo de comunidad cristiana avanzada*”, o como lo dijo el padre en la siguiente entrevista:

Un simple barrio no es una comunidad pero puede llegar a serlo si se empeña en lograrlo, y la manera más eficaz de conseguir la meta consiste en imponerse un ideal común, seguirlo sin desfallecimientos, renunciar al *yo* para trabajar por el *nosotros*, ignorar la altivez, la insensibilidad, la indiferencia y la aversión hacía los otros, vivir el cristianismo. Una comunidad obra de muchos, puede saltar rota en pedazos por la acción disolvente de uno solo, quien no tenga un espíritu comunitario hará bien en alejarse de la comunidad si no quiere que su vida y la ajena tengan visos de infierno (Cano, 1960).

El Minuto de Dios puede entenderse como un paradigma innovador, no sólo de urbanización, sino de una experiencia de reconstrucción del tejido social a partir del conjunto de principios, estrategias y acciones que determinaron un modelo de ciudad y de comunidad; algo que el mismo García-Herreros señalaba como “*un ideal social, religioso y cultural, tan grandioso que es tal vez el primer ensayo social cristiano integral del mundo católico, y un modelo para toda Colombia y para Latinoamérica*” (Jaramillo, 1989: Presentación a cargo del P. Rafael).

El sueño de Rafael García-Herreros era, según sus propias palabras:

Lograr la plenitud humana y temporal de una comunidad de gentes que no son ni extraordinarias ni superdotadas. Es fácil conseguirlo con sabios y santos, pero nosotros necesitamos hacerlo con personas corrientes, del común. El nuestro es un ensayo que busca la vida plena sin apostatar de lo fundamental de la existencia. Es una punta de lanza contra el comunismo, porque damos realmente, no pretendemos utopías y lo hacemos dentro del Cristianismo. Si se extiende sería la revolución en Cristo. (Cano, 1960)

Para llegar hasta la meta de una revolución pacífica, constructiva y cristiana, El Minuto de Dios ha respondido a unas cuantas de las necesidades humanas básicas, permitiendo transformar y construir a un mismo tiempo. Se comenzó por algo que puede parecer demasiado material a un idealista –casa propia, bonita y agradable para cada familia–, y se siguió con el taller que origina trabajo y produce riqueza y con la escuela que engendra libertad al generar cultura, sin descuidar la dimensión de la formación humana y espiritual de los miembros de la comunidad. La casa fue un incentivo para el cambio personal y social, para la construcción de la comunidad y para la inclusión a la sociedad y a sus diversas redes.

El programa de generación de empleo, manejado inicialmente por la Corporación, comenzó con una panadería y continuó con distintos tipos de actividad artesanal, desde telares hasta talabartería, pasando por arte y reciclaje.⁶⁵ También involucró las diferentes actividades de la construcción tales como la producción de materiales y su distribución. Fue bastante revolucionaria la fórmula utilizada, plenamente justa, para distribuir las utilidades producidas por

los talleres del barrio (de hecho se aplicaba en algunas empresas de Alemania): del producido total se descuenta el precio de las materias primas, depreciación, maquinaria, servicios públicos, transporte, etcétera. La suma que quedaba se distribuía en un 30% para salario según el número de hijos de los trabajadores y otro 30% para salario en relación al rendimiento del trabajador. El 40% restante se destinaba a inversión, ampliación, adquisición de bienes de capital, reserva, etcétera. El padre lo decía claramente: *“sin un eficaz planeamiento económico el experimento estaría destinado al gran fracaso (...). Lo que pretendemos es extirpar la raíz del egoísmo y fomentar el espíritu de solidaridad humana de acuerdo con el mensaje evangélico. Esto no es ciertamente fácil en una sociedad como la nuestra, educada en una tradición económica de provecho individual y acumulación de las ganancias”*. (Diario *La República*, 20 de marzo de 1962, p. 2)

El propósito de dar educación hizo que en 1957, apenas un año después de iniciar la construcción del barrio Minuto de Dios, se abriera allí una escuela. Esta escuela se convirtió en el Colegio Minuto de Dios, una institución que ha graduado más de 20.000 estudiantes. Hasta 1993, el colegio perteneció administrativamente a la Corporación Minuto de Dios, cuando se decidió darle una personería jurídica propia y hacerlo funcionar como una organización independiente: la Corporación Educativa CEMID, que hoy regenta más de 10 instituciones educativas formales en todo el país, desde preescolar hasta educación media. Ya en 1992 se había concretado otro de los sueños educativos del Minuto de Dios: había comenzado sus labores académicas, después de varios años de preparación y aprobación, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con 240 estudiantes. Hoy UNIMINUTO presta servicios de educación superior (programas tecnológicos, pregrados universitarios y especializaciones) a más de 14.000 estudiantes en varias sedes a lo largo del país. Pero también las entidades de la Organización han generado diversas prácticas de educación no formal, de capacitación para el trabajo, de utilización productiva del tiempo libre, de acciones socio-educativas con jóvenes y personas mayores, de animación socio-cultural, etcétera.

El movimiento de renovación espiritual conocido como Renovación Carismática se inició en el barrio Minuto de Dios a fines de 1968; en febrero de 1973 se realizó allí el primer encuentro católico carismático latinoamericano

(ECCLA I) y en abril del mismo año el primer “concilio de jóvenes” que congregó unos 5000 y sirvió para propagar los ideales de la Renovación por todo el país. Todo esto llevó a fundar, en 1974, la Corporación Centro Carismático Minuto de Dios, que sirve a la renovación espiritual de la Iglesia católica; desde ella se animan numerosos grupos de oración, se organizan encuentros y congresos regionales y/o nacionales, se coordinan las diversas escuelas de evangelización (que ofrecen cursos y capacitación bíblica, teológica, pastoral y espiritual) y las emisoras Minuto de Dios⁶⁶, así como varias comunidades de vida cristianas, que se han ido diversificando en sus compromisos y misiones.

Por otra parte, para desarrollar su trabajo en las zonas marginadas, sobre todo campesinas, el Minuto de Dios ha puesto en marcha, en diversos momentos, programas e institutos que han desarrollado proyectos de desarrollo integral: el primero fue el Instituto de desarrollo de la comunidad (INDEC), creado, con asesoría del BID, a comienzos de 1969 y que realizó varias investigaciones y trabajos de promoción social en barrios sub-urbanos y comunidades rurales, sobre todo en zonas de minifundio;⁶⁷ luego se creó, en 1975, Ferural, que realizó una propuesta para el desarrollo rural integrado de la región del Sumapaz, estudio promovido y financiado por el Minuto de Dios, quien iba así dando los pasos para erigir la actual Fundación de Asesorías para el sector rural (FUNDASES), creada en 1988 para investigar, desarrollar y transferir tecnología de apoyo a los productores rurales, así como para promover a los campesinos e impulsarlos a buscar formas asociativas, a las que brinda asesoría en los procesos de producción y comercialización, con un alto énfasis en la preservación del medio ambiente y la práctica de una agricultura sostenible, así como del manejo de residuos y aguas residuales.⁶⁸

Así, las décadas del setenta al noventa fueron de constante crecimiento para la Organización, con distintas entidades dedicadas a la construcción de esa nueva sociedad imaginada por el padre García-Herreros. La organización y sus empresas mantuvieron la flexibilidad necesaria para generar proyectos desde las necesidades de la gente. Una vez consolidados, esos proyectos terminaban por convertirse en una nueva empresa. Paulatinamente, la Organización Minuto de Dios llegó a ser un conglomerado nacional conformado, en estos inicios de siglo, por once entidades, empresas sin ánimo de lucro, que pretenden responder a las necesidades de las personas y comunidades más necesitadas

del país, siempre en la búsqueda del propósito original y todavía no logrado: construir la comunidad ideal. Estas entidades son: Corporación Minuto de Dios, Corporación Centro Carismático Minuto de Dios, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Corporación Educativa Minuto de Dios (CE-MID), Corporación Industrial MD Confecciones, Corporación Lumen 2000 Televisión Colombia, Corporación de Salud Minuto de Dios, Fundación de Asesorías Rurales (FUNDASES), Fundación Eudes, Cooperativa Uniminuto y Minuto de Dios Corporation.

O sea que, progresivamente, el Minuto de Dios se fue consolidando como una obra de gestión social y educativa, la cual, desde unos principios cristianos básicos, ha permitido que muchos logren pasar *“de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”*, meta del desarrollo humano y social, desde la perspectiva del pensamiento social de la Iglesia⁶⁹. Como lo dijo el P. Rafael: *“No sólo es pegar ladrillos; es más fácil pegar ladrillos que pulir las piedras vivas que son los hombres en la construcción de una sociedad”*.

Desde el principio fueron claros algunos componentes esenciales, que de una u otra manera, se mantienen como intenciones de la Organización Minuto de Dios y que muestran el carácter socio-educativo de la obra:

a. Se trataba de potenciar las capacidades de las personas, para la vida en comunidad y para los procesos autogestionarios : la organización del naciente barrio está dividida en varias comisiones (finanzas, cooperativa-cafetería, educación, acción social y médica, talleres), que, con el correr de los tiempos, fueron transformándose y adecuándose a las necesidades, llegando a una organización autogestionaria que contemplaba responsables por cuadras, manzanas y sectores (existían “gobernadores” para cada sector y coordinadores de cuadras). Se constituyeron grupos por edades, por colonias (según los lugares de donde procedían) que generaron procesos, sobre todo educativos y culturales, muy ricos: ferias, festivales, concursos, exposiciones, etcétera. Esta organización se mantuvo en el barrio hasta la década de los ochenta y, de algún modo, se replica, con ajustes, en los otros lugares donde se intenta la construcción de comunidades.

- b. Se tuvo claro que todo era imposible si no se contaba con ayuda externa y, por eso, desde el comienzo se generaron alianzas y cooperación (tanto de personas individuales como de organizaciones y entidades nacionales e internacionales). Se contó, en los inicios, con la ayuda de muchas personas que trabajaban gratuitamente, extranjeros que venían en procesos de cooperación, entidades que donaban recursos materiales y humanos, entre otros. El Minuto de Dios, mediante las alianzas estratégicas, ha generado soluciones de salud, educación, recreación cultural, trabajo, crecimiento espiritual, desarrollo comunitario y amoblamiento urbano, en las que las necesidades de sus habitantes son satisfechas a través de una oferta de servicios. Hoy la organización continúa utilizando el recurso de las alianzas para muchos de sus programas sociales.
- c. En el Minuto de Dios, la familia como unidad básica de la sociedad ha sido siempre respetada y fortalecida. Por esto, el Padre García-Herreros, en los inicios del barrio, estableció un reglamento para sus habitantes que favorecía la integración familiar, cuyas disposiciones básicas eran:
- El jefe de la familia debe ser hombre de trabajo y ocuparse en oficios honestos, de acuerdo con sus capacidades, preferentemente en los talleres del barrio.
 - Las familias se comprometían a mantener la casa que habitan limpia y en buen estado, y a conservar sus hijos menores de edad, aseados y con vestidos limpios.
 - Los comodatarios y su familia deben abstenerse de todo acto que perturbe, en la comunidad del barrio, la armonía y la normal convivencia, o que atente contra los principios de la moral cristiana y las buenas costumbres, o que implique una conducta violatoria de las disposiciones de la ley penal.
 - Los comodatarios deben cumplir las instrucciones o comisiones de carácter cívico que persigan objetivos de mejoramiento moral o material en el barrio.

- Los hijos menores de edad de los comodatarios deben asistir preferentemente a los colegios o planteles educacionales que funcionen en el barrio.

El comodatario tenía un plazo de diez años para saber si podía y quería cumplir las disposiciones del contrato, y el comodante disponía de igual tiempo para estudiar, dirigir y educar a los futuros propietarios. Se consideraba que en diez años un barrio podía transformarse en una comunidad cristiana.

d. Un proyecto global con una trayectoria que abarca desde “*Proclamar, con la fuerza del Espíritu Santo, a Jesucristo, liberador del mal personal y social, y renovar su fe en Él*” (primer objetivo de la Corporación Minuto de Dios) hasta “*Crear, como resultado de los objetivos anteriores, efectos de demostración que sirvan de modelo y estímulo para cambios estructurales profundos, en la organización del país*” (quinto y último objetivo de la misma entidad). El primero de ellos se plasma, fundamentalmente, en el Centro Carismático Minuto de Dios; el quinto y último objetivo se desarrolla en otros proyectos y entidades, tales como la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Corporación Educativa Minuto de Dios, las Emisoras Minuto de Dios y Lumen 2.000 TV, la Fundación de Asesoría Rurales FUNDASES, la Corporación Industrial Confecciones Minuto de Dios, la Fundación Eudes, la Corporación de Salud Minuto de Dios y los barrios Minuto de Dios en diferentes ciudades.

Todo ello implica constatar la presencia ininterrumpida de El Minuto de Dios y de su fundador en todos los frentes de la vida nacional, desde el llamado a la solución al problema de la vivienda (en un país que, debido a los procesos de modernización, pero también a los efectos de la violencia, pasó de tener un 30.9% de su población en las ciudades, en 1938, a tener el 69.5% de la misma en los grandes centros urbanos en 1985), hasta la acción decidida en la búsqueda de la justicia social y de la paz mediante el acercamiento a personajes y grupos sociales -o antisociales- que tienen que ver con esta situación. No hay duda que se trata de una obra global de gestión social y educativa, un modelo de gestión y educación social.

El Minuto de Dios ha sido la empresa social más conocida en Colombia durante el siglo XX y permite plantear preguntas relevantes como: ¿cuáles son las razones de su supervivencia y desarrollo a lo largo de más de cincuenta

años?, ¿cómo ha manejado esta empresa social sus relaciones con benefactores, beneficiarios y demás grupos interesados?, ¿cuál ha sido el *modelo de gestión y educación social* que ha implementado?, ¿cómo podría seguir realizando, dado el cambio de condiciones socioculturales, el proyecto de construcción de comunidades?

En este capítulo se pretende responder a estos interrogantes mostrando los lineamientos fundamentales de ese *modelo de gestión y educación social* que es El Minuto de Dios. Para ello se va a indagar en sus orígenes (en la historia de vida del fundador, el P. Rafael, y en los inicios del barrio Minuto de Dios en Bogotá), en por qué en el barrio no se logró plenamente el ideal de construir la comunidad, y en el desarrollo posterior de la obra más allá del barrio (las pretensiones de la Organización Minuto de Dios y de las entidades que hoy la conforman); desde esta genealogía se pretende proyectar los componentes esenciales del modelo de gestión y educación social que el Minuto de Dios ha generado y que podrían suscitar una reorientación de la obra social, así como servir de pautas a otras entidades con obras sociales del mismo o similar estilo. Se plantea así que este modelo de gestión y educación social puede ayudar al propósito nacional de generar respuestas acertadas a las necesidades humanas y a las problemáticas sociales, mediante procesos comunitarios orientados a transformar las interacciones, para hacerlas propicias al desarrollo humano y social, y a la construcción de la paz, por tantos años anhelada.

A. RAFAEL GARCÍA-HERREROS: UN AUTÉNTICO EDUCADOR Y GESTOR SOCIAL.

El ser humano es, ante todo, un actor. Su condición fundamental es la praxis, la acción, por esa característica de su esencia personal que es la mundanidad. Evidentemente, ser hombre es *ser-en-el-mundo*. Pero esta afirmación demanda dos precisiones. Primero, el mundo no corresponde solamente al universo. Todo ser está en el universo, en el sentido de ser un componente del mismo. Pero, y ésta es la segunda precisión, el ser del hombre es especial porque su modo concreto de estar en el universo consiste en crear su propio mundo. Así, la mundanidad no es sino la capacidad de crear mundos. El hombre es autor del mundo en que se encuentra y de los cambios generados en él, y esa acción que le permite realizarlo, es lo que se ha llamado, desde los capítulos anteriores, la praxis.

Rafael García-Herreros Unda (1909-1992) fue, entre muchas otras cosas, un filósofo social, un educador social y un gerente social, de quien cabría decir, sin ninguna duda ni sospecha, que estuvo inspirado por la exigencia que promueve el pensar como una acción que libera e impulsa los deseos de ser, el proyecto de vida y la construcción del mundo. Hombre extremadamente inteligente, culto y sagaz, su vida estuvo siempre marcada por una forma de ser ascética y una vocación de servicio práctica, que sólo en su ejercicio personal del sacerdocio encontraron expresión y realización. No tuvo como finalidad construir casas, sino “*organizar un nuevo modo de vida social*”, una comunidad fraternal, libre y ordenada. No deseó aliviar angustias o remediar necesidades temporales, sino dignificar personas y comunidades. Detrás de este proyecto concreto estaba la idea de un cristianismo activo con preocupaciones y realizaciones sociales para esta tierra, sin olvidar las de salvación espiritual de las personas.

Nació⁷⁰ en Cúcuta, el 17 de enero de 1909; murió en Bogotá el 24 de noviembre de 1992, mientras se celebraba el 32° Banquete del Millón. Hijo del general Julio César García-Herreros Orbezo⁷¹, conservador que ayudó al general Rafael Reyes, participante en la Guerra de los Mil Días, jefe político en el Norte de Santander y fundador-director del periódico “El Conservador”; y de doña María Unda Pérez⁷², sobrina del obispo de Mérida, José Vicente Unda. Los primeros catorce años de su vida los pasó en Cúcuta, realizando sus estudios primarios y conformando desde ya, lo que sería su carácter y personalidad. En esa familia impregnada de títulos y tradiciones, pero igualmente de amor y ternura, aprendió a vivir modestamente, a trabajar incansablemente, a valorar la familia y la educación, así como el orden severo propio de lo militar y los valores conservadores de la religión católica.

El 3 de febrero de 1923 ingresa al Seminario Conciliar de Pamplona, dirigido por los Padres Eudistas, seminario por el que pasarían muchos hombres ilustres que influirían luego en los destinos del país. Allí terminó, en noviembre de 1927, sus estudios básicos, caracterizándose por la disciplina, una firme piedad, una habilidad por los idiomas y una afición por los clásicos de la literatura grecorromana. Un condiscípulo suyo, Néstor Luna Gómez, diría de él: “...se distinguía desde niño por su original personalidad, vivaz y distinguida...intuitiva, muy inquieta y, quizá por eso mismo, ligeramente irónica y mordaz” (citado por Jaramillo, 2004: 31). Luego se trasladó al Seminario de

San José de Usaquén, el 25 de enero de 1928, ingresando así a la Congregación de Jesús y María (Padres Eudistas), en la que permanecería hasta su muerte. Durante esta etapa de formación en el seminario cursa estudios de filosofía, latín, griego, francés, alemán, inglés, ciencias, historia eclesiástica, teología, dogma, moral, sagrada escritura, hermenéutica, derecho canónico, hebreo, arte, liturgia, ascética y pedagogía. En toda esta etapa de formación sacerdotal, regida por selectos sacerdotes eudistas, en su mayoría franceses (de los cuales él reconocería varias veces la importancia de su influencia en su vida), el padre Rafael fue estimulado a la superación permanente, incluso en las más difíciles condiciones. Según su biógrafo *“se enfrascó en los libros de manera incontenible y un poco desordenada. [...] Todo ello le fue dando un gran acervo de conocimientos, ideas y vocabulario [...] descollaba la afición por los idiomas, la astronomía [...] Todo esto demuestra un estudiante inquieto, que no iba por el cauce común”* (Jaramillo, 2004: 46-48). Pero también acontecimientos del país, como el conflicto colombo-peruano, en el gobierno de Enrique Olaya Herrera, alterarían la tranquilidad de sus estudios y despertarían su espíritu patriota y el deseo de participar a través de la Cruz Roja, lo cual no se concretó al solucionarse diplomáticamente el conflicto.

Después de ciertas dificultades de adaptación a los esquemas de formación y trabajo, que retrasaron un poco su proceso formativo y fomentaron algunas preveniciones en sus formadores, el 19 de agosto de 1934, en la parroquia de Nuestra Señora de las Angustias, en Bogotá, recibe la ordenación presbiteral, de manos de monseñor Paolo Giobbe, nuncio apostólico del Papa en Colombia.

Los primeros veinte años de sacerdocio, con excepción del tiempo empleado (1950-1951) en estudios de especialización en Roma y Friburgo⁷³, los dedicó a la formación de sacerdotes, misión tradicional de los padres eudistas, en diversos seminarios del país, básicamente en las cátedras de filosofía, latín y griego. Señala el P. Jaramillo (2004: 59): *“El recuerdo de la acción del padre García-Herreros en esos claustros se conserva en los numerosos cuentos que escribió durante este período: en ellos relató vivencias, expresó ideas y planteó inquietudes. De sus escritos se desprende que Rafael García-Herreros consideró a los sacerdotes primordialmente como pastores de almas y no como jefes políticos, constructores de obras materiales, ideólogos o burócratas. En consecuencia, la educación del clero habría de orientarse a la búsqueda de*

Dios, al encuentro con Jesús, al aprendizaje de la oración". Esto era consecuencia de la espiritualidad eudista y de la formación que había recibido. Pero también se debe señalar que la visión pastoral del clero no podía desconocer la intervención de aquellos en los acontecimientos partidistas y sociales del país. Como lo indica David Bushnell "*el problema religioso y el anticlericalismo de los primeros años de vida independiente "derivaba" su importancia de la influencia notable que el clero había ejercido y ejercía aún en la vida de la nación*" (citado por González, 1997:17-18). Rafael García-Herrerros no sería del todo ajeno a ello, cuando su quehacer pastoral diera un vuelco radical, si bien en su etapa de formador en los seminarios, sus preocupaciones eran otras.

Como maestro y formador, para transmitir sus ideales, utilizó un recurso ingenioso: escribió cuentos⁷⁴ (en alguna ocasión afirmaría: "*la parábola es el único modo de decir las cosas*") que se convierten en una cátedra de ideales que invita a vencer la mediocridad y anular la rutina, pero con la conciencia de que el ideal no siempre es asequible (por eso en sus cuentos deambulan el fracaso y la amargura) lo que, sin embargo, no significa derrota sino invitación a volver a comenzar. Una lectura praxeológica de sus cuentos nos permite descubrir las líneas fundamentales de lo que será el proyecto de formación que propondrá a muchas personas, sobre todo a los jóvenes. Como profesor de humanidades, dado el gusto con el que había aprendido las lenguas clásicas, quiso, con similar ardor, enseñarlas a sus discípulos; con ellos se lanzó a la traducción de *Edipo Rey* de Sófocles, del *Manual* de Epicteto, de los *Sermones* de Juan Crisóstomo y de algunos textos de Luciano de Samosata. Sin embargo, paulatinamente, fueron apareciendo las dificultades en su quehacer como docente: juzgado como demasiado exigente y severo, estricto en denunciar las faltas de sus alumnos (prefiriendo un grupo reducido pero selecto), hasta que al llegar a Cartagena, en 1946, sus colegas, los demás profesores, consideraron que era mejor que no diera clases para evitar problemas de disciplina. Ello lo llevó a buscar trabajo en la emisora Radio Fuentes con su "Hora Católica", a su apostolado social en Chambacú, a su trabajo como asesor de la Acción Católica y a su programa radial "El Minuto de Dios". Su vida y su quehacer pastoral estaban dando un giro trascendental, para beneficio de todo el país.

Se puede decir que Rafael García-Herrerros, desde estas y otras experiencias vitales, siempre reafirmó una filosofía especial de la vida, al entenderla

como aquello que cambia y se realiza a través de la historia, permitiendo una conciencia colectiva de personalización. Por eso, ningún hombre/mujer está solo, aislado, encerrado en sí mismo; siempre está siendo con los otros y para los otros; sin éstos nadie llegaría a ser individuo, sujeto, persona.

Al regresar de Europa, primero desde Cali y luego desde Bogotá, empezó a librar batallas en pro de la dignidad de las personas y de sus derechos inalienables, inicialmente al amparo de la Acción Católica⁷⁵, donde fue asesor, y en la cual insertó el trabajo espiritual que venía realizando en Cartagena. Esta organización de laicos “*era presentada como la resultante de una convocatoria que durante todo el siglo XIX habían realizado los pontífices romanos para defender a la Iglesia y también para preservar a los cristianos de una sociedad que se descristianizaba preocupándose especialmente por la situación de la clase obrera a la cual la Iglesia no llegaba*”. Se buscaba frenar el avance del comunismo con proyectos sociales para las poblaciones urbanas que “*terminaron en una verdadera organización de masas, considerado por algunos autores, como verdadero partido de la Iglesia y teniendo como función la de encuadrar a las masas católicas para hacer de ellas un arma ofensiva o defensiva según las necesidades de la lucha*”. (Bidegain, 1985: 19-20). La Acción Católica, articulando la teoría con la práctica, a la cual se acercó en sus años de especialización en Europa, será para él una herramienta social y doctrinal de la Iglesia que incidirá en sus futuros proyectos sociales.

El uso de los medios de comunicación social también será determinante en la vida y obra social que se inicia con el P. Rafael, desde cuando asistió, en Roma, a las conferencias del padre Marlion sobre el apostolado moderno en la prensa, la radio y el cine. Desde 1946, en la emisora Radio Fuentes de Cartagena, el padre García-Herreros empezó a usar los micrófonos para su labor evangelizadora. La Hora Católica estuvo al aire por cuatro años, y continuó después en Medellín. El programa se emitió en Cartagena durante ocho meses y, tras el viaje a Europa, lo reinició en Cali. En él, además de acciones evangelizadoras, comenzó a plantear temas sociales y a proponer realizaciones concretas. El proyecto principal en el Valle fue la construcción del barrio de los pobres, mediante el aporte de \$ 1500 por parte de cien familias acomodadas, y con la edición de algunos escritos del padre. El programa, un verdadero éxito radial (hasta se retransmitía por los altoparlantes de la plaza de mercado), era

comentado regularmente por la prensa, pero pronto fue reciamente atacado por “su claro sabor comunista, o por lo menos, socialista”. Estas críticas y otros conflictos hicieron que García-Herreros fuera enviado a Medellín en 1954. Tras una breve estadía, viajó a Bogotá. Al ser invitado a los programas de televisión *Fantasia navideña*, *El artista y su obra* y *Nuestro pan de cada día*, se le abrieron las puertas de este medio recién creado. El 10 de enero de 1955 se inició la emisión de *El Minuto de Dios* que, colocando en manos de Dios “este día que ya pasó y la noche que llega”, se ha transmitido ininterrumpidamente hasta hoy, siendo tal vez el programa de televisión más antiguo en todo el mundo⁷⁶. Como era propio del padre García-Herreros, el programa *El Minuto de Dios* no se limitó a anunciar un mensaje espiritual, sino que pretendió y logró despertar la conciencia social del país. Grandes polémicas se desataron desde el mismo año de su iniciación: en 1955, cuando habló sobre la pena de muerte; en 1963, cuando tuvo que intervenir el presidente Guillermo León Valencia para impedir la suspensión del programa; en agosto de 1968, cuando invitó a la actriz Brigitte Bardot a “hacer el escándalo del bien” en el *Banquete del Millón*; o a principios de los años noventa, con su intervención mediadora con el narcotráfico. Por ejemplo, en el programa del 18 de junio de 1955, el padre García Herreros dijo:

Alguien llamó a la televisión para decir que no quería ver pobres (...) que eso era antiestético. Evidente que esas familias no se maquillan. No vienen a lucir bellos trajes de farsa, ni vienen a bailar. Vienen de los arrabales de Bogotá (...) esos que vosotros no conocéis, donde se entra el agua cuando llueve, donde se duerme en el suelo. Sin embargo son nuestros hermanos, son hijos de Dios (...) Quizá vuestro perrito pequinés está mucho mejor alimentado que estos niños que os estoy haciendo conocer (...) Yo os invito a que me ayudéis en esta obra de caridad que vamos adelantando. Tengo la seguridad de que lo haréis.

Es claro el convencimiento del *P. Rafael* de que el pensamiento social, en la Iglesia, *comporta también una tarea de denuncia*, sobretudo del pecado de injusticia y de violencia que de diversos modos afecta la sociedad. Pero, para él, es una denuncia que se vuelve juicio y acción de defensa de los derechos ignorados y violados, especialmente de los derechos de los pobres, de los pequeños, de los débiles.⁷⁷

B. LA EXPERIENCIA ESPIRITUAL DEL P. RAFAEL GARCÍA-HERREROS

Toda la formación ministerial del P. Rafael García-Herreros estuvo enmarcada por la *espiritualidad eudista* que llegó a influir notablemente su pensamiento y su vida, y que se tradujo en todas sus prácticas educativas y sociales, así como en buena parte de sus escritos. Pero, indudablemente, él le puso sus propios acentos, enriqueciéndola y actualizándola, sobre todo desde lo que llegaría a ser la Renovación Carismática Católica, de la cual fue un fundador y promotor en Colombia. Lo que le dio coherencia a toda su vida, lo que lo puso al servicio de un gran ideal y lo condujo a realizar acciones comprometidas que respondieran a las necesidades de su país y de su tiempo, a pesar de las dificultades y persecuciones, es precisamente su experiencia de Dios, su espiritualidad, que es al mismo tiempo, descubrimiento de la presencia de Dios, fuerza, gracia. Así considerada, semejante experiencia, semejante espiritualidad, vivida por Rafael García-Herreros, no es simplemente teoría, evasión, sino un instrumento providencial para vivir en lo concreto, en las realidades humanas, el Evangelio.

Y es que cuando se habla de experiencia espiritual, en la Iglesia o en una comunidad, la finalidad buscada es fortalecer, estimular, a todos los cristianos o a los miembros de la comunidad, para que se comprometan más intensamente con la persona de Cristo, con su Evangelio y con su proyecto, en medio de las satisfacciones y dificultades de la vida. Es claro que el punto de partida de cualquier espiritualidad cristiana no es otro que un *encuentro con el Señor* y que la iniciativa de dicho encuentro le pertenece a Él. Toda espiritualidad auténtica estará centrada en la persona, el proyecto y la *praxis* de Jesús, ya que la espiritualidad es vivir en el Espíritu de Jesús.

La experiencia espiritual eudista, que el padre García-Herreros asumió plenamente, consistirá, entonces, en descubrir al Señor en todo lo que se vive, en la vida personal, en el ministerio, en las experiencias difíciles o felices, en los conflictos y en las esperanzas; es considerar la vivencia como impregnada de la fuerza de Dios, del Espíritu de Jesús. Y este descubrimiento, dado que el P. Rafael fue profundamente eudista, lo hizo en el seguimiento y al modo de san Juan Eudes.

El siglo XVII, en el cual surge la figura de Juan Eudes, fue considerado el *siglo de la caridad*. La Iglesia se lanzó a la misión y a la defensa de los pobres; la pobreza marcó la misión eclesial en la Francia de esta época. Además, el bajo nivel moral, intelectual y espiritual del clero provocaron desazón entre el pueblo, pues la vocación ministerial se perdía por intereses y prebendas políticas. Este panorama es asumido por Juan Eudes, junto a un grupo de sacerdotes como Pedro de Berulle, Juan Jacobo Olier, Vicente de Paul, entre otros, que conforman la llamada *escuela francesa de espiritualidad*.

Según Paul Milcent (1999), la *espiritualidad eudista* no es otra cosa que la forma como Juan Eudes asumió el Evangelio, desde su experiencia de las miserias y el sufrimiento del pueblo y el contexto en que vivió; por eso se entiende como el modo de ser y vivir en Cristo, bajo la acción del Espíritu, en una comunidad, la Iglesia, orientados por la vida y el quehacer de Juan Eudes. Supone un proceso de conversión, de aceptar y asumir a Jesucristo como Señor, desde un encuentro personal que transforma el proyecto de vida de aquel que se convierte. La relación, fruto de dicho encuentro, es por *inclusión*, es decir, disolverse como individuo para que la persona de Cristo viva y reine, fundiéndose con Él. Esta es la meta de dicho proceso y la base para la *espiritualidad del corazón* de san Juan Eudes; espiritualidad profundamente *crístocéntrica*. Todo el proceso se inicia en el bautismo que, para Juan Eudes, es relacional, tiene una dimensión de reciprocidad (contrato-alianza) entre Dios y el hombre; por este sacramento, Dios se entrega completamente, como don gratuito, al hombre y, a su vez, el hombre se entrega todo a Él. Esta relación supone que las actitudes de vida de la persona sean transformadas al apropiarse y asumir el cristianismo de un modo diferente. No se trata sólo de creer en Dios, o seguir una tradición, vivir unos ritos mágicamente, esperar el Reino con los brazos cruzados o vivir un activismo pastoral desatendiendo otras labores imprescindibles. Más bien, es acción, *praxis*, dinamismo, fuerza; implica seguir a una persona viva y en movimiento en cuatro tiempos: *seguir* a Cristo, *perseguir* su persona, *proseguir* su obra y *conseguir* su plenitud. De hecho, esta espiritualidad del corazón es también una *espiritualidad de la misericordia*. Juan Eudes, al final de su vida, reflexionando sobre la obra realizada, detallará, en su último libro, los pasos que el Dios de las misericordias hace dar a sus discípulos-testigos: a) tener compasión de las necesidades del prójimo; porque es misericordioso aquel que lleva en su corazón las angustias de los atribulados; b) tomar la resolución decidida de ayu-

darlos en esas mismas necesidades, y c) pasar del querer a los hechos, a la praxis concreta. Un texto de Juan Eudes es diciente al respecto:

Dios recomienda mucho y en varios lugares de la Palabra la atención a los huérfanos, las viudas, los extranjeros y a todos los pobres. Los eudistas se esforzarán por manifestarles la caridad, de múltiples formas y en toda ocasión: prefiriendo el trato con los pobres que con los ricos; estando dispuestos a visitarlos en sus enfermedades y aflicciones y prontos para atenderlos en confesión cuando lo pidan; tratando siempre con ellos con un corazón lleno de amor y de respeto hacia Nuestro Señor, a quien hay que saber encontrar en ellos, según él ha dicho: “Cuanto hicisteis a uno de estos hermanos míos más pequeños, a mí me lo hicisteis” (Mateo 25,60). En síntesis, los verdaderos eudistas tendrán un afecto especial por todos los pobres y se convertirán, siempre y en todo lugar que puedan, en sus protectores, sus abogados, sus defensores y sus padres, mostrándose prontos y atentos para asistirlos, instruirlos, visitarlos, consolarlos en los hospitales, en las prisiones y en sus propias viviendas (*Constituciones*. O.C. IX, 233).

Juan Eudes establece, como ayuda práctica para todo este proceso existencial, lo que él llama los cuatro fundamentos de la vida cristiana:

- La *fe*, que no se queda en manifestaciones materiales, sino pretende dilucidar la voluntad y verdad plena de Dios con los ojos de Jesucristo.
- El *rechazo al pecado*, pues si realmente un cristiano quiere ser coherente debe soportar la cruz de una vida abnegada y santa, como el Maestro, arrancando, de modo procesual, el pecado de sus actitudes y estilo de vida.
- El *desprendimiento*, que es negarse todo lo que el mundo ama y codicia, lo que no implica aislarse de la realidad, sino vivirla evangélicamente y comprometerse con ella; pero también es renunciar y desprenderse de sí mismo (tomar la misma actitud de Cristo: cargar la cruz), para seguirlo a El y ser totalmente libre para el servicio a los demás; y por último, es incluso desprenderse de Dios en cuanto fijación y como medio para llenar los propios vacíos afectivos (apegarse a la experiencia espiritual del encuentro con Dios).

- La *oración*, como alimento permanente de los tres anteriores, encierra un diálogo, contemplación, adoración, bendición, amor y gloria, acción de gracias, entrega, humillación, súplica de perdón, imitación de las virtudes de Jesús, para *finalmente pedirle lo necesario para amarlo y servirlo*.

Este proceso, paulatinamente, va transfigurando al cristiano: “*Hay que llegar a ser con Jesús y con María un solo corazón*”. Toda esa transformación necesariamente lleva al cristiano a revertir sus miradas hacia el corazón, fuente de las actitudes sinceras y reales, fuente de la disposición amorosa de Dios, templo del Espíritu Santo. Es lo que Juan Eudes llama la *espiritualidad del corazón*: a partir de la experiencia del amor de Dios, la persona condiciona su comportamiento; se transfigura para dar respuesta a dicho amor, de modo que se dé una relación *amado-amante* y *amante-amado*, y se corresponda a ese amor desinteresada, pero comprometidamente. Amar sin miedo, sin esperar recompensa, sin buscar la satisfacción; sólo por amor, sólo por amarle; sólo por sentir el amor; sólo por Él y por los hermanos. ¿Se podrá amar así, sin interés, a Dios y a los hermanos? Juan Eudes es claro: no se puede con el corazón humano, pero sí se puede si hay unión en un solo Corazón con Cristo y se le permite poseer el nuestro. Estas son las líneas fundamentales de esa espiritualidad eudista que el P. Rafael encarnó y enriqueció. Todo esto él lo asumió, con unos énfasis que privilegió en su vida, en sus escritos y en su quehacer educativo y social. Entre otros, la experiencia espiritual de la renovación carismática católica (RCC) y el compromiso social que no puede separarse nunca de la vivencia espiritual.

A finales de los años 60, el movimiento carismático llegó a América Latina, cuando el P. Rafael invitó algunos predicadores bautistas y católicos de esta corriente espiritual al Minuto de Dios. Varios sacerdotes y laicos de esta comunidad se adhirieron a ella y desde entonces, el Minuto de Dios se ha convertido en un importante (mas no único) centro de difusión de la RCC en el ámbito regional, utilizando los medios de comunicación, como la prensa, la radio y la televisión, organizando seminarios de iniciación (llamados “Seminarios de Vida en el Espíritu”), asambleas, congresos, retiros y dando origen a diversas comunidades laicales. Aunque no se ha institucionalizado, la renovación carismática tiene como vehículo difusor, los grupos de oración, donde las personas se reúnen periódicamente para orar, leer la Biblia, formarse y compartir su testimonio de conversión.⁷⁸ Estos grupos se organizan según

edades, estilos de vida, profesiones, etcétera, y se articulan e interaccionan de modo libre, aunque paulatinamente han ido dando origen a comunidades de vida, oración y servicio. Se caracterizan por su oración profunda, la vivencia de los dones espirituales, su culto cálido, su ambiente fraternal y su música llamativa, elementos todos que favorecen un contexto de comunidad que supera ampliamente los lazos contractuales propios de otros ambientes sociales, manteniendo relaciones interpersonales e interacciones sociales constantes en términos de experiencia espiritual, socialización, comunicación, emotividad, servicio y ayuda, entre otros.

La visión profundamente espiritual del P. Rafael, plenamente carismática y expresiva, es también de compromiso histórico, de acciones y transformaciones radicales del entorno: *“Hay una idea profunda del gran filósofo francés Henri Bergson y es que la creación más sublime de Dios es haber hecho al hombre co-creador. Somos co-creadores. La creación no se ha terminado. Tenemos que crear un mundo nuevo donde haya justicia y donde haya alegría y bienestar para todos”* (García-Herreros, 1970: 100). Igualmente, y en consonancia con lo anterior, se trata de una espiritualidad inserta y comprometida con lo social y lo humano: *“El cristianismo actual busca a Dios en el mundo, espera encontrarlo en él. La espiritualidad moderna es profundamente de este mundo, encarnada en el hombre y en la humanidad (...) acepta salpicarse de tierra en la lucha y opta por el compromiso, por la entrega, por transformar la historia y el aspecto material”* (1970: 79).

Claramente, el influjo de la espiritualidad eudista es patente en las diversas temáticas desarrolladas en los escritos del P. García-Herreros. Aunque no escribió nada explícito sobre ella, a excepción de una biografía de san Juan Eudes y de algunos cuentos, es posible descubrir en sus escritos el acento eudista en la vocación del cristiano a donarse a Jesucristo en los hombres y construir en Iglesia el Reino de Dios; asimismo el llamado apremiante a cambiar de actitudes de vida y transfigurar el propio corazón al modo de Cristo, de tal forma que el Evangelio sea predicado para todos los hombres y concretizado en comunidades cristianas comprometidas con las realidades espirituales y materiales de los otros, en una actitud profundamente misericordiosa.

Pero igualmente se pueden percibir los influjos de esta visión espiritual, carismática y comprometida socialmente, en la obra *Minuto de Dios*. No sólo en el hecho de que una de las instituciones de la Organización, la Corporación Centro Carismático Minuto de Dios⁷⁹, se dedica exclusivamente a promover esta espiritualidad, sino también en el interés claro en que todas sus realizaciones socio-educativas incluyan, de algún modo, el componente espiritual. No es raro entonces que el en barrio Minuto de Dios (y en otros lugares donde la Organización trabaja) tengan su sede diversas comunidades espirituales de corte carismático o que a lo largo de su historia hayan proliferado diversas experiencias y experimentos de vida comunitaria, fuertemente enraizados en la espiritualidad que promovió el P. Rafael.

El P. Rafael García-Herreros fue un hombre renovado en el Espíritu y un promotor de esta corriente de renovación espiritual que es una llamada a la conversión permanente, como en el día de la efusión del Espíritu en Pentecostés; es un nuevo conocimiento del señorío de Jesús en la vida, aquel Jesús que es Señor y sólo mediante el Espíritu puede ser amado, adorado, anunciado, testimoniado, compartido. Quien se abre al Espíritu y mediante la oración redescubre la primacía de la vida interior y la belleza de la intimidad con Dios, ve sus propias aspiraciones naturales transformarse en esperanza; las interpretaciones humanas y racionales de la realidad reavivarse en la fe; el amor humano regenerarse en caridad; y la búsqueda humana de justicia sublimarse en el compromiso por edificar el Reino de Dios en este mundo.

C. EL PENSAMIENTO SOCIAL DEL P. RAFAEL GARCÍA-HERREROS (COMUNITARISMO).

Rafael García-Herreros enseñó no sólo a pensar, sino igualmente a actuar; o sea, a poner en la práctica la coherencia que debe existir entre las ideas y las palabras, entre el interés político y las responsabilidades éticas de los actos humanos. Pero consiguió mucho más que eso, fue capaz de llegar al corazón de todos los colombianos, al de los humildes y los soberbios, al de los débiles y los poderosos, al de los justos y los delincuentes. Por eso, pudo hacer auténticos milagros en un país donde estos ni se hacen ni suceden. Se obligó a promover el desarrollo integral de los menos favorecidos; encauzó sus energías a la construcción de viviendas y barrios, a la fundación de escuelas, colegios y una

universidad, a la promoción de comunidades cristianas, a la generación de fuentes de trabajo e ingreso, a la atención a desastres naturales, a la difusión del Evangelio y la promoción social desde los diversos medios de comunicación social. “A lo largo de cuatro décadas, fiel a su pensamiento social, orientó sus acciones hacia grupos vulnerables, para brindarles orientación y servicio y también hacia los grupos de mayor poder económico para crear en ellos la responsabilidad y la conciencia social que les permitieran desarrollar actitudes de solidaridad y apoyo a sus hermanos” (Schuster, 2006: 44).

En una conferencia que dio en la Universidad de Antioquia en 1961 (publicada en el periódico *Resistencia*), desde la experiencia de lo que se estaba construyendo en El Minuto de Dios, sintetizó sus puntos de vista sobre lo social y, en concreto, el problema de la miseria, así:

Primero. Somos hijos de Dios. Todos. Es una inmensa dignidad. Un hijo de Dios no puede vivir como mendigo, sin seguridad, sin lo que requiere la vida del hombre moderno para cierta plenitud. No está de acuerdo con la voluntad de Dios que haya hombres en la miseria. La miseria es un producto del peculado.

Segundo. La pobreza beatificada en el Evangelio no es la carencia de lo necesario, sino la libertad interior del hombre ante las cosas. Carecer de lo necesario no es ser pobre según el Evangelio. Ser pobre, según las bienaventuranzas, es ser libre ante las riquezas y ante el mundo.

Tercero. Todos los hombres tenemos derecho a vivir según nuestra dignidad cristiana y humana. Este derecho común es superior al derecho de propiedad privada. El derecho al bien común es absoluto, el derecho al bien privado es relativo.

Cuarto. La justicia social es superior a la justicia conmutativa. La justicia social es el fin, la justicia conmutativa es el medio. Esta es la auténtica enseñanza de Santo Tomás y el magisterio de la Iglesia, desde León XIII.

Quinto. Convencido de que los cambios fundamentales deben proceder de la periferia hacia el centro, de la provincia hacia la capital, de los barrios de Bogotá hacia el Capitolio, estoy haciendo el ensayo de aplicación de estos principios en el barrio Minuto de Dios. Ordinariamente las generalizaciones son hipocresía. Cuando decimos “por qué no se hace esto en Colombia”, “se debiera hacer esto por el gobierno”, casi siempre es prueba de falta de

sinceridad. Mejor que decir “se debiera hacer esto”, es hacerlo nosotros en pequeño, en nuestro medio o dentro de nuestras posibilidades. Las semillas difícilmente se pierden.

Así, el P. Rafael compartió con muchos la creencia ética y moral de que el poder de la razón y de la acción (o, dicho de otro modo, el poder de la *praxis*) no es para alienar ni enajenar, que la dominación como fin en sí misma es lo que da origen a la fuerza y a la violencia entre los hombres, censurando el diálogo y reteniendo la libertad. Su vida, en cada gesto y mirada, en cada acción, es el testimonio de quien ha predicado un humanismo radical sin visos ideológicos, sino comprometido y profundamente enraizado en la Trascendencia, en la persona del Señor.

Pensamiento y acción, en un auténtico proceso praxeológico, fueron los innegables paradigmas de este genuino maestro del quehacer humano. Éstos y no otros, son los que impregnan de verdadero sentido a la convivencia humana. En ellos se conjuga la efectiva retórica que hace al sabio; es decir, argumento y persuasión, unidos a acción comprometida y transformadora. Y al añadirle ese entronque profundo, cotidiano y permanente con la trascendencia, esa actitud orante y contemplativa, ese compromiso total con el servicio al otro, desde el amor, se dan los ingredientes que hacen al santo.

Llegar a esa síntesis de pensamiento y acción implica todo un proceso de formación, de lectura, de análisis y recapitulación de muchas ideas y teorías, pero también de muchas experiencias. Aquí se intenta un rastreo de las principales influencias teóricas que el P. Rafael García-Herrerros recibió en lo que a su concepción social se refiere y del modo como él las integró en un pensamiento auténtico y en un quehacer comprometido.

El P. García-Herrerros se inspiró, entre otros, en Jacques Maritain (1882-1973)⁸⁰, filósofo católico francés, discípulo de Henri Bergson y León Bloy, quien llega al concepto de *comunidad* luego de distinguir filosóficamente el individuo de la persona, y de determinar que, por naturaleza, la persona exige vivir en sociedad. Pero, lo fundamental del análisis de Maritain es que la finalidad de dicha sociedad no es el bien individual, sino el *bien común*; se aleja así de la visión individualista que destruye la sociedad, y de la totalitaria que anula la

dimensión personalista. Llega, entonces, a una conceptualización de lo comunitario como aquello relacionado al bien común, en el marco de un *humanismo integral*⁸¹ que defiende la idea del *hombre integral*, es decir, rechaza todo reduccionismo del individuo a alguna de sus múltiples dimensiones. A la luz de esta idea es que Maritain propone un nuevo concepto de *cultura o civilización* en el que queda establecida la complejidad y diversidad de lo humano: lo material y lo espiritual, lejos de ser enemigos antagónicos, están llamados a fundar una auténtica civilización, en la que el ser humano pueda, finalmente, vivir como persona. Y lo fundamental de este pensamiento de Maritain, que influyó mucho en García-Herreros, es que en dicha civilización el hombre ha de estar libre de toda miseria, de toda alienación que le impida desarrollarse como persona. Y que esa civilización, si bien como *Ciudad definitiva e ideal* se realizará en el Reino de Dios, se comienza a hacer realidad *en este mundo y en esta historia*.

Y es que lo comunitario y lo utópico han marchado juntos a lo largo de la historia del cristianismo, iluminados por la radicalidad de las primeras comunidades cristianas. A lo largo de los siglos, persistentemente, han existido manifestaciones del cristianismo tentadas a hacer del Reino de Dios una utopía viable y concreta. Así lo señalan las importantes experiencias de economía alternativa que se entretejieron en su interior, donde los lazos de solidaridad se constituyeron en factores dinamizadores de primer orden: desde las antiguas experiencias de vida cenobítica, pasando por la República de los Guaraníes, hasta llegar a las actuales comunidades cristianas; hay ejemplos y modelos que muestran patentemente cómo es viable hacer economía solidaria más allá de la lógica individualista, atomizada y racionalista instrumental del modelo de *homo oeconomicus* que quiere implantar el neoliberalismo⁸². Así, los sectores populares, pasan de expresarse en términos simplemente reivindicativos, a hacerlo de modo más activo y autónomo, generando ellos mismos los mecanismos requeridos para afrontar sus dramas cotidianos, es decir, haciendo economía por sus propios medios.

Pero el P. Rafael también se inspiró en el pensamiento de Emmanuel Mounier quien, por ejemplo, sentenciaba en su *Manifeste au Service du Personalisme* [1936], que el liberalismo había impuesto la visión de...

...un individuo abstracto, buen salvaje pacífico y paseante solitario, sin pasado, sin futuro, sin vínculos, sin carne, provisto de una libertad sin norte, ineficaz juguete embarazoso con el que no se debe dañar al vecino y que no se sabe cómo emplear si no es para rodearse de una red de reivindicaciones que le inmovilizan con mayor seguridad aún en su aislamiento. En tal mundo, las sociedades no son más que individuos agigantados, igualmente replegados sobre sí mismos, que encierran al individuo en un nuevo egoísmo y le consolidan en su suficiencia...” (1976: 27).

Luego de replantear el valor de la persona y los vínculos del yo – nosotros, que retomaría luego Etzioni⁸³, evidencia la imposibilidad de organizar la comunidad soslayando la persona, de donde surge su noción de *comunidad personalista*⁸⁴, o dicho de otro modo, *una persona de personas*. En íntima conexión con los planteamientos de los actuales comunitaristas seguía señalando: “*Si fuese preciso dibujar su utopía, describiríamos a una comunidad en la que cada persona se realizaría en la totalidad de una vocación continua fecunda, y la comunión del conjunto sería una resultante viva de estos logros particulares. El lugar de cada uno sería, en ella, insustituible, al mismo tiempo que armonioso con el todo. El amor sería su vínculo primero, y no ninguna coacción, ningún interés económico o vital, ningún mecanismo extrínseco. Cada persona encontraría allí, en los valores comunes, trascendentes al lugar y al tiempo particular de cada uno, el vínculo que los religaría a todos*” (1976: 79). La relación comunitaria sólo se instaura *de prójimo en prójimo*, cuando se habla de *nosotros dos, nosotros tres*, etcétera. Al otro se lo comienza a tratar como persona en la medida en que es un tú, pues solamente se da el encuentro con el otro cuando él se vuelve un tú para mí. De modo que en la genuina comunidad “*sólo quedarían yos, tus, y un solo nosotros abarcando y uniendo una infinidad de predilecciones singulares*”. De algún modo el P. Rafael García-Herreros expresa haber asumido estas ideas cuando recuerda que “*nosotros necesitamos que los demás necesiten de nosotros. Lo más triste, lo más melancólico para nuestra existencia sería que nadie necesitara de nosotros. Debemos hacer que los demás crean en nosotros, porque de otro modo tampoco nosotros creemos en nosotros mismos*” (1970: 104). O este otro, mucho más contundente: “*La existencia cristiana es una pro-existencia, es decir, una vida para otros. Esta es la exigencia del Evangelio. Sólo vivimos cristianamente cuando*

hacemos de nuestra vida una vida realmente para otros. Es lo que se llama pro-existencia. Existencia a favor de los otros” (1970: 115).

Igualmente se puede señalar la influencia del pensamiento del P. Teilhard de Chardin⁸⁵ para quien hay varios caminos potenciales que la humanidad puede tomar en su evolución, si bien no todos llevan al final deseado. Teilhard los simplifica en dos: “*evolución de la pluralidad*” y “*evolución de la unidad*”. El primero lleva a la divergencia y desunión, en la que los elementos tienden a oponerse entre sí, movidos por lo que él llama una “*mística de separación*”. Esto conduce al individualismo, tanto de individuos como de grupos. Síntomas de esta tendencia se encuentran hoy en el desarrollo de los particularismos y nacionalismos, que pretenden el progreso de los intereses de unos individuos o de unos grupos en contra de los de otros. Así se implanta en la evolución, a nivel consciente humano, un elemento de disolución y, en definitiva, de muerte. La única opción, para Teilhard, es la de lograr una real unificación mediante lo que él llama “*una socialización universal*”. Esta es la gran opción de la que habla Teilhard (Chardin, 1962:57-80). En ella la humanidad decide, como único camino a seguir, trabajar en la línea que potencia la unidad convergente de todos (lo “común”), como un deseo participativo y aceptado universalmente. Al llamarla opción, Teilhard muestra que no se trata de algo que ocurre forzosamente, sino que implica una decisión libre de los hombres. Este es un proceso lento y del que sólo se tienen suposiciones. No obstante, ciertos movimientos que tienden a una unificación global por encima de las fuerzas que desunen y separan, pueden estar indicando que la humanidad ha comenzado a evolucionar en este sentido.

El fenómeno actual de la globalización, que va suprimiendo las diferencias entre los pueblos, se puede entender como ejemplo de esta tendencia convergente de la noosfera⁸⁶ y puede explicarse como un signo, aún débil, de la convergencia humana postulada por Teilhard. Signos parecidos se ven en diversos fenómenos que comienzan a tomar fuerza y que son el soporte de la globalización, tales como el aumento de las comunicaciones a nivel global, la rapidez en el transporte que reduce las distancias entre los pueblos, la preocupación generalizada por los problemas internacionales y el papel cada vez mayor que se desea jueguen los organismos internacionales como las Naciones Unidas. Con todo, no se puede desconocer que la actualidad es también testigo

de múltiples movimientos divergentes, tales como las desigualdades entre países ricos y pobres, los nacionalismos sectarios, los fundamentalismos religiosos, la violencia, las guerras y el terrorismo. Y por estos signos negativos uno puede preguntarse si existe efectivamente un apoyo razonable para el optimismo teilhardiano.⁸⁷

Es en este contexto en el que Teilhard encuadra el papel de la religión y en concreto de la fe cristiana, como el de un impulso que va en la misma dirección que la convergencia humana. Efectivamente, para él, el cristianismo debe llegar a ser la “*religión del futuro*” manifestando el “*sentido humano*”, que Teilhard afirma está implícito en el verdadero cristianismo. Concuerda, por tanto, el anhelo hacia la unidad de los cristianos con la que plantea el progreso humano. La usual tradición de mantener distanciadas a la ciencia y la religión, sin ninguna interacción entre ellas, hace que las propuestas de Teilhard parezcan poco realistas. No obstante, el P. García-Herreros sí lo creía posible. Textos como el siguiente lo confirman:

En el futuro es posible que haya menos templos y en cambio más oratorios íntimos. Es posible que se celebre la Eucaristía, no en el templo desierto sino en la fábrica con un grupo numeroso de obreros que bajan la cabeza y adoran a Dios, en medio de sus máquinas y reciben el Pan de Cristo, todavía sudorosos. Es posible que haya menos aglomeraciones de multitudes distraídas y más reuniones privadas de buscadores de Dios. Es posible que haya menos cosas superfluas y más cosas profundas. Estamos tomando conciencia de que todo lo humano es divino después de la encarnación de Jesucristo. De que a todo debe devolverse su carácter sagrado. De que no hay que separar para hacer sagradas las cosas y las personas. (1970:99)

En América Latina, continente inspirado en valores culturales de tipo barroco, a diferencia de la modernidad positivista que determinaría al mundo anglosajón, estas ideas gozaron de un fuerte eco y, a su vez, se convirtieron en fuente de inspiración, sobre todo, como se ha dicho, en las corrientes humanistas cristianas, de las cuales el P. García-Herreros era seguidor. Los primeros escritos del teólogo de la liberación, el P. Gustavo Gutiérrez⁸⁸, por ejemplo, fueron influidos por esta visión comunitaria, asimismo presente en otros teólogos de diversas iglesias cristianas. Para él, la reflexión teológica no puede ser un simple

discurso sin alcances prácticos y concretos. Mucho más cuando dicha reflexión gira alrededor de una situación humana que puede destruir la dignidad y las vidas de los hombres y mujeres del continente.

Por tanto, la reflexión sobre esta situación debe converger en lo que los teólogos de la liberación llaman una *praxis liberadora*. No es de extrañar, entonces, que los escritos que salieron a la luz, en el marco de la primera reunión de teólogos latinoamericanos (Petrópolis, 1964), tomen como referencia entre otros, a Mounier, Maritain y Teilhard de Chardin. Las ideas de estos pensadores, serían examinadas en clave de liberación por quienes están obligados a *ver* un continente primordialmente católico pero sumido en la miseria, a *juzgar* a la luz de los valores del Evangelio, y a *actuar* en consecuencia. Estos teólogos han mostrado que la situación social en América Latina no es sino la manifestación de una estructura de pecado. Además, señalan que si se realiza un análisis bíblico metódico, el concepto de *praxis liberadora* puede, y debe ser, de gran utilidad para la reflexión teológica y para la vida de la Iglesia.

En Colombia, entre las décadas del cuarenta y del ochenta, se presentan diversos hechos y controversias que influyeron notablemente en el desarrollo del pensamiento social cristiano y a las cuales no fue ajeno el P. Rafael García-Herreros. Siguiendo la categorización de Carlos Uribe (1991: 180s) se pueden destacar las siguientes manifestaciones:

- El movimiento Testimonio (1947-1957) organizado en Bogotá por un grupo de católicos, muchos de ellos de la orden dominica, que se divulgó mediante la revista del mismo nombre que, sin ser excluyente, sí privilegiaba las ideas de Jacques Maritain. El Movimiento Testimonio contó con unas 20 células en todo el país y desarrolló una serie de acciones, entre ellas cursos de capacitación en temas sociales y económicos para obreros. El P. Rafael perteneció a una de dichas células, en la ciudad de Cali.
- La Democracia Cristiana (desde 1950) que se difundió en el país a través de diversos medios, sobre todo las revistas “Pueblo y Libertad” y “Pensamiento político” y el libro de Francisco de Paula Jaramillo “La democracia cristiana, una tercera fuerza para un mundo mejor” (1962). Como tal, el partido fue fundado en 1964.

- La controversia sobre Cristianismo y Socialismo (1951-1955), entre representantes de la Iglesia católica (Félix Restrepo, Mario Revollo Bravo) y el profesor Antonio García, reconocido expositor del pensamiento socialista en Colombia. Fruto de todo esto fue la pastoral colectiva del episcopado colombiano publicada en 1955, con el título de Cristianismo y Socialismo.
- El movimiento sacerdotal y religioso Golconda (1960-1970) que suscitó reflexiones sobre los problemas sociales del país y que causó gran revuelo por lo avanzado de sus planteamientos, no exentos de radicalismo y búsqueda de revolución, incluso violenta.

En el plano político, no se puede ignorar el influjo de estas primeras ideas comunitarias, en el movimiento demócrata cristiano de los años sesenta.⁸⁹ Uno de los discípulos de esos autores franceses, ha sido sin duda el arquitecto y sociólogo uruguayo, Juan Pablo Terra, que también leyó el P. Rafael. Su libro “*Mística, Desarrollo y Revolución*” (1969), se basa en dos grandes pilares: el ideal democrático y el ideal comunitario. Este último, consiste esencialmente en la idea de *convivir compartiendo*, desde una aceptación fraternal consciente. Ese convivir y compartir, implica poner en común los derechos sobre muchas cosas, manejarlas, administrarlas, usarlas y gozarlas fraternalmente, sin tuyo ni mío. Reitera luego, que lo comunitario es esencialmente un modo de relación entre personas, más que de relaciones con las cosas, aludiendo a esa discusión de la década de los sesenta sobre la propiedad, que aquí se maneja sin dogmas, admitiendo la necesidad de una pluralidad de combinaciones posibles.⁹⁰ El P. Rafael compartió plenamente esta idea: “*La ciudad ideal debe intentar una real comunidad de bienes, una propiedad privada que quebrante los derechos fundamentales de la comunidad es completamente injusta*” (Discurso en el XIII Banquete del Millón, 1973).

Igualmente, en el plano económico, se encuentran ecos de estas teorías en el binomio *economía-humanismo* promovido por el P. Louis Lebreton quien, en 1958, mostró al país los resultados del *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia*⁹¹ elaborado por la misión “Economía y Humanismo” que él presidía y que había sido contratada por el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla que quería darle igual importancia, por una parte, a la población, a sus niveles de vida y a sus necesidades y, por otra, al esfuerzo educativo requerido

para un desarrollo a la vez económico y humano. Con propuestas de esta naturaleza, Lebret señala que el desarrollo no debe ser concebido como un aumento regular de cifras de planeación, de transportes y de transacciones, sino como esencialmente un ascenso humano: *“el desarrollo implica necesariamente a la vez el desarrollo propiamente económico y el desarrollo humano y social... se sitúa en la línea de crecimiento de la utilización de los recursos naturales y de elevación del nivel de vida del conjunto de la población y particularmente de las masas populares... es un crecimiento continuo, armonizado, en función del aprovechamiento humano”* (1958: 10).

Hay que tener en cuenta que para el P. Lebret la economía era entendida como la disciplina, a la vez teórica y práctica, que posibilita el paso de una población concreta de *un nivel de vida menos humano a otro más humano*, al ritmo más rápido posible y teniendo en cuenta el desarrollo de las demás poblaciones. Idea que el P. García-Herreros va a compartir plenamente. En su informe, Lebret hace también una crítica reiterada a las clases dominantes por su incapacidad y falta de sentido de lo público. Son habituales expresiones como estas: *“Preparar una oposición, maciza contra sus privilegios”* (p. 109). *“Las elites no son aún conscientes de la coyuntura global colombiana dentro de la coyuntura mundial y, en lugar de colocarse en las perspectivas de un desarrollo proporcionado, coherente, homogéneo y autopropulsivo, del cual se beneficiarían en primer lugar las capas deprimidas de la población, consideran el desarrollo como un crecimiento indefinido de sus propios ingresos. También tiene la tendencia a orientar en su propio beneficio las inversiones del Estado y la ayuda o los préstamos internacionales”*. *“...Colombia tiene necesidad de un gobierno fuerte mientras continúe el estado de violencia en varias regiones del país, mientras el equilibrio de la estructura económica no se establezca, mientras la madurez democrática no sea afirmada”* (p. 292).⁹²

En uno de sus programas televisivos del Minuto de Dios, emitido a finales de 1958, el P. Rafael hizo referencia al Informe Lebret, señalándolo como una propuesta que superaba los extremismos, con un enfoque centrado en la persona humana. Al año siguiente, escribió en la revista Minuto de Dios (1959: Vol.I, n°3), después de dos años de la experiencia comunitaria del barrio: *“Hemos concluido, por una dialéctica natural pragmática, que al fondo de cada caso individual de miseria hay un problema de trabajo. De trabajo injustamente*

remunerado o que no se obtiene o no se sabe ejecutar con acierto o ánimo de progreso. Decidimos así crear, formar y consolidar una conciencia colectiva por la redención económica, por la dignificación social de cada hombre mediante el desarrollo y aplicación integrales de su capacidad productiva". O sea, se incorpora lo socio-económico, como un imperativo de bienestar colectivo, apoyado en las técnicas administrativas del capitalismo, para sostener, continuar y desarrollar el modelo comunitarista. ¿Pragmatismo? Sí, en el estilo de García-Herreros quien, en una entrevista, ante la pregunta de si había encontrado el equilibrio entre el capitalismo y el socialismo, responde: "*Hay que tomar de todo lo que tenga de bueno*". Es necesario usar todos los desarrollos de tipo técnico y administrativo que se han logrado para organizar mejor la sociedad, pero con un énfasis en la distribución justa de los beneficios que ella produce.

García-Herreros quería establecer focos de desarrollo socio-económico como medio de lucha contra la pobreza y la exclusión, recuperando la capacidad solidaria y social de la comunidad. Así, los diversos actores sociales tomaban conciencia del proyecto comunitarista participando directamente en la solución de sus necesidades, en la respuesta a sus intereses, contando para ello con un espacio propio, donde ejercían unas acciones sociales que se concretaban en una *praxis* comunitaria.

En Rafael García-Herreros todo esto era una relectura del Evangelio, de múltiples autores espirituales y humanistas, del contexto social que se vivía y de la nueva comprensión que la Iglesia iba haciendo del mundo y lo social. Lo expresa claramente en uno de sus textos más contundentes sobre la relación entre lo espiritual y lo social, entre lo sagrado y lo profano:

Antiguamente había una mirada hostil al mundo. Se había abierto un abismo entre espiritualidad, la santidad y el entusiasmo por el mundo visible y temporal (...) El Evangelio es fresco como el universo y sus grandes intérpretes, como san Agustín, como san Francisco, como Teilhard de Chardín y contemporáneamente el Concilio Vaticano II, han regresado a la idea genuina de Jesús: la integración en el mundo, la transformación del mundo, el hacernos parte de él y dedicar nuestra vida a embellecerlo, como faena profundamente espiritual (...) Nuestro cristianismo no es un cristianismo

solo de expectativa ante la muerte. Eso lo podemos dejar al existencialismo. Nuestro cristianismo debe ser un cristianismo de construcción del mundo. Nosotros como católicos debemos empeñarnos en embellecer la ciudad. Nuestra oración deben ser las flores, el aseo, el trabajo, el estudio, la investigación científica, las fábricas, las industrias, la técnica, el amor (...) Nuestra fe cristiana exige el amor a lo humano y a lo mundano, entendido en un profundo sentido. No en el sentido vano y superficial, sino en el sentido profundo de lo que se conecta con nuestras lejanas raíces. (1970: 105)

Rafael García-Herreros, del mismo modo que los antiguos griegos, de los que tanto aprendió, entendió que *“es el ser el que busca y habla del ser”*. No existe otro método. Fue fiel a esa búsqueda y a ese hablar y decir, lo que es y no es el ser colombiano o el ser cristiano. Su vida y la historia de su vida, conducen al compromiso permanente por la construcción de la patria soñada, de la *ciudad ideal*; o por construir el Reino de Dios en la tierra; porque no se trata sólo de hablar, de reflexionar sobre dichas realidades (¿o utopías?), ni mucho menos de asumir una posición intimista, sino y, ante todo, de construirlas. Por eso, su vida conduce al compromiso por permitir que todos y cada uno logren pasar de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas, que todos sean solidarios y comprometidos con dicha tarea: *“Que nadie se quede sin servir”* fue una de sus últimas palabras al país.

Obviamente sus planteamientos socio-comunitarios tienen una inspiración de base en el Evangelio y la teología católica, donde lo comunitario alcanza una connotación más de principio teórico, teológicamente afín por un lado, al hecho que todos somos hermanos e hijos del Padre, y por otro lado, al hecho que Dios eligió un Pueblo y no individuos aislados. El Concilio Vaticano II señala en ese sentido que *“La vocación humana, en el plan de Dios, tiene un carácter esencialmente comunitario”* (GS, 32). En la Conferencia de Medellín se dijo: *“La Iglesia es ante todo un misterio de comunión católica, pues en el seno de su comunidad visible, por el llamamiento de la Palabra de Dios y por la gracia de sus sacramentos, particularmente de la Eucaristía, todos los hombres pueden participar fraternalmente de la común dignidad de hijos de Dios, y todos también, compartir la responsabilidad y el trabajo para realizar la común misión de dar testimonio del Dios que los salvó y los hizo hermanos en Cristo”*. (Conclusiones 15,6). Esta idea eclesial de comunidad originó tres

fenómenos distintos que inspiraron, todos ellos, la idea original de El Minuto de Dios como comunidad cristiana:

- El primero, la práctica de la caridad en una Iglesia que se convierte en el refugio de los débiles, de los sin voz, de los pobres.
- El segundo, a nivel de la acción pastoral, fue el desarrollo de dinámicas de trabajo del tipo relaciones primarias, que originaron, entre otras experiencias, las comunidades eclesiales de base, o las parroquias entendidas como comunidad de comunidades. Ellas son, pues, célula inicial de estructuración eclesial, foco de la evangelización y factor esencial de promoción humana y desarrollo integral.
- El tercero tiene que ver con una mayor radicalidad en el uso del concepto, dándole una dimensión socioeconómica y solidaria a lo comunitario: la constitución de auténticas comunidades integrales de vida, donde, a la luz de las primitivas comunidades cristianas, se comparten los bienes, se distribuye según las necesidades, se vive realmente en un mismo lugar, y se practica una espiritualidad en común.⁹³

Así, el análisis reflexivo y la vivencia espiritual tienen que desembocar en una opción solidaria, pues para reconocer, fáctica y no sólo verbalmente, la dignidad de la persona hace falta una práctica mínima de comunidad, experiencia de comunión, de compromiso sociopolítico a cualquier nivel, desde las asociaciones vecinales y los movimientos de barrio hasta las organizaciones sociales intermedias, desde el trabajo cultural hasta el sindical, e incluso al parlamentario, buscando nuevas agrupaciones cuando las actuales ya no sean verdaderas alternativas frente a la exclusión:

Nuestra patria es para nosotros el lugar donde debemos desempeñar el ideal divino eternamente previsto. Nuestra santidad espiritual y nuestra plenitud humana. Allí debemos realizar, en cuanto nos toca a nosotros, el Reino de Dios. El reino de Dios es una entidad humana y divina. Hecha de civilización, de cultura, de alegría, de técnica, de flores, de árboles y, al mismo tiempo, configurada por la Gracia de Dios y por la relación íntima del hombre con Dios (...) Trabajemos por nuestra patria que es

el lugar donde debemos implantar el Reino de Dios. (García-Herreros, 1970:123-124)

Visión comunitarista y espiritualidad comprometida, que hace eco al binomio justicia-fe que sintetizaba la nueva postura eclesial latinoamericana (desde la Conferencia del CELAM en Medellín 1968), que da prioridad a lo comunitario, buscando la equidad y el desarrollo armónico; pero completamente diferente de esa postura radical que surgía en América Latina y que tenía también seguidores entre algunos sacerdotes: la lucha armada revolucionaria y violenta. García-Herreros era claro en su rechazo de esta alternativa; en el Banquete del Millón de 1961 dijo: “*Pío XII, entristecido, dijo un día ante un grupo de obispos colombianos que Colombia, por su violencia desencadenada era un escándalo de la cristiandad. Colombia necesita reparar el escándalo producido por 300.000 hermanos muertos con el escándalo sublime del bien, de la caridad cristiana llegada al heroísmo, con el escándalo del amor*” (1981: 3).

Seis años después, un periodista, en un informe especial del periódico *Transformación* (Bogotá, Año II, n° 23, Julio 17 de 1967: 8-9) que compara las figuras de Rafael García-Herreros y Camilo Torres, diría:

El promotor de la obra de “El Minuto de Dios” no se equivoca cuando piensa que el concepto moderno de la planificación y del desarrollo consiste en elevar el nivel de vida de las gentes de menos ingresos, buscando un equilibrio restaurador de la sociedad y que es por ello que toda evolución explica por qué los trastornos revolucionarios nunca sean tan completos como quisieran los revolucionarios y que cuando los ajustes tienden a restablecerse por sí mismos se origina lo que en la Historia se llama restauración (...). Lo que se ve es que la figura de García Herreros está más cerca del legítimo texto cristiano de la encíclica *Populorum Progressio*: “Si para llevar a cabo el desarrollo se necesitan técnicos, cada vez en mayor número -advierte el Pontífice- para ese mismo desarrollo se exigen, más todavía, pensadores de reflexión profunda que busquen un humanismo nuevo, el cual permita al hombre moderno hallarse a sí mismo, asumiendo los valores superiores del amor, de la amistad, de la oración y de la contemplación. Así podrá realizar, en toda su plenitud, el verdadero desarrollo, que es el paso, para

cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas”.

Lo que la libertad es al liberalismo, o la igualdad al socialismo, o el orden al conservadurismo, lo es la solidaridad, como derecho ejercido de modo autónomo y responsable, al comunitarismo. Ahora bien, como es cierto que en nombre de la libertad muchos muertos ha dado la historia, o en nombre de la igualdad muchos *gulags* se han creado, o en nombre del orden muchos fascismos se han justificado (sin olvidar que el desorden es un orden rentable para algunos), es necesario afirmar que un proyecto comunitarista de vocación social-cristiana y democrática, como éste planteado por el P. Rafael García-Herreros, requiere de desarrollos éticos sólidos para no terminar en una praxis al estilo de los fanatismos políticos o de los modelos caudillistas; de una antropología centrada en la persona que sabe aunar, en la experiencia cotidiana, su individualidad privada y su condición de ciudadano en lo público; necesita de una sociedad civil fuerte y autónoma; y necesita una teoría del estado comunitario que supere el estado de derecho (liberal) y el estado social benefactor (socialista). Colombia necesita propuestas políticas que se arriesguen por lo social, sin caer en las angustias y violencias de ciertas izquierdas y, al mismo tiempo, por la autoridad, sin caer en las arrogancias y violencias de ciertas derechas.

El Minuto de Dios, concreción de este pensamiento comunitarista no violento, aparece como un modelo social alternativo y de construcción comunitaria que se plantea como una opción, un *experimento microsocioal*, para una nación de poca participación y mucha exclusión. Por la resonancia que la experiencia ha tenido, por las críticas de que ha sido objeto a lo largo de cincuenta años, por su difusión a través de los medios masivos de comunicación y por su significado para la historia contemporánea de Colombia, el pensamiento social comunitarista del P. García-Herreros y la concreción del mismo en la obra socio-educativa Minuto de Dios, adquieren mucha importancia y merecen ser sistematizados y, por qué no, replicados.

D. LA PRAXIS EDUCATIVA DEL P. RAFAEL GARCÍA-HERREROS

En muchos sentidos, la vida del P. Rafael fue pública y representativa porque siempre permitió que se accediera a ella, sin condicionamientos ni restriccio-

nes. Como buen conocedor y practicante de la *paideia* griega (cuyo objetivo es formar ciudadanos con habilidades y hábitos o virtudes intelectuales y sociales), nunca dejó de arriesgarle a las buenas virtudes ciudadanas de la verdad y la justicia, de la *frónesis* y la *isegoría*: confirió a todos los que lo rodeaban el derecho a la palabra y les otorgó la libertad para emplearlas.⁹⁴ Para él ni el yo ni el tú constituían la individuación de la persona; ésta únicamente es viable en un nosotros donde todos están implicados en la solidaridad del bien común, de ser en común, de ser comunidad.

Su trayectoria personal y académica, siempre estuvo comprometida con una misma historia: la historia de quienes viven la vida desde otra historia. Desde mucho antes que la mayoría, recorrió un sendero en el que cada vez más se elevaba sobre el follaje, para crecer, florecer y multiplicarse en sus discípulos, como un verdadero maestro convencido de que “*la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre*” (Savater, 1997: 33); percibiendo siempre más allá –no sin soñar– del transcurrir inmediato, ordinario y desilusionante de la apatía y el egoísmo, con los que regularmente se entrelazan esos falsos destinos que extravían los valores y el porvenir de la vida para muchos.

Vio lo posible en lo imposible, lo realizable dentro de la mayor incredulidad e indiferencia. Comunicó una visión alternativa de la vida y de la historia, la de la libertad y el amor como acto de creación. Todo lo demás viene por añadidura... (“*Ama y haz lo que quieras*”, diría San Agustín). Enseñó que lo fundamental es entender la vida como *praxis*, es decir, posibilidad de cómo ser y para qué ser. El *aquí y el ahora* (la vida concreta, cotidiana) era, para él, el sitio de todo filosofar y de todo encuentro con la divinidad, donde se adquiere la conciencia que no permite desentenderse de los otros. Al denunciar el pensamiento tradicional, uniforme y colonizador, Rafael García-Herreros concibió la inserción de lo que hoy se llama la *praxeología* en la vida cotidiana y ciudadana. Y permitió, así, visualizar la *praxis* como algo crítico y dialéctico, no como un credo de enunciados inútiles.

La educación la entendía como el proceso de *integración* individual y cultural de la persona a una comunidad; como un quehacer social que se prolonga a lo largo de toda la vida y que permite que las personas se vayan formando como

individuos, que viven en grupo y en sociedad, para desarrollarse integralmente e intervenir en la vida de la comunidad de la que hacen parte. Para él no había un tiempo para la educación y otro para la vida; toda la vida era educación; la ciudad era el educador por excelencia. Por eso su insistencia en la construcción de la *ciudad ideal...* de la comunidad de personas. En el espacio de la *paideia*, de la *ciudad educativa*, de la sociedad educadora, de la educación a lo largo de la vida, ingresan todos con iguales derechos y dignidad; nadie está fuera del sistema, se trata de la comunidad, de la vida en sociedad. Se trata de una auténtica educación social.

Haciendo una lectura praxeológica de algunos de sus cuentos (1989), en los que escribe sobre hechos y personas que le impresionaron en su vida, como ideas que salen a flote de su subconsciente y exigen ser narradas, y en los que se descubren las influencias ideológicas que recibió, se puede deducir un proceso educativo social en cuatro momentos muy concretos, que obviamente él vivió o encarnó en su vida personal, pero que de algún modo, así sea implícitamente, propone como modelo formativo en su obra social *El Minuto de Dios*:

- a) El logro de la armonía (equilibrio) consigo mismo y de una claridad de pensamiento, como aval de una vida plena y comprometida.⁹⁵
- b) La necesidad de fortalecer, como fundamento de lo anterior, el frágil interior de las personas, al modo de un artista que moldea gradualmente su obra de arte.⁹⁶
- c) La opción por el otro necesitado, como culminación de un compromiso solidario, fruto de la libertad interior ante las cosas y de la búsqueda de la fraternidad y del servicio.⁹⁷
- d) La posibilidad de dejar huella en la historia, de hacer algo heroico, de concretar la calidad de vida y el compromiso social.⁹⁸

Para el P. García-Herreros la educación, como acción transformadora a lo largo de la vida (*praxis* no restringida a la actividad instrumental escolar) que desencadena algo imprevisto en las personas, grupos y sociedades, es imprescindible para la vida en el *mundo del nosotros*, para la vida social, si se

orienta a la autonomía, es decir, a que cada uno sea capaz de conducirse a sí mismo, en medio de los otros, superando el conflicto natural de las relaciones sociales y abriéndose a la perspectiva de la solidaridad y, en últimas, del amor cristiano y del heroísmo.

Rafael García-Herreros fue un educador a lo largo de toda su vida. Fue profesor durante varios años en diversos seminarios del país: maestro de filosofía, idiomas y arte. Fue catequista en las barriadas de Cartagena o en los campos de Santander. Fundó escuelas y colegios, puso las bases de la Universidad Minuto de Dios, y se hizo maestro de todos los colombianos desde la cátedra de la radio y la televisión. Alrededor de su cátedra se reunían los discípulos, quienes con él vivían, dialogaban, discutían, oraban y elucubraban las teorías tradicionales y revolucionarias acerca de Dios y del hombre, de la muerte y de la vida, del trabajo y del amor, del servicio y la justicia, de la libertad y la responsabilidad. Eran católicos y protestantes, científicos y artistas, niños y ancianos, profesionales e indígenas. Para él no contaban los muros de las escuelas ni los de los prejuicios sino que todo camino, y toda plaza, se convertía el lugar de su magisterio, porque era un pionero, un abanderado, de la educación social. Tal vez por eso, los estatutos de UNIMINUTO afirman que esta institución está “*abierta a todo credo, raza, sexo o condición económica*”, y que busca “*la promoción de todo hombre y de todos los hombres*”, y que quiere “*dar acceso, en la medida de sus capacidades, a todas las personas, principalmente a las menos favorecidas, que cumplan los requisitos para su ingreso*”.

Como auténtico educador social sabía que su quehacer no podría estar al margen de la realidad ni de la Historia. Ésta no era, para él, la historia única y repetible. Llegó y se encontró con ella a través de distintos momentos, unos más conflictivos que otros, pero la entretejió con el mismo dedal que lo aprisionaba siempre: el dolor, la angustia, la muerte, la injusticia, la pobreza, la alienación, etcétera. Descubrió y se descubrió al interior de una Historia impuesta, obligada, en la que la razón está separada de la imaginación y lo simbólico, pero que él supo superar. Su biógrafo, el padre Diego Jaramillo, dijo alguna vez: “*Muchos [...] habían tildado al padre Rafael de soñador e idealista. Es cierto que él soñó mucho y que muchos de sus ensueños resultaron quimeras, pero quizá ningún otro colombiano de la generación actual pueda mostrar tantas realizaciones concretas de lo que un día se tildó de utópico. Parece que sus obras hubieran*

sido regalo de Dios para confundir los prudentes cálculos de los hombres". Muchos de sus sueños hoy hacen parte de la historia real de muchos colombianos y de las acciones de la Organización Minuto de Dios:

Sonó con la santidad, con amar a Jesús, con servir a la Iglesia en el sacerdocio, con trabajar por Colombia, con ayudar a los pobres, con preparar jóvenes que compartieran sus ideales [...], con abrir casas para personas deseadas de la vida comunitaria. Propuso abrir escuelas, colegios y universidades, construir viviendas, erradicar tugurios, colonizar regiones selváticas, recuperar pueblos abandonados, cultivar granjas campesinas, roturar caminos, establecer puestos de salud, guarderías infantiles y talleres artesanales, fundar museos y teatros [...], pacificar el país y acabar con el narcotráfico. (Jaramillo, 2004: 89)

Es la historia por construir, el mundo por crear, lo que lo estimuló a reclamar cualquier derecho por mínimo que pareciera; por eso, levantó las voces silenciadas de los pobres, para juzgar la barbarie de nuestra sociedad. Para él no existió el pasado como olvido, porque este mundo es un mundo que necesita seguirse pensando y actuando, creando, con honestidad, nobleza y perdón y, sobre todo, con esperanza y ese amor que sobrepasa todas las fronteras construidas erróneamente.

Igualmente, sabía que su quehacer no podía estar al margen de la cultura. Las actividades culturales siempre han sido vitales en el Minuto de Dios. En los inicios del barrio, sobre todo los jóvenes, agrupados de acuerdo a sus intereses, atendían a su formación integral en diversos campos culturales: conferencias sobre diversos temas de actualidad, representaciones teatrales (que alternaban las obras clásicas con las modernas), periódico comunitario, talleres de artes plásticas, casa cultural, grupos musicales y folclóricos, etcétera. La realización cultural más tangible del Minuto de Dios es sin duda el Museo de Arte Contemporáneo (MAC), reflejo de la convicción del P. García-Herreros de que el arte también tiene una dimensión social; el origen popular del MAC ratifica la voluntad, siempre presente en el Minuto de Dios, de dar más importancia a las personas que a los objetos; promover acciones educativas que les permitan apropiarse de la cultura y comenzar así a ser gestores de su propio desarrollo y del de sus comunidades. Son muchas y variadas las acciones que, en sus

diferentes etapas ha emprendido el museo para llegar a los niños, jóvenes, adultos, familias, adultos mayores, turistas, minusválidos, minorías, población vulnerable, etcétera, con exposiciones, talleres, cursos, conferencias, conciertos, dramatizaciones. El museo se ha constituido en *“un instrumento eficaz que permite la recepción universal de la experiencia estética, no exclusiva para una clase privilegiada sino inclusiva a todo sujeto de conocimiento y apartándose del entorno exhaustivo que lo organiza meramente en términos de industria cultural”* (Ortiz, 2006: 53).

Rafael García-Herreros tiene mucho que enseñar. El rigor y coherencia de su carácter, su capacidad de lucha y de trabajo para conseguir las metas que se proponía, su estilo franco y directo de pedir las cosas, su hermosa mezcla de espiritualidad y pragmatismo, su liderazgo y su grandeza, todo ello, y mucho más, ha de servir para transitar los caminos violentos y sangrientos de esta patria enferma, hasta encontrar las fórmulas o los milagros que permitan recobrar la paz.

Rafael García-Herreros fue un humanista cristiano, filósofo, poeta, con un lenguaje pleno de evocaciones; idealista; entusiasta de los idiomas; hablaba y leía inglés, francés, alemán, lo que le dio apertura a diversos mundos; profesor de griego, latín, filosofía y arte; maestro exigente, pero apasionante; escritor (más de 150 cuentos, además de múltiples ensayos y reflexiones); predicador incansable; fundador de obras sociales; abierto y ecuménico (a personas, a ideas, a mundos nuevos), no encajaba en un solo molde; comprensivo pero exigente; dúctil, se adecuaba a las circunstancias, pero estricto en sus criterios, sin ceder sus principios ni valores. Siempre pensando en el hombre y en cómo invertir en el hombre; ardía en amor a Jesucristo y al ser humano, y creía firmemente en el fondo de bien y de bondad de toda persona; para él la vida de cada hombre y cada mujer era sagrada. Fundador de escuelas, accesible a los pobres, interesado por el desarrollo de los campesinos y de los indígenas; hombre caritativo, sensible a las necesidades de los demás. Vivía preguntándose cosas y buscando respuestas; creativo, imaginativo; lector desafortunado con una inmensa cultura; aficionado al arte y con reales dotes artísticas. Hombre de extremos, mortificado, no se creía un santo; sensible, afectivo, enamorado del sacerdocio; generoso, desprendido, regalaba todo; lanzaba ideales, perseguía utopías; lograba motivar y comprometer; era un hombre entusiasta y entusiasmador, pero distraído y

olvidadizo ante pequeñas cosas. Era un hombre en permanente renovación; luchador incansable: afrontaba los golpes y seguía adelante, constante en sus proyectos, luchas y esfuerzos; con miedo a la muerte, pero con la suficiente esperanza cristiana que dinamizaba su vida; cordial y noble, adusto, parecía de mal genio; polémico, decía lo que pensaba. Con un profundo amor por Colombia, un apego grande a todo lo que fuera colombiano; luchador incansable por la paz; daba pasos audaces para buscar soluciones a problemas individuales y colectivos. Un hombre fuera de esquemas, un hombre fuera de serie, un educador y gestor social, un líder espiritual y moral para los colombianos.

Con todo esto no se dice otra cosa que la praxis educativa del P. Rafael fue, como debe serlo todo quehacer educativo, una praxis vital: si bien ejerció, en varias ocasiones, como docente de diversas disciplinas, en realidad enseñó mucho más con su vida y su acción, con su compromiso permanente con el hermano, con su utopía permanente de construir aquí y ahora el Reino de Dios, la ciudad soñada.

E. DEL BARRIO MINUTO DE DIOS A LA ORGANIZACIÓN MINUTO DE DIOS

En 1956, en Bogotá, Rafael García-Herreros inició la obra El Minuto de Dios, persuadido de que la miseria no puede ser cristiana, y decidido a ensayar una solución integral a los problemas del hombre colombiano. Dada su formación y su situación de sacerdote eudista, le sobraban motivaciones de tipo espiritual, pero desde la perspectiva del *humanismo cristiano* que lo caracterizó,⁹⁹ su interés por la dignidad de la persona lo llevó a pensar y actuar desde esta certeza: “*No perseguimos aliviar angustias o remediar necesidades temporales; aspiramos a dignificar a los hombres*”¹⁰⁰. Otra constante del humanismo cristiano, igualmente asumida por el P. Rafael, es la convicción metodológica de que es mejor sacrificar la exactitud racionalista por una mayor flexibilidad en la descripción de la realidad. El humanismo cristiano es una filosofía que defiende la plena realización del hombre y de lo humano en el marco de los dos principios cristianos fundamentales. La apertura a la trascendencia es el primero; esto da cabida a lo que en la espiritualidad eudista, plenamente asumida por el P. Rafael, se ha llamado el *crístocentrismo*, pues si bien el humanismo cristiano concentra su atención en la persona, reconoce que Cristo y no el hom-

bre mismo es el centro del hombre. El segundo principio es el de la fraternidad humana, lo que incluye el respeto a los derechos humanos, reconociendo de las llamadas sociedades intermedias, la subsidiariedad, junto con la solidaridad, como normas rectoras de la convivencia, y la opción por el *comunitarismo*,¹⁰¹ como alternativa a la acción social y política.

En unos terrenos obsequiados por Antonio Restrepo Barco y Estanislao Olarte, se inició la construcción de la primera etapa del barrio El Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá, la cual concluiría en 1958 con 70 viviendas. Como lo anota Jaramillo (2004: 149):

El trabajo inicial no fue fácil: el terreno bajo, anegado con frecuencia por las aguas del río Juan Amarillo, las comunicaciones difíciles, pues hasta el barrio en ciernes había que llegar por caminitos veredales, atravesando los criaderos de cerdos del restaurante Temel y la finca La María, de Alfonso López Michelsen. Se carecía de energía eléctrica, de teléfono, de acueducto y de alcantarillado. El agua había que extraerla de una laguna cercana, guardada por perros enormes. Pero la constancia se logró imponer. Los empleados de la Tropical Oil Company vendieron los terrenos que tenían en las cercanías, y la urbanización del sector fue tomando forma.

La movilización de diversos sectores de la sociedad fue decisiva en la concreción del proyecto; la cooperación fue determinante para darle un perfil a El Minuto de Dios: construcción de lo social, desde los principios de cooperación y solidaridad. Así lo entendía García-Herreros. El presidente Álvaro Uribe, en su mensaje con ocasión del 44° Banquete del Millón, recordó lo siguiente: *“Al padre García le impresionaba la pobreza. Pero, al contrario de otros que hicieron de su descripción un pretexto para la demagogia, él buscó respuestas solidarias y participativas. (...) El Banquete del Millón es la historia de cómo atrajo a miles de donantes, que creyeron en la idea de que la suerte de un colombiano es la suerte de todos los colombianos, y que las llagas de la pobreza, son curadas si hay cooperación de todos”*.

En la entrevista ya citada de marzo de 1962, cuando se habían construido 200 casas y estaban en proyecto otras 200, el fundador de El Minuto de Dios expresó: *“La finalidad que perseguimos no es tanto levantar casa para que*

pueda vivir en ella la gente pobre, como organizar un nuevo modo de vida social en el que el hombre pueda trabajar y vivir dignamente". Sobre estos principios social-cristianos se concibe y organiza paulatinamente El Minuto de Dios. Como lo expresa Pérez (2006: 79), *"el compromiso de los beneficiados y la solidaridad de los distintos estamentos sociales se entretajan en un ejercicio cooperativo y solidario para la construcción de alternativas de desarrollo social"*, que irán suscitando procesos de autogestión, desarrollo comunitario y construcción de lo social, como elementos propios de una auténtica praxis social que se vuelve praxis educativa. Paulatinamente, el barrio se fue poblando y, con esto, la vida de muchos colombianos fue mejorando sustancialmente. La casa fue un incentivo para el cambio personal y social, en un proceso real de educación social.

Diez años después, en otra entrevista (1972), decía lo siguiente: *"(El Minuto de Dios) es un ensayo que bordea continuamente la utopía de realizar una sociedad comunitaria igualitaria, donde todos tengan lo necesario para vivir decentemente, donde nadie sea rico ni pobre, donde nadie sea ignorante, donde todos crean profundamente en Jesucristo, donde todos tengan tranquilidad y alegría sin distinción de ninguna clase. Esto pretendemos realizarlo aunque nos sintamos como una isla solitaria, extrañamente rodeada por una sociedad capitalista y clasista"*.

Hay un cuento corto del P. Rafael titulado *"La comunidad del futuro"* (1989: 286) que recoge su ideal de construir una auténtica comunidad en el Minuto de Dios, así como sus sentimientos frente a las posiciones, a veces encontradas, que su obra suscitaba en la opinión pública. Dice:

Os voy a narrar el cuento de un hombre desesperado. De un hombre que se embarcó en una miedosa aventura. La aventura de hacer una ciudad sin pobres, sin ignorantes, sin injusticias, sin diferenciaciones!

Os voy a referir el cuento de un hombre que en una hora que él mismo no sabe si afortunada o maldita, se empeñó en hacer una ciudad feliz, como una isla ideal, sin resentimientos, sin tristeza. ¡Sólo aceptaba la tristeza de la muerte! Quiso construir la ciudad cristiana, la soñada por san Agustín. Este hombre logró levantar con la ayuda de muchos, trescientas casas y

un gran colegio, biblioteca, teatro. Y canchas de deportes. Y templo para la pequeña comunidad.

Allí regía una disciplina que muchos llaman férrea y otros juzgaban paterna. No había libertad para el mal y para la ignorancia, ni para el desaseo, ni para los vicios. El colegio tenía 900 muchachos estudiando junto con las muchachas. Se estudiaba idiomas, ciencias, arte y moral. Los jóvenes tenían bellos rostros. Habían perdido el color ocre de los que no tienen porvenir. Y habían tomado el color triunfal de quienes miran la vida con seguridad. El hombre de esta aventura había reclutado a los mejores varones que había encontrado para lanzarse a ella. Estaba rodeado de hombres honrados e inteligentes. Ellos eran sus consejeros. Y todos confiaban en ellos.

Pero este cuento no termina aquí. El cuento es un poco trágico.

El hombre sacaba el dinero de un tesoro oculto, que nadie había descubierto antes. Era el tesoro escondido de los buenos, de los generosos. Estos habían confiado en la obra. Y juzgaban que era la única solución.

Pero sucedió que un día los buenos, los generosos, se atemorizaron infundadamente por falsas y traidoras alarmas. Hombres sin escrúpulos llenaron el ambiente de miedo y de espantos seniles. Es algo ridículo y despiadado lo que se rumoraba en la capital. Los traidores creaban diariamente esas especies porque sólo buscaban la destrucción de la Patria.

Aún los hombres buenos y generosos querían ocultar sus tesoros y sellarlos. Pero cuando lo fueron a hacer no lo pudieron realizar. Porque cuando una vez se ha abierto el corazón al bien, a la belleza, al deber, no puede ya sellarse nunca. El amor y la generosidad se convierten en una fatalidad divinamente inevitable y los buenos no pudieron cerrar su tesoro. Comprendieron que todo era una tentación diabólica, la peor de todas, la del miedo a comprometerse, miedo a dar, miedo a amar. Y los buenos volvieron a abrir sus tesoros.

Y la pequeña comunidad se fue ampliando hasta llegar a ser el principio de algo maravilloso: la comunidad del futuro.

Este es el extraño cuento del hombre desesperado que indefectiblemente tiene que terminar lleno de optimismo y de esperanza en Dios y en vosotros.

Una comunidad así orientada ofrecería un ejemplo de cooperación cristiana; los pudientes del país proporcionarían las soluciones y oportunidades a los menos favorecidos en la adquisición de mejores condiciones de vida, y los miembros de la misma comunidad cooperarían *unos con otros para lograr la superación económica, social y cultural* (García-Herreros, 1970: 129).

El barrio Minuto de Dios, como asentamiento humano sostenible, creado con el fin de ofrecer un hábitat integral, centrado en la persona humana, con equilibrio entre el crecimiento económico, el desarrollo social y la naturaleza, generó, mediante diversas alianzas estratégicas, las soluciones de salud, educación, recreación cultural, trabajo, crecimiento espiritual, desarrollo comunitario y amoblamiento urbano que requerían sus habitantes; sus necesidades fueron satisfechas mediante una oferta variada de servicios. Así, el barrio Minuto de Dios, además de 1.574 viviendas y apartamentos, llegó a abarcar plaza central, templo y casa parroquial, Museo de Arte Contemporáneo, Universidad Minuto de Dios, Colegio Minuto de Dios, jardín infantil, centro de salud, canchas deportivas, emisora Minuto de Dios, escuela de evangelización, sedes de comunidades católicas carismáticas, librería, fábrica de confecciones, restaurantes y comercio en general, y sedes de las entidades que componen la Organización Minuto de Dios. Por consiguiente, este barrio nació como un espacio para la ejecución del ensayo social más significativo del país, desde el posicionamiento que adquiriría el pensamiento social de la Iglesia en la segunda mitad del siglo XX.

El relativo aislamiento del barrio, en sus inicios, fue un factor que ayudó a la implantación de prácticas cooperativas, a una formación social y a una organización comunal, con una dinámica de desarrollo que respondía a las necesidades sentidas e inmediatas de la comunidad, la cual participaba activamente en su resolución y gestión.¹⁰² Indudablemente, el crecimiento paulatino del barrio y de la ciudad, el surgimiento de nuevos barrios colindantes, la obligación de entrar en la lógica del capitalismo (al tener que recurrir a préstamos del BID o entrar en alianzas con el Instituto de Crédito Territorial, que exigían que a los beneficiarios se les entregaran las escrituras de las casas), etcétera, impidieron la continuidad del ideal inicial de una comunidad diferente en dicho barrio. Pero todos esos ideales religiosos, sociales y culturales se institucionalizarían posteriormente en la Corporación El Minuto de Dios, la cual, a su vez, propiciaría nuevos espacios y nuevos ensayos para la realización del ideal comunitario.

La Corporación Minuto de Dios se formalizó jurídicamente en 1958 y hasta hoy ha construido más de 20.000 viviendas de interés social en varias ciudades colombianas mediante una estrategia basada en alianzas con los sectores privado y público. Ha construido, además, cerca de 40.000 viviendas en diversas zonas de desastre de Colombia y América Latina. Así, al terminarse los terrenos y la posibilidad de continuar ampliando el barrio en Bogotá y ante la acuciante necesidad de continuar construyendo comunidad, la Corporación Minuto de Dios se fue extendiendo paulatinamente a otros municipios del país de modo que, hoy, son muchos los barrios Minuto de Dios que existen en Colombia.

A principios de los años setenta la Corporación lanzó un nuevo programa de mejoramiento de vivienda conocido como PROMEVI. Bajo la dirección del P. Diego Jaramillo, este programa colaboraba con los habitantes de barrios populares de la ciudad que eran propietarios de un lote y no habían podido construir su vivienda. Se les ofrecía un préstamo de \$5.000 pesos para hacer la construcción. Eran préstamos solidarios hechos a grupos de cuatro familias, que se comprometían a colaborar tanto en la construcción como en la responsabilidad del crédito. A través de PROMEVI, la acción de la Corporación se fue extendiendo a otras zonas geográficas de Bogotá. Como, poco a poco, era necesario hacer préstamos por montos mayores, el programa tuvo que ser cancelado cinco años después de su creación. Este programa, así como la decisión de la Corporación de disminuir su dependencia de las donaciones, llevó a la búsqueda y desarrollo de tecnologías tales como la vivienda modular prefabricada para rebajar el costo de la construcción y generar ingresos adicionales por ventas. De algún modo, esta idea de mejoramiento de vivienda continúa hoy, en alianza con entidades financieras, gracias a las donaciones de miles de personas en cajeros electrónicos, supermercados y colegios, con el programa *Casa semanal*.

Hoy, El Minuto de Dios es el denominador común de una diversidad de acciones sociales, desarrolladas por una *organización social* compuesta por once entidades sin ánimo de lucro, que de modo especializado, y respondiendo a satisfactorios márgenes de eficiencia y profesionalismo, tienen la misión de procurar el desarrollo de las comunidades, con una opción preferencial por los más necesitados. Se busca el desarrollo integral de las personas y comunidades, despertando en ellas la conciencia necesaria para descubrir la verdadera dig-

nidad del ser humano, en pos de una sociedad más justa, fraternal, tolerante y pacífica como producto de la vivencia del Evangelio. Como organización católica, El Minuto de Dios se inserta en las realidades de injusticia y desigualdad que muchos padecen, para impulsar el desarrollo de todos los hombres y de cada hombre, adoptando diferentes líneas de acción social, que responden a las exigencias del mundo de hoy, siempre iluminados por el Evangelio.

La Corporación Minuto de Dios (CMD), entidad madre de la organización, desarrolla hoy sus acciones en cuatro líneas de trabajo:

a. Vivienda e Infraestructura. A través del modelo de Construcción de Comunidades se desarrollan los programas de vivienda nueva, mejoramiento y obras de infraestructura, buscando que la comunidad haga parte de su propio desarrollo. Este programa, además de ofrecer vivienda, pretende ser un factor de fortalecimiento del tejido social. Para ello establece núcleos de participación ciudadana mediante la canalización de recursos financieros, técnicos, administrativos y jurídicos que permiten conformar comunidades organizadas, autosostenibles y comprometidas con su propio desarrollo.

b. Atención a población vulnerable. Mediante programas de capacitación no formal, atención pastoral y psicosocial, acciones de desarrollo y prestación de servicios comunitarios, se atiende a niños, jóvenes, ancianos y desplazados, realizando actividades como atención humanitaria de emergencia a la población desplazada (alimentación, alojamiento temporal, transporte de reubicación, atención psicosocial, formación y capacitación), atención integral a la familia, atención a adultos mayores, prevención y erradicación del trabajo infantil, plan padrinos para ayudar a costear la educación de niños pobres, línea telefónica de atención phonoayuda, etcétera.

c. Capacitación. Los centros de desarrollo funcionan como unidades de servicio en comunidades de bajos recursos económicos, supliendo necesidades de capacitación formal y no formal. Además, se ponen en marcha programas de ocupación del tiempo libre, formación en valores, formación para el trabajo, y se ejecutan actividades culturales, deportivas y recreativas, buscando recuperar el tejido social y generar ingresos. Actualmente funcionan, en Bogotá (Ciudad Bolívar), el Ecoparque Gente viva; en Cartagena, el Centro de desarrollo Te-

resa Pizarro de Angulo; en Medellín, el Centro de desarrollo Talita Kumi; y en Montería, el Centro de desarrollo socioproductivo, atendiendo a más de 10000 personas (fundamentalmente jóvenes).

d. Financiación social. El programa Contigo se inició en 1995 como resultado de la búsqueda de soluciones a las necesidades de las microempresas. Tiene como misión apoyar, fomentar y consolidar la microempresa como alternativa de superación y progreso, desarrollando programas de formación empresarial y capacitación.

La Corporación Minuto de Dios (CMD), creada para “*estructurar una comunidad cristiana con el fin de tratar de dar solución integral a los problemas sociales de sus afiliados*”, ha establecido, desde su origen, alianzas con empresas como Manuelita S. A., uno de los mayores ingenios azucareros de Colombia. En la década de los noventa consolidó alianzas con Servibanca, Banco Davivienda y la red de supermercados Carulla–Vivero y, últimamente, algunos colegios. En dichas alianzas, estas empresas ponen al servicio de la Corporación su infraestructura logística para recoger donaciones del público que utiliza sus servicios. Así, la Corporación es modelo de organización que agrega alianzas bilaterales a su portafolio, según las necesidades del momento. Si bien había realizado alianzas de modo intuitivo desde el principio, fue invitada por el Banco Mundial, en 1997, a participar en el Programa Nacional de Alianzas. Uno de sus directivos asumió, entonces, la labor de comprender el modo como las habían establecido hasta ese momento. Aunque el aprendizaje acopiado no se ha sistematizado aún, es un saber inmerso en la cultura de la organización. La Organización MD, no únicamente la Corporación, es consciente de las ventajas de trabajar en alianza y busca replicar el modelo permanentemente en todos sus proyectos sociales.

Para confirmar la hipótesis de este trabajo (la existencia de un modelo de educación social en la obra Minuto de Dios), habiendo ya indagado en sus orígenes (la vida y el pensamiento del P. Rafael García-Herreros, así como los comienzos del barrio Minuto de Dios), se retoman ahora cuatro de las acciones más significativas de la obra que efectúa actualmente la Organización Minuto de Dios, buscando en ellas los elementos conceptuales y aplicaciones prácticas de dicho modelo.

1. El modelo de Construcción de Comunidades

En septiembre de 1968, la Corporación Minuto de Dios decide crear el INDEC – Instituto de desarrollo de la comunidad, “*instituto policéntrico que obedeciera a una concepción estructurada de cambio social – de proyecciones nacionales – para los sectores marginados del país. Fue así que el INDEC (...) se concibiera formado por tres centros: el CESIN, Centro de Estudios Superiores e Investigaciones; el CEPRODEC, Centro Promocional del Desarrollo de la Comunidad; y el CEF, Centro de Estudios Familiares y de Población. El CESIN cumplirá la función de crear condiciones de cambio, mediante la investigación y la formación de personal; el CEPRODEC perseguiría la meta u objeto del cambio; el desarrollo real de las comunidades postergadas y el CEF se dedicaría al sujeto del cambio: el individuo y su familia que constituye la célula de la comunidad social*” (Neglia, 1969:1). El INDEC estableció alianzas con entidades gubernamentales (Ministerios de Gobierno y Educación, Acción Comunal, INCORA, Gobernación de Cundinamarca), no gubernamentales (ASCUN, Fondo Universitario Nacional –antecesor del ICFES-, Universidad de América) e internacionales (DESAL, Centro para el desarrollo económico y social de América Latina, Fundación Ford, Universidad de St. Louis). Durante el tiempo que funcionó, se plantearon muchos sueños (Máster en desarrollo urbano con la Universidad de St. Louis; Técnico en Urbanismo social con la Universidad de América); investigaciones para las que no se logró financiación (*La familia del campesino colombiano, familia y migración, estudio de cambio de actitudes frente a la fecundidad*) pero también realizaciones concretas (formación de líderes campesinos y promotores de desarrollo de comunidades a nivel de base¹⁰³ -con el apoyo del INCORA-, investigación y plan de desarrollo de la vereda “Sabanillas” de Ubaque (Cundinamarca), creación de un Centro de Educación Familiar en un barrio de invasión de Bogotá,¹⁰⁴ investigación y plan de desarrollo de la región del Catatumbo).

Así, el INDEC se propuso formar líderes del desarrollo, investigar y generar conocimiento sobre el desarrollo urbano y rural, prestar asesorías y elaborar modelos y planes de desarrollo. Su filosofía en esto era suficientemente clara y acorde al pensamiento del P. García-Herreros: “*Hay pues que tomar medidas, es decir, proponer patrones abstractos de acción con los cuales se pueda medir la efectiva consecución de fines intermedios; y hay que formular mecanismos*

en los cuales se perfecciona la acción creadora y eficiente. Ello es un paso más hacia la acción, porque el mecanismo determina en forma especulativa el orden en que las cosas fructifican en la solución” (Neglia, 1969: 6-7). Para el Minuto de Dios era claro que, con el INDEC, su ensayo de crear una comunidad organizada e incorporada a la sociedad global, mediante la educación social de sus miembros (el barrio Minuto de Dios) y usando el recurso de una metodología praxeológica, se ampliaba y así asumía un compromiso ante el país de extender la escala de sus realizaciones a un número siempre creciente de comunidades dispersas por la geografía nacional. Se trataba de promover el desarrollo de las comunidades, entendiendo *promover* como pasar de una situación de marginalidad y exclusión a una situación de inclusión e incorporación, con la ayuda de un agente externo (en este caso, el INDEC). La filosofía de este instituto se apoyaba, obviamente, en el pensamiento social de la Iglesia y, sobre todo, en sus principios básicos (libertad, solidaridad y subsidiaridad), pero con una dimensión funcional muy precisa: el fomento de las organizaciones de bases comunitarias, socio-económicas y gremiales, sobre todo para el campesinado. Para el INDEC las organizaciones comunitarias presentan una dimensión territorial y otra funcional. Las conforman, por ejemplo, juntas de acción comunal, clubes deportivos, comités de vivienda, centros sociales, y otros. Según Angelo Neglia (1986), existen por lo menos tres clases de organizaciones de base:

- a) Las agrupaciones comunitarias que define como “*pequeñas unidades celulares que componen, por ejemplo, una vereda o un barrio*”. Se sostienen al sumar las capacidades individuales o familiares para solucionar problemas que les plantea la convivencia en el medio que les es común.
- b) Las organizaciones productivas como comunidades campesinas, cooperativas, empresas comunitarias de producción, empresas artesanales, industriales, etcétera.
- c) Los organismos gremiales como los sindicatos, las ligas, las asociaciones de usuarios, las federaciones y otros.

La convicción de este trabajo de organización y desarrollo comunitario estaba en que “*con el primer tipo de organizaciones, el sector marginado mejora su “ser”, atendiendo sus necesidades sociales; con el segundo tipo de*

organizaciones mejora su “tener”, desarrollando mejor sus posibilidades en el ámbito económico; con el tercer tipo de organizaciones aumenta su “valer” en la sociedad, por su fuerza y presencia social que le permitirá participar en la estructuración de la sociedad” (Neglia, 1986).

Para lograr estos propósitos, el INDEC, en coherencia con la filosofía institucional del Minuto de Dios, tenía claro que *“es imposible pensar que el desarrollo y la organización del sector marginado pueda llevarse a cabo si este sector carece de un mínimo de preparación humana y de capacitación (...). De acuerdo a estos planteamientos es necesario que el CEPRODEC aborde básicamente tres campos educacionales, directamente relacionados con las organizaciones de base: el de la educación fundamental integral y el de la educación vocacional (...) y la formación de líderes y participantes de organizaciones de base”* (Neglia, 1969: 21). Claros planteamientos de lo que hoy conocemos como educación y gestión social.

En 1998, treinta años después de los inicios del INDEC, el déficit de vivienda en Colombia era de 1.200.000 unidades, con un crecimiento del 12% anual. En enero de ese año, el Banco Interamericano de Desarrollo pidió a la Corporación Minuto de Dios diseñar un modelo de financiación y construcción de vivienda de interés social. Esto terminó convirtiéndose en el modelo de *Construcción de Comunidades* que sigue utilizando la Corporación y que incorpora, obviamente, el aprendizaje del desarrollo comunitario y la formación de las personas y organizaciones comunitarias como ingrediente esencial.

Dos motivos se esgrimieron como marco conceptual para elaborar el modelo. Por un lado, la Corporación retomaría su principio fundacional de priorizar la atención social a las personas y comunidades; la construcción de viviendas ya no sería el propósito principal sino que se entendería como un instrumento para el servicio social integral que se prestaría a la comunidad.¹⁰⁵ Por otro lado, se juzgó que la atención social y la construcción de vivienda requerían generar sus propios recursos para ser sostenibles. El modelo financiero usado hasta ese momento agotaba los recursos muy rápidamente.¹⁰⁶ Con estas ideas se creó el modelo *Construcción de Comunidades*, el cual consideraba que *“el desarrollo de comunidades organizadas permite un entorno digno de convivencia y en el cual se puede realizar una gestión social positiva y transformadora.”*

(Gutiérrez, E. 1999: 5). Los objetivos medulares del modelo –la organización, la participación y el desarrollo de la comunidad - se articulaban alrededor de la construcción de la vivienda. Como estrategias del modelo se capacitaba a la comunidad para que fuera protagonista de su propio proceso, se promovían la articulación interinstitucional y las alianzas y se desarrollaba progresivamente el proceso mediante varias etapas lógicas.

La primera etapa era la *integración*: se pretendía interesar a varias familias en el proceso mediante una invitación, información adecuada, conformación de grupos, asistencia social a éstos y el fomento de un plan de ahorros. Una vez se identificaba un grupo realmente interesado se pasaba a la *conformación jurídica*, estableciendo las normas del proceso de participación comunitaria a través del esclarecimiento de compromisos, procesos, indicadores de gestión, comités, estatutos y la obtención de la personería jurídica. Al lograr este nivel de organización y colaboración, la meta era *comprar el lote y construir la solución mínima* por autoconstrucción o por subcontratación. Después, una vez las familias recibían los subsidios de vivienda y los créditos bancarios, el dinero que había sido prestado por el Fondo de Vivienda¹⁰⁷ –para costear la compra del lote y la construcción–, era devuelto para que éste lograra iniciar otro ciclo de construcción con otras familias. Por último, en la etapa de *monitoreo y control* se acompañaba a las comunidades en su proceso de consolidación (ver figura 1, página siguiente).

A fines de 1999, el BID resolvió que sus fondos se destinarían a países más pobres que Colombia y esto dejó el modelo sin el apoyo financiero inicial. Pero la Corporación consideraba el modelo Construcción de Comunidades como un plan estratégico que debía ser la pauta para todas sus actividades; esto la llevó a estudiar otras posibilidades. Al analizar la composición de los hogares con déficit de vivienda se encontró que el 40% eran familias cuyo jefe de hogar era un trabajador formal. Por lo tanto, se concentró la atención en esta población y en sus empleadores, pero también en los dueños de los terrenos, las Cajas de compensación familiar, los proveedores de materiales y las entidades financieras, para poner a funcionar el modelo. Se creó el Fondo de vivienda de interés social para las comunidades menos favorecidas del Casanare, el cual ha otorgado créditos por más de \$5.000 millones, beneficiando a unas 4000 familias de Yopal, Aguazul y Tauramena. En Bogotá se ha desarrollado otro

FIGURA 1.
MODELO CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES

Etapa	Integración	Conformación jurídica	Compra del lote	Construcción	Monitoreo y control
Actividades	Interesar familias	Establecer reglas	Identificar lote	Construcción mínima	
	Invitación Información	Definir compromisos	Comprar lote		
	Formación grupos	Procesos Indicadores			
	Asistencia social	gestión			
	Iniciar plan ahorros	Comités Estatutos			
			Obtener personería		
Capacitación	Desarrollo humano		Desarrollo comunitario		
				Técnica	
Asesoría	Social	Jurídica	Técnica	Administrativa	
Recursos	Familias se comprometen con el plan de ahorros y realizan depósitos mensuales				
				Financiación del Fondo de Vivienda	
					Familias tramitan y reciben crédito de banca formal y subsidios y pagan al fondo rotatorio

fondo rotatorio con el objetivo de disminuir la vulnerabilidad de las viviendas de origen espontáneo en comunidades de estrato 1 y 2. Además, entre 2002 y 2006 se crean unos 150 comités para el trabajo y la autogestión de las comunidades, con aproximadamente unos 5.000 participantes, en ciudades como Montería, Sincelejo, Cúcuta, Pereira y Santa Marta.

La experiencia del Minuto de Dios ha demostrado que las familias que más progreso logran, son aquellas que pudieron hacerse dueñas de su entorno y lograron su propio desarrollo mediante la solidaridad. Por esta razón, la Corporación, con el modelo de Construcción de Comunidades, instaura núcleos de participación ciudadana y democrática en torno a la solución adecuada de programas de vivienda de interés social, encauzando recursos financieros, técnicos, administrativos y jurídicos para la conformación de comunidades organizadas, autosostenibles y comprometidas con su propio desarrollo, en un proceso claro de educación y gestión social. Como apoyo al proceso socio-constructivo y educativo se ofrece:

- Asesoría, como labor permanente de apoyo a las comunidades organizadas en cuestiones sociales, jurídicas, técnicas, administrativas y financieras.
- Capacitación sobre las herramientas necesarias para organizar, comprometer y responsabilizar a las comunidades de su proceso. Se ofrecen talleres de desarrollo humano y comunitario y capacitación técnica constructiva, administrativa y financiera.
- Financiación, dado que para el éxito del programa se requiere contar con los recursos financieros que permitan un desembolso ágil y oportuno hacia las comunidades, quienes darán las garantías requeridas.

Además de ser una finalidad en sí misma, una política de gestión social para la vivienda como la que promueve este modelo del Minuto de Dios puede suscitar otros objetivos de política social y educativa como: a) impulsar la propiedad de activos entre los pobres; b) promover el desarrollo comunitario; c) suministrar condiciones mínimas para la salubridad y la educación; d) facilitar la movilidad laboral; e) suscitar el desarrollo de negocios en casa; y en un sentido más amplio, e) integrar una estrategia para fortalecer el desarrollo del mercado de vivienda (Katsura y Romanik, 2002). Este modelo merece ser estudiado con mayor detalle, requiere que se sistematicen las experiencias realizadas y se construya conocimiento replicable, pues la necesidad que le dio origen sigue latente en nuestro país.

2. El modelo de educación social y capacitación laboral para jóvenes.

Dos programas concretos de educación social y capacitación laboral para jóvenes en condiciones de pobreza que maneja la Corporación Minuto de Dios, en Bogotá, son Minuto de Dios Confecciones (MD Confecciones) y Ecoparque-Gente Viva.¹⁰⁸ Se diferencian tanto por las características de la población que atienden, como por los fines buscados. El primer programa se ofrece en la escuela de capacitación de la Corporación Industrial MD Confecciones, ubicada en la localidad de Engativá (zona noroccidental), en el barrio Minuto de Dios. El segundo programa, Ecoparque-Gente Viva, está ubicado en la zona suroccidental de la ciudad, en el barrio Sierra Morena de la localidad de Ciudad Bolívar, una de las zonas más pobres de la ciudad.

MD Confecciones es una empresa sin ánimo de lucro, creada por la Organización Minuto de Dios en 1993. Cuenta con más de 100 empleados remunerados entre operarios, personal administrativo, técnicos e instructores. De ellos, más del 90 por ciento son mujeres. Una parte esencial de la empresa es la formación de personal calificado para la industria de las confecciones; tiene una infraestructura para capacitar 1.500 personas al año. Los grupos beneficiados por el entrenamiento y la ubicación laboral corresponden generalmente a población vulnerable, tal como: desplazados, jóvenes entre 18 y 25 años, de nivel 1 y 2 del Sisben, mujeres en estado de prostitución, reinsertados y mujeres cabeza de familia. Desarrolla programas encaminados a capacitar o actualizar operarios, supervisores y auxiliares de acabados y control de calidad, para aumentar sus habilidades y desplegar su potencial, y lograr que sean dueños de su propia empresa. Aunque MD Confecciones ofrece cursos de diverso nivel, desde operarios hasta diplomados en gerencia de industria de confecciones, e incluso una Tecnología en Confecciones con la Corporación Universitaria Minuto de Dios, este análisis se limita a los programas operarios junior y auxiliares mecánicos y supervisores.

Los cursos de operario junior iniciaron en 1993 con mujeres de estratos 1 a 3, de las zonas de Suba, Ciudad Bolívar y Soacha, y de barrios aledaños a la institución. Si bien no hay límite de edad para acceder a ellos, cerca del 80% es menor de 24 años. Por lo general son desertores del sistema escolar formal, tienen

poca disciplina para el estudio y pocas habilidades sociales. Entre los requisitos de ingreso se destacan el haber cursado la educación básica primaria y aprobar ciertas pruebas de habilidad manual y agudeza visual. El curso dura 10 semanas (un 60% de teoría y un 40% de práctica).¹⁰⁹ La metodología utilizada es modular y se atiende grupos de entre 15 y 20 personas. Se da una fuerte articulación teórico-práctica, mediante un proceso escalonado en el cual la persona debe cumplir unos logros y desarrollar sus capacidades o habilidades. El enfoque general del programa se centra en la formación de operarias de línea de producción en confecciones, con fuerte concentración en el desarrollo de habilidades prácticas (motrices) y un buen refuerzo en formación para el desarrollo de competencias sociales. De hecho el proceso formativo comprende tres fases:

- a) Centro de capacitación. El programa de capacitación sobre la manufactura de exportación según estándares internacionales (unas 10 semanas).
- b) Incubación. Durante seis meses, el personal se capacita en los principios de producción y se arman equipos de entrenamiento.
- c) Satélite MD. Cada equipo de entrenamiento se convierte en un centro de ganancias autónomo, con sus instalaciones propias y sus recursos humanos. La nueva empresa forma transitoriamente parte del sistema de MD Confecciones, con la opción de convertirse en miembro permanente si así lo desea.

Estos cursos de confecciones se enmarcan en una idea de educación social y capacitación para el trabajo, que parte de las habilidades de los aspirantes. Su vínculo con un proyecto productivo en funcionamiento le da características propias, si bien lo hace dependiente de la coyuntura económica: cuando la industria de las confecciones entra en crisis, disminuye tanto la demanda por productos como por mano de obra. Así, las opciones laborales que antes tuvieron las jóvenes capacitadas se esfuman y se debilita el círculo positivo generado. Quizá el aspecto más interesante de la producción es la participación de las operarias en el proceso de tomar decisiones. Cada día se realiza una reunión de producción en la que se describe el progreso logrado durante la semana y se planea la producción, basados en el día anterior. Y, a pesar de que se trata de una empresa social, no se puede negar que se realizan negocios serios y se exporta buena parte de la producción.

El programa Ecoparque-Gente Viva, programa de desarrollo integral para los jóvenes de Ciudad Bolívar, iniciado en 1995, pretende brindarles opciones y oportunidades de desarrollo humano y social, mediante la capacitación, el trabajo, la utilización del tiempo libre y el cuidado del medio ambiente. Se propone, entre otras cosas, los siguientes objetivos: a) capacitar a los jóvenes en artes y oficios con demanda en el mercado laboral, de modo que mejoren sus ingresos y el de sus familias; b) generar un proceso formativo, insistiendo en valores como solidaridad, tolerancia y respeto por los demás; c) impulsar actitudes positivas hacia el cuidado del medio ambiente; d) propiciar espacios adecuados para el desarrollo de actividades culturales, recreativas, deportivas y de esparcimiento que permitan un mejor aprovechamiento del tiempo libre; y e) ofrecer mecanismos de comunicación e inserción real entre la comunidad de Ciudad Bolívar y el resto de la ciudad y del país.

El programa ha mostrado una dinámica especial de relación con la comunidad y gran interés por examinar diversas alternativas de solución de los problemas del sector, permitiendo a los jóvenes participar en forma permanente y proactiva en la definición de las acciones y los planes a desarrollar. Se señalan algunas de las innovaciones (Gallart, M. 1998) que el programa ha revelado como proceso de educación social:

- Lo primero que lo distingue de los programas tradicionales de formación es su metodología, que pretende articular la nivelación académica con la capacitación para el trabajo. Los jóvenes excluidos del sistema educativo formal pueden tener acceso a una respuesta académica y laboral. Se optó por áreas de capacitación cercanas al contexto propio de estos jóvenes (como la construcción) o de gran interés por parte de los mismos (la informática). Tanto la nivelación académica como la formación para el trabajo se hacen de modo semipresencial; los jóvenes van al centro un día por semana, reciben instrucción, se les asigna un trabajo concreto para el desarrollo que pueden realizar en equipo. Por la tarde pueden trabajar, regresando al centro por la noche a los cursos de construcción o de informática.
- Un segundo elemento innovador es el uso del tiempo libre como estrategia preventiva frente a las amenazas de descomposición social. El trabajo con los

jóvenes en el mismo ambiente en el que se desenvuelven, así como la unión de formación y tiempo libre son estrategias innovadoras benéficas.

- En tercer lugar, los proyectos productivos se realizan con una metodología de ensayo-error, que permite a los jóvenes utilizar su iniciativa y su intuición, reconocer sus carencias y propiciar la búsqueda de información adecuada sobre la población hacia la cual van dirigidos los proyectos, sus particularidades, necesidades y expectativas.
- Por último, el Ecoparque propicia una amplia gama de convenios interinstitucionales para fortalecer sus actividades y conseguir recursos.

La medición del impacto de ambos programas en términos laborales se hace, por lo general, contrastando la situación laboral de los jóvenes antes del proceso formativo con su situación posterior. No obstante, el contexto y las condiciones coyunturales, la pertinencia de la capacitación, las aspiraciones de los jóvenes o la ausencia de redes sociales pueden conducir a que, pese a que se ofrezca una formación de calidad, ésta no lleve a la inserción laboral. La escuela, y aquí se incluye a las instituciones de educación social, se convierte en una especie de “*sala de espera*” para los jóvenes desempleados (Beck, 1998). Estos programas no pueden cambiar la situación básica que es la falta de trabajo. La disposición a adquirir formación y capacitación es una respuesta al desempleo, pero entre la culminación de la formación y la ocupación laboral existe un tiempo cada vez más largo de espera y de riesgo. La educación, por sí misma, ya no basta para obtener un trabajo, ingresos o prestigio. Pero no es que la formación no sirva. Si no hay formación, el futuro laboral desaparece. La formación general y la capacitación específica son necesarias pero cada vez menos suficientes para lograr una posición laboral. Esto lleva a analizar si, hoy por hoy, existe una ruptura fuerte entre la formación y el empleo, que no valora adecuadamente la formación básica, pero tampoco garantiza, a quienes logran una capacitación específica o avanzada, el acceso al mercado laboral.¹¹⁰

3. El trabajo de atención ante desastres naturales

Frente a los desastres naturales ocurridos en el país¹¹¹, la Corporación se ha hecho presente, en el momento de la tragedia, mediante programas dirigidos a la atención de las necesidades básicas de los damnificados y, posteriormente, con programas de reconstrucción de vivienda en las zonas destruidas, en un proceso que tiene que ver con lo que de acuerdo con Holzmann y Jorgensen (2000), se llama *protección social* y que consiste en diversas intervenciones para asistir a los individuos y comunidades en un mejor manejo del riesgo y para suministrar apoyo a los pobres críticos. A lo largo de su historia, la Corporación Minuto de Dios ha construido muchas soluciones de vivienda en diferentes ciudades y poblaciones de Colombia y otros países de Latinoamérica afectados por desastres, siempre queriendo ir más allá: lograr la constitución de comunidades autogestionarias. La Corporación ha estado presente en la mayoría de las tragedias que han ocurrido:

- 1972: Inundaciones del río Pómea en Arcabuco.
- 1972: Terremoto de Managua, Nicaragua.
- 1973: Inundaciones del río Magdalena en Puerto Boyacá.
- 1976: Terremoto en Ciudad de Guatemala.
- 1983: Terremoto en Popayán.
- 1985: Erupción volcán Nevado del Ruíz.
- 1988: Deslizamiento de Villa Tina en Medellín.
- 1988: Huracán Joan en el Carmen de Bolívar.
- 1992: Sismos en el Chocó.
- 1994: Inundaciones de los ríos Atrato y Andágueda en el Chocó.
- 1994: Terremoto y avalancha del río Páez en el Cauca.
- 1995: Sismos en Boyacá, Casanare y Valle del Cauca.
- 1995: Inundaciones en Cartagena.
- 1999: Terremoto del Eje Cafetero (Quindío y Risaralda)
- 2000-2007: Población desplazada por el conflicto y reinsertados a la vida civil.

Su labor en estos casos incluye estrategias de prevención de desastres, e identificación de riesgos y amenazas; asesoría técnica en la planificación para mitigación del riesgo (zonas recuperables) y asesoría técnica en la reubicación

de asentamientos en zonas de alto riesgo (zonas no recuperables); realización de procesos de educación y capacitación, institucional y comunitaria, para establecer una cultura de prevención; identificación de asentamientos humanos en zonas y consecución de subsidios o recursos de vivienda de interés social, para mejoramiento o reubicación; asesoría y/o apoyo inmediato a la atención de una emergencia presentada por efectos de un desastre natural o tecnológico (suministro de alimentos, vestuario, enseres del hogar, herramientas, materiales de construcción y albergues de paso o viviendas de emergencia); apoyo a los procesos integrales de rehabilitación de zonas afectadas por fenómenos naturales o de origen antrópico (viviendas “embrión”, construcción de albergues); estudios técnicos y socio-económicos para la reubicación y la rehabilitación de asentamientos afectados por un desastre; trámites necesarios para obtener subsidios del Estado y captación de recursos; y fortalecimiento de la gestión municipal para brindar una respuesta a los problemas generados por el desastre (educación, salud, servicios públicos, templos, inspecciones de policía, casas de la cultura, etcétera). Para lograr restituir las condiciones de vida anteriores a la tragedia, la Corporación adelanta procesos de promoción y participación en la reconstrucción, reubicación o mejoramiento de los asentamientos; reconstrucción socio-económica; fortalecimiento del tejido social y fomento de la participación comunitaria, en diseño y ejecución de procesos productivos.

De modo especial, en las estrategias de atención a la población desplazada por el conflicto, se retoma todo lo que la población era y hacía antes. Después de la zozobra que produce el desplazamiento se trata de confortar a las personas: *“recuerden lo que ustedes eran, inteligentes, personas gestadoras, no olviden eso”*. Se trata de un proceso educativo social centrado en la recuperación de la memoria, de autovaloración y reconocimiento mutuo. En la ciudad, normalmente, ya no se tienen las tierras y las fincas pero se tienen posibilidades de presentar proyectos y de organizarse para promover el desarrollo social y el restablecimiento de la población sin que se abandone forzosamente la posibilidad del regreso al lugar de origen.

El Minuto de Dios ha comprendido que el fortalecimiento del tejido social es factible si se logra consolidar la credibilidad de la ciudadanía y sus organizaciones frente a procesos de participación real de estas personas y comunidades, en los que se garantice la universalidad de la representación y la posibilidad

de intervenir efectivamente en la toma de decisiones que afectan los intereses generales de la población. Igualmente, ha comprendido que el fomento de la participación comunitaria es especialmente importante en programas de este tipo, por la necesidad de romper la actitud de delegación tan presente en todos los sectores; facilitar la inserción y estabilidad del programa en la comunidad; lograr adaptarse a las necesidades, demandas y visiones de la población objetivo y lograr el aporte coordinado y complementario de múltiples recursos

4. El modelo alternativo de educación superior de UNIMINUTO¹¹²

UNIMINUTO, Corporación Universitaria Minuto de Dios, es una institución de educación superior alternativa, participativa y anticipatoria, abierta al cambio y flexible en su proyecto educativo y en su estructura organizacional, que hace parte de la Organización Minuto de Dios. Inicia labores académicas en enero de 1992. La prensa local¹¹³ resaltaba el hecho y anunciaba, ya desde entonces, los futuros programas: Ingeniería civil para el desarrollo, comunicación-periodismo con énfasis en desarrollo social, y ecología, así como señalaba, de algún modo, lo que iba a constituir el núcleo de su modelo educativo:

Teoría y práctica: Los estudiantes de la CUMD tienen de dónde sacarle provecho al centenar de actividades que desarrolla El Minuto de Dios en el país, desde hace más de 30 años. Pueden hacer trabajos de campo en las comunidades marginadas de Colombia en donde El Minuto de Dios brinda su colaboración. Son más de 25: Ciudad Bolívar, Tenjo, García-Herreros, Buenavista, Miramar, La Gaitana, Canaima.... También tienen a disposición toda una infraestructura en comunicación que se centra en la programadora Lumen 2000, con sus programas como “Tierra de la esperanza”, “Voz del Papa” y “Perspectivas”... Los licenciados pueden practicar en colegios del Minuto de Dios como son el Ateneo Juan Eudes y Cooperativo Minuto de Dios.

UNIMINUTO es, pues, una institución universitaria de educación superior, inserta en el sistema educativo colombiano, con un modelo de educación social que, desde la perspectiva del Evangelio y del pensamiento social de la Iglesia, de la espiritualidad eudista, de la Renovación en el Espíritu y de la filosofía de la Organización Minuto de Dios, asume como misión: a) formar profesionales

calificados, técnicamente competitivos, éticamente orientados y socialmente comprometidos; b) promover el desarrollo integral de las personas y las comunidades, fomentando en ellas sus potencialidades, en términos de actitudes humanas, cristianas, ciudadanas y de servicio a la sociedad; y c) contribuir en la construcción de una nación más justa, democrática, participativa y solidaria, que respete los valores culturales propios y ajenos.

Dentro del conjunto de modelos educativos existentes y dada la caracterización de sus estudiantes y de las comunidades y organizaciones con las que trabaja, UNIMINUTO ha optado por un modelo educativo praxeológico¹¹⁴ centrado en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo se ordena, entonces, a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis) y es diestra para articular e integrar con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo que para sí misma realiza. Se desarrolla en todos los currículos mediante tres campos de formación: desarrollo humano, práctica social y profesional, y competencias profesionales específicas:

- a) El *desarrollo humano*, entendido tanto en su dimensión de formación humana como en la de generar una cultura y unas acciones extraescolares, es inherente a la filosofía institucional, y busca el equilibrio entre formación académica y proyecto personal de vida, mediante un proceso cognitivo y de realización personal que pretende el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, permitiéndole adquirir las competencias adecuadas a su opción personal y profesional, y la disponibilidad para el trabajo con y para los demás.
- b) La *responsabilidad social*, expresada en una sensibilidad consciente y crítica frente a la problemática de las comunidades y del país, y en unas competencias para el trabajo de promoción del desarrollo humano y social, se construye mediante un proceso praxeológico, investigativo y de realización personal que se realiza desde las prácticas sociales y profesionales, e integra los conocimientos adquiridos en la academia con las experiencias de interacción y compromiso social suscitadas en la práctica y el contacto con las comunidades.

c) Las *competencias profesionales* se obtienen a lo largo de un proceso cognitivo e investigativo que vincula la teoría y la práctica y pretende la transformación de las personas, sus conocimientos, habilidades y destrezas, generando, ante todo, la actitud permanente de *aprender a aprender* y el hábito reflexivo, crítico e investigativo, en un contexto de interdisciplinariedad y de aplicación del conocimiento, para interpretar y transformar la sociedad.

UNIMINUTO espera, también, que las comunidades con las que interactúa en la práctica social y profesional de sus estudiantes y docentes, después de un proceso de animación, acompañamiento y asesoría técnica en la formulación y realización conjunta de proyectos diversos, se conviertan en *comunidades fortalecidas en su capacidad de autodiagnóstico y autogestión*. Capacidad que potencie el desarrollo integral, humano y social de sus miembros, les permita participar activa y críticamente, dándole continuidad y sostenibilidad a los procesos iniciados y acompañados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, y las convierta en comunidades gestoras de su propio desarrollo con miras a lograr una mejor calidad de vida.

Se fomenta el propio desarrollo de las comunidades fortaleciendo sus competencias en aspectos tales como identidad, capital social, autodiagnóstico, planificación, autogestión, participación, control social y autocontrol. UNIMINUTO se orienta a trabajar con comunidades de base, entendiéndolas como el espacio de interacción entre hombres y mujeres, que se conciben y perciben como sujetos de derechos y deberes, capaces de enfrentar adversidades de modo conjunto y sobreponerse, definiendo metas comunes y compartidas, con razones y deseos; preparadas para incidir en la construcción y determinación de planes de vida individuales, grupales y colectivos, relacionándose con otras comunidades y construyendo un territorio.

Entendiendo las organizaciones comunitarias y sociales como acciones colectivas, por medio de las cuales los ciudadanos defienden o promueven sus intereses en la sociedad, se apoya su fortalecimiento, tanto en organización y procesos de gestión internos, como en su actuación y las relaciones con otras organizaciones, en redes y alianzas, de tal forma que se constituyan como parte de un tejido social. Se privilegia el trabajo en red como instrumento de intercambio de experiencias, personas, ideas, y productos que permite fortalecer

lazos y facilitar acciones comunes. Se apoyan sus iniciativas, facilitando estudiantes universitarios en servicio social, y si es necesario, prestando asesorías para sus proyectos.

Y, en general, se busca la formación de las personas como ciudadanos competentes, con capacidad para lograr cambios en su propia vida, en su comunidad y en las organizaciones a las que pertenecen. Por eso, UNIMINUTO entiende como ciudadano competente a la persona que actúa de modo constructivo en su sociedad, conviviendo con los demás de manera pacífica, promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias, participando activamente en la toma de decisiones que afectan su vida y su sociedad, con un fuerte sentido de responsabilidad social, pensando en forma global (desde una perspectiva de desarrollo humano sostenible) y actuando en forma local (desde una perspectiva de desarrollo a escala humana). Es interesante lo que Portafolio, en el año 2001,¹¹⁵ señalaba sobre UNIMINUTO:

Lo que la identifica como una **institución alternativa** es lo que ofrece a sus estudiantes más allá de las aulas: sus programas transversales y su propuesta de práctica social. Para los programas transversales, en el primer año Proyecto de Vida (Bereshit) le ayuda al estudiante a construir un proyecto de vida. En el segundo, el programa Liderazgo en valores (Aristos) desarrolla sus habilidades de valoración, elección y decisión. En el tercero, el programa Espíritu emprendedor (Eureka) genera actitudes de cambio para desarrollar las habilidades en todo tipo de profesión. La práctica social se hace a lo largo de toda la carrera y aporta los conocimientos necesarios para el trabajo comunitario, la observación acompañada de obras y proyectos sociales en las que participa la universidad y la práctica profesional que se convierte en un proyecto de investigación para su trabajo de grado. Esta práctica les permite realizar un acercamiento a la realidad social del país. De esta manera se origina una acción participativa y cognoscitiva que le ofrece al estudiante una visión mucho más integral del ser humano y un reconocimiento más claro de sus relaciones interculturales y ambientales.

La proyección social, desde esta óptica, inspirada en la Organización Minuto de Dios, lleva a promover la práctica social y profesional como validación de la teoría, con el convencimiento de que todo profesional, cualquiera que sea su

disciplina, debe ser un promotor del desarrollo humano y social. Esta, como eje articulador del proyecto educativo de UNIMINUTO, fomenta la formación integral. En las diversas regiones donde se trabaja, en todos los programas y en todos los currículos, los estudiantes se relacionan, de distintas maneras, con la realidad social del país y de sus propias comunidades, con el fin de interactuar y dinamizarlas radicalmente y contribuir así a la construcción de una nueva sociedad. Igualmente, la institución promueve y ofrece servicios de asesoría y consultoría a diversas organizaciones de la sociedad civil, empresas y comunidades. Detrás de todo este proyecto educativo está el sueño del P. Rafael García-Herreros de construir una nueva Colombia, de construir la *ciudad ideal*.

Para UNIMINUTO, la educación es un medio para combatir la pobreza, situación que se constituye actualmente en la principal preocupación del mundo de hoy. Por esto, es parte de la visión de institución ampliar su cobertura para darle oportunidad de educación a miles de colombianos de mejorar sus condiciones de vida y las de su país.¹¹⁶ Pero, como no basta con ofrecer cupos educativos, el esfuerzo por el rendimiento académico y la permanencia de cada uno de sus estudiantes es una tarea cotidiana de la institución, en el marco de una cultura de la autoevaluación y de un proceso de aseguramiento de la calidad; de ahí la importancia que concede a su modelo educativo alternativo.

5. En síntesis: el desarrollo integral de las personas y las comunidades

Es lo fundamental de la filosofía y la acción de la Organización Minuto de Dios. Partiendo de las viviendas que les adjudicaban, muchos de los primeros favorecidos por El Minuto de Dios mejoraron sus condiciones de vida, iniciando un camino de superación constante que los llevó a estratos superiores de la organización social; la vivienda digna les exigió muchas mejoras en sus condiciones de vida: presentación personal y familiar, educación, atención a la salud física y espiritual, sensibilización ante la cultura, formación y capacitación laboral continua, organización social y comunitaria, en una palabra, la búsqueda de un desarrollo integral (humano y social) sostenible. Rápidamente, la Organización, y cada uno de sus integrantes, captaron que, para que la persona alcance una superación constante, es necesario que participe libremente en los procesos de transformación y que cuente con la solidaridad de quienes lo rodean. Se trata

de la realidad de la *comunidad y participación* que difundió la Conferencia de Puebla en 1979 como estrategia para alcanzar la paz y que debe expresarse en todas las dimensiones de la vida social, económica y política. Paulo VI había enseñado que “*el desarrollo es el nuevo nombre de la paz*” y Juan Pablo II afirmó, concretando lo anterior, que “*la paz es fruto de la solidaridad*”.

Este desarrollo, nuevo nombre de la paz, es el *desarrollo integral* que no se reduce al simple crecimiento económico, sino que promueve a todos los hombres y a todo el hombre¹¹⁷, un desarrollo equitativo y sustentable, un desarrollo en el que el crecimiento y la viabilidad social no se contrapongan. Se entiende, así, por *desarrollo integral* el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. En tanto integral, debe promover a todos los hombres y a todo el hombre. El caminar hacia el desarrollo integral implica la superación de *condiciones menos humanas* (carencias de toda índole, estructuras opresoras) a *condiciones más humanas* (espirituales, morales, culturales y materiales). Estas fueron las ideas que movieron al padre Rafael García-Herreros a librar muchas batallas comprometidas con el desarrollo integral de las personas y comunidades, con el desarrollo humano y social sostenibles. Para él siempre fue claro, y lo es ahora para los seguidores de su obra, que la educación tiene una doble función: por un lado, facilitar el ingreso a la vida y a la humanidad mediante los aprendizajes primordiales para el desarrollo de la persona como ser integral y, por otro, crear condiciones para la incorporación a la sociedad, por medio de la formación profesional, del sujeto social y del ciudadano. Ésta ha sido la práctica de la Organización Minuto de Dios a lo largo de cincuenta años.

F. LOS ELEMENTOS DEL MODELO SOCIO-EDUCATIVO DEL MINUTO DE DIOS

Cualquier modelo socio-educativo se desarrolla en lugares y tiempos concretos, transformando o fundando teorías y prácticas, al tiempo que las coyunturas históricas, sociales, culturales y/o económicas determinan su validez o, al menos, sus perspectivas de éxito. Se entiende como una construcción conceptual que facilita llevar la teoría a la práctica (concretándose como derrotero de aplicación, comparación y evaluación de las nociones o hipótesis que sustenta dicha teoría), o volver las experiencias prácticas construcciones conceptuales

replicables (entresacando de dichas aplicaciones los conceptos e hipótesis que conformarán la teoría). Sin pretender afirmar que la obra social Minuto de Dios sea sólo una experiencia, una práctica sin fundamento teórico definido, sí es claro que el modelo (o los diversos modelos) de gestión y educación social que se desprende de la obra no ha sido plenamente conceptualizado, si bien existen suficientes elementos teóricos, aquí y allá, que influyeron y ayudaron a consolidar la experiencia. Con base en los elementos teóricos planteados en los capítulos anteriores, aquí se intenta un ensayo de sistematización (*modelización*) de la experiencia socio-educativa de la obra Minuto de Dios.

1. La intencionalidad formativa y el marco institucional

La intencionalidad formativa de la obra social El Minuto de Dios, en tanto organización que se compromete a velar por el desarrollo integral de la persona humana y de las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales, a la luz del Evangelio (Jaramillo, 1997), es claramente educativa. Los cinco objetivos misionales de la Corporación lo señalan:

1. Proclamar, con la fuerza del Espíritu Santo, a Jesucristo liberador del mal personal y social, y renovar su fe en Él.
2. Estimular a las personas y a las comunidades para que sean conscientes de la dignidad del ser humano, de sus derechos, de la realidad social, política y económica en que vive, y de la participación y solidaridad necesarias para su constante superación.
3. Propugnar por la organización social, económica y gremial de las comunidades.
4. Promover y apoyar a las comunidades en la búsqueda de nuevas formas de propiedad, distribución y uso de los bienes materiales y en la realización de proyectos socioeconómicos específicos.
5. Crear como resultado de los objetivos anteriores, efectos de demostración que sirvan de modelo y estímulo para cambios estructurales profundos, en la organización del país.

Así, la intencionalidad formativa institucional se enmarca entre su propósito (*la promoción integral de los sujetos y comunidades*, incluyéndolos a las redes normalizadas del país, su época y contexto) y la misión institucional específica

(que obviamente tiene en cuenta el contexto y las circunstancias propias de la Organización El Minuto de Dios y de los sujetos, familias y comunidades a los que atiende). El Minuto de Dios, como institución, es justamente un *lugar* educativo donde la práctica de la diversidad se vive a todo nivel: diversidad de personas y comunidades, diversidad de acciones educativo-sociales, diversidad de posibilidades para todos, diversidad de posiciones y opciones teóricas, et-cétera. Siempre diversidad, en el marco de un propósito común y una misión claramente diferenciada.

Es cierto que en sus comienzos la obra Minuto de Dios creyó posible un orden institucional relativamente homogeneizante, con reglamentos incluso minuciosos; pero el tiempo y las nuevas circunstancias fueron mostrando que esto no era ni conveniente ni realmente posible. Si bien los sujetos y las familias que llegaban podían ser *categorizados* desde una misma problemática social, lo cierto es que el tiempo fue revelando que cada uno la asume, la refuta o la expresa de modo personal. Y ello dejó ver que no todos querían ni necesitaban lo mismo de la institución. Y la institución fue respondiendo, paulatinamente, de un modo diversificado.

El Minuto de Dios ha servido, a lo largo de más de cincuenta años, a muchos, de cualquier raza, sexo, idioma, cultura o condición. Ha colaborado con indígenas motilonos del Catatumbo y paeces de Tierradentro, con afrocolombianos del Chocó, con isleños de San Andrés, con campesinos de diversas regiones del país, con habitantes de barrios subnormales de muchas ciudades colombianas, con desplazados de la violencia, con reinsertados a la vida civil. Ha atendido a niños en guarderías infantiles, a estudiantes de educación básica primaria y secundaria, a universitarios, a jóvenes y adultos en diversos procesos de educación no formal, a mujeres cabeza de familia, a artesanos y adultos mayores. También a los leprosos de Agua de Dios, a los portadores del VIH, así como a los afectados por desastres naturales a todo lo largo y ancho del país. Y, con todos ellos ha intentado promover a la persona en todo lo que es, en sus ideales espirituales y materiales: instrucción intelectual y capacitación laboral, vivienda y trabajo, salud y recreación, búsqueda religiosa, vida comunitaria y social. Ninguna categoría ha sido excluida; a todos se les ha invitado a emprender el camino de la superación y a vivir, digna y solidariamente, en un país de hermanos, respetando sus visiones y creencias, asumiendo sus potencialidades.

Los principios organizacionales del Minuto de Dios enuncian también esta intención formativa: entidad sin ánimo de lucro para la cual el mensaje de Jesucristo es el criterio que orienta su acción y su servicio a la comunidad; concibe el trabajo como expresión de la dignidad humana y como medio para alcanzar el bienestar al que se tiene derecho; se compromete en el desarrollo integral de la persona y de las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales; afirma y promueve valores y el ingenio genuinamente nacionales y latinoamericanos; es expresión de un compromiso cristiano con los pobres, reconocidos como hijos de Dios y hermanos de los demás hombres y de una exigencia de lucha por el ideal de lograr condiciones que permitan igualdad de oportunidades para todos; y es una comunidad de trabajo donde directivos y empleados se comprometen, en comunión y participación, al logro de sus objetivos.

Los programas socio-educativos de la Organización Minuto de Dios se desarrollan, normalmente, en sus propios locales, con instructores propios, con una infraestructura adecuada a las necesidades de formación. Están respaldados por una base institucional consistente, con gran experiencia en el desarrollo de programas encaminados a la población más necesitada, con mayor experiencia en vivienda y en educación formal, así como en capacitación para el trabajo. La financiación se asegura mediante donaciones particulares, contratos con organismos gubernamentales, cooperación internacional, alianzas personales o institucionales, venta de servicios o actividades empresariales. Se cuenta con personal adecuadamente capacitado para asegurar los procesos formativos.

No obstante, hoy El Minuto de Dios también enfrenta riesgos institucionales: el crecimiento acelerado de la obra, la diversificación de acciones y regiones a las que atiende, las dificultades organizacionales, las coyunturas y cambios del país y la época, generan procesos complejos que de no ser atendidos a tiempo pueden desmejorar los resultados sociales e, incluso, la imagen positiva de la Organización y su modelo de desarrollo integral, de educación y gestión social. Tal vez una de las dificultades mayores que se le presentan es precisamente la diversidad de corporaciones en las que se convirtió la obra que, en un primer momento, era simplemente un barrio que pretendía ser una comunidad cristiana alternativa e integral. No siempre es fácil pensar y actuar como conjunto, como Organización Minuto de Dios; muchas veces asoma la tentación de pensar a nombre propio, a nombre de una de las ramas del cuerpo; de trabajar como

islas e, incluso, de competir internamente por una misma alternativa de trabajo; no siempre es fácil controlar o auditar las acciones de tantas corporaciones y, mucho más, de tantos directivos y empleados. La Organización Minuto de Dios debe pensar seriamente las alternativas organizacionales que el mundo empresarial actual ofrece y reorganizarse a manera de un verdadero *holding social*¹¹⁸. Primero, debe asegurar la financiación de la obra, lo que implica sostener la imagen y la confianza adquirida, de modo que se garantice el incremento de alianzas y donaciones, así como lograr mayores índices de ahorro que posibiliten continuar prestando e incrementar el servicio. En segundo lugar, debe utilizar sus fuerzas laborales de modo más eficiente, lo que exige un permanente trabajo de fidelización y divulgación de su filosofía misional, así como la implementación de una cultura institucional moderna que estimule el servicio más allá del cumplimiento de un contrato laboral, y que potencie un trabajo unificado en pro de los fines organizacionales y no de los particulares. Finalmente, debe lograr un alto índice de crecimiento en el rendimiento y la sostenibilidad de sus diversas acciones sociales, lo que sólo se puede alcanzar asegurando un sistema socioeducativo que garantice la autogestión de las personas y comunidades con las que trabaja. No hay que olvidar que el desarrollo comunitario cuando se sustenta en el proceso educativo, provoca la toma de conciencia del ineludible papel que se ha de desempeñar, apoyándose en las potencialidades latentes de personas, grupos y comunidades. El fin será lograr formas de participación que culminen en una *organización autogestionaria* donde, en el ámbito local y de las organizaciones, las personas sean responsables de su propio proceso de mejoramiento.

2. El tipo de persona y de sociedad que se pretende formar.

El sujeto de la educación siempre remite a un entorno de posibilidades; aunque se acepte que cualquier persona puede llegar a educarse (en una u otra medida), no todos pueden considerarse sujetos de la educación, al menos, no en todo tiempo y lugar. En capítulos anteriores se ha resaltado que nadie, por el hecho de estar en un espacio delimitado como educativo, se convierte automáticamente en sujeto de la educación; se requiere, además, que él acepte ocupar ese lugar. En pocas palabras, una persona será *sujeto de la educación* si existe una propuesta de contenidos educativos (currículo), alguien que la respalde y un individuo dispuesto a apropiárselos.

Es claro que la intencionalidad de la Organización Minuto de Dios siempre ha sido educativa y siempre ha superado los límites de la educación formal (si bien se ha apoyado en ella). Es claro también, que cuando la obra comenzó, esta intención educativa era casi obligatoria y muy enmarcada en los lineamientos de la educación formal del momento, dadas las circunstancias del contexto y de los beneficiarios. Pero, el paso de los años y las experiencias acumuladas han mostrado otros caminos; la oferta educativo-social se ha diversificado, los procesos educativos, en la medida de lo posible, se han ampliado buscando siempre responder a las demandas y necesidades de la población. Y, obviamente, no siempre todos los beneficiarios de la obra han aceptado la propuesta formativa que el Minuto de Dios les ofrece ni todos han logrado los ideales planteados.

El sujeto del que se ocupa la Organización Minuto de Dios, en todas sus variantes es, esencialmente, un *sujeto de recorridos sociales y culturales*, resultado de los lugares que se le permiten y acepta ocupar, cuyo destino aparece, en cierto modo, ligado al destino de la organización porque de lo que se trata para el Minuto de Dios, en últimas, es del desarrollo humano y social de las personas y comunidades. El modelo educativo social implícito en la obra ayudará a convertir en realidad la utopía de la cohesión social y la inserción, de la democracia y la solidaridad, en la medida en que contribuye a terminar con la exclusión, al favorecer una participación ciudadana efectiva. Este es el tipo de sociedad al que el Minuto de Dios quiere contribuir. Por eso la insistencia en trabajar con la comunidad, en formar comunidad, en crear grupos de trabajo, si bien no se descuida el trabajo formativo con la persona.¹¹⁹ De un modo parcial, se pueden entresacar algunos rasgos característicos de la obra social El Minuto de Dios, en lo que respecta al *sujeto educativo*, así:

- No anula al individuo ni lo instrumentaliza, sino que lo considera como sujeto con capacidad de construir su propia historia (reconoce que cada sujeto tiene poder) y, por ende, de transformar su realidad. Esto significa que el trabajo educativo social construye identidad personal y comunitaria, pues respeta a la persona como tal.
- Valora la experiencia individual y colectiva, y por tanto, la sabiduría popular ocupa un lugar importante en los procesos educativos. La acción y la gestión

socioeducativa pretende ser siempre participativa, requiere del protagonismo colectivo para hacerse efectiva.

- El proceso educativo que se genera busca siempre ser liberador. Se quiere la liberación del ser humano en su integralidad.
- Se descubre coherencia o consecuencia con respecto a la praxis en todas las acciones socioeducativas. La práctica socio-educativa es horizontal, en la medida que se aprende de y con los demás.
- Se centra en el proceso más que en los objetivos. En lo que se gana para avanzar. De algún modo es aceptar que no existen los fracasos, ya que todo es una experiencia que ayuda a mejorar la acción futura. Esto no quiere decir que no se evalúe, sino que la evaluación es procesual y cualitativa.

Sin embargo, no se puede dejar de tener en cuenta que muchas de las personas con las que el Minuto de Dios trabaja actualmente no son integrantes de comunidades geográficamente localizadas, que dependan directamente de la Organización Minuto de Dios; por ejemplo, la población del barrio Minuto de Dios, en Bogotá, ha variado substancialmente: de ser una comunidad plenamente territorial ha pasado a ser, cada vez más, una “comunidad” de jóvenes que *pasan* por el barrio para asistir al colegio o la universidad, pero residen en otra parte. Esta realidad tiene que llevar a que la Organización replantee varias de sus alternativas para el barrio mismo tratando de responder a este interrogante: *¿cómo hacer para que esta nueva población haga del barrio un lugar propio?*, *¿no será necesario repensar el amoblamiento del barrio en función de esta nueva población?*, *¿no será necesaria una ampliación del concepto geográfico de comunidad, de modo que todos ellos tengan cabida en el barrio como el lugar donde están y se forman, para que éste deje de ser para ellos un lugar de tránsito, o mejor, un no-lugar?*

3. Los agentes del proceso socio-educativo

Normalmente, el agente de la educación social es un formador que trabaja con grupos humanos, intentando suscitar en sus integrantes las actitudes y valores necesarios para lograr los propósitos deseados de inserción social, además

de transmitir los conocimientos que los miembros de estos grupos demandan para convertirse en los gestores de sus propias vidas, individuales y colectivas, y así, enriquecer a la sociedad.

El propósito final de las acciones de los educadores sociales del Minuto de Dios, en su trabajo con comunidades, es lograr la participación de todos con el fin de transformar la propia realidad. Por tanto, el atributo más distintivo que la Organización busca en sus profesionales es que sepan dinamizar grupos sociales.¹²⁰ Ello supone profesionales que puedan implementar procesos de aprendizaje y enseñanza sobre valores, actitudes y estrategias acordes con el espíritu crítico, la participación activa, la solidaridad, la transformación social, etcétera. Según Juliaio (2005: 85) las características determinantes de un educador social son: a) el objeto de sus acciones es esencialmente socio-cultural; b) procura lograr la promoción social de las comunidades y c) concede gran importancia al trabajo en grupo y al fomento de las relaciones sociales. De ahí que se pueda decir que el quehacer de los educadores sociales de la Organización Minuto de Dios marca la forma de trabajo en la comunidad, sobre todo en los momentos iniciales; siempre se insiste en que el fin a lograr es proporcionar las herramientas necesarias (actitudes, valores, capacidades, motivación, entre otras) para que la autonomía de la comunidad aumente paulatinamente y sean sus propios miembros los que vayan gestionando todo, sin depender siempre del educador.

El P. Diego Jaramillo, en la homilía de la celebración de los 11 años del fallecimiento del P. García-Herreros (24 noviembre de 2003) propuso a todos los colaboradores de la obra social El Minuto de Dios, los siguientes diez principios orientadores del trabajo integral de la Organización, a modo de “*lámparas para el camino*”, es decir, de atributos de los directivos y empleados, que hoy son reconocidos como parte de la cultura institucional:

1. Amar: *El amor es la fuerza que todo lo mueve. Como lo quiso Jesús, el amor es para nosotros el gran mandamiento. Debemos amar a Dios y al prójimo. A toda clase de personas, aún a aquellos que nos contradicen y nos atacan. De modo especial, amamos a los pobres, a los enfermos, a las personas vulnerables, y amamos a Colombia, nuestra Patria.*

- 2. Orar y proclamar:** *Nuestro objetivo principal es anunciar a Jesucristo con la fuerza del Espíritu Santo. Para lograrlo, necesitamos conocer la Palabra revelada y necesitamos orar. En nuestro trabajo, queremos estar siempre acompañados y protegidos por Dios. Queremos ser hombres y mujeres de fe. Los ateos, los escépticos, los incrédulos no encuentran en El Minuto de Dios su lugar apropiado.*
- 3. Comprometernos:** *Aunque nos falten la luz, el pan y el agua, nunca nos deben faltar los pobres. Pero no sólo como palabras hermosas, sino como metas de nuestra búsqueda y nuestro compromiso. Son nuestra opción preferencial: no únicamente como un tema de reflexión, sino como las manos que se nos tienden con la esperanza de que les demos las nuestras.*
- 4. Servir:** *El padre García-Herreros nos dijo: “Que nadie se quede sin servir”. Somos ministros del desarrollo integral. No queremos ser apáticos, sino activos y entusiastas constructores de un país nuevo a base de justicia, de libertad y de paz. Como Jesucristo, debemos estar para servir y no para ser servidos. Debemos ser artesanos de la verdad, a base de sencillez y de humildad.*
- 5. Trabajar:** *El trabajo no es una maldición ni un castigo. Es la oportunidad que Dios nos brinda de colaborar en su obra creadora. Por eso no podemos escatimar esfuerzo ni desperdiciar el tiempo ni rehuir las posibilidades de empeñarnos, con lo que somos, sabemos y tenemos, en ayudar a los demás.*
- 6. Colaborar:** *No vivimos solos en el mundo. Formamos parte de una sociedad y de una Iglesia y, además, nos integramos en una organización. En ellas nos consideramos hermanos y miembros de un gran equipo. Necesitamos también aliarnos con otras entidades que persigan objetivos parecidos a los nuestros.*
- 7. Dar:** *El Minuto de Dios ha vivido de la generosa contribución de muchos amigos y del esfuerzo de sus empleados. Pero lo que hemos recibido no es para conservarlo, sino para entregarlo. Queremos ser generosos, queremos superar la codicia y el egoísmo. Queremos desapegarnos gratuitamente de lo que gratuitamente recibimos de Dios y de nuestros bienhechores.*

8. Ser honrados: *En El Minuto de Dios no hay lugar para la corrupción ni para las indelicadezas. No es posible que olvidemos el ejemplo de pulcritud y desprendimiento de nuestro fundador. No necesitamos de lujos ni de boato. Somos canales cristalinos que dejan pasar lo que les llega, sin retener lo que no nos pertenece.*

9. Crear: *Estamos invitados a crear, a imaginar nuevos servicios a la Patria. Debemos roturar caminos nuevos, campos inexplorados. Debemos abrir puertas, tender puentes, lanzar iniciativas. Debemos investigar, sabiendo que siempre habrá respuestas diferentes y soluciones distintas. El Creador es nuestro Padre y nuestro modelo.*

10. Ser alegres: *Con el gozo que da el deber cumplido, con la entusiasta esperanza que anhela la cosecha, con la ilusión de la Nueva Tierra y el Nuevo Cielo de que nos habla Dios. Es mayor la alegría en el que da que en el que recibe, y es grande la paz que se comunica a los demás con respeto y con urbanidad.*

La Organización Minuto de Dios realiza, pues, un trabajo de gestión y educación social en medio de múltiples acciones de corte social, de ayuda a los más necesitados, de servicio a la patria; sus empleados y colaboradores tienen, de algún modo, la misión de ocuparse de que los sujetos y, desde ellos, las comunidades que atienden, logren vincularse a un lugar social y participen de él, constituyan recorridos propios, gestionen su propio desarrollo, haciendo suyo aquello que les permita continuar o cambiar ideas o modos de actuar en dicho contexto. Y eso lo deben hacer con el espíritu propio que se ha ido gestando en la obra desde sus inicios.

4. Los contenidos del proceso de formación

Al ser la obra Minuto de Dios una obra polifacética, es fácil entender que los contenidos de los procesos formativos varían según las entidades y sus finalidades particulares; pero se puede intentar extraer ciertos contenidos comunes a dichos procesos educativos, desde la afirmación, ya planteada, de que la relación educativa aparece como un vínculo entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación) mediada por los contenidos de la enseñanza,

buscando un doble resultado. Por un lado, la *filiación* de quienes la reciben como herencia al universo sociocultural al que han llegado.¹²¹ Por otro lado, el efecto de *liberación* de las personas y/o comunidades y de *recreación* del conocimiento y la cultura. Así, es claro que sólo lo enseñable puede gestionarse y programarse en una institución educativa; lo educable, en cambio, escapa a toda gestión o planeación, pero no por ello deja de ser importante en un proyecto educativo. Se puede enseñar a dibujar, practicar un deporte, navegar por Internet, utilizar un transporte, etcétera, y pueden evaluarse los resultados; pero ¿cómo evaluar la libertad, la actitud crítica, la autoestima o el desarrollo de la personalidad, así sean efectos esperados de la educación? Y, por lo que se ha señalado hasta ahora, buena parte (si no la mayoría) de lo que la obra Minuto de Dios realiza corresponde a lo que se ha llamado educable. En todo caso, y de acuerdo al modelo de contenidos de un programa de educación social planteado anteriormente, se puede señalar el trabajo que la Organización Minuto de Dios viene realizando, con las personas y comunidades con las que trabaja desde sus diversas entidades, en las siguientes áreas:

a) Área de desarrollo humano personal. Se pretende contribuir a la formación de *sujetos responsables*, es decir libres, autónomos, con conciencia de sí mismos y de todas las dimensiones que afectan la vida; abiertos a la trascendencia y a la dimensión espiritual. Por lo general, en los procesos formativos que realiza el Minuto de Dios toda esta área gira alrededor de lo que se ha llamado el *proyecto de vida*: la construcción, mantenimiento y evaluación constante del conjunto de posibilidades que pueden abrir nuevos caminos, alternativas y situaciones que conduzcan al desarrollo integral de la persona y, desde ellas, de sus comunidades. Esto aparece claro en los objetivos misionales de los colegios y la universidad,¹²² de las escuelas de evangelización, de los cursos formativos de la Escuela de Paz y Desarrollo o de MD Confecciones, de los procesos de emprendimiento generados por la Escuela de Economía solidaria, del trabajo realizado por el Minuto de Dios en el programa Jóvenes en Acción; en las asesorías que la Facultad de Educación de Uniminuto lleva a cabo con diversos colegios de Bogotá o en el proyecto Joven competitivo para el empleo sostenible realizado con Confenalco en Antioquia, etcétera. Un solo testimonio de todo esto se encuentra en *Avanza-Portal para el Desarrollo Colombiano*¹²³:

La Corporación Minuto de Dios, en unión con el SENA y FONADE, ha iniciado un proceso de formación integral, teórica-práctica, a 326 jóvenes entre 18 y 25 años residentes en el área rural de tres departamentos: Norte de Santander, Casanare y Tolima. Este programa contempla componentes en formación humana, técnica y en desarrollo empresarial; de esta forma, se busca mejorar las competencias laborales de los jóvenes, de acuerdo al sector productivo regional (...). Con el objeto de mejorar, a través de la capacitación, las posibilidades de inserción laboral y social de jóvenes, la Corporación Minuto de Dios ha participado en los últimos años en el Programa Jóvenes en Acción coordinado por el SENA, brindando formación en oficios semi-calificados y una práctica laboral en empresas constituidas. Durante todo el proceso de capacitación se brinda adicionalmente un componente transversal denominado Proyecto de vida, el cual busca aportar Desarrollo Humano a los jóvenes participantes.

Obviamente, esta área es fundamental en todos los procesos socio educativos del Minuto de Dios, porque siempre ha sido claro que el proceso comienza con la persona y, desde ella, llega a la comunidad. Y los principios institucionales siempre lo recuerdan. No podía ser de otro modo cuando el pensamiento del padre García-Herreros siempre señaló el valor de la persona y cuando sus acciones siempre tenían como norte el amor y la confianza profunda en el ser humano.

b) Área de sujeto social, ciudadanía y entorno. Para el Minuto de Dios es claro que la educación social debe dotar a los sujetos de autonomía y responsabilidad social; por eso, esta área es fundamental en todos sus procesos formativos. Obviamente, se busca contribuir al proceso de socialización y de relaciones con los demás y el entorno, así como a las demandas (derechos-deberes) que lo social le plantea a todo sujeto; pero también se pretende que las personas conozcan su entorno (barrio, localidad, ciudad, nación), las posibilidades de circulación y uso de sus espacios, así como las diversas alternativas de acciones de crecimiento cultural y uso del tiempo libre. Sus programas de desarrollo comunitario no pretenden interferir las dinámicas comunitarias naturales, sino proponer una reflexión a las comunidades sobre sus capacidades y apoyar sus iniciativas. En lo práctico, esta finalidad la realiza desde la formación de una ciudadanía activa en muy diversos programas de

capacitación; el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias como espacio para la formación ciudadana y para la autogestión de las comunidades; y la articulación de actores en torno a las propuestas de los ciudadanos y de sus organizaciones comunitarias. Entre algunos programas que realizan esto se encuentran los ejecutados por el Centro de Educación para el Desarrollo y la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO (por ejemplo, proyectos de emisoras comunitarias o escolares que insisten en la formación ciudadana), el programa Alianza para la reducción de la pobreza realizado en el Colegio Minuto de Dios (Itagüí), los programas para la construcción de una cultura de paz en el trabajo con las comunidades pobres, y, obviamente, el trabajo que la Corporación realiza por todas partes con su modelo de Construcción de Comunidades.

c) Área de emprendimiento. Lo que al Minuto de Dios le interesa con esta área formativa es que los sujetos con quienes trabaja, en muy diversas comunidades marginadas, adquieran una *actitud emprendedora*, que es la capacidad de diseñar o iniciar un plan, una empresa o un nuevo proyecto de vida, teniendo como fuente de inspiración la confianza en uno mismo, trabajando a diario con perseverancia hasta hacer realidad los propios sueños. Así, se propone formar para el trabajo y no tanto para el empleo, y actúa él mismo como una organización emprendedora¹²⁴. UNIMINUTO, por ejemplo, realiza un programa de formación empresarial denominado TALEM (Talento Empresarial Uniminuto), que es un espacio para que los jóvenes emprendedores presenten sus ideas de negocio y mediante un proceso de formación y acompañamiento las consoliden como conceptos y las estructuren en un plan de negocios, como resultado del acompañamiento en su etapa de consolidación¹²⁵; y la Corporación promueve con todas las personas y comunidades el espíritu emprendedor y la creación de microempresas familiares, apoyando su surgimiento con el Programa Contigo.

d) Área de lenguajes. Lo que interesa recalcar es que el acceso a los lenguajes es la entrada al orden cultural; el lenguaje es así, vínculo social. Por eso, esta área formativa pretende mejorar las perspectivas de vinculación social y de conceptualización, desde las necesidades y posibilidades del sujeto. Uno de los lenguajes que se ha privilegiado en el Minuto de Dios es el de la informática educativa; son comunes, en diversos cursos de capacitación no formal los

procesos de alfabetización informática para niños, jóvenes y mujeres cabeza de hogar, incluso para adultos mayores. UNIMINUTO creó, desde sus inicios, el programa de Licenciatura en Informática, pionero en este campo, que ha ido generado procesos educativos, formales y no formales, alrededor del uso de la informática. Una propuesta novedosa al respecto es la que se ha venido realizando con la Normal Superior de Nocaima, en Cundinamarca, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cómo diseñar ambientes de aprendizaje mixto, que incorporen a las prácticas y didácticas del maestro rural, el uso de la informática educativa?

e) Área de tecnologías. El Minuto de Dios quiere favorecer una actitud propicia hacia el trabajo manual, técnico e informático, entendiendo que la práctica tecnológica implica un proceso de resolución de problemas que va desde su identificación y análisis, pasando por el diseño de soluciones factibles, hasta la construcción y/o uso de un objeto, instrumento o sistema capaz de resolverlo. Se busca, entonces, la adquisición de conocimientos que les permitan solucionar problemas de creación, diseño y construcción, así como las competencias y técnicas para llevarlos a cabo. Un ejemplo de esto es lo que la Escuela de Economía Solidaria y el Programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO, en convenio con el Departamento Administrativo de Acción Comunal Distrital DAACD, vienen ejecutando en las zonas rurales de Usme y Ciudad Bolívar: un proyecto de capacitación humana, técnica y asociativa de agricultores, empeñados en producir cultivos orgánicos. Los aspectos técnicos se han acompañado de talleres y capacitación que fortifican la dimensión humana y asociativa de los participantes. Familias enteras se han vinculado al proceso, en la preparación de la tierra, elaboración de abonos y cuidado de los cultivos, conocimiento e interrelación con sus vecinos de la misma vereda, de su propia localidad y de otras cercanas.

f) Área de corporalidad, arte y expresión. Para el Minuto de Dios la cultura siempre ha sido, entre otras cosas, un abanico de posibilidades para calmar el malestar propio de la condición humana, pues la entiende como un marco dentro del cual es posible articular las diferencias, sin despreciar lo que no se entiende; igualmente, el juego y el deporte es considerado como potencialidad para la simbolización, en la medida en que se va pasando de la diversión espontánea a formas más estructuradas, donde el sistema de

reglas se legitima y estandariza. Los procesos culturales y deportivos siempre han sido impulsados en las diversas comunidades donde el Minuto de Dios trabaja. Se realizan talleres de formación artística para niños, jóvenes y adultos; se organizan festivales y eventos deportivos, buscando siempre la dimensión formativa de los mismos. El 25 de noviembre de 2006 el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) cumplió cuarenta años de vida, continuando a la vanguardia del arte y de la democracia, facilitando espacios de expresión a jóvenes artistas, promoviendo la cultura y el arte, a nivel barrial y local, y generando procesos de expresión artística populares. Un ejemplo interesante es la muestra Barrio Bienal, concurso diseñado para estimular la producción de creadores interesados en dinámicas culturales locales. De esta forma se abre un espacio cultural para artistas no profesionales, es decir aficionados o amateurs, y se dinamiza la actividad artística en escenarios locales.

5. Las metodologías utilizadas

Las metodologías educativas se refieren a los caminos que se siguen para desencadenar procesos formativos en las personas y comunidades, para enseñar o transmitir contenidos culturales, basados en principios psicológicos, pedagógicos y socio-antropológicos. Vale la pena preguntarse: ¿Qué ha permitido que el Minuto de Dios, como organización socioeducativa, se haya sostenido y crecido a lo largo de más de 50 años? Se puede aventurar como respuesta algunas políticas, estrategias y metodologías que han sido constantes en el quehacer de la obra:

a) Liderazgo. La imagen del Padre Rafael García-Herreros fue esencial en la construcción de lo que ha llegado a ser la Organización Minuto de Dios. Sus cualidades personales, su visión y compromiso con la causa de los más pobres, lo llevaron a encauzar múltiples recursos para atender diferentes productos y servicios. Su firmeza, así como sus estrategias, también fueron decisivas a la hora de consolidar alianzas con diversas personas e instituciones, comprometiéndolas con su causa. Al morir el P. Rafael, la Organización enfrentó el desafío del cambio de líder, pero el P. Diego Jaramillo, actual presidente de la Organización, ha sabido mantener el liderazgo, obviamente desde perspectivas nuevas, acordes con su personalidad y las nuevas circunstancias y coyunturas del momento, pero cuidando lo logrado. No obstante,

la complejidad actual de la Organización exige mayor esfuerzo de liderazgo corporativo.

b) Creatividad. Las tácticas del Padre García-Herreros para hacer cosas que otros no hacían pueden considerarse como una innovación en el sector socioeducativo. Por ejemplo, el uso de los medios masivos de comunicación y el establecimiento de alianzas estratégicas con otros actores son caminos que pocos han recorrido. Estas innovaciones dieron una ventaja competitiva que la Organización ha sabido aprovechar hasta el día de hoy y que ella misma considera que debe transmitir a sus beneficiarios; por eso la insistencia en procesos de emprendimiento y creatividad en su quehacer socio-educativo.

c) Uso de los medios masivos de comunicación. El origen del Minuto de Dios fue un programa radial desde el cual el P. García-Herreros transmitía su mensaje religioso y social. Más adelante, con la llegada de la televisión a Colombia se consolidó la presencia del “*telepadre*” en los hogares colombianos. Esta relación permanente con una audiencia creyente fue uno de los cimientos sobre los que se fundó toda su obra social. Con sencillos y directos mensajes comunicaba diariamente sus preocupaciones, intenciones y, lo más importante, los logros obtenidos. Esta estrategia la ha continuado fielmente el P. Diego Jaramillo, quien ha logrado que la Organización misma crezca en este campo: más emisoras, publicaciones, emisiones televisivas, etcétera.

d) Atención a las necesidades de la población. El origen y crecimiento de la Organización se basa en la atención a las necesidades de la comunidad. Si bien el P. García-Herreros inicia su obra en torno al problema de la vivienda, diversas miserias de la población fundarán nuevos proyectos sociales que, con el tiempo, dieron forma a las diversas corporaciones que conforman la Organización Minuto de Dios y que, entre todas, buscan la promoción integral de las personas y comunidades, atentas siempre a las demandas de la sociedad.

e) La importancia de lo pequeño y de la constancia. Dos valores que transmitió el P. García-Herreros fueron la importancia de lo pequeño (por ejemplo, un minuto) y la importancia de mantenerse día tras día en los compromisos (preparar y transmitir su mensaje era una labor diaria), perseve-

rando a pesar de las dificultades. Hoy dichos valores perduran en la cultura organizacional del Minuto de Dios, si bien factores como la complejidad actual de la obra, o el crecimiento del número de agentes con los que realiza sus tareas, introducen disfunciones en esta cultura organizacional.

f) Resultados visibles. Cada peso recibido por el P. García-Herreros, y luego por las diversas entidades del Minuto de Dios, terminaba en un resultado palpable para los beneficiarios y donantes. Los efectos visibles generaron confianza en todos los actores involucrados con la Organización; hoy la confianza conserva las relaciones y genera un ambiente propicio para la creación de vínculos nuevos con otras personas y organizaciones, pero las directivas no pueden descuidar este aspecto, pues la complejidad actual de la Organización puede facilitar la aparición de factores de desconfianza.

g) Alianzas. Las alianzas, pensadas de modo intuitivo durante la dirección del P. García-Herreros e incorporadas en la planeación estratégica de la Organización en la década de los noventa, son un medio para involucrar a otros y un elemento cardinal en la operación del Minuto de Dios. Sin saberlo, el P. Rafael fue precursor del mercadeo social que ha cobrado tanto valor en los últimos años. En general, se puede hablar del aprovechamiento de las diversas oportunidades que se le presentan a los líderes de la Organización para establecer alianzas.

h) Aprendizaje organizacional. A pesar de no contar aún con mecanismos formales desde los cuales identificar, sistematizar y difundir el aprendizaje y el conocimiento adquirido por la Organización, a lo largo de los años, en múltiples campos (desarrollo humano y social, alianzas, generación de empleo, vivienda de interés social, educación social, etcétera) usar ciertas estrategias, por más de cincuenta años, le ha permitido al Minuto de Dios ser más eficiente en la gestión socio-educativa. Es urgente promover la sistematización de muchas de estas experiencias, antes de que se olviden sus efectos y se pierda el conocimiento que han generado.

i) Manejo de la complejidad. Este es diferente para cada caso y depende de la diversidad de acciones, que pueden ir desde relaciones ocasionales hasta interacciones más duraderas, no sólo en beneficio de los pobres sino

en actividades propias de cada entidad de la Organización. Ejemplos de esto son los Banquetes del Millón, el apoyo de otros grupos en algunos procesos administrativos o en operaciones de mercadeo específicas, y la participación de actores prestantes en las Juntas Directivas, entre otras. La periodicidad e integración de estas actividades con la operación cotidiana fija la complejidad de su manejo.

No hay duda que se trata de políticas o estrategias convenientes, entre muchas otras, para lo que pretende un quehacer de educación y gestión social: mejorar el medio y permitir las mediaciones adecuadas para una inserción eficaz. Pero hay que tener en cuenta que no basta que un sujeto individual se descubra a sí mismo como una conciencia que actúa en el mundo o que desea transformarlo. Como afirma Alain Touraine (2005), lo que debe pasar para poder hablar de un *actor* es que se desarrolle una “*conciencia colectiva*”, una *comunidad* de conciencias que se reconozcan como miembros de algo, es decir, se trata de actores que actúan en un sistema social. El *nosotros* de la comunidad supone una diversidad de subjetividades que se reconocen entre sí como tales. La sociedad no es un recipiente de colectividades; es un sistema de relaciones, un sistema de acción social; es decir, una red formada de interacciones entre actores. Sobre el individualismo reinante se eleva el deseo del ser humano de constituirse en actor y sujeto de su propia existencia. Sujeto capaz de establecer nuevas instituciones y pautas de comportamiento que sustenten la trama de su propia libertad y de su creatividad. El Minuto de Dios ha venido trabajando arduamente en esto desde sus orígenes, pero es claro que se trata de una tarea de la cual nunca se podrá decir “ya está concluida”; razones sobran para continuar este quehacer de educación y gestión social, y también para promover estudios e investigaciones que ayuden a mejorar el ejercicio de compromiso social que a lo largo de más de cincuenta años el Minuto de Dios ha venido realizando, inspirado en la figura del P. Rafael García-Herreros quien, poco antes de morir, le decía a todo el país : “*Que nadie se quede sin servir*”.

NOTAS

- 65 Cabe destacar que el proyecto de confecciones adquirió tal fortaleza que se convirtió en la corporación MD Confecciones en 1994, que no sólo genera opciones de empleabilidad, sino también de capacitación.
- 66 La emisora Minuto de Dios inició en Bogotá el 6 de mayo de 1987, como reza su lema, “para la gloria de Jesucristo”. Su programación, estrictamente cultural y evangelizadora, se caracteriza por su calidad. Posteriormente se han creado emisoras en Barranquilla, Cartagena, Medellín, entre otras.
- 67 El INDEC publicó tres resultados de sus investigaciones: el primero (Marginalidad, población y familia, Bogotá, Tercer Mundo, 1970) sobre un barrio de invasión en Bogotá; el segundo “Estudio socio-económico del municipio de Ubaque” [publicación restringida con el INCORA, 1970] y el tercero “La colonización del Catatumbo”, igualmente con apoyo del INCORA, 1971.
- 68 FUNDASES consolidó en el 2003 una alianza con EMRO (Efficient Microorganisms Research Organization), organización japonesa productora de la biotecnología conocida como EM, aplicada a la agricultura, la industria animal, el medio ambiente, la salud, la construcción y la industria automotriz. Gracias a dicha alianza ha podido intercambiar tecnología, productos y servicios obtenidos mediante el uso de dicha tecnología en Colombia.
- 69 El pensamiento social de la Iglesia (PSI), que algunos prefieren llamar “doctrina”, compendia la enseñanza social de la Iglesia a lo largo de la historia y pretende que en él el cristiano halle los principios teóricos de reflexión, los criterios de juicio y las líneas de acción como base para impulsar un humanismo integral y solidario.
- 70 La fuente fundamental de estos rasgos biográficos es la obra del P. Diego Jaramillo (2004).
- 71 Nieto de Manuel, quien desde España y Méjico llegó al país en 1809, y de María de Jesús Santander y Rangel, prima hermana de Francisco de Paula Santander y sobrina de doña Juana Rangel de Cuéllar, fundadora de Cúcuta.
- 72 Las familias Unda y Pérez han sido familias de intelectuales: juristas (Emilio Ferrero Pérez), historiadores (Luis Febres Cordero Pérez), entre otros.
- 73 En estos dos años cursó estudios de filosofía y ciencias sociales; asistió a reuniones de la Acción Católica y a conferencias sobre el apostolado moderno a través de los medios (radio, prensa y cine). Muchas de sus ideas sobre la justicia social, la dignidad del hombre y sus derechos inalienables, así como algunas de las técnicas y metodologías que después implementaría, se concretaron en esta época.
- 74 El P. José M. Peláez diría de él (citado por Jaramillo, 2004:106): “*El estilo del padre García Herrerros, como escritor, cautiva porque está cuajado de ideas, expresadas en forma elegantísima, amena, llena de gracia, de brochazos maestros y salpicado de finísima ironía, de esa que arde en la piel sin levantar ampolla*”.
- 75 La Acción Católica es una asociación de laicos, fundada por el Cardenal Joseph Cardijn en 1920. Su fin es el de organizar el apostolado laical de las diócesis desde las parroquias. Su fin específico es el mismo fin general de la Iglesia: el anuncio del Evangelio a todos los hombres y ambientes. En el Concilio Vaticano II se marcan sus características en el Decreto Apostolicam Actuositatem número 20: tiene como fin el mismo fin que la Iglesia, la evangelización; los laicos dirigen, elaboran y desarrollan el trabajo de esta asociación; los laicos trabajan de forma organizada, a la manera de un cuerpo orgánico; se trabaja unidos estrechamente con los pastores.
- 76 Durante décadas, en muchas familias la cena comenzaba cuando en la televisión terminaba el programa El Minuto de Dios, o los niños condicionaban su ida a la cama, cuando el programa acababa; era, en pocas palabras, un referente del tiempo en los hogares colombianos.
- 77 No se puede olvidar que gran parte de la enseñanza social de la Iglesia, es determinada por las grandes cuestiones sociales, para las que quiere ser una respuesta de justicia social. Cf. Concilio Vaticano II, Const. past. Gaudium et spes, 76: AAS 58 (1966) 1099-1110; Pío XII, Radiomensaje en el 50º aniversario de la «Rerum novarum»: AAS 33 (1941) 196-197.
- 78 Por lo general, la Renovación carismática ha sido liderada por diversos grupos y entidades eclesiales, aunque se ha respetado el carácter libre del movimiento y nadie ha pretendido institucionalizarla, como ha sucedido con otras formas y movimientos espirituales. Esto le ha facilitado impregnar organizaciones de la Iglesia, tanto de tipo laical, como clerical o de vida consagrada. Según Bastián (1994) el movimiento de renovación carismática es el movimiento católico de mayor crecimiento en Latinoamérica.
- 79 Es una entidad que hace parte de la OMD, se extiende por todo el territorio nacional y su principal objetivo es evangelizar utilizando medios de comunicación masiva tales como la radio, producciones musicales, medios impresos y otros. Posee varias emisoras y escuelas de evangelización, así como librerías y casas de retiros.

- 80 La filosofía de Maritain ha dado forma a la corriente del humanismo cristiano que, a su vez, constituye la base teórica de la democracia cristiana.
- 81 El libro *Humanismo Integral* (1936) de Maritain se convirtió para muchos en un modelo, una escuela de formación, compromiso y vida, por su valiosa contribución a las responsabilidades con un contenido orientador: el cristianismo social. Las ideas planteadas en este libro sirvieron de base para lanzar movimientos de tipo social y político en diversos países, especialmente en América Latina, bajo el ideal concreto de “una nueva cristiandad” comunitaria, personalista y pluralista.
- 82 Es importante resaltar el surgimiento, en América Latina, a comienzos de la década del ochenta, de una corriente de pensamiento llamada Economía de la Solidaridad, que luego es divulgada por todo el continente llegando a ser hoy referente para muchos movimientos sociales, la Iglesia Católica, los Estados, y el propio mundo académico.
- 83 En su obra *La Nueva Regla de Oro* (1999), Etzioni, en un esfuerzo de síntesis, define a la comunidad con dos características: “la primera, una oleada de relaciones cargadas de afecto entre un grupo de individuos, relaciones que a menudo se entrecruzan y se refuerzan recíprocamente (antes que meras relaciones de uno a otro o una cadena de relaciones individuales); la segunda, una cuota de compromiso con un conjunto de valores compartidos, normas y significados, así como una historia y una identidad compartidas, esto es, en una palabra, con una cultura”.
- 84 El personalismo señala que lo comunitario se arraiga en la esencia de la persona, de modo que no es algo sobreañadido a ésta de modo coyuntural, ni siquiera cultural, sino que, por el contrario, la persona la capta como una tendencia natural, sin que sea un impulso ciego; que pertenece a lo más íntimo de su ser, y que lleva a los hombres a asociarse de modo libre y espontáneo para lograr ciertos fines que no puede conseguir el individuo aislado.
- 85 Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), sacerdote jesuita, geólogo y paleontólogo desarrolló paralelo a su carrera científica un sistema de pensamiento único que se puede situar entre las fronteras de la ciencia, la filosofía, la teología y la mística. Durante su vida, las autoridades eclesiásticas prohibieron la publicación de la mayoría de sus escritos no científicos, aunque algunos ensayos se publicaron en revistas y otros circularon entre sus amigos en copias privadas.
- 86 Noosfera: -dice Teilhard- “por esta palabra designo la capa pensante formada por el establecimiento del grupo zoológico humano, por encima (y en discontinuidad) de la Biosfera”. (“La estructura filética del grupo humano” en *La aparición del hombre*, 1959:191).
- 87 La tarea optimista que se propuso Teilhard se podría resumir en armonizar las verdades de la revelación cristiana con el inevitable progreso del conocimiento, queriendo ofrecer una imagen de Dios para un mundo dinámico, evolutivo y en continuo progreso. En muchos textos del P. Rafael se encuentra la misma idea.
- 88 G. Gutiérrez, teólogo peruano, ha sido una de las figuras centrales en el movimiento de la teología de la liberación desde sus comienzos en los años sesenta. Su libro, *Teología de la liberación-Perspectivas* (1971), sigue siendo estudiado como uno de los trabajos centrales de esta nueva teología que apareció a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965). En la Conferencia episcopal de Medellín (1968), sirvió como consejero de los obispos. En la Conferencia episcopal de Puebla (1979), los grandes teólogos clasificados de radicalizados, como Gutiérrez, Hugo Assmann, Pablo Richard e Ignacio Ellacuría no fueron permitidos en el terreno del seminario, pero ellos consiguieron una manera de pasar sus opiniones escritas a unos simpatizantes dentro del seminario y así tuvieron un impacto en la conferencia. El problema con Roma se intensificó en los años ochenta. Gutiérrez tuvo que defenderse (en Roma y en Lima) de las acusaciones de ser marxista y de haber reducido la fe a la política. En 1986, Gutiérrez respondió con su ensayo, *La verdad los hará libres*, una defensa de su teología y enfatizando su compromiso con los pobres. En 1998 ingresa como novicio en la orden dominica.
- 89 Cuyo objetivo final fue facilitar el desarrollo integral de la persona en sus comunidades. De acuerdo a esa fórmula (que Mounier llamó “Personalismo Comunitario”), se distancia del individualismo (que olvida la dimensión comunitaria) y del colectivismo (que suprime la libertad de la persona por la “razón de Estado”); aspirando al desarrollo de una comunidad de hombres libres.
- 90 En el trasfondo de este planteamiento están las ideas de Mounier expresadas en el capítulo “La comunicación” de su obra *El personalismo* donde plantea los cinco requerimientos para que se desarrolle una sociedad personalista y comunitaria. Son: 1) Salir de sí mismo: luchar contra el “amor propio”, que hoy denominamos egocentrismo, narcisismo, individualismo. 2) Comprender: situarse en el punto de vista del otro, no buscarse en el otro, ni verlo como algo genérico, sino acoger al otro en su diferencia. 3) Tomar sobre sí mismo, asumir: en el sentido de no sólo compadecer, sino de compartir el dolor, el destino, la pena, la alegría y la labor de los otros. 4) Dar: sin reivindicarse como en el individualismo y sin lucha a muerte con el destino, como los existencialistas. Una comunidad personalista se basa, por el contrario, en la donación y el desinterés. De ahí el valor liberador del perdón. 5) Ser fiel: considerando la vida como una aventura creadora, que exige fidelidad a la propia persona.

- 91 Contratado por el gobierno colombiano -a través del Comité Nacional de Planeación- con la solicitud deliberada de aplicar sus métodos de análisis para el uso de los recursos y el desarrollo de Colombia, el estudio de Lebreu tuvo los siguientes propósitos (Lebreu, 1958): a) establecer los niveles de vida de la población rural y urbana a fin de deducir las necesidades de consumo y de dotación; b) diagnosticar la situación económica del país y deducir las perspectivas objeto de planificación; y c) analizar la situación y las necesidades educativas. Su conclusión fundamental es que el problema colombiano principal es de orden social; lo cual está agravado por luchas políticas irracionales y por el hecho de que el país no tiene los cuadros técnicos y directivos que corresponden a sus potencialidades y a sus necesidades.
- 92 Análisis de esa naturaleza son consistentes con apreciaciones posteriores incluidas en diversos estudios sobre historia política colombiana (Pecaut 1987:128-129; González 1997b:55-56).
- 93 Desde la comunidad primitiva de Hc. 2, 44-46, pasando por la vida monacal y las experiencias comunales de los siglos XVI a XIX, hasta llegar a las experiencias de los Focolares y los grupos EAS – comunidades cristianas comprometidas tipo kibutz, del siglo XX.
- 94 La palabra es el modo más puro y sensible de relación social; es el material privilegiado de la comunicación en la vida cotidiana. Y es debido a este rol excepcional de instrumento de la conciencia y de la relación social que la palabra opera como elemento fundamental de toda creación ideológica.
- 95 Lo expresa el cuento "La partida de foot-ball" (1938), narración biográfica del muchacho que llega al seminario como príncipe enfermo que no halla la salud ni en el placer ni en los filósofos o sabios, sino sólo siguiendo a Jesucristo y aceptando su cruz.
- 96 Es lo que señala el cuento "El Imaginero" (1944) que muestra el proceso educativo de la formación de la persona como la creación de una obra de arte.
- 97 Un ejemplo es el cuento "La cocinera" (1949), mujer pobre que, a pesar de su pobreza, da y ayuda a los demás.
- 98 Un buen ejemplo es el cuento "Mas allá de la poesía" (1956).
- 99 En el pensamiento actual se habla de humanismo para calificar ciertas tendencias filosóficas, especialmente aquellas en las que se resalta algún ideal humano. Como éstos son muchos, han proliferado los humanismos: humanismo cristiano, humanismo integral, socialista, liberal, existencialista, científico, etcétera. En todo caso, se caracterizan por la insistencia en la noción de persona frente a la idea del individuo; por destacar el carácter social del ser humano; por predicar la "sociedad abierta" contra la "sociedad cerrada"; por señalar que la persona no se reduce a ninguna función determinada, sino que es una totalidad, un ser integral y, ante todo, un proyecto en permanente construcción y con una dimensión inalienable, que es su apertura a la Trascendencia, lo cual le confiere una dignidad especial.
- 100 "El Minuto de Dios, verdadera comunidad social" en La República, 20 de marzo de 1962, p. 2.
- 101 El modelo comunitarista, retomado en estos tiempos, considera válidos ciertos conceptos típicamente liberales, como libertad, igualdad, derechos, justicia distributiva, etcétera; no ve las instituciones liberales como algo que deba ser abolido o modificado en su totalidad, sino más bien las considera como algo que ha sido logrado a través de la práctica política de ciertos grupos sociales; distingue entre la justicia en general y la justicia distributiva. Sin embargo, aunque el modelo afirma ciertos valores liberales, abandona el individualismo ético, político y económico para dar cuenta del sujeto social, de la cooperación y de la justicia distributiva. Los comunitaristas, de este modo, se separan radicalmente de la concepción liberal acerca de los vínculos entre individuo y sociedad; ello permite, en consecuencia, un notable acercamiento teórico con ideas que tuvieron mucha influencia en los años de posguerra: nos referimos a las contribuciones sobre todo, de Mounier y Maritain, ambos de mucha influencia en Latinoamérica y en el P. Rafael García-Herreros. Sus representantes actuales son autores como Taylor, Sandel y Walter, pero sus orígenes hay que remontarlos hasta el personalismo de Mounier o el comunitarismo de Buber, e incluso al clásico Ferdinand Tönnies.
- 102 En los inicios del barrio, se descubre que es preciso reeducar socialmente a algunos de los beneficiarios para permitirles asegurarse un sólido porvenir. Por eso se expide una reglamentación estricta sobre aseo personal y de la casa; por ejemplo: quien se embriaga debe pagar la primera vez una multa de \$50 pesos, de \$100 la segunda vez y es expulsado a la tercera vez. En el taller es obligatorio el trabajo y se paga una remuneración mensual, y cada seis meses se reparten beneficios. Todos los niños deben estar matriculados en la escuela y las personas adultas están suscritas a las Escuelas Internacionales que regaló cursos por correspondencia. Obviamente esta reglamentación desaparece al cabo de ciertos años.
- 103 Los cursos impartidos, que duraban 15 días durante los cuales los participantes vivían en el Minuto de Dios, incluían: desarrollo de la comunidad, liderazgo, cooperativismo, economía elemental, reforma agraria y ética y sociología del bien común, este último módulo lo daba el P. Rafael García-Herreros.
- 104 El resultado fue publicado como el libro "Marginalidad, familia y población" (Bogotá: Tercer Mundo, 1970).

- 105 El crecimiento de la Corporación MD y las apremiantes necesidades de la población habían llevado a separar las actividades de construcción de viviendas de las de atención a la comunidad. Construcción de Comunidades volvió a considerar la construcción de vivienda como la excusa para el trabajo social; es más importante la organización de una comunidad, participe de su propio desarrollo, que la construcción material de unas viviendas.
- 106 El dinero, que antes se utilizaba para hacer un determinado número de viviendas una sola vez, ahora sería administrado mediante un fondo rotatorio que permitiría construir el mismo número de viviendas una vez por año. De esto se deduce un cambio en el énfasis frente a las comunidades: de caridad en el corto plazo a empoderamiento en el largo plazo.
- 107 El Fondo de Vivienda era una fundación independiente sin ánimo de lucro cuyo objeto social era dar crédito para la construcción de vivienda de interés social. El capital semilla se conformaría con aportes no reembolsables de organismos internacionales o nacionales que apoyaran programas de interés social.
- 108 En otras ciudades del país se desarrollan programas más o menos similares a través de los llamados Centros comunitarios: Talita Kumi en Medellín, Centro de desarrollo comunitario en Montería; MD Confecciones en Bello (Antioquia) o en la Zona Cafetera, etcétera.
- 109 Esta es una de las cosas que ha sido bastante cuestionada; tres meses no parecen suficientes para capacitar a jóvenes de medios marginales. La socialización y la formación de valores (disciplina, responsabilidad, buen trato a compañeros y profesores) parece ser uno de los logros más importantes del programa, pero algunos piensan que se requeriría más tiempo para lograr en ellos condiciones para competir con gente proveniente de otros estratos.
- 110 Los datos para el país parecen ir en dicha dirección; desempleados con niveles educativos medios y altos, ampliación del tiempo de desempleo, poca efectividad de los programas de capacitación para asegurar una apropiada inserción laboral y un mejoramiento sostenido en los niveles de empleo.
- 111 En Colombia, el interés por establecer un mecanismo que garantice la protección permanente de los hogares frente a diferentes tipos de riesgo se acrecentó con la crisis de finales de los noventa. En ese entonces, la recesión motivó dos acciones de política concretas: a) la creación de la Red de Apoyo Social (RAS), y b) la fusión de las carteras de Salud y Trabajo para constituir el Ministerio de la Protección Social (MPS).
- 112 ¿Qué es lo alternativo? Una intuición del espíritu. Lo alternativo significa nuevas formas de entender la interacción y de proyectarse hacia el entorno: señala una tendencia clara hacia el potencial que existe en todo lo humano y hacia un desvelarse ante el entorno que plantea el hecho mismo de que se quiere establecer algo diferente. Piedra angular de lo alternativo es proponer nuevos usos e reinterpretaciones de elementos que la tendencia del sistema ha hecho caer en la mismidad y la repetición.
- 113 Cfr. El Tiempo, sábado 22 de febrero de 1992, Pág.2b: "La Universidad Minuto de Dios abre sus puertas: profesionales en áreas sociales".
- 114 Se concibe la praxeología en tanto que se centra en la comprensión del actuar humano reflexivo (praxis), entendido este como el conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientados al desarrollo del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un mejoramiento del bienestar personal y social.
- 115 16 de mayo de 2001, p. 27.
- 116 UNIMINUTO comenzó en 1992 con 240 estudiantes en Bogotá y en tres programas académicos, hoy cuenta con cerca de 15.000 estudiantes en 10 sedes y más de 25 programas académicos. Creó, igualmente la Cooperativa Uniminuto para facilitarle a los estudiantes (unos 8.000 socios) el acceso a la educación y el pago de la matrícula, así como para ayudarles a conseguir trabajo.
- 117 Cfr. Paulo VI Encíclica *Populorum progressio* (1968).
- 118 Holding es una fórmula de concentración de empresas distinta del cartel. El cartel es esencialmente una convención entre empresas mientras que el holding es una sociedad que controla otras empresas.
- 119 Es conveniente aquí resaltar el planteamiento de Angelo Neglia (1986), el director del INDEC, que recoge, a modo de diversas afirmaciones, las ideas que el Minuto de Dios tenía al comienzo de su trabajo alrededor del desarrollo humano y social: "Todo ser humano en la sociedad es persona. No importa su condición de atraso, analfabetismo o pobreza extrema. Toda persona es "sujeto", no objeto. Tiene originalidad, voluntad, libertad. Pese a las tremendas limitaciones de sus facultades, nadie puede negarle al marginado la capacidad innata de ser y de hacer y la facultad de escoger, es decir, de decidir. Y la persona es más persona en la medida en que es capaz de decidir por sí misma. El ser humano alcanza sus aspiraciones en la medida en que es "autor de sus actos". La "autorrealización" es el resultado de una autodeterminación. Ser "autor de sus actos" es ser protagonista, sujeto de su propia superación".

- 120 Teniendo claro, obviamente, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar un mejor estar para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación social sea, por excelencia, un asunto que debe ventilarse en el ámbito de lo público.
- 121 La adquisición de conocimientos, destrezas conceptuales y técnicas, modos de relación social y demás valores capacita al sujeto para interpretar el mundo, aprender a transitar y participar de él.
- 122 UNIMINUTO ha venido realizando también investigación en torno a las experiencias sobre el Proyecto de Vida en los procesos formativos y sociales.
- 123 Ver <http://avanza.org.co/index.shtml?apc=principal;juventud;;1;&x=15553>
- 124 El Minuto de Dios fue escogido, entre otros, como un caso Harvard (The Case Method) para ser objeto de estudio e investigación, por la Red de Conocimiento sobre Emprendimientos Sociales (Social Enterprise Knowledge Network, SEKN). Las empresas seleccionadas, para convertirse en casos Harvard, pasaron por siete instancias de revisión que tardan varios años para que sus casos sean publicados en la página web de HBS. La primera instancia es interna. La segunda es una revisión entre los pares, es decir, entre las escuelas de la red SEKN. La tercera y cuarta son revisiones realizadas por expertos en la metodología de casos. La quinta es una revisión ciega (blind review) en la cual los investigadores del caso no saben quién va a realizar esta instancia. La sexta es la revisión de la traducción al inglés. La séptima y última revisión es realizada por un profesor de Harvard.
- 125 Una vez el emprendedor estudiante o egresado cuente con su plan de negocios, éste recibirá asesoría para la búsqueda de recursos financieros en las entidades o fondos con los que UNIMINUTO cuente con convenio, o con el fondo que UNIMINUTO haya desarrollado en convenio con el SENA, siempre y cuando se encuentre dentro de los montos que este fondo financia.

UNA PALABRA FINAL

En este texto, resultado de un proceso de investigación praxeológica, desde una comprensión de la educación como aquella que implica la posibilidad liberadora de la acción educativa, mucho más cuando se trata de educación con colectivos en situación de riesgo social, se asume la complementariedad entre conocimiento y aplicación, entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción; planteamiento que no es otra cosa que la praxeología entendida como teoría de la acción humana.

Por eso, en primer lugar, se ha planteado una reconceptualización de la educación entendiéndola como el proceso intencional de *formar a las personas para la vida desde la propia vida, para vivir y estar presentes en la cotidianidad, como ciudadanos libres y conscientes de sus derechos*. Una educación que pretende el desarrollo integral de toda la persona y todas las personas, delimitada en una cultura global/local, que no defienda la separación entre conocimiento, pensamiento, sensibilidad y vida, y que se despliegue en diversos ambientes de aprendizaje, actores pedagógicos y tiempos sociales. Fue necesario realizar

una historia del concepto de educación social, en tanto disciplina que ha ido emergiendo como respuesta a las demandas de una nueva sociedad, plena de problemas sociales, a la que no le bastan las propuestas de la llamada educación formal o escolar.

En segundo lugar, asumiendo que las teorías pedagógicas tienen algo que supera los enunciados discursivos y conduce a la responsabilidad social en la educación, se ha propuesto un modelo conceptual para la educación social, válido para instituciones que trabajen con personas o colectivos en situación de riesgo social. Se plantearon los componentes básicos del modelo y se ha desarrollado cada uno de ellos, desde posiciones praxeológicas (que trabajan lo teórico teniendo en la mira sus aplicaciones posibles). Lo que se pretendió, en el fondo, fue responder a un vacío en las políticas educativas del país: el rol de la educación social como disciplina emergente que puede satisfacer múltiples necesidades sociales del presente nacional.

Finalmente, se ha presentado la obra social El Minuto de Dios como una experiencia, no sólo de urbanización, sino de reconstrucción del tejido social a partir del conjunto de principios, estrategias y acciones que determinaron un modelo de ciudad y de comunidad; algo que el P. García-Herreros señalaba como “*un ideal social, religioso y cultural, tan grandioso que es tal vez el primer ensayo social cristiano integral del mundo católico, y un modelo para toda Colombia y para Latinoamérica*”; o dicho de otro modo, como un modelo de educación y gestión social. Se examinaron hasta donde fue posible los componentes del modelo de educación social presentados anteriormente, desde las acciones concretas que el Minuto de Dios ha venido realizando a lo largo de más de cincuenta años de quehacer social.

Todo esto se ha planteado a la manera de un proceso praxeológico que tiene una cuádruple función de conservación, de enriquecimiento, de gestión y de apropiación de los saberes de la práctica, en este caso, de la práctica socioeducativa del Minuto de Dios, dado que un *profesional reflexivo o praxeólogo* se interesa más por las prácticas eficaces, por el saber-hacer que implican, que por los resultados de las mismas; y mediante un ejercicio de abstracción, de *pensar por separado aquello que no está separado* se descompone la práctica (y sus procedimientos) en tantas fases como sea necesario para comprenderla y, ense-

guida, conducirla o reconducirla con pleno conocimiento. Este desplazamiento de lo *concreto vivido* o percibido (las prácticas socioeducativas de la obra Minuto de Dios) a lo *concreto pensado* (la educación como algo social), para retornar a lo *concreto construido* (el modelo de educación social planteado), y de ahí a lo *concreto aprehendido* (las enseñanzas que deja la obra Minuto de Dios como modelo de gestión y educación social), es el quehacer fundamental de la praxeología (Juliao, 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.
- AICHHORN, A. [1925] (1956). *Juventud descarriada*. Madrid: Martínez.
- ALAIN (1992). "Elementos de una doctrina radical". En: Château, J. *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- ALVAREZ YAGÜEZ, J. (2000). *Individuo, libertad y comunidad. Liberalismo y Republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. A Coruña: Ludus.
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- AUGÉ, M. (1996). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- ÁVILA, H. (2005). *Escenarios para la pedagogía social*. Recuperado el 14 de septiembre de 2006, del sitio Web de Copeso: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPE SOC/H_Avila.PDF
- BACON, F. [1620] (2004). *Novum Organum*. (Trad. Clemente Almorí). Buenos Aires: Losada.
- BASTIÁN, J.P. (1994). *Protestantismo y Modernidad Latinoamericana. Historia de unas Minorías Religiosas Activas en América Latina*. México: FCE.
- BECERRIL, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Paris: Meridiens.
- BERNABEU, J.L. (1997). "Educación y dimensiones de la educación". En: COLOM, A. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- BERNFELD, S. [1925] (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI
- BERNFELD, S. (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa
- BIDEGAIN, A. (1985). *Iglesia, pueblo y política. Un estudio de conflictos de intereses. Colombia, 1930-1955*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- BOCHENSKI, J.M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Barcelona: Herder.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- BOURDIEU, P. [1979] (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2003a). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J. [1971] (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- BUNGE, M. (1985). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- CABELLO, M.J. (2002). *Educación permanente y educación social*. Málaga: Ed. Aljibe.
- CANO, H. (1960). "El Minuto de Dios". Artículo publicado en *Notas Vespertinas* de Octubre 21 y 22 de 1960.
- CARIDE, J. A. (2004). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- CARREÑO, M. y otros (2001): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, M. (1999). Globalización, Identidad y Estado. En *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago: PNUD.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información. La sociedad en red*. México: Siglo XXI. Vol. I.
- CASTELLS, M. (2002). Recuperado el 15 de septiembre de 2006, del sitio Web de la UOC. <<http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>>
- CHARDIN, Th.de (1959). *La aparición del hombre*. Madrid: Taurus.
- CHARDIN, Th.de (1962). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus.
- CIFALI, M. (1998). *Eduquer, un métier impossible: dilemmes actuels*. En Eres, N°34, p.9-21.

- COLOM, A.J. (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COLOM, A. J. (1998): *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- COLOM, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro
- COLOM, A.J. y MELICH, J-C. (1994). La ideología recuperada: el ecologismo. En COLOM, A.J. y MELICH, J-C.: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- DEWEY, J. [1916] (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DIARIO LA REPUBLICA (1962, 20 de marzo). "El Minuto de Dios, verdadera comunidad social". Bogotá. Pág. 2.
- DURKHEIM, É. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- ECHEVERRÍA, J. (1989). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Barcelona: Barcanova
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva regla de oro*. Madrid: Paidós.
- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FLÓREZ OCHOA, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- FORÉS, A. y VALLVÉ, M. (2002). *Teatro de la mente y metáforas educativas. La didáctica en la educación social*. Ciudad Real: Ñaque.
- FOUCAULT, M. (1994). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- FUENTES, C. (1992). *El espejo enterrado*. México: FCE.
- FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ceac.
- GALLART, M. (1998). *Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina*. Obtenido el 7 de enero de 2007 de <http://www.cinterfor.org.uy/jovenes/doc/not/libro273/epieck2.pdf>
- GARCIA CARRASCO, J (1984). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.

- GARCIA-HERREROS, R. (1970). *Iglesia y liberación. El desarrollo y el progreso a la luz de la fe cristiana*. Bogotá: Paulinas.
- GARCIA-HERREROS, R. (1981). *El Banquete del Millón, 1961-1981. 21 Meditaciones*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- GARCIA-HERREROS, R. (1989). *Cuentos*. Bogotá: Centro Carismático Minuto de Dios.
- GARCIA HOZ, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Rialp
- GARCIA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GELPI, E. (1994). "Educación social y pedagogía social". En Muñoz, A (ed.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular, pp 17-23
- GEREMEK, B. (1996.) Título en DELORS, J. (coord.). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- GERGEN, K. J. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIDDENS, A (1999). *La tercera vía*. Madrid: Santillana.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1994). "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo", en H. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GIROUX, H. (2000). *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites*, en Kikiriki, No. 31-32. Recuperado el 15 de septiembre de 2006 del sitio WEB: <http://www.quadernsdigitals.net/numeros.asp?IdRevista=7&IdNumeros=293>
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- GIROUX, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. [1961] (1992). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZALEZ, J. M. (1996). "El individuo y la sociedad". En Cruz, M. (comp.). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, págs. 19-38.
- GONZÁLEZ, F. (1997a). *Para leer la política: ensayos de historia política colombiana*. Bogotá: CINEP.
- GONZALEZ, F. (1997b). *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*. Bogotá: CINEP.

- GUTIERREZ, E. (1999). *Construcción de Comunidades*. Bogotá: MD. Manuscrito no publicado.
- GRAMSCI, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- GROUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1992). "Citizenship and national Identity: some reflections on the future of Europe". En *Praxis Internacional*, nº 12.
- HEGEL, G.F. [1832] (1995). *Filosofía del derecho*. Buenos Aires: Claridad.
- HERBART, J. [1806] (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- HIRTT, N. (2001). *Les trois axes de la marchandisation scolaire*. Recuperado el 04/10/06 del sitio WEB: http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=183.
- HOLZMANN, R. y JORGENSEN, S. (2000). *Manejo Social del Riesgo: Un nuevo marco conceptual para la Protección Social y más allá*. Documento de trabajo No. 0006 sobre protección social, Departamento de Protección Social, Red de Desarrollo Humano, Banco Mundial.
- IMBERT, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- INER (1997). *Colegio el Minuto de Dios*. Programa Alianza para la reducción de la pobreza. Estudio realizado por el INER (Instituto de Estudios regionales) de la Universidad de Antioquia con el apoyo del Banco Mundial. Recuperado el 5 de marzo 2007 de <http://www.fundacioncorona.org.co/alianzas/descargas/experiencias1997/Colegio%20Minuto%20Completo%201997.pdf>
- IOVANOVIH, M.L. (2004). "El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación". En GADOTTI, M., GOMEZ, M. y FREIRE, L. (comps.). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.
- JARAMILLO, D. (1989). *El Minuto de Dios*. Bogotá: Centro Carismático Minuto de Dios.
- JARAMILLO, D. (1997). *Comentarios al artículo segundo de los Estatutos de la Corporación "El Minuto de Dios"*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- JARAMILLO, D. (2004). *Rafael García Herrerós. Una vida y una obra*. Bogotá: Corporación Centro Carismático Minuto de Dios.
- JONAS, H. (1994). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Círculo de lectores
- JULIÁ, A. (1998). "El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales". En *Actas del I Congreso Estatal del Educador social* (1995). Murcia: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales.
- JULIAO, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.

- JULIAO, C. (2005). "El educador social como gestor de comunidades autogestionarias. Hacia una didáctica del trabajo grupal". *Revista Praxis Pedagógica* (6:80-89). Bogotá: Uniminuto.
- KANT, E. [1803] (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones rosaristas.
- KATSURA, H. y ROMANIK, C. (2002). *Ensuring Access to Essential Services: Demand-Side Housing Subsidies*. Social Protection Discussion Paper Series No. 0232. Unidad de protección social, Red de desarrollo humano. Banco Mundial.
- KUHN, Th. S. [1962] (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- LAMO, E. & CARABAÑA, J. (1978). "La teoría social del interaccionismo simbólico". *Revista de investigaciones psicológicas*, 1:159-203.
- LEBRET, J. L. (1958). *Misión "Economía y Humanismo". Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia*. Bogotá: Aedita.
- LUZURIAGA, L. (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- MACEDO, D. (1994): "Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa". En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- MAGENDZO, A. (2003). *Formación ciudadana, un tema controvertido de la educación*. Recuperado el 24 octubre 2006 en <http://ww2.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-76484.html>
- MANNHEIM, K. [1936] (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México: FCE.
- MARITAIN, J. [1936] (1999). *Humanismo integral: problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Madrid: Palabra.
- MARTINEZ, A. (1990). "La enseñanza como posibilidad del pensamiento". En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). *Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente*. México: Revista Electrónica de Investigación Educativa, N° 3. Recuperado el 20 de octubre de 2006 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- MEDINA, A. (1995). "La construcción del currículo para la educación social". En Medina, A y otros, *Didáctica General*, Madrid: Humanitas.
- MEJIA, M. y AWAD, M. (2003). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora
- MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

- MILCENT, P. y VENARD, J. (1999). *Saint Jean Eudes: 1601-1680*. París: DDB.
- MIRANDA, F., RODRÍGUEZ, D. (2000). “Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico”. En *Cuarto Encuentro Nacional de Educadores*. Montevideo: Censores.
- MOYANO, S. (2005). *Los debates actuales en pedagogía social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores sociales*. Recuperado el 23 de septiembre 2006 del sitio: http://72.14.203.104/search?q=cache:AwOkOYUCNYwJ:redteleform.me.gov.ar/redtecnificaturas/file.php/1/Pedagogia_social/LOS_DEBATES_ACTUALES.doc+%22pedagog%C3%ADa+como+disciplina+social%22&hl=es&gl=co&ct=clnk&cd=1
- MOLLENHAUER, K. (1964). *Die Einführung in Sozialpädagogik*. Weinheim y Basilea.
- MOLLENHAUER, K. (1990) “¿Es inevitable corregir el concepto de formación general?” *Revista de educación*, 291, 129-148.
- MONTESSORI, M. [1928] (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- MORENO, M.C y DIAZ, J.G. (2004). *Diagnóstico del Clima Organizacional de MD Confecciones*. Monografía (Especialización en Administración) - Universidad del Rosario.
- MOUNIER, E. (1976). *Manifiesto al Servicio del Personalismo*. Madrid: Taurus.
- MUJICA, L.F. (1986). *En torno al origen de la pedagogía social en el pensamiento alemán*. Zaragoza: Cometa.
- NATORP, P. [1913] (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva (Serie Clásicos de la Educación N°3).
- NEGLIA, A. (1969). *Estudio sobre la creación y organización del INDEC- Instituto de desarrollo de la comunidad (e informe de labores)*. Bogotá: Corporación Minuto de Dios.
- NEGLIA, A. (1986). *Teoría y práctica del desarrollo de la comunidad*. Fundación Instituto para el Desarrollo de la Comunidad (FINDEC). Bogotá: Probanca (eds.).
- NEGRIN, O. (1977). “La pedagogía social a través de la historia”. En: UNED: *Pedagogía social. Técnicas de trabajo escolar*. Madrid: UNED.
- NOHL, H. (1950). *Antropología pedagógica*. México: FCE (Serie Breviarios).
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- NÚÑEZ, V. (1997). *Aportaciones al campo de la Educación Social*. Trabajo presentado al Seminario del Centro Formación y Estudios del Iname (hoy INAU). Montevideo: Censores.
- NÚÑEZ, V. (1998). “De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión”. En *Cuaderno de Pedagogía* N° 3. Rosario-Argentina.

- NÚÑEZ, V. (1999a). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. B. Aires: Santillana.
- NÚÑEZ, V. (1999b). "De la educación en el tiempo y sus tiempos". En Friggerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- NÚÑEZ, V. (2000). "La necesaria inversión cultural en los "recién llegados" o acerca de las responsabilidades intergeneracionales". En Caride, J. (coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, pp 77-90
- NÚÑEZ, V. (2003). "¿Qué se quiere decir con evaluar?" En: TIZIO, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa. Págs. 85-102
- NÚÑEZ, V. y PLANAS, T. (1997). "La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica". En PETRUS, A. (coord). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, págs.103-129.
- ORTIZ, G. (2006). "Museo y contemporaneidad" en *La contemporaneidad en Colombia. 1966-2006. Museo de Arte contemporáneo: 40 años*. Bogotá: Legis.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao.
- PATURET, J.B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse: Érès.
- PECAUT, D. (1987). *Orden y Violencia: Colombia 1930 – 1954*. Bogotá: Siglo XXI y CERECA.
- PEREZ, S. (2006). *El Minuto de Dios. Un modelo de desarrollo socio-económico que contribuye al desarrollo en Colombia*. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes. Bogotá.
- PEREZ-CAMPANERO, M.P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (1992). "Educación social y perfil del educador social". En J. SAEZ. *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- PETRUS, A. (1997). "Concepto de Educación Social". En: PETRUS, A. (comp.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (2000). "Nuevos ámbitos en educación social". En ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (Eds.) *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, p. 63-147.
- QUINTANA, J.M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J.M. (1991). *Pedagogía comunitaria*. Madrid: Narcea.
- RADL, R. (1984). "Conceptos, teoría y desarrollo de la pedagogía social". *Revista Bordón* XXXVI, 251, 17-43

- RAWSON, M. y CLOUDER, C. (2002). *Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en práctica*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner.
- RED DE EDUCACION (2004). *Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la pedagogía y la educación social*. Recuperado el 16 de septiembre de 2006 del sitio WEB: http://centros.uv.es/web/centros/C11/data/tablon/tablon_general/PDF88.pdf
- RESTREPO, M. (1993). "El sentido de la educación: Desarrollo humano y calidad de la educación en perspectiva". En Revista *Signo y Pensamiento* N° 23. Bogotá: Universidad Javeriana.
- RINCÓN, F. (1991). *En tus manos colocamos este Nobel... y la paz que llega*. Bogotá: Ed. Presencia.
- RODRÍGUEZ, C. (2003). "La renovación del pensamiento crítico en América Latina: el aporte de Santos", introducción al libro de SANTOS, Boaventura. *La caída del Angelus Novas: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). *Necesidad de un enfoque crítico de la educación en una época postmoderna o el camello de la globalidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid-Educación.
- ROSSNER, L. (1973). *Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf*. Munich y Basilea.
- SÁEZ, J. (1995) *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Libres.
- SÁEZ, J. (1997). "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación". En A. Petrus (ed.). *Pedagogía social*. (Cap. II). Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, H. (1972). "Reportaje con el Padre García Herreros". Diario *El Bogotano*. 25 de noviembre.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHUSTER, H. (2006). *De la intervención a la interacción social. Una aproximación al contexto y cambios en la fundación de la obra social El Minuto de Dios*. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Antropología Social de la Universidad de los Andes. Bogotá.
- ST-ARNAUD, Y. y L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaître par l'action*. Montreal: Presses de l'Universite de Montreal.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- TERRA, J.P. (1969). *Mística, Desarrollo y Revolución*. Montevideo: Ed. del Nuevo Mundo.
- TIZIO, H. (2003) (Coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TÖNNIES, F. [1919] (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- TOURAINÉ, A. (1999). “Los desafíos de la interculturalidad”. En *Lateral. Revista de Cultura* N° 50 (febrero), Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TRUJILLO, D., GUTIERREZ, R. y RUIZ, J. (2003). “Los desafíos para el Minuto de Dios”. Bogotá: Universidad de los Andes – Facultad de Administración - Colección de Casos SEKN. Publicado en *Academia, Revista Latinoamericana de Administración* (31: Págs.23-53).
- UNIMINUTO (2002). *Modelo Educativo*. Versión 2.2. Cuaderno institucional N° 1. Bogotá.
- UNZUETA ALBERDI, I. (1996). *Un diagnóstico de la sociedad moderna: aproximación al concepto de crisis en Jürgen Habermas*. Recuperado el 15 de septiembre 2006 de Cuadernos de Ciencias Sociales N°86. Costa Rica: FLACSO.
<http://ladb.unm.edu/aux/econ/cuadcien/1996/january/diagnostico.htm>
- URIBE, A. (2005). *Mensaje con ocasión del 44 Banquete del Millón*. Obtenido el 21 de noviembre de 2006 de http://www.presidencia.gov.co/discursos/banquete_millon.htm
- URIBE, C. (1991). *El pensamiento social cristiano en Colombia*. Bogotá: Instituto de estudios sociales Juan Pablo II.
- WEBER, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: FCE
- WILLIAMSON, G. (1999). *Paulo Freire: Educador para una nueva civilización*. Temuco: Edic. Universidad de la Frontera e Instituto Paulo Freire
- WILLIS, P. (1997). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal
- ZAMBRANO, M. [1965] (2000). *La vocación del maestro*. Granada: Agora

EL AUTOR

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

Nació en Barranquilla en 1952. Es presbítero de la Congregación de Jesús y María (Padres Eudistas) desde 1980. Cursó estudios de filosofía y teología en el Seminario Valmaría y la Pontificia Universidad Javeriana, respectivamente.

Obtuvo una maestría en estudios sociales, políticos y económicos en el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Católica de París, en 1989. Posteriormente cursó la maestría en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, en Bogotá.

Se ha desempeñado como profesor de filosofía, pedagogía y ciencias humanas y sociales. Desde 1992 trabaja en la Corporación Univeritaria Minuto de Dios -Uniminuto-, en la que ha sido docente, investigador, director del programa de licenciaturas en filosofía, decano de la Facultad de Educación, Secretario General y Vicerrector Académico.

Ha publicado diversos artículos en varias revistas, coordinó la investigación “Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología“, publicada con el apoyo de Colciencias en 2001. En el 2002 publicó el libro “La praxeología: una teoría de la práctica”. Actualmente hace parte, como docente e investigador, del Centro de Estudios e Investigaciones Humanas y Sociales -CEIHS-, y de la Escuela de Alta Docencia -EAD- de Uniminuto.