

Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos



Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

Compilador



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos

Germán Julio Vargas, cmj

Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación / Compilado por Carlos Germán Julio Vargas, cmj.
Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro de Pensamiento Humano y Social, 2014.
292p.: il.
ISBN 978-958-763-113-5

I. Praxeología - Educación 2. Modelos pedagógicos 3. Pedagogía Social I. Julio Vargas, Carlos.
– II. Bustos Sierra, Luz Esperanza. – III. Molina Penagos, Martha Cecilia. – IV. Caraballo Cadena,
Hugo Eduardo. – V. Orrego Echeverría, Israel Arturo. – VI. Duque Román, Jaír. VII. Gutiérrez,
Álvaro Fernando. VIII. Medellín Vargas, Fabio Enrique

CDD: 370.19 P33p BRGH

Pedagogía Praxeológica y social: Hacia otra educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Centro de Pensamiento Humano y Social (CPHS).

© Carlos Germán Julio Vargas, Luz Esperanza Bustos Sierra,
Martha Cecilia Molina Penagos, Hugo Eduardo Caraballo Cadena
Israel Arturo Orrego Echeverría, Jaír Duque Román,
Fernando Gutiérrez, Fabio E. Medellín V.

Primera edición. Bogotá, Colombia. Diciembre de 2014.
ISBN 978-958-763-113-5

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Diego Jaramillo Cuartas, cjm
PRESIDENTE DEL CONSEJO DE FUNDADORES

Leonidas López Herrán
RECTOR GENERAL SISTEMA UNIMINUTO

Luis H. Rodríguez Rodríguez
VICERRECTOR GENERAL ACADÉMICO

Harold Castilla Devoz, cjm
RECTOR SEDE PRINCIPAL UNIMINUTO

Amparo Vélez Ramírez
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIONES

Rocío del Pilar Montoya Chacón
COORDINADOR GENERAL DE PUBLICACIONES DEL SISTEMA

Carlos Germán Julio Vargas
DIRECTOR DE INVESTIGACIONES SEDE PRINCIPAL

Constanza del Pilar Cuevas Marín
Alfonso Torres Carrillo
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PARES EVALUADORES

Nathalia Martínez Mora
COORDINACIÓN EDITORIAL

John Fredy Guzmán Vargas
CORRECCIÓN DE ESTILO

María Cristina Rueda Traslaviña
Wilson Martínez Montoya
REALIZACIÓN GRÁFICA E ILUSTRACIONES

Ciudadanía, Paz y Desarrollo
GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Impresor
PANAMERICANA FORMAS E IMPRESOS S.A.
Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Contenido

Introducción	7
---------------------------	----------

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

Educación y pedagogía social: una conceptualización	18
--	-----------

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

Aproximación histórica a la pedagogía social europea	33
---	-----------

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual	47
--	-----------

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

La formación de maestros en Uniminuto: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social	129
---	------------

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS

La formación de pedagogos infantiles en Uniminuto: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social, los retos de una educación inclusiva	151
---	------------

LUZ ESPERANZA BUSTOS SIERRA, MARTHA CECILIA MOLINA PENAGOS,

HUGO EDUARDO CARABALLO CADENA

Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica	180
ISRAEL ARTURO ORREGO ECHEVERRÍA	
La pedagogía social como totalidad narrativa: posibilidades críticas formativas	257
JAÍR DUQUE ROMÁN	
La Escuela de Medios para el Desarrollo: una experiencia praxeológica en un contexto de educación social	276
FERNANDO GUTIÉRREZ	
Como si fuera un marco teórico	282
FABIO E. MEDELLÍN V.	

Introducción

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS*



En 1992, hace veintidós años, inicié labores académicas la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), después de cierto tiempo de soñar con una institución de educación superior alternativa, inclusiva e innovadora, y luego de desarrollar las acciones preliminares y reglamentarias para implementar el proyecto. Uniminuto nació como fruto de la visión y la utopía del padre eudista Rafael García-Herreros (formado en el humanismo cristiano y la espiritualidad eudista, centrada en la misericordia del Evangelio) y de la experiencia y la práctica de la Organización El Minuto de Dios, que como obra socioeducativa, entre otros aspectos, había desarrollado múltiples acciones de educación social y comunitaria. Por eso, era lógico

* Director de investigación de Uniminuto, Sede Principal. Docente e investigador, filósofo y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por el Institut Catholique de París y estudios de magíster en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com

que entre las unidades académicas fundadoras existiera una Facultad de Educación y, algo después, un Departamento de Pedagogía, cuya misión fundamental habría de ser la investigación sobre el modelo subyacente a dichas acciones y su correspondiente sistematización. Desde entonces, Uniminuto, su Facultad de Educación y su Departamento de Pedagogía vienen reflexionando y experimentando alrededor de esos temas.

En primer lugar, y como resultado de la reflexión inicial del programa de Licenciatura en Filosofía y luego de la naciente Facultad de Educación, el tema fue el enfoque praxeológico que se vislumbraba presente detrás de toda la obra *El Minuto de Dios* y que, además, aparecía latente como “filosofía institucional” de esta nueva institución de educación superior que quería valorar la acción, la experiencia y la práctica, obviamente sin desestimar la teoría. Después de algunos debates, investigaciones y diversos artículos divulgados por Uniminuto, en el 2002 se publica el libro *La praxeología: una teoría de la práctica* (Juliao, 2002). El problema y el tema se siguen trabajando en diversos artículos, hasta que en el 2011 se publica *El enfoque praxeológico* (Juliao, 2011), síntesis y reelaboración de veinte años de reflexión, investigación e implementación de acciones diversas sobre ese paradigma metodológico alternativo que hoy caracteriza las funciones educativas, investigativas y de proyección social de la institución y que, poco a poco, ha ido ocupando cierto lugar en el campo intelectual de la educación colombiana. A comienzos del 2014, producto de otras reflexiones y del trabajo de un año del Equipo de Praxeología, se publica el libro *Una pedagogía praxeológica* (Juliao, 2014), que se ofrece, a modo de “caja de herramientas”, a los educadores del país como alternativa para reflexionar y repotenciar sus prácticas educativas y, por ende, redefinir su oficio —imposible pero necesario— de maestros.

En segundo lugar, y en relación sinérgica con la reflexión sobre el enfoque praxeológico, el tema fue la educación y la pedagogía social, consideradas como la perspectiva pedagógica que debía impregnar todas las acciones de la Facultad de Educación e, incluso, todos los programas académicos de Uniminuto. En el 2001, el primer grupo de investigación del Departamento de Pedagogía, reconocido por el

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación (Colciencias)¹, publica, como resultado de su primera investigación *sensu stricto*, el libro colectivo *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología* (Juliao et al., 2001), que dio origen al nuevo proyecto educativo de la Facultad de Educación y planteó los primeros resultados de la reflexión realizada hasta entonces sobre lo que, un poco intuitivamente, se llamaba internamente *pedagogía social*². Seis años después, como aterrizaje de todo lo que se había hecho hasta entonces y cumpliendo con la misión encomendada al Departamento de Pedagogía, se publicó el libro *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*, que plantea y sustenta la siguiente hipótesis:

[...] 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 (Juliao, 2007, p. 7).

-
- 1 En ese momento, el grupo se llamaba Escuela de Alta Docencia; hoy se denomina Innovaciones Educativas y Cambio Social y se encuentra reconocido por Colciencias. Este libro es resultado de su línea de investigación Pedagogía Social.
 - 2 En la introducción de dicha publicación se decía: “Antes que nada, es una investigación que en su temática, en su estructura y aplicación busca ser innovadora. En su temática, porque presenta un modelo alternativo de formación de docentes, basado en la praxeología pedagógica, que fue aplicado por nosotros en los campos de la educación formal y no formal. En su estructura, porque se desarrolla desde una metodología de tipo cualitativo y praxeológico, que en un proceso en forma de espiral que comprende el ver, el juzgar, el actuar y transformar la realidad, y es siempre enriquecido con una dinámica de devolución creativa, es decir, desde una estructura cualitativa, abierta, flexible y sobre todo enriquecida por la práctica pedagógica. En su aplicación, porque pretende mostrar el diálogo permanente que hemos realizado considerando los elementos de un modelo de formación de docentes, diálogo que nos llevó a cambiar el modelo formativo que teníamos en la Facultad, centrado en lo profesionalizante” (Juliao et al., 2001). Ahí ya se vislumbraba lo que seguiría.

Hoy, el presente libro: *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*, que recoge conceptos, experiencias y testimonios de diversos maestros e investigadores de Uniminuto, avanza significativamente en dicha línea, ahonda teóricamente en esa corriente pedagógica, reconoce las influencias teóricas y prácticas del enfoque educativo de El Minuto de Dios y se abre a perspectivas de reflexión y acción futuras. Es una publicación que, sobre todo, relaciona sinérgicamente los dos temas en los que se ha trabajado durante veinte años: el enfoque praxeológico y la pedagogía social, desde el apelativo de *pedagogía praxeológica y social*, sabiendo que no resulta fácil elegir y construir un concepto de pedagogía que se destaque sobre la definición habitual de los diccionarios³. Lo que este libro propone como planteamiento de fondo, y en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los teóricos, es que la pedagogía es un saber⁴ fruto del encuentro maestro-educando, en términos de la práctica o quehacer profesional⁵; lo que, por una parte, intenta orientar la pedagogía y, por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella. Esta concepción adquiere especial importancia para el modelo educativo de Uniminuto e incluso para todo profesional comprometido socialmente.

-
- 3 El Diccionario de la Real Academia de la Lengua la define así: “(Del gr. παιδαγωγία). I. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. 2. f. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos”.
 - 4 Por *saber* se entienden aquí los contenidos objetivados que son el resultado de un esfuerzo de construcción o (re)elaboración de conocimientos del sujeto sobre la realidad, normalmente partiendo de la experiencia y la práctica, en el interior de un marco conceptual que permite también hacer(se) nuevas preguntas sobre dicha realidad.
 - 5 Se entiende la práctica profesional y educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y aprendices. Para los propósitos de este libro, dado que se la considera válida para cualquier profesional comprometido socialmente, no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que ocurren dentro del aula de clases, pues incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en ella y, obviamente, todo lo que acontece en la experiencia cotidiana de los participantes y en las comunidades en las que estos intervienen.

La pedagogía se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica socioeducativa —que es siempre una práctica interactiva— y del diálogo de esta con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo, buscando siempre generar alternativas e innovaciones educativas, es decir, *otra* educación. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, esto es: como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en, desde y sobre la práctica⁶. Se define así la pedagogía como teoría de la acción educativa, en el sentido de una disciplina praxeológica; es decir, la pedagogía es una teoría a la vez reflexiva y prospectiva, plenamente orientada hacia el utópico futuro, pero fuertemente enraizada en la práctica y la experiencia concreta del presente y, obviamente, enriquecida con los aportes del pasado histórico. Se trata de una “pedagogía situada”, donde lo praxeológico, en cuanto paradigma que da cuenta de recorridos históricos, sociales y culturales, es cada vez más necesario.

Desde esta perspectiva, es importante considerar el desarrollo de la pedagogía durante el siglo XX, dado que, según Cambi (2005), tres procesos intervinieron en su estatuto actual, a saber:

- a. El modo como se consolidaron las ciencias educativas y el florecimiento de una epistemología pedagógica⁷ (fruto de su eman-

6 En la actualidad, el modelo de formación para el ejercicio profesional, basado en la perspectiva que considera al maestro como “práctico reflexivo”, está cobrando fuerza frente al resto de perspectivas (artesanal, personalista y técnica) descritas tanto en los estudios teóricos como en los programas de formación y perfeccionamiento docente.

7 Por *epistemología* se entiende aquí la teoría del conocimiento cuando este está relacionado directamente con las disciplinas y la ciencia (Bunge, 1980, p. 13). Hablar de *epistemología pedagógica* es referirse, entonces, a la teoría del conocimiento cuando este está relacionado con el quehacer educativo y las ciencias de la educación.

cipación de la filosofía y de su incorporación a las ciencias —empíricas— de la educación).

- b. La irrupción de un modelo de pedagogía crítica⁸ (lo cual significó un desplazamiento del ámbito propiamente educativo al terreno de lo sociocultural y a la consolidación de un pensamiento crítico sobre la sociedad).
- c. El desarrollo de la pedagogía social (como preocupación por las necesidades educativas de las sociedades actuales, por ejemplo, educación de adultos, atención pedagógica a poblaciones en riesgo social y educación de la familia), que se concreta en torno a ciertos modelos de prácticas pedagógicas que tendrán que ver con la pedagogía praxeológica: el de la alfabetización, el de la cultura de masas y el de la educación permanente.

Desde la reciente normatividad educativa colombiana, una perspectiva adicional que debe considerarse sugiere respecto a la pedagogía:

[Se remita al] saber propio del maestro constituido por el dominio de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza, por la comprensión del sentido de la actividad del educador dentro de la sociedad y por la capacidad de discernir las formas legítimas de transmisión de los saberes, todo lo cual es objeto de estudio riguroso que trasciende las propuestas del sentido común o de la retórica educativa que permanentemente quiere fijar normas de actuar a la escuela (Misión de Ciencia y Tecnología, 1990).

Si esta afirmación se desglosa, se puede decir que la pedagogía tiene que ver con los siguientes aspectos:

- a. El campo de las relaciones que existen entre el conocimiento y su transmisión o enseñanza a individuos y comunidades (lo cual pertenecería más bien al terreno de la didáctica).

8 La pedagogía crítica se entiende como una propuesta educativa que pretende ayudar a los estudiantes a cuestionar y cuestionarse, además de desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan; es decir, es una teoría y práctica (una *praxis*) en la que los sujetos adquieren una conciencia crítica.

- b. La comprensión del sentido del quehacer de todo maestro en el interior de la sociedad (conciencia y responsabilidad sociopolítica del profesional).
- c. La capacidad profesional de comprender y aplicar las formas válidas para lograr las metas educativas de socializar (transmitir saberes, valores, creencias, etc.) y emancipar (fomentar la conciencia crítica y dejar que surja la potencialidad del sujeto o de la comunidad). Esta es una tarea compleja porque tiene una fuerte carga moral. Como asimismo se alude a “formas válidas”, se está reforzando la idea de un juicio ético sobre los modos de educar, es decir, sobre las estrategias de enseñanza adecuadas al contexto y a los sujetos que aprenden.

En ese sentido, para el modelo educativo de Uniminuto, la pedagogía está delimitada por dos principios: la educabilidad o plasticidad humana (todos tienen la capacidad y pueden aprender) y la libertad o autonomía humana (nadie puede obligar a otro a aprender). Estos dos principios configuran la contradicción pedagógica intrínseca que explica la famosa expresión de que “el oficio de maestro es necesario pero imposible”. Y es que en el acto pedagógico se percibe una contradicción irresoluble aunque positiva: se trata de la educación como domesticación y de la educación como emancipación. A partir de aquí se puede tomar conciencia de la contradicción que expresan estas parejas de conceptos educativos: instruir/emancipar, liberar/reterner, encerrar/descadenar. Al respecto, es dicente esta reflexión que siempre ha estado presente y ha cuestionado las acciones educativas de esta institución:

La pedagogía pretende liberar pero no hace más que esclavizar; entre más el pedagogo se convence de la importancia de su actividad, más se compromete, más inventa nuevos y originales métodos y es más peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor, y lo mejor es con frecuencia lo peor (Meirieu y Delevay, 1992, p. 51).

La cualidad de pedagogo praxeológico y social que aquí se quiere ejercer y que se pretende enseñar no se adquiere porque alguien realice el oficio de investigador o el oficio de maestro, pues el investigador

incrementa el conocimiento de un campo disciplinar, y el maestro transmite el contenido existente de una disciplina. Por el contrario, es efectiva en cualquier situación educativa cuando el investigador o el maestro se sitúan en esa mezcla teoría-práctica, en el interior de un contexto sociopolítico, en coherencia con su oficio y su misión. Como investigador, produce conocimientos (teoría) y tiende a hacer legibles sus escritos, ilustrándolos (pedagogía) y pensando en el lector (práctica). Así, en una situación educativa, el maestro transmite un saber (teoría) a aprendices (práctica) y acepta ubicarse en ese espacio inestable, en ocasiones improbable e imperfecto, que es la pedagogía.

Desde esta problemática, apenas delineada en los párrafos anteriores, la estructura de este libro nos brinda diferentes acercamientos al tema con sus matices propios en términos del debate conceptual, lo cual le da mayor riqueza. Asimismo, con sus diferencias en cuanto a las experiencias educativas que se incorporan. El problema es claro y único: se trata de seguir reflexionando críticamente alrededor del quehacer pedagógico, y en particular de la pedagogía praxeológica y social con la cual se ha identificado el proyecto educativo de Uniminuto, como un aporte a la comprensión de las perspectivas críticas en educación, partiendo del ámbito global, pasando por el nacional, hasta llegar al institucional. O dicho de otro modo: ¿cuál ha sido, para Uniminuto, la influencia e importancia de las perspectivas educativas críticas en la construcción de un discurso institucional propio? Pero también es un aporte apreciable para el mismo desarrollo institucional de Uniminuto, al realizar un ejercicio de (re)construcción y autorreflexión tanto de su propio proceso histórico como de sus apuestas sociales, pedagógicas y educativas.

Vale destacar la amplitud del debate que este libro deja abierto con respecto a las relaciones y tensiones en torno a teoría y práctica, conocimiento y saber, pedagogías y pedagogía praxeológica y social, y la relación y unicidad del saber, el ser y el actuar; igualmente, las tensiones y acercamientos entre educación popular y educación para el desarrollo, así como la praxeología propuesta como paradigma de una educación y construcción del saber alternativo. De algún modo, el libro es una contribución a una lectura diferente de la implementación del

proyecto moderno en la región, del alcance del eurocentrismo y de las bases epistemológicas que dieron forma a los llamados *saberes y disciplinas modernos*. En este horizonte, la reflexión sobre la inclusión, retomada en varios momentos del libro, tiene especial importancia desde el enfoque praxeológico, y desde otros campos, como los estudios culturales, la interculturalidad crítica, la decolonialidad, la diversidad epistémica. Son campos que quedan abiertos para futuras investigaciones.

Ahora bien, la naturaleza de este libro hace que esté compuesto de varios capítulos o artículos, cada uno de los cuales tiene propósitos, estilos de redacción (por ejemplo, el lugar de enunciación: normalmente “el”, pero a veces, “yo”) y alcances diferentes. Así, por ejemplo, mientras los tres primeros y el sexto presentan una perspectiva amplia de corrientes educativas y pedagógicas emancipadoras que nutren una educación social crítica —especialmente, los aportes de Freire, la educación popular y la educación para el desarrollo a la pedagogía praxeológica y social—, otros enfatizan sea en el modelo educativo de Uniminuto (el cuarto) o en las bases conceptuales de un programa académico (el quinto) o una unidad institucional (sexto y octavo); e incluso, los tres últimos (séptimo, octavo y noveno) hay que verlos más como experiencias o testimonios, personales o grupales, de cómo se ha entendido y practicado la pedagogía praxeológica y social. Varios de ellos tienen un mayor desarrollo investigativo, otros están en proceso y podrían seguirse trabajando con miras a mayor elaboración. Por todo lo anterior, no hay un capítulo específico de conclusiones; sin embargo, cada apartado finaliza con reflexiones que recogen, sintetizan o dejan abierto un debate en el campo que los acopia y da coherencia a todos: la pedagogía praxeológica y social como la ha entendido Uniminuto y como la viene ejerciendo en sus actividades de aprendizaje y enseñanza, de investigación y, sobre todo, de proyección social.

Todo ello plantea el interrogante, propio de la academia, de si se trata de un libro de investigación propiamente dicha o de un libro de divulgación pedagógica. Los lectores lo dirán. Para unos será solo divulgación, para otros puede que sea investigación... y es que en este terreno de la pedagogía praxeológica y social (o de las pedagogías

críticas, o simplemente del discurso pedagógico) por más que la institucionalidad y normatividad científica exijan optar por lo uno o lo otro, no es sencillo ni conveniente hacerlo. Para los autores es fruto de procesos reflexivos e investigativos que forman parte de la historia personal e institucional y que se ofrecen a los lectores para divulgar lo que Uniminuto viene haciendo con alto sentido de responsabilidad social y educativa. Como ocurrió en la vida, en el quehacer y en la práctica del padre Rafael García-Herreros, se puede decir que una educación crítica parte de la honda insatisfacción que genera una sociedad injusta, aunada a la voluntad y al compromiso de transformarla. No hay educación liberadora si no se siente la necesidad de liberarse de algo o alguien; no hay educación transformadora si no se experimenta un deseo y una posibilidad de cambio personal y social. No se requiere pensar del mismo modo ni estar de acuerdo con un modelo ideal, ni acogerse a las normas pretendidamente científicas, ni siquiera poseer una alternativa ya diseñada; basta compartir una utopía para sortear las limitaciones del aquí y el ahora, y creer que la educación puede responsabilizarse de convertir dicha utopía en realidad. Desde esta perspectiva praxeológica, la educación no puede ser considerada al margen de la sociedad en la que interviene. La pedagogía praxeológica es así, también, pedagogía social y puede conducirnos —es la utopía de Uniminuto— a otra educación.

REFERENCIAS

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Popular

Juliao Vargas, C. G. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Juliao Vargas, C. G. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

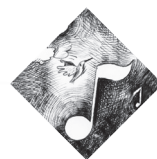
Juliao Vargas, C. G., Duque Román, J., Molina Vásquez, R. y Téllez Tolosa, M. Á. (2001). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Meirieu, P. y Delevay, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. París: ESF.

Misión de Ciencia y Tecnología (1990). *Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social* (vol. 2, tomo 1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación y Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo.

Educación y pedagogía social: una conceptualización

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS*



*La educación, más que cualquier otro recurso de origen humano,
es el gran igualador de las condiciones del hombre,
el volante de la maquinaria social.*

H. MANN

En este capítulo se parte de unos presupuestos que, de algún modo, delinearán el sentido de lo educativo como algo intrínsecamente social, pero que requiere, para poder hablar de educación social en sentido estricto, de acciones extrínsecas de intervención social y política:

- a. La educación, como quehacer, implica siempre la relación entre teoría, práctica e investigación, en un proceso crítico-reflexivo y praxeológico que no favorece a ninguno de los tres componentes, pero los considera a todos esenciales. Por eso, la educación como

* Director de investigación de Uniminuto, Sede Principal. Docente e investigador, filósofo y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por el Institut Catholique de París y estudios de magíster en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com

campo de estudio (más específicamente, la educación social) está constituido por y en la teoría, la práctica y la investigación, dando origen a la pedagogía¹.

- b. La pedagogía, como disciplina que congrega a todas las pedagogías *adjetivadas*, tiene como objeto de estudio la educación en todas sus posibles variantes.
- c. 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.
- d. Existe un actual reconocimiento de que la educación (no solo la escolar) es un derecho fundamental cuya tarea es viabilizar la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural (Núñez, 1999, p. 63 y ss.).
- e. 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; mas nunca como ámbito de aplicación de una *biopolítica*² determinada de gestión de individuos o grupos catalogados como *conflictivos, excluidos o inadaptados sociales* (García, 2003, p. 71).

1 Por *pedagogía* aquí se entiende aquel proceso de racionalización del quehacer educativo, formativo o de enseñanza que pretende, al construir teoría desde y sobre las prácticas educativas, hacerlas comprensibles, mejorarlas y, en lo posible, modelizarlas, de modo que puedan ser replicadas en otros contextos o circunstancias: “A veces [las teorías pedagógicas] se distinguen de las prácticas en uso hasta el punto de oponerse. La pedagogía de Rabelais, de Rousseau o Pestalozzi estaban en oposición a la educación de su tiempo” (Durkheim, 1973, pp. 69-70).

2 Se toma la noción de *biopolítica* de Giorgio Agamben, quien la recupera (y retrabaja) de dos predecesores: Hannah Arendt (que presenta la noción de biopolítica en *La condición humana*) y Michel Foucault (fundamentalmente en

Es fácil comprender, entonces, por qué 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 libro aporta otra posibilidad más.

Lo que se busca es una definición cuyos presupuestos teóricos se fundamenten en un modelo educativo, y ello por una doble razón. En primer lugar, 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*. Arendt (1993) sostiene que en el “vivir juntos”, en la constitución de una esfera pública, en la “trama de las relaciones humanas”, se constituye un mundo humano distinto del natural. En este sentido, educar es confiar en la plasticidad humana, donde se inicia el camino hacia nuevos horizontes; todo ello, en la vida cotidiana, esa trama de relaciones-tipo donde todos, incluso los genios, acaban siendo hijos de su tiempo, y cada tiempo va continuamente determinándose. Es esto una 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, porque 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.

García (2003) plantea que la educación puede definirse desde diferentes aristas:

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

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.

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) (p. 75).

Todas estas posibilidades son reales a la hora de pensar (y de actuar) 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 pone el acento lo que conduce a percepciones diversas, incluso incompatibles, de lo que se entiende por educación social. En otras palabras, la clave está en poner el acento.

Lo que se quiere acentuar, desde la reflexión y la acción realizada por El Minuto de Dios, es el *quehacer reflexivo* y la *responsabilidad social* del agente de la educación y las finalidades sociales que esta práctica pretende. Desde la perspectiva de El Minuto de Dios, la educación es un compromiso de todo profesional que lo obliga a *entrar en una actitud ética* (Paturet, 1995), a asumir una responsabilidad social con la comunidad, a convertirse en un gestor y formador de personas y comunidades, a interactuar con los otros y compartir con ellos 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 poco humanas a condiciones más humanas. La gestión 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 quienes desarrolla su responsabilidad social y profesional.

Este profesional da cuenta de la ética y la responsabilidad sociopolítica cuando consigue, desde su práctica profesional como *líder*, *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 Freire³, pero renovándolas y articulándolas a las nuevas realidades sociales y profesionales, se propone entender la *educación social* como el derecho que tienen todos los ciudadanos a participar y ser gestores de su propio desarrollo. La educación social se materializa en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, creadora de contextos, ambientes educativos y acciones mediadoras-formativas diferentes a los de la escuela o la educación formal. En este sentido puede decirse que posibilita:

- a. 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*—, en procesos de socialización propios de todo quehacer educativo.
- b. 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 además contribuyan al desarrollo humano y social sustentable correspondiente a la otra finalidad de todo quehacer educativo: la emancipación del sujeto y la formación de una conciencia crítica y reflexiva.

Si bien el concepto de *educación social* está condicionado por su propia historia (ligada muchas veces a la caridad o beneficencia y a la asistencia social), es indiscutible que el ámbito de lo social y su carácter pedagógico son los dos elementos que marcan su razón de ser. 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 más allá del ámbito de la escuela, pues se

3 Ellos, de un modo u otro, preconizaron una relación estrictamente educativa, mediada por los contenidos de la cultura y consciente de que la peculiaridad de los sujetos marca los tiempos y los resultados de la adquisición. Igualmente, rechazaron la supremacía de una educación que pretendiera ejercer una influencia directa sobre la subjetividad de los sujetos de la educación.

trata, como ya se ha señalado, de un proceso en el que las personas se apropian de saberes que tienen que ver con un saber vivir o, mejor, con un 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, 1999, p. 26).

La *pedagogía social* sería el campo de conocimiento, constituido como disciplina, que tiene como objetivo la formación y capacitación de los profesionales para la educación social. El propósito de los conocimientos adquiridos es ser reenviados a la práctica y contribuir a mejorarla, en un proceso netamente praxeológico y autorreflexivo. Al adaptar los planteamientos de Caride (2004, pp. 37-113), se puede describir la pedagogía social como:

- a. *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. Son, entonces, un saber y una práctica que deben rehacerse 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.
- b. *Un saber relativo a una práctica social, histórica y contextual y, por eso, limitado por la dialéctica de lo subjetivo-objetivo del quehacer social.* Es un quehacer que surge de la sociedad y para la sociedad, cuyos contenidos, fines y funciones jamás podrán ser interpretados al margen de esta. Sin las variables políticas, económicas, religiosas, 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, lo cual, según Bourdieu (1991), solo 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.

c. *Un saber 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 sociopolítica (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 y el trabajo sociales compartan muchos de sus planteamientos y prácticas. De ahí que, sin ser lo mismo, se insista en que se 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, p. 29); ámbito del que participan profesionales como trabajadores sociales, psicólogos sociales, sociólogos, médicos, filósofos, juristas, etc.

d. *Un saber proyectado en la discusión teórica y metodológica de las ciencias sociales.* Una de las acepciones más sugestivas del término metodología señala que es “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 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, compleja y multidimensional. La investigación en educación social no puede desligarse de su ca-

pacidad de transformación de la realidad; por eso, las propuestas que giran en torno a la investigación-acción, la investigación participativa o la acción-reflexión de la praxeología resultan muy adecuadas para *conocer transformando* en lo que hoy se llama *investigación situada*.

- e. *Un saber 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 desde la perspectiva de “una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita”, no solo para comprender, sino, sobre 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 práctica. Por eso, debe aclararse que dicha normatividad no puede ser atemporal ni acrítica. Sin duda, la cuestión del desarrollo humano y social sustentable es el apoyo esencial de esta 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, y que propende al bienestar futuro.
- f. *Un saber praxeológico, crítico-reflexivo y liberador.* Bastantes interpretaciones de la pedagogía social insisten en la importancia de la acción educativa o, mejor, en la concepción de la educación como una práctica social; por ende, comprenden la pedagogía social como una disciplina praxeológica (por cuanto se ocupa de la acción socioeducativa, de sus fundamentos y de sus fines), con una lógica y discurso diferentes, aunque no contrapuestos a la lógica del discurso teórico. Como saber praxeológico, la pedagogía social es crítica-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, la pedagogía social no puede inscribirse en el grupo de las ciencias tecnológicas o instrumentales; más bien hay que pensarla, desde la perspectiva de Giroux (2001, pp. 127-141), como una pedagogía performativa y emancipatoria, con un perfil crítico-reflexivo y dialéctico, que interviene en cada contexto y facilita alternativas de mejora a las personas; una pedagogía concebida más como práctica moral y política que como un mero procedimiento técnico.

En la afirmación de 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 sea concebido o conducido. Esto es así porque en el fondo 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.

Ello conduce a un último presupuesto definitorio de la pedagogía social en el contexto latinoamericano, es decir, al aporte más determinante en la conformación de la pedagogía social actual: se trata de la obra del brasileño Paulo Freire (1921-1997). Su pensamiento, producto de un sincretismo intelectual entre el existencialismo cristiano y el marxismo, sintetiza mejor que ningún otro la corriente de las *pedagogías críticas*. Su obra es tal vez la culminación de un proceso que venía madurando desde las teorías de la resistencia y del que sobrevienen un conjunto de pensadores actuales, en plena actividad intelectual, de la talla de Willis, Apple, Giroux, Popkewitz, Carr y Kemmis, entre otros. En este sentido, Carreño (2001) afirma:

[...] La puesta en entredicho que habían traído las teorías de la reproducción da 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 (p. 188).

Se plantea así la formulación de un nuevo paradigma social-crítico, reconocido, entre otros, con los apelativos de *investigación-acción* o *investigación-acción participativa*, propio de la llamada *educación popular* o, si bien con perspectivas algo diferentes, de la hoy denominada *educación para el desarrollo*. A partir de estos conceptos, 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:

- a. La educación popular o para el desarrollo 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 (1963) 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” (p. 376, t. XIX).
- b. Es una concepción que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico desde la práctica sistemática de la reflexión y el debate sobre las experiencias de vida de los participantes.
- c. En ella se encuentran bien definidos los componentes didácticos del proceso educativo, lo cual pone de manifiesto que este puede ser propiciado en un contexto abierto, es decir, no escolar.
- d. Es una concepción que plantea modelos de ruptura, cambio y transformación total.

Este movimiento ha entendido que la educación es *popular* cuando afronta la repartición desigual de saberes e incorpora el saber como un instrumento de liberación y desarrollo en manos del pueblo; por eso, se desarrolla en el interior de las prácticas sociales y políticas, y es ahí donde reside su esencia. La educación popular o para el desarrollo

constituye una dimensión de la práctica social popular y la modifica desde la reflexión crítica. Es una praxis educativa que se ejerce en el mundo popular (sus organizaciones, sus grupos en concreto, sus redes, sus intereses), con la intencionalidad de demandar, presionar o simplemente “ver”. Su aparición no es casual, pues responde a los requerimientos concretos de los sectores populares. Es *popular* no solo porque se realiza con estos sectores (lo que también ocurre en la educación formal), sino porque se liga armónicamente a un proyecto social de desarrollo en coherencia con los intereses del pueblo, entendido en su sentido más amplio.

Lo anterior significa que el término *popular* debe ser entendido más allá de una simple categoría socioeconómica: hace referencia a una realidad de clase y no es únicamente sinónimo de “pobre”, sino que hace alusión al sector popular 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 de cada uno y de todos (Consejo de Educación Popular en América Latina y el Caribe [CEAAL], 2012).

En el contexto de los planteamientos anteriores y de las realidades latinoamericanas, la educación-pedagogía social tiene que asumir una serie de desafíos que configuran su misión y su campo de trabajo hoy (Núñez, 1999, 2000; Caride, 2004):

- a. Tendrá que aportar a una reinención conceptual de la educación, de modo que realmente esta 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 de todas las personas, delimitada en una cultura global-local, que no defien-

da la separación entre conocimiento, pensamiento, sensibilidad y vida, y que se despliegue en diferentes ambientes de aprendizaje, actores pedagógicos y tiempos sociales⁴.

- b. Habrá de 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 es importante, se trata de recuperar la educación como *el derecho humano fundamental*, soporte para el uso y disfrute de los demás derechos de las personas y las comunidades. Esto implicará 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.
- c. Deberá asumir el reto de lo que, desde el conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se llama *educación permanente*, como idea directriz de las políticas educativas y sociales del futuro: todos puedan considerarse participando de un proceso formativo que se desarrolla a lo largo de toda su vida y compartiendo intereses educativos y culturales con diversas generaciones, porque “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, p. 79).
- d. Tendrá que generalizar el *acceso de todos los ciudadanos a los espacios (circuitos, redes) 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 necesitados para una inserción en redes diversas, incluido el lenguaje de la informática y las nuevas tecnologías.

4 Esta 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 aprendientes” o un “sistema formativo integrado”.

- e. Tendrá que considerar las modalidades emergentes en la *socialización de la infancia y la juventud*, pues hoy ya no es posible pensar que esta 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.
- f. Deberá *garantizar la responsabilidad de la educación social con el acceso al trabajo*, con los procesos de transición de la formación escolar al mundo laboral, con la cualificación renovada y permanente de este, y con las secuelas que produce el desempleo en las personas y comunidades. No puede olvidarse, como ya lo señaló Gelpi (1994), 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” (p. 22).
- g. Habrá de postular una *educación desde y para la diversidad y la inclusión*, lo que 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, etc.
- h. 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 proble-

mas, pero también recuperar las comunidades locales como escenarios primordiales de la participación ciudadana.

- i. Habrá de ubicarse 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, proporcionando así una *calidad de vida* de la que la calidad de la educación es una dimensión esencial. Esta cuestión trasciende la política educativa: forma 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 inclusiva, compleja e innovadora, inter- y transdisciplinar, reflexiva, crítica y praxeológica con la reconstrucción del conocimiento pedagógico y su concreción en las diversas prácticas socioeducativas que suscita; un pedagogía-educación social con perfiles que comprenden múltiples dimensiones de una educación que ha de cambiar en un mundo sometido a cambios permanentes.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Caride, J. A. (2004). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa
- Carreño, M. et al. (2001). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL) (2012). VIII Asamblea General del CEAAL: Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América Latina y el Caribe.

La Piragua, 37, Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf>

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

Durkheim, É. (1973). *Education et sociologie*. París: PUF.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

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

Gelpi, E. (1994). *Educación social y pedagogía social*. En A. Muñoz (Ed.). *El educador social: profesión y formación universitaria* (pp. 17-23). Madrid: Popular.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Martí, J. (1963). *Obras completas* (tomo XIX). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

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

Núñez, V. (2000). La necesaria inversión cultural en los “recién llegados” o acerca de las responsabilidades intergeneracionales. En J. Caride (coord.). *Educación social y políticas culturales* (pp. 77-90). Santiago de Compostela: Tórculo.

Paturet, J. B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse: Érès.

Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En *Pedagogía social* (pp. 9-39). Barcelona: Ariel.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Aproximación histórica a la pedagogía social europea

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS*



*Educación en la comunidad,
por la comunidad y para la comunidad*

P. NATORP

El concepto pedagogía social es reciente¹, si bien las prácticas educativas a las que se refiere existen desde siempre, pues el quehacer educativo, como fenómeno humano que trasciende la actividad reali-

* Director de investigación de Uniminuto, Sede Principal. Docente e investigador, filósofo y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por el Institut Catholique de París y estudios de magíster en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com

I Normalmente, se atribuye a Adolf Diesterweg (1790-1866) el primer uso escrito del concepto *pedagogía social*, en su obra *Bibliografía para la formación de los maestros alemanes* (sección 3, apartado 9, titulado “Escritos sobre pedagogía social”), publicada en 1850 (Quintana, 1988, citado en Pérez, 2003, p. 31). El historiador H. Kronen considera que la expresión *pedagogía social* se debe a Karl Mager (1844), de quien la tomó Diesterweg casi sin advertirlo y sin conciencia del valor que llegaría a adquirir como concepto.

zada en las instituciones escolares, es constante en la historia. En otras palabras, hablar de *educación social* significa plantear fenómenos que superan el espacio y el tiempo escolares, en el entendido de que ha sido un interés constante de los humanos formarse 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.

Se pueden encontrar referencias a la educación social en autores como Platón (*El banquete*) y Aristóteles (*La ética, La política*), que conciben la pedagogía como un saber práctico, sin plantear diferencias relevantes entre Estado y sociedad, ni entre política y pedagogía, pero resaltando la estrecha relación entre filosofía y pedagogía, pues consideran que el fin de la comunidad y del individuo coinciden. Ya en épocas modernas se consideran precursores de la pedagogía social a Comenio, Pestalozzi, Diesterweg y Kolping.

Comenio plantea que la educación debe llegar a todas las personas; aboga por una “educación general de todos los que nacen hombres para todo lo que es humano”². Pestalozzi, que encarna el pensamiento educativo reformador de su época, ve la educación como un derecho humano y un medio para superar las desigualdades sociales. Por eso, plantea que la educación del pueblo es necesaria para elevar el nivel sociocultural de los grupos más desfavorecidos; afirma que toda la enseñanza humana desemboca en el trabajo, y considera que la educación

2 En su *Didáctica magna*, capítulo X, Comenio (1999) dice: “La enseñanza en la escuela debe ser universal; [...] en las escuelas hay que enseñar todo a todos; [...] desde luego y sin excepción, hay que tender a que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas: I [...] Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias; II [...] Se cultiven los idiomas; III [...] Se formen las costumbres con suma honestidad; IV [...] Se adore sinceramente a Dios”. Y agregó: “Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran talleres de la humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (p. 34).

social se fundamenta en un realismo social y en un humanismo que conduce a un ardiente deseo de bienestar y justicia social. Por todo eso, concibe la educación como algo eminentemente popular³.

Diesterweg, que en su obra también identifica la educación social con la educación popular, articula lo social y lo educativo como realidad humana problemática, lucha por la independencia de la escuela frente a la Iglesia y enfoca la educación social hacia la educación de adultos. Hay que destacar su sentido práctico:

Diesterweg expresa y realiza el nuevo giro que iban exigiendo las circunstancias de la época a la pedagogía social iniciada románticamente por Pestalozzi: con profunda claridad, llega a ver que la acción política es inseparable de la enseñanza popular (Larroyo, 1964, p. 541).

Kolping, en una Alemania en pleno resurgimiento industrial y con necesidades sociales urgentes, propone que la pedagogía social instaure como ideal la comunidad frente al individualismo preponderante; adicionalmente plantea que la educación de los obreros debe incluir, además de conocimientos profesionales especializados, una orientación espiritual (era un sacerdote católico).

Puede decirse, entonces, que la educación social está presente en la teoría pedagógica desde la Antigüedad, sobre todo en aquellos momentos cuando el foco de atención se centraba en la sociedad más que en el individuo; no obstante, indudablemente es a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando comienza un acercamiento sistemático a la pedagogía social, especialmente en Alemania (por eso, las referencias existentes son en su mayoría sobre la pedagogía social alemana). Este hecho puede estar motivado por la necesidad de intervención socioeducativa en una sociedad en crisis, escenario de profundas transformaciones generadas por la industrialización, la masificación urbana,

3 En general, la educación popular es una visión innovadora que pretende la formación de los sujetos a partir de su propia participación e interacción con los demás en la construcción del conocimiento.

la urbanización (consecuencia del desplazamiento masivo del campo hacia la ciudad), la proletarización del campesinado, la fractura de los vínculos familiares y sociales y la pauperización progresiva de amplios sectores de la población.

Pérez (2003) propone cuatro etapas en el desarrollo de la pedagogía social alemana —propuesta coincidente con la de otros historiadores como Quintana (1984) y Feroso (1994)—, que se toman aquí como base para presentar la historia y evolución del concepto, pero que se completan con los aportes teóricos más relevantes generados en otros lugares.

Primera etapa (1850-1920): fase idealista de la pedagogía social y la pedagogía social empírica

A mediados del siglo XIX se puede ubicar a la pedagogía social moderna como una pedagogía práctica enfocada hacia la intervención en lo social. Entre los representantes de esta fase fundacional se encuentran George Kerschensteiner, Paul Natorp, José Ortega y Gasset y Emilio Durkheim.

Kerschensteiner fue un educador popular en el auténtico sentido del término. Sus principales influencias fueron la filosofía educativa de Pestalozzi, la visión socioeducativa de Dewey y la perspectiva histórico-cultural de Spranger. Sus planteamientos se sintetizan en tres objetivos educativos interdependientes: a) la formación profesional y para la responsabilidad cívica como componentes esenciales de la educación general; b) como consecuencia, una idea de educación que reitera los vínculos entre esta y la vida, y c) el interés por basar esta educación en el contexto más amplio de la filosofía de la cultura. Entiende la educación social como un enfoque de la educación general, y no como un tipo específico de educación. Además, plantea que toda educación debe tener siempre un carácter y una finalidad social, pues siendo la persona un ser social, su educación debe realizarse en, por y para la comunidad:

La obra completa de Kerschensteiner es la expresión de una idea de la educación que, después de demostrar sus posibilidades en la

propia actividad educativa del autor, alcanzó un grado supremo de coherencia crítica y autocrítica con su profunda reflexión sobre la filosofía de la educación (Röhrs, 1993, p. 2).

Kerschensteiner personificaba en la práctica lo que defendía en la teoría: fuerza de carácter para buscar los propios objetivos, diligencia en el pensamiento y la acción, y responsabilidad sociopolítica (Röhrs, 1993, p. 14).

Con Paul Natorp se inicia la teoría sobre la pedagogía social, pues aporta los conceptos eje (comunidad, voluntad, educación) y el planteamiento ya esbozado por Kant de que la persona se humaniza solamente en la relación con la comunidad y mediante la educación. Para él, la finalidad de la educación es la socialización, y con ello, la moralización de la vida del pueblo. Concibe también que el medio esencial para formar la voluntad es la organización de la comunidad. La pedagogía social es un saber teórico-práctico, síntesis entre el conocimiento del hombre que alcanza la filosofía (como reflexión crítica sobre la cultura) y la idea de comunidad como fin regulador de la acción educativa.

Miembro de la Escuela de Marburgo (enraizada en Platón, Descartes y Kant), Natorp fue el primero en elaborar una teoría pedagógico-social de carácter práctico (si bien su construcción era todavía bastante idealista: se la considera sociologismo pedagógico idealista) centrada en el concepto de comunidad; de este modo acentúa el protagonismo de la pedagogía social, que se entiende como una educación de la comunidad orientada a elevar al hombre a su plena humanidad. Cabe consignar aquí uno de sus textos más repetidos, por su contundencia:

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, p. 42).

En la conferencia “La pedagogía social como programa político”, leída en Bilbao en 1910, José Ortega y Gasset hace su primera formulación estructurada sobre la educación. Desde la perspectiva en que se lo analiza aquí, este autor, teniendo como fondo de su pensamiento el problema de España, busca esencialmente la transformación cultural de su sociedad, concibiendo la pedagogía como la ciencia de dicha reconstrucción sociocultural. Y si esto ha sido considerado algo político, entonces dice: “La política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español, un problema pedagógico” (Ortega y Gasset, 1983, p. 515)⁴.

Por su parte, Émile Durkheim tiene una concepción social de la educación en clara oposición al espíritu individualista defendido por Kant, Herbert, Mill o Spencer. Para él, la persona se compone de: a) un ser individual, referido a sí mismo y a su vida privada, idéntico al de los animales y basado en el instinto para lograr el aprendizaje que requiere; y b) un ser social, que se expresa en un sistema de ideas, sentimientos y costumbres no individuales, sino enmarcadas en el grupo en que se vive. La educación tiene como finalidad crear este nuevo ser social a partir del ser egoísta del recién nacido; se trata de conseguir que el individuo se asemeje al ideal de persona labrado por la sociedad. Así, la educación es el proceso mediante el cual queda perturbada y perfeccionada la sociedad. El fin de la educación del individuo es lograr su perfecta integración al grupo; por ello, la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida de sociedad.

Para el final de esta etapa ya se reconoce un cuerpo teórico dentro de lo que se empezó a llamar *pedagogía social*, como un saber práctico y un discurso con una clara orientación hacia: a) la comunidad, como eje

4 Hay que destacar la influencia de Ortega y Gasset en dos pedagogos: Lorenzo Luzuriaga y Joaquín Xirau, cuya discípula, María de Maeztu, sigue los pasos del maestro en Marburgo y estudia pedagogía social con Natorp. Recorrió toda Europa para conocer “las escuelas nuevas”, lo que luego le sirve para desarrollar en España un proyecto de reforma de los métodos de enseñanza.

vertebrador; b) la formación de los ciudadanos; c) la problemática de los grupos y la intervención educativa que busca integrarlos en una sociedad organizada, y d) la creación de una conciencia de la necesidad e importancia de la asociación, sin olvidar la formación intelectual de la persona.

Al identificar a Natorp como el representante más conocido en esta etapa del desarrollo teórico de la pedagogía social, Pérez (2003) clasifica en dos grandes tendencias los desarrollos alcanzados en dicha fase: a) la pedagogía social *idealista*, caracterizada por la orientación filosófica marburgiana y por el método apriorístico-deductivo con el que se elaboraron sus constructos conceptuales, y b) la pedagogía social *empírica*, inspirada en la sociología científica y guiada por procedimientos empírico-deductivos.

Segunda etapa (1920-1933): la tradición historicista y hermenéutica

Impulsada por ciertos hechos como la promulgación de leyes de protección juvenil, el auge del movimiento juvenil, la formación obrera, el incremento de necesidades y carencias sociales, las migraciones del campo a la ciudad y la publicación por Nohl y Pallat del quinto volumen de *Pedagogía social*, se produce el furor de esta tendencia historicista y hermenéutica, cuyo representante más mencionado será Hermann Nohl. Este pedagogo y filósofo alemán, desde su cátedra de Pedagogía en la Universidad de Gotinga, contribuyó a la institucionalización de la pedagogía social con un fuerte enfoque práctico y una proyección de trabajo social y educación social comunitaria. Para Quintana (1988), la conceptualización de Nohl se basa en:

- a. La realidad educativa, resaltando la perspectiva del devenir histórico de la educación y de los contextos vitales como dadores de sentido.
- b. La autoayuda como elemento clave en la relación pedagógica: el maestro “ayuda a ayudarse” al aprendiz, que es, en últimas, quien decide aprender.

- c. La autonomía de la pedagogía como disciplina que no puede ser sustituida por ninguna otra ciencia.
- d. El conocimiento pedagógico del ser humano.
- e. La relación teoría-práctica en el ejercicio socioeducativo.

Hay que destacar el interés de Nohl por comprender la educación tal como ocurre en la realidad histórica, al igual que su enfoque práctico con el “ayudar a ayudarse”. El autor concibe la comunidad educativa como comunidad de vida, pues es la vida histórica concreta la que origina toda teoría. Atraído por la educación popular (fue educador de adultos), plantea que la orientación que se dé al estudiante debe corresponder a sus necesidades concretas y a una escala de valores; considera que el objeto último es el bienestar, entendido como el derecho a la educación para el desarrollo de las capacidades y la satisfacción de las necesidades básicas. Según uno de sus discípulos más destacados, G. Baumer, la pedagogía social para Nohl es todo lo que es educación sin ser escuela ni familia; se refiere a la ayuda para solucionar los problemas y las necesidades humanas creadas por la sociedad industrial y la marginación; y su fin último es el individuo como miembro de la comunidad y de la sociedad.

En esta segunda fase, la pedagogía social se caracteriza porque:

- a. Constituye un concepto ordenado y dinámico que reconoce la integración de esfuerzos para contribuir a la incorporación social de la juventud.
- b. Es una pedagogía de la necesidad y la carencia.
- c. Aunque es parte de la pedagogía general, tiene fines específicos enfocados a la educación del pueblo y de los sectores populares.
- d. Toma la realidad concreta como punto de partida para la elaboración de sus postulados.
- e. Plantea la necesidad de generar cambios en las condiciones contextuales y ambientales, como premisa para la eficacia de la intervención socioeducativa.

Tercera etapa (1933-1949): la pedagogía social como instrumento de propaganda política

Con la llegada del nacionalsocialismo, la democracia se estancó. En ese contexto, la pedagogía social se vio como un útil instrumento de propaganda política; por eso, el régimen asume la dirección de las instituciones que hacían educación social, infiltrándolas ideológicamente con postulados cargados de racismo ideológico, censura, supresión de la educación de los hijos de trabajadores, y obligando a los estudiantes a afiliarse a la “juventud hitleriana” y a “la unión de muchachas alemanas”. Así, el trabajo social se transformó en servicio de trabajo obligatorio (Quintana, 1984), y la pedagogía social fue asumida por pedagogos como E. Kriek y A. Baumler, que no realizan aportes significativos, sino que la ponen al servicio del régimen, ajustando las concepciones teóricas a la solución de problemas pedagógicos del nazismo y a la defensa de una ideología racista y excluyente, con una única visión de la realidad que propone el comunitarismo nacional: la unidad de valores, sentimientos y actitudes.

Cuarta etapa (desde 1950 hasta la actualidad): desarrollos novedosos y pertinentes

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, las necesidades inherentes a la reconstrucción social, económica y cultural posibilitan iniciativas novedosas desde una pedagogía social que, por un lado, retoma su pensamiento educativo social (Nohl, Kerschensteiner, etc.) y, por otro, se abre a la búsqueda de la satisfacción de las nuevas necesidades educativas y de consolidación de su cuerpo teórico.

Es en estos momentos cuando se habla de una *pedagogía de la urgencia*, por la celeridad con que había que realizar tareas puntuales, ya fueran preventivas, remediales o de rehabilitación; todo ello, en un contexto que exigía profundizar en el conocimiento de los factores y riesgos sociales, para intervenir con personas con múltiples y diversas conciencias, buscando su integración o reinserción social. En la posguerra, a los alemanes les faltaba todo: estaban en situaciones críticas tanto en lo material

como en lo afectivo, espiritual y ético. No había trabajo, vivienda o alimentos, y a veces tampoco se daba voluntad de convivencia. Familias desintegradas y altos niveles de desarraigo configuraban un panorama social que requería, en un primer momento, medidas asistenciales para paliar las carencias y garantizar la subsistencia; y, en segunda instancia, medidas tendientes a la reorganización social, política, económica, cultural y educativa; es decir, había que planificar una nueva sociedad y formar un nuevo ciudadano que hiciera posible esa sociedad soñada.

Así, a partir de 1945 surgen autores que convierten la pedagogía social en una disciplina que permite la sistematización y el análisis del trabajo social (Quintana, 1984); y desde 1968, con la propuesta de revisar la sociedad y la educación, se da origen a la que se ha llamado la , que tiene en Mollenhauer y Klafki sus exponentes más representativos. Esta pedagogía se caracteriza por su actitud reflexiva y crítica ante la conexión entre educación y estructura social, así como por su interés para profundizar en los valores de las instituciones educativas y en la forma de ver la realidad educativa. Según Cambi (1966, citado en Pérez, 2003, p. 49), la pedagogía social crítica se caracteriza por:

- a. Partir de la realidad concreta, dar importancia a las diferencias culturales y rescatar la memoria histórica.
- b. Ser autocrítica y utilizar la reflexión colectiva como criterio de valoración de su práctica.
- c. Ser dialéctica y usar la investigación como estrategia metodológica.
- d. Tener supuestos emancipatorios y transformadores de la realidad.
- e. Considerar que la teoría y la práctica son indisociables y se transforman dialécticamente.
- f. Ser comunicativa y consensual.
- g. Presentar como rasgos más significativos la perspectiva de transformación de la realidad social y la concientización.

Mollenhauer plantea la recesión de la sociedad y de la educación, y para esta propone la tarea de contribuir a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes; considera la problemática juvenil como resul-

tado de la situación educativa. El fin de la pedagogía social crítica es “la formación de la sociedad actual, en el sentido de llevar a la práctica las ideas que están determinadas en las constituciones de las sociedades democráticas-burguesas de igualdad, bienestar y libertad para todos” (Giesecke, 1973, citado en Pérez, 2003); y su meta consiste en lograr una educación emancipatoria en un proceso dinámico, donde el individuo es sujeto activo cultural, biológica y actitudinalmente.

Klafki, influido por su vivencia del nacionalsocialismo, plantea que la tarea de la educación es la búsqueda de la emancipación, la reducción del dominio del hombre sobre el hombre y su sustitución por la reflexión crítica de la realidad para su transformación. Entre los principios que guían la obra de este pedagogo pueden mencionarse:

- a. La historicidad: la construcción social de la educación ocurre en un contexto histórico-social determinado.
- b. La pedagogía social se refiere a la praxis pedagógica.
- c. El ser humano aprende en interacción con otros, compartiendo trabajos.
- d. El ser humano debe ser autónomo y autodeterminado.
- e. Existe una convergencia entre pedagogía social y trabajo social.
- f. La formación se refiere al desarrollo y maduración de capacidades físicas, psíquicas y espirituales.

Estudiosos como Roith (1998) señalan que la pedagogía social crítica se diferencia de otras tendencias por cuanto obtiene sus categorías a partir de la proyección de un estado social deseable —que no define detalladamente—, para criticar y negar las condiciones negativas e injustas: “Es una teoría comprometida contra toda forma de opresión, a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad” (p. I).

Por su parte, Klaus Mollenhuer se ocupó de la problemática de la adolescencia y la juventud en el ámbito extraescolar, en relación con los conflictos de la sociedad moderna. Su perspectiva es la de la emancipación crítica y plantea que la función del pedagogo social es la de resta-

blecer el equilibrio o establecer la capacidad para resolver el conflicto, elevar la conciencia y hacer fecundo el conflicto. Para él, la pedagogía social se ocupa de estudiar a los sujetos que viven en situaciones de conflicto y educarlos para que decidan autónomamente.

Actualmente, en la pedagogía alemana se pueden mencionar diversas tendencias que coexisten y dan dinámica al pensamiento pedagógico social:

- a. Pedagogía como creencia del espíritu (Nohl), base hermenéutica y pragmática.
- b. Ciencia crítica-emancipadora de la educación (Mollenhauer, Klafki), basada en la teoría crítica.
- c. Ciencia analítica-empírica de la educación (Breinka, Rossner), basada en la investigación de hechos y el positivismo.
- d. Enfoques normativos kantianos (Petzelt, Fischer, Gamm, Henz) basada en normas y principios.

Madurez de la pedagogía social

Se considera que para la década de 1970, la pedagogía social logra su fase de madurez. Sus características son:

- a. Se consolida en el currículo académico de las grandes universidades europeas. En la actualidad, en Europa la pedagogía social es una carrera con adecuada demanda de estudiantes.
- b. Se realiza un significativo número de investigaciones en pedagogía social.
- c. Se amplía su objeto y se clarifica el concepto de pedagogía social.
- d. Se abren campos profesionales para los pedagogos y educadores sociales.
- e. Se fortalece y desarrolla la educación preventiva.
- f. Se incrementa la actividad pedagógica orientada a la reinserción social de sujetos marginados, inadaptados o en conflicto.

- g. En Latinoamérica se consolida el pensamiento educativo liberador (Freire) y la educación popular.

Es claro, entonces, que el desarrollo de la pedagogía social ha estado unido y a veces precedido por la intervención práctica, concreta y específica de los educadores sociales en su saber-hacer para transformar la realidad, seguido del saber para generar conocimiento.

Desde los albores de la humanidad, la educación ha sido, ante todo, una relación entre seres humanos fundada en la sociabilidad y educabilidad de los individuos y los grupos o comunidades. Como tal, la educación social existe desde mucho antes que la escuela y la teoría pedagógica. Sin embargo, con el posicionamiento de la escuela como institución responsable de las prácticas educativas, el pensamiento pedagógico se centró en la reflexión e investigación sobre la educación escolar, o por lo menos así ocurrió con el pensamiento oficial sobre la educación.

Cuando se viven crisis sociales, como las que actualmente enfrenta Colombia y el mundo, no es sustentablemente lógico que la pedagogía continúe encerrada en sí misma, en las repeticiones y circularidades de la escuela. Los retos que la realidad socioeconómica y cultural contemporánea plantea a la educación trascienden el estrecho marco de la acción educativa de la institución escolar y la tradicional forma de pensar sobre las responsabilidades del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Comenio, J. A. (1999). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Larroyo, F (1964). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortega y Gasset, J. (1983). La pedagogía social como programa político. En *Obras completas* (vol. I, pp. 503-521). Madrid: Alianza.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

Röhrs, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), 855-872. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kersches.pdf

Roith, Ch. (1998). *Historia de la teoría crítica en la pedagogía alemana*. Madrid: Universidad Complutense.

Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS*



*Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología.
El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién
se hace la política de la que la educación jamás prescinde.*

PAULO FREIRE, 1997

Si se examina la situación del país, se constata que, en el contexto de pobreza, marginación y exclusión de amplios sectores del país, y como efecto de problemas estructurales (económicos y políticos) no resueltos, no se puede sostener la teoría de que los sujetos sufren estos problemas a causa de su misma individualidad. En otras palabras, no se puede sostener la hipótesis de la responsabilidad del sujeto sin considerar la interdependencia que existe entre sociedad, economía y cultura en la generación de dichas problemáticas. Sobre todo, los desplazamientos forzados, fruto de la violencia y el conflicto armado, incrementan cuan-

* Director de investigación de Uniminuto, Sede Principal. Docente e investigador, filósofo y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por el Institut Catholique de París y estudios de magíster en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com

titativa y cualitativamente las destituciones territoriales y de identidad cultural de millones de niños, jóvenes y adultos, que van quedando sin sitio en la escuela, en los espacios urbanos, en las instituciones sociales y en los imaginarios e indicadores de población:

Nuestro país es un límite en muchos sentidos, una falla geológica recorre la geografía, los acontecimientos vinculados a la violencia son todos límites, excesos que tocan directamente nuestra identidad despojándola de la coherencia y la seguridad que creemos tener, las condiciones de dolor a las que hemos estado expuestos/as desvirtúa la integridad yoica, hace sucumbir el sujeto. La tesis básica que se concluye para redefinir la vida, poniendo a prueba una pedagogía novedosa para construir las identidades éticas que queremos, se trata de innovar una metáfora de la tierra que nos identifique (Restrepo, 1999, p. 10).

En ese contexto, la escuela tradicional no basta, y los esfuerzos educativos compensatorios no siempre resuelven las causas de la exclusión. Educar a los excluidos y despojados para que conserven su identidad no es suficiente: hay que construir una pedagogía social crítica que los reconozca e incluya, que les dé su lugar y les recupere su palabra, pues de lo contrario lo reeducativo se volverá un paliativo que no remedia lo estructural; sin ello, la causa no se elimina, sino que se incrementa.

Ahora bien, en América Latina el surgimiento de la pedagogía social, como práctica educativa, hay que asociarlo a la trayectoria de la educación popular, que en su origen fue de corte contestatario y alternativo tanto social como políticamente. Igualmente hay que tener en cuenta que al comienzo no fueron claros los lazos que deberían existir entre la educación escolar tradicional y la naciente educación popular, pues esta pretendía desempeñar las tareas que la primera no realizaba con los grupos más pobres, primordialmente con los adultos analfabetos.

Con este capítulo, consagrado a la explicación teórica de la llamada *educación popular* en América Latina, se plantearán los fundamentos de esa pedagogía social crítica, pertinente para la Colombia actual. Se consideró necesario citar las teorías conexas a la educación popular, tales como la teología de la liberación y el marxismo. Además, siendo claro

que el principal autor de este paradigma educativo es Paulo Freire, se le dedica un amplio análisis, centrado en los conceptos y categorías de su obra, útiles para los propósitos de este capítulo.

La educación popular como expresión de resistencia

El término *educación popular* se define según el momento de la historia y el país que lo utiliza. Para Mejía y Awad (2007), sus orígenes se remontan a 1792, durante la Revolución francesa, cuando los diputados plantean la noción de la escuela única, gratuita y laica¹. Sin embargo, Mignon escribe que las bases de la educación popular se encuentran en el siglo XVIII. Según ella, autores como Diderot y Rousseau dieron las bases de la educación popular, pues concebían que la instrucción era el medio para lograr la emancipación social y política. A partir de esta idea, la Revolución francesa proclamó la “enseñanza destinada a la educación de todo el pueblo, para su promoción social” (Mejía y Awad, 2007, p. 11). No obstante, es el informe de Condorcet², en 1792, el que “es generalmente presentado como el proyecto inicial de la educación popular” en Francia.

- 1 “Ese nombre [educación popular] adquiere concreción en las discusiones de la Asamblea francesa, en los días en los que se intentaba darle forma a las tareas de la revolución de 1789, haciéndose real y específica en abril de 1792 al definirse la noción de escuela única, laica y gratuita” (Mejía y Awad, 2007, pp. 29-30).
- 2 Para Condorcet, la educación del pueblo debe llegar más allá de aprender a leer, escribir y hacer las tres operaciones elementales (suma, resta y división), como lo expresa en su célebre discurso sobre la educación luego de una sesión en la Asamblea, en 1792: “La distribución del trabajo en las grandes sociedades establece entre las facultades intelectuales de los hombres una distancia incompatible con esta igualdad, sin la cual la libertad solo es, para la clase menos ilustrada, una ilusión engañadora; y solo existen dos medios para destruir esta distancia: detener totalmente, incluso si no se puede, la marcha del espíritu humano; reducir los hombres a una eterna ignorancia, fuente de todos los males; o dejar al espíritu toda su actividad, y restablecer la igualdad ampliando las luces. Tal es el principio fundamental de nuestro trabajo; [...]. Esta enseñanza de las artes subiendo por grados desde las escuelas primarias hasta los liceos llevará a todas las divisiones de

Al respecto, Trichaud (1968) señala:

[En Europa,] la mayoría de los autores están de acuerdo en llamar *educación popular* al amplio movimiento social y humanitario, que, desde la segunda mitad del siglo XVIII y a comienzos del XIX, en continuidad con los filósofos del Siglo de las Luces, ha contribuido casi en todos los países de Europa a la creación de cursos de enseñanza pública o privada, religiosos o laicos para dar un mínimo de instrucción a las masas más desheredadas (Trichaud 1968, pág.15).

Así, la educación popular europea está ligada a tres ejes: la alfabetización, el acceso a la cultura y la promoción colectiva (política y sindical).

En América Latina, uno de los primeros en hablar de educación popular fue Simón Rodríguez (preceptor de Simón Bolívar). Para él, la educación popular es sinónimo de educación general, es decir, una educación accesible a todos, sin distinción de color de piel o de clase social. Así, todos, incluyendo los negros, mulatos e indígenas, tenían necesidad de la instrucción, pues era un derecho que les permitiría participar en la vida de la República. A pesar de su amistad con Bolívar y del hecho de que haya podido acercarse a los gobiernos de Colombia, Perú y Bolivia, sus propuestas y reflexiones no tuvieron eco, y él muere en Perú, pobre, solo y despreciado.

Para Fals Borda (1962), en el sistema educativo colombiano del siglo XIX y comienzos del XX se dieron algunas iniciativas gubernamentales de educación popular; sin embargo, cuando el autor habla de educación popular durante esta época, se refiere a la propuesta de instruir al pueblo colombiano:

la sociedad el conocimiento de los principios que deben dirigir la práctica de esas artes, extenderá por todas partes y con rapidez los descubrimientos y los métodos nuevos, y sólo extenderá aquellas cuya bondad sea aprobada por la experiencia: incitará la industria de los artistas” (Condorcet, Rapport y projet de décret relatifs à l’organisation générale de l’instruction publique. Présentation à l’Assemblée législative, 20 y 21 abril 1792).

En términos generales, los primeros grupos santanderistas y los subsiguientes partidos liberales favorecieron, al menos como doctrina dentro de la plataforma política, las más amplias oportunidades de educación para todo el pueblo. Los primeros grupos bolivarianos y los subsiguientes partidos conservadores favorecieron también la educación popular, pero dentro de ciertos límites, a veces daban la sensación de aceptar de labios este valor democrático, ya que de hecho procedían muchas veces a cerrar escuelas y a restringir la enseñanza a las clases superiores (p. 17).

No obstante, las escuelas públicas y la educación de las clases populares continuaron siendo casi inexistentes, pues la instrucción era el privilegio de las clases favorecidas. A partir de 1950 comienza en América Latina un movimiento educativo que, a través del aprendizaje, tiene en cuenta el contexto y busca, mediante la adquisición de conocimientos, que los sujetos comprendan la realidad para actuar sobre ella.

Pero es sobre todo hacia finales de los años sesenta del siglo XX cuando la educación popular toma un impulso importante al relacionarse con los movimientos sociales y las luchas populares contra la injusticia social, económica y política. Entre esas luchas están aquellas por el derecho a la tierra, pero también las reformas agrarias de este periodo. Como ejemplo, se puede citar la reforma agraria de Chile durante el gobierno de Frei (1964-1970), en la cual Paulo Freire colaboró como consejero educativo; o, incluso, los movimientos sociales reivindicativos, como los “Sin Tierras” de Brasil, aún de actualidad.

Por otra parte, desde este momento, diversos movimientos intelectuales latinoamericanos se fueron desarrollando en relación con la educación popular, tales como la teoría de la dependencia, que comienza por una reflexión del argentino Raúl Prebisch. La teología de la liberación, como movimiento eclesial, cuenta con célebres ideólogos, teólogos y filósofos. Se pueden citar también como movimientos intelectuales la investigación acción participación (IAP), la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), la psicología de la liberación (Martin-Barro), la sociología de la liberación (Fals Borda) y la educación liberadora (Paulo Freire).

Hacia 1980, la educación popular se posiciona como una alternativa y un modo de favorecer el empoderamiento³ de las clases populares:

La educación como toda realidad social está cruzada por relaciones de poder; pero el poder no siempre se ejerce para reprimir, para dominar y controlar; también puede ejercerse para proponer, para persuadir, para generar alternativas (Ghiso et al., 2004, p. 12).

Asimismo, en América Central, esta alternativa educativa era una táctica de lucha contra las dictaduras de extrema derecha. Un ejemplo en Nicaragua: el sacerdote jesuita Fernando Cardenal, que fue miembro del ejército sandinista, cuenta en sus memorias (2009) cómo en la década de los años setenta, bajo la dictadura de Somoza, mediante la educación, los jóvenes tomaron conciencia de la situación de represión y violación de los derechos humanos. Cardenal habla a partir de su experiencia como profesor en la Universidad Centro Americana, en medio de jóvenes de estratos altos —él mismo hacía parte de la burguesía de su país—, y explica cómo después de la victoria del ejército sandinista, en 1979, el cambio social comenzó en su país. Una de sus primeras acciones fue la “cruzada por la alfabetización”⁴.

3 El concepto empoderamiento (empowerment en inglés) es muy usado en educación popular y en investigación-acción. El término es, de hecho, habitual en los Estados Unidos. El Banco Mundial y la Organización de Naciones Unidas (ONU) lo usan también para expresar la autogestión. Según Bacqué (2005), el término “indica el proceso por el cual un individuo o un grupo adquiere los medios para reforzar su capacidad de acción, de emanciparse. [Él] articula así dos dimensiones, aquella del poder que constituye la raíz del concepto, y aquella del proceso de aprendizaje para llegar a él” (p. 23).

4 En efecto, según el censo que el nuevo gobierno había realizado, 51% de la población de Nicaragua era analfabeta. Durante tres meses, más de mil jóvenes benévolos (hombres y mujeres) entre 14 y 20 años partieron por todo el país (principalmente hacia el campo) para alfabetizar. Para realizar esta “cruzada para la alfabetización”, el gobierno de Nicaragua recibió apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y otras entidades internacionales como el Consejo Mundial de las Iglesias. Contaron también con los consejos de Paulo Freire y de teóricos de la educación popular procedentes de varios países latinoamericanos, como Mario Peressón y, en Colombia, Lola Cendales y Germán Mariño.

Según Cardenal, esta “cruzada” fue todo un éxito. Luego fue nombrado ministro de Educación y pudo continuar desarrollando este programa de educación popular.

Con base en lo anterior se puede decir que durante las décadas de los años setenta y ochenta surgieron en América Latina, y concretamente en Colombia, grupos espontáneos que se propusieron alfabetizar a amplios sectores de la población con insuficiencias básicas y educativas, en un proceso que, desde el comienzo, mezcló alfabetización propiamente dicha (leer y escribir) con una formación político-ciudadana. Se pretendía estimular la participación y emancipación de las bases. De algún modo, esto hacía parte de las diversas reacciones frente a la colonización cultural y económica personificada en los planes de desarrollo producidos en los Estados Unidos para el tercer mundo, conocidos como *Alianza para el Progreso*. Paralelamente, detrás de la Revolución cubana (1960) florecen propuestas políticas afines: grupos independentistas de liberación nacional, avalados por la sociedad civil y clerical discrepante y por corrientes como la teología de la liberación o la educación popular iniciada por Paulo Freire. Mejía (2004) sintetiza este proceso así:

La educación popular [...] desarrolló una práctica pedagógica fundada en los contextos, las prácticas sociales de los participantes, la participación para la acción liberadora y transformadora, colocando nuevas bases a la acción político-pedagógica y mostrando cómo era posible hacer pedagogía con unas bases educativas diferentes a lo planteado en los paradigmas clásicos de la modernidad educativa, (alemán, francés, sajón), dando un paso a un cuarto paradigma pedagógico, el Latinoamericano, o el que otros designan como crítico-latinoamericano en cuanto se une a los desarrollos de las teorías críticas de los otros paradigmas. Para otros, los desarrollos pedagógicos de la educación popular son parte del comienzo de las pedagogías de la complejidad y la manera como se plantea, y sus fundamentos se hermanan con el tipo de búsqueda de quienes afirman el fin de los paradigmas en la educación y la pedagogía (p. 81).

Para el autor, desde la década de los años setenta aparecieron prácticas de educación, trabajo social y promoción cultural, categorizadas como educación de adultos, educación popular, animación sociocultu-

ral o, incluso, trabajo social, que incluye el desarrollo comunitario. Paralelamente, ciertos grupos oficiales capacitaban, con apoyo del Ministerio del Trabajo, a otros sectores, buscando desarrollar artes y oficios. A su vez, el Ministerio de Educación asumió el reto de la educación de adultos y jóvenes trabajadores como camino para alfabetizar a buena parte de la población rural y urbana. Por otra parte, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), creado durante el Gobierno de la Junta Militar, posterior a la renuncia del General Gustavo Rojas Pinilla, mediante el Decreto-Ley 118, del 21 de junio de 1957, refuerza la relación educación-trabajo-empleo como fórmula inevitable para prevenir el desempleo masivo en quienes estaban por fuera del sistema escolar.

Finalmente, si bien las definiciones de educación popular son variables y cambiantes, incluso si hay programas educativos que se denominan *educación popular* pero que no lo son, y pese a que hay programas educativos que sin llamarse *educación popular* practican este tipo de educación, pueden establecerse dos ejes defnitorios:

- a. En América Latina, a partir de la década de los años sesenta, la educación popular es una forma de resistencia pacífica contra las injusticias sociales, económicas, políticas y contra la represión: “Desde nuestra perspectiva, la resistencia es ante todo una lógica de acción colectiva que se orienta contra toda forma de poder, explotación u opresión. Esta lógica es agenciada por actores colectivos y se expresa no bajo una, sino bajo las más variadas formas de acción colectiva: desde estallidos y sublevaciones espontáneas contra el poder, insurrecciones, guerras civiles, huelgas, [...] educación popular, radios y medios comunitarios alternativos. [...] No hay un movimiento social que sea de resistencia en abstracto, lo que en el terreno práctico existen son formas plurales de resistencias (Nieto, 2008, p. 179).
- b. Desde la década de los años sesenta hasta hoy, la educación popular “es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social” (Mariño y Cendales, 2004, p. 10).

Así, la educación popular constituye una acción política y cultural cuyo objetivo sería favorecer las capacidades de los individuos excluidos. Por otra parte, la educación popular rechaza toda expresión de exclusión; por el contrario, trabaja por la inclusión, definida como una invitación a construir procesos que transformen la sociedad. En resumen, la educación popular hoy es una alternativa ético-política para la construcción de subjetividades, que desarrolla una lectura crítica de la realidad: un discurso político más que académico, que se ha empezado a sistematizar haciendo converger educación, sociedad y política en las condiciones específicas de América Latina, y que se distancia específicamente de la educación masiva diseñada para prolongar el modelo capitalista. Recoge todas esas prácticas de educación, trabajo social y promoción cultural que se clasificaron en categorías como educación de adultos, educación popular, animación sociocultural o trabajo social.

Sus rasgos comunes son planteados por Torres (1993) en torno a los siguientes elementos: a) una justificación derivada de una lectura crítica del orden social imperante, b) una intencionalidad política emancipadora, c) un propósito de apoyar la formación de los sectores populares como actores comprometidos, d) una práctica social que incide en la “subjetividad popular” (cultura o saber popular) y e) una preocupación por generar metodologías coherentes con lo anterior.

“La educación popular es la educación general”: Simón Rodríguez

Simón Rodríguez (1769- 1854), profesor venezolano, es célebre por haber sido el preceptor de Simón Bolívar. Este último lo llamaba “el Sócrates de Caracas” (Rodríguez, 1999, p. 100), y Marius André decía: “Rodríguez es un Rousseau tropical” (Rodríguez, 1999, p. 33). Nació en Caracas, y a los veintinueve años fue nombrado maestro de primeras letras; en su escuela, entre sus estudiantes, se encontraba Bolívar, en ese entonces de doce años. Algunas años más tarde, hacia 1799, debió salir de Venezuela por haber participado en la insurrección contra la Corona española. Entre 1800 y 1822 se radica en Europa, fundamentalmente

en Francia. Esto le permite profundizar sus conocimientos filosóficos y pedagógicos. Uno de los encuentros que más lo marcaron fue el que tuvo con el pedagogo suizo Pestalozzi.

Con la Independencia de Colombia y la formación de la Gran Colombia, Rodríguez retorna a América Latina en 1823. En Bogotá participó en el debate sobre la educación; sin embargo, el Gobierno no lo tomó en serio, y así sus consejos y recomendaciones no tuvieron eco. En 1825, el profesor parte para reencontrar a Bolívar en Perú. Luego, se instala en Bolivia, donde organiza una escuela para niños pobres e intenta desarrollar sus ideas sobre la educación, pero sin éxito. En 1840 publica su libro *Luces y virtudes sociales*, y en 1842, *Sociedades americanas*. Finalmente, muere en Perú sin que sus ideas educativas hubieran sido asumidas.

Rodríguez tenía una propuesta educativa y social revolucionaria que quería subvertir el orden social y autoritario establecido durante el gobierno colonial español, y corría el riesgo de prolongarse con las repúblicas nacientes:

Que aprendan los niños a ser preguntones, para que pidiendo el por qué se acostumbren a obedecer a la razón; no a la autoridad, como los limitados; ni a la costumbre como los estúpidos. [...] Educar es crear voluntades (Rodríguez, 1999, p. 127).

La sociedad colonial fue una sociedad elitista de clases que despreciaba y empobrecía sobre todo a los desheredados, a las mayorías indígenas y negras, y a sus hijos. Para Rodríguez, era necesario construir una república con una nueva manera de actuar, es decir, que tuviera en cuenta las condiciones propias de la América Latina: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus instituciones y su Gobierno. Y original los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (p. 5). En este sentido, él proponía la enseñanza de las lenguas autóctonas —como el quechua— en paralelo con el castellano. En efecto, para él, la América debía construir, inventar e innovar según sus propias necesidades: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América” (p. 90).

Por otra parte, la república debía encargarse de todos sus ciudadanos, sin tener en cuenta sus condiciones. Por ello, la educación debía ser diferente a lo que había sido durante la colonización. Así, se debía asegurar una educación para todos (general), al mismo tiempo que era necesario velar para que la educación fuera verdaderamente tal. Para Rodríguez (1999), la educación es “orientación, discernimiento y consciencia” (p. 76):

Instruir no es Educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque instruyendo se eduque. [...] Asuma el gobierno las funciones de padre común en la Educación, jeneralice [sic] la Instrucción, y el arte Social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero. [...] En favor de la Instrucción jeneral [sic] no hay racionio accesorio, ni argumento que no sea concluyente. Instrucción Social, para hacer una nación prudente: corporal, para hacerla fuerte: Técnica, para hacerla experta: y Científica para hacerla pensadora (p. 92)⁵.

Para Rodríguez (1999), la educación era un derecho natural y civil para todos, incluyendo los indígenas, los negros y las mujeres. Su perspectiva educativa proponía una alternativa al elitismo de la sociedad y de la escuela:

Todos huyen de los pobres, los desprecian y los maltratan. [...] No es querer saber más que todos el desear que TODOS sepan lo que no deben ignorar, ni puede ser osadía el solicitarlo, porque el pedir lo necesario es de derecho natural y el reclamar lo que es debido, lo permite lo civil (p. 96).

El objetivo principal de tal educación era construir la república sobre los principios de igualdad y libertad: “No es país libre el que teme la desigualdad de derechos ni próspero el que cuenta MILLONES de miserables, no hay LIBERTAD donde hay AMOS, no hay PROSPERIDAD donde la CAUSALIDAD dispone de la Suerte Social” (Rodríguez, 1999, p. 109).

5 En todas estas citas se ha conservado la ortografía y el estilo del texto original.

Otro punto importante de la propuesta educativa de Rodríguez fue el aprendizaje de un oficio para que todos pudieran satisfacer sus necesidades. En este orden de ideas, afirmaba que los países de América Latina debían ser “colonizados” por sus propios habitantes, y no por migraciones extranjeras, como lo proponían los gobiernos de esta época⁶.

Finalmente, desde su experiencia de maestro de escuela en Caracas, se preocupó por las condiciones de los profesores en materia de ingresos, primas y formación, pero también sobre el uso adecuado de la infraestructura, con el mobiliario necesario y el material didáctico:

Las soluciones que propone al Cabildo se condensan en estos hechos concretos: aumento del número de escuelas, atendiendo a la necesidad de que se instruyan igualmente los niños pardos y morenos, [...] empleo de maestros auténticos, con absoluta prohibición a otras personas de mezclarse en las escuelas; la provisión de materiales y muebles adecuados [...], creación de premios; labor diaria de seis horas y adecuada remuneración de los maestros (Rodríguez, 1999, p. 41). Cierra cita

La educación popular en Colombia

En el origen de la educación colombiana está la Iglesia católica. En efecto, la primera universidad data de 1622, cuando los dominicos reciben el permiso para abrir la Universidad Santo Tomás, “con todos los de-

6 “El plan de la educación popular de destinación a ejercicios útiles, y de aspiración fundada a la propiedad lo mandó Bolívar en Chuquisaca. Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos. [...] Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. [...] La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino de instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombre útiles, asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hicieran del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia” (Rodríguez, 1999, pp. 253-254).

rechos y privilegios otorgados a las universidades de la metrópoli” (Fals Borda, 1962, p. 6). Con las otras universidades católicas, tales como la Javeriana (1639) y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1653), aseguraron la educación de la alta sociedad colonial de la Nueva Granada. En lo que concierne a la educación de las clases populares, el periodo colonial fue muy pobre, porque la educación era un privilegio de la élite. Con la Independencia, de acuerdo con Rodríguez (1999), las condiciones no cambiaron mucho para los indígenas, mestizos y mulatos. No obstante, en los discursos de los partidos políticos que comenzaban a formarse, la educación del pueblo es destacada:

En términos generales, los primeros grupos santanderistas y los subsiguientes partidos liberales favorecieron, al menos como doctrina dentro de la plataforma política, las más amplias oportunidades de educación para todo el pueblo. Los primeros grupos bolivarianos y los subsiguientes partidos conservadores favorecieron también la educación popular, pero dentro de ciertos límites; a veces daban la sensación de aceptar de labios este valor democrático, ya que de hecho procedían muchas veces a cerrar escuelas y a restringir la enseñanza a las clases superiores (Fals Borda, 1962, p. 17).

En la práctica, las escuelas públicas eran insuficientes. Entre los esfuerzos estatales en educación, la primera escuela pública para mujeres fue fundada en 1832, así como la implementación de los primeros cursos en técnicas agrarias para los campesinos (Fals Borda, 1962). En 1888 es firmado el Concordato, que habilita a la Iglesia católica para el control de la educación en Colombia. Así, ella verificaba y aprobaba los contenidos y textos escolares, consagrándose principalmente a asegurar la educación de los niños y jóvenes de las clases privilegiadas, porque ese era el público que podía pagar los derechos de matrícula y los costos mensuales de escolaridad.

Mucho más adelante, hacia 1947, uno de los primeros proyectos de instrucción del pueblo fue la iniciativa del sacerdote Joaquín Salcedo, quien fundó la emisora Radio Sutatenza. El objetivo inicial era la catequesis, pero se amplió rápidamente favoreciendo programas rurales de educación en el ámbito nacional. Así, el proyecto radiofónico

se convirtió en un programa masivo de instrucción y alfabetización de los campesinos; sin embargo, Radio Sutatenza fue cerrada en 1989. Según Barranquero (2008), esta experiencia es una de las primeras en el ámbito mundial en el campo de la comunicación para el desarrollo⁷:

Gracias al aumento sucesivo de su potencia radiofónica y a los apoyos institucionales que con el tiempo fue reuniendo, Radio Sutatenza se convirtió en el germen de una entidad que tomaría por denominación Acción Cultural Popular (ACPO), una red de miles de radio-escuelas encargadas de promover durante más de cuarenta años actividades de educación presencial y a distancia por todo el país. La ACPO llegó a contar con el patrocinio de Gobiernos colombianos de distinto signo político, así como con la asistencia técnica y financiera de empresas y agencias de desarrollo extranjeras, el Vaticano, gobiernos internacionales o la propia Unesco (p. 109).

Igualmente, se puede ubicar acá la obra del padre Rafael García-Herreros, cuyo propósito al iniciar, en 1956, la construcción del barrio Minuto de Dios no solo era el de dar una solución de vivienda a los necesitados, sino que iba más allá: se trataba de un proyecto de educación social y de construcción de comunidad que se convirtió en un aporte muy significativo para el país. En este sentido, El Minuto de Dios puede entenderse como un paradigma innovador no solo 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).

7 La comunicación para el desarrollo alude al tipo de comunicación que debe estar intencionalmente dirigida y sistemáticamente planificada hacia la consecución de cambios concretos en la sociedad, en las instituciones y en los individuos. Esta es la línea que la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Uniminuto ha venido desarrollando.

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, se siguió con el taller que origina trabajo y produce riqueza, y luego, 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. La comunicación fue el instrumento adecuado para lograrlo.

Por otra parte, hacia finales de la década de los años sesenta, los movimientos campesinos de reivindicación de tierras comenzaron a usar la educación como una estrategia de lucha. Al respecto, las acciones de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC)⁸ son significativas. Este fue también el tiempo durante el cual la educación liberadora de Paulo Freire toma un lugar importante en toda América Latina. Se la llamó *educación popular* porque era principalmente una iniciativa popular sin apoyo del Estado: era una forma popular de resistencia que pretendía la concientización frente a la opresión y la acción de las clases populares contra sus opresores.

Además, pese al hecho de que la educación popular tuvo, en América Latina, un lazo estrecho con la teología de la liberación, en Colombia la Iglesia permanece en una óptica conservadora; no obstante, algunos movimientos católicos en favor de los pobres participaron en el desarrollo de la educación popular, tales como la Comisión Económica

8 La ANUC comenzó hacia los años 1967-1968 como una iniciativa del gobierno de Lleras. Esta asociación pretendía favorecer la organización de los campesinos frente a la reforma agraria propuesta, la cual nunca se dio. En el gobierno de Misael Pastrana, el Estado y los campesinos de la ANUC llegaron a la confrontación. Así, la ANUC se dividió en dos corrientes: una que apoyaba al Estado y otra que reivindicaba el derecho a la tierra y cuya divisa era “la tierra para quien la trabaja”.

para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep)⁹.

Los sindicatos adoptan la educación popular como una de las formas de resistencia y de lucha; sin embargo, el sindicato de educadores solo se adherirá en la década de los años ochenta. Así, tardíamente, la educación popular entra en las escuelas colombianas y posteriormente en las universidades:

Durante los primeros veinte años de esta nueva época de la educación popular en América Latina fue difícil darle cabida a esta problemática, [...] ya que se consideró siempre a la escuela como el lugar de reproducción ideológica del sistema. [...] El momento más claro de vinculación a la lucha social fue en el año 1981, cuando la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) decide construir bajo su tutela y organización el movimiento pedagógico, en cuyo interior habrán diferentes concepciones, siendo una de ellas la educación popular (Mejía y Awad, 2007, pp. 45-46).

Uno de los momentos importantes para el desarrollo de la educación popular fue la creación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL) en 1982. El CEAAL des-

9 El Cinep es una organización no gubernamental creada por los jesuitas en 1972, una de las más grandes y antiguas de Colombia. Desde su fundación trabaja por la construcción de una sociedad más justa, “más humana” y menos excluyente. Para ello, promueven el “desarrollo humano” y el desarrollo sostenible. El Cinep es reconocido en los ámbitos nacional e internacional por sus investigaciones y trabajos en educación. Además, ayuda a estructurar las asociaciones y las organizaciones sobre el terreno. Se define, además, como una organización de mediación en el conflicto armado del país, tomando partido por los sectores discriminados y excluidos, y promoviendo su participación en el desarrollo y la paz nacionales.

10 Una excepción son las escuelas de Fe y Alegría (Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría), que es una iniciativa educativa en favor de los desheredados y de las poblaciones marginadas. Su objetivo es favorecer el desarrollo individual y social mediante la educación. Fe y Alegría fue fundada por el sacerdote jesuita José María Vélaz en 1955.

empeñó un papel fundamental en la unificación de las prácticas y en la agrupación de los movimientos sociales que utilizaban la educación popular.

Esencialmente, a partir de la década de los años sesenta, la educación popular, tanto en Colombia como en América Latina, es una expresión popular de resistencia a la injusticia social, económica y política: una educación política que busca la toma de poder (empoderamiento) de las clases populares, a partir de la concientización, los conocimientos y la acción (la praxis). Es también una educación que lucha por los intereses y los derechos de los más pobres y desheredados; una educación cuya finalidad es la transformación de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, en los años ochenta se hace un nuevo cuestionamiento a la educación popular en referencia a diversos fracasos. En efecto, los teóricos de esta educación se dan cuenta de que era muy ideológica: “Las décadas del 70 y parte del 80 estuvieron marcadas por una mirada que sobredimensionó lo político, y de ello no se escaparon la educación popular y los movimientos sociales” (Mejía, 1999, p. 90). Además, ella había olvidado la pedagogía¹¹, hasta tal punto que se convirtió en una educación de calidad mediana, lo que iba en detrimento de las clases populares.

A partir de ello nace un programa de investigación en educación popular. El programa se llamará la *sistematización*, cuyo objetivo será hacer avanzar la educación popular a partir de investigaciones ejecutadas y sistematizadas por los mismos profesores:

El sistematizador [...] es, ante todo, un creador de mundos, ya que toma lo que hace, lo llena de significados, le coloca nombres

11 En últimas, la educación popular se había entendiendo y practicando como un método de organización popular, sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir, las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y con las formas de validación de estos.

y explica sus por qué y para qué, así como sus satisfacciones más profundas e íntimas con el trabajo realizado. [...] Así, no es solo una descripción de lo que se hizo, sino también de aquello que le permitió crecer como ser humano y como profesional de la educación (Mejía, 2008, p. 94).

Además, se plantea otro objetivo: aquel de dar a la educación popular un nivel científico y reconocido¹² en sus creaciones:

Como propuesta que se hace desde la educación popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso, complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas (Ghiso et al., 2004, p. 93).

En los años noventa fue necesario un reposicionamiento de la educación popular, dada su obsolescencia¹³ frente al cambio geopolítico, el fortalecimiento del neocapitalismo y el discurso anunciador del fin de la lucha de clases. De algún modo, la educación popular era anacrónica. Antiguos militantes dejan el movimiento educativo y se adhieren a iniciativas gubernamentales; sin embargo, en la medida en

12 “Se entiende por sistematización de experiencias el proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención que permite interpretarla y comprenderla. Se obtiene un conocimiento consistente que permite transmitir la experiencia, confrontarla con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente” (Verger 2007, p. 628).

13 La coyuntura de influencia e incidencia en las políticas públicas desde la educación popular se desarrolló sobre la hipótesis de que en América Latina los procesos de gobernabilidad democrática se consolidarían y que la lógica social del capitalismo terminaría por imponerse sobre las versiones neoliberales de este. Esto no fue así: el mundo se orientó hacia un neoliberalismo extremo, y la educación popular no logró ser, en esa coyuntura, lo que había sido en anteriores fases del desarrollo del movimiento social, a saber, una referencia cultural y un catalizador de las innovaciones educativas de los movimientos sociales.

que la educación popular no se define por la persona aprendiz, sino por su propuesta “ético-política” alternativa, sigue siendo de actualidad; mucho más, alrededor del actual concepto de educación para el desarrollo¹⁴. En efecto, la educación popular lucha por los intereses de los sectores desheredados, al mismo tiempo que se compromete en una transformación de la sociedad en su conjunto, porque las razones sociales que le dieron nacimiento en América Latina en los años sesenta siguen siendo actuales: la educación popular no es solamente una educación para las clases populares, sino que ella es una educación comprometida con la transformación social; por eso, tiene también su lugar en otros medios educativos.

Para Mejía (2006, 2007), la educación popular hoy, en la época de la globalización, es posible y necesaria. En efecto, según él, no hay una sola globalización, sino muchas; por eso, es necesario resistir a los nuevos modos de producción, a la comercialización de la educación, a la fragmentación del capital humano, a las nuevas formas de explotación y al pensamiento único que niega el derecho a la diversidad:

[Se] hace necesaria una deconstrucción de la educación popular para reconstruirla en tiempos de globalización. Acción que nos permitiría un camino de búsqueda para enfrentar una nueva manera de poder, para que los excluidos y los grupos populares se empoderen; [...] de esta manera se harán visibles las salidas

14 La Educación para el Desarrollo (EpD) es un enfoque pedagógico que, desde una perspectiva ciudadana y democrática, promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social. La EpD es el enfoque del Centro de Educación para el desarrollo (CED) de Uniminuto, que entiende el desarrollo como un proceso complejo que integra varias dimensiones de la vida humana, que implica preguntas y reclama acciones sobre los derechos humanos, las relaciones de género, la construcción de una cultura de paz, la justicia social, los impactos ambientales de las actividades económicas, la interculturalidad, la exclusión, la desigualdad, el comercio justo, la globalización y todos aquellos temas de importancia que inciden en las relaciones políticas de la humanidad, en lo global y lo local. El CED lo realiza, ante todo, a través de la coordinación de las prácticas sociales de los estudiantes de Uniminuto

del pensamiento único, dándole forma a las resistencias de este tiempo que anuncian otras formas de globalización diferentes a la hegemónica (Mejía, 2006, p. 176).

La Investigación-acción participativa

Kurt Lewin es el fundador de la investigación-acción (Grawtitz, 2001). Este psicólogo alemán propuso, en 1940, una nueva manera de hacer investigación:

[...] Parte de la concepción lewiniana de las relaciones entre el individuo y lo que lo rodea en términos de campo, [...] [que] tiene por objetivo una producción de conocimientos: comprender lo que ocurre, pero al mismo tiempo, ella implica la participación de los miembros del grupo concernido por esta investigación (Grawitz, 2001, p. 281).

No obstante, el trabajo de Marx sobre los obreros, los trabajos de John Dewey y el movimiento de la Escuela Nueva son presentados como los precursores de la investigación-acción y las investigaciones de la Escuela de Chicago y los trabajos de Paulo Freire, entre otros, constituyen un aporte a esta nueva propuesta investigativa:

La investigación-acción había sido concebida como un dispositivo cuasi-experimental que busca modificar las actitudes, las conductas y las representaciones de las personas, voluntarias o seleccionadas por los investigadores, incitándolas a adoptar ellas mismas una actitud investigativa, mediante su implicación en el proceso. [...] Después, bajo la inspiración sobre todo de Moreno, de Rogers, de la Escuela de Chicago, de Paulo Freire, o incluso del psicoanálisis, la investigación-acción conoció profundas evoluciones, alejándose de sus perspectivas iniciales (Amado y Lévy, 2001, p. 5).

En Colombia será el sociólogo Orlando Fals Borda quien introduzca, en la década de los setenta, la investigación-acción. Posteriormente, hacia 1980, el nombre es modificado por investigación-acción participativa (IAP). Fals Borda, acompañado de un equipo interdisciplinario y de una sensibilidad progresista, quiso contribuir al desarro-

llo y el empoderamiento de las comunidades oprimidas y excluidas¹⁵. En su artículo “Orígenes universales y retos actuales de la IAP”, Fals Borda (2008) dice:

[La IAP es] una vivencia necesaria para progresar en democracia, [...] un complejo de actitudes y valores y [...] un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. [...] La IAP no solo [es] una metodología de investigación sino al mismo tiempo [...] una filosofía de vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes (p. 9).

Si bien la IAP nació durante la década de los años sesenta, no fue sino hasta los años setenta cuando realizó acciones comunes con el mundo obrero, campesino e indígena. Así, en la IAP, “Colombia fue uno de los [países] pioneros” (Fals Borda, 2008, p. 1). Cuando los investigadores progresistas y militantes de la IAP comenzaron, les pareció necesario distanciarse del campo universitario¹⁶; sin embargo, la IAP ha sido aceptada y validada por la universidad, dadas las innovaciones que proponía. Así, los investigadores de la IAP regresaron a los recintos universitarios (Fals Borda, 1979, 1988, 2008). El deseo de los teóricos de la IAP era que esta llegara a ser una ciencia al servicio de las comunidades más explotadas, en el sentido de una ciencia social del pueblo y para el pueblo:

15 “Se activaron en esos años conocimientos y técnicas relativamente nuevas, comprometidas de lleno con la acción social y política, que han tenido como objetivo inducir las transformaciones consideradas necesarias. Las condiciones para llevar a cabo tales tareas parecían y siguen siendo evidentes: se hallan a flor de tierra en regiones pobres y subdesarrolladas, donde una explotación económica extrema y dura ha ido acompañada de destrucción humana y cultural” (Fals Borda, 2008, p. 1).

16 Hacia la década de los años setenta, Fals Borda organiza La Rosca, una de las primeras organizaciones no gubernamentales colombianas reconocida por el Ministerio de Justicia. Fals Borda (2008) cuenta: “La Rosca fue fundada por un grupo de profesores que habían abandonado los campus universitarios y comenzaban a cooperar con los campesinos e indígenas para combatir el latifundio” (p. 1).

El esfuerzo de la investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad (Fals Borda, 1979, p. 13).

Los investigadores trabajaron sobre los siguientes aspectos:

- a. *Las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón.* Según Fals Borda (2008), los teóricos de la IAP comenzaron por cuestionar “la idea fetichista de la ciencia”¹⁷. En efecto, ellos afirman que la ciencia está hecha de “verdades relativas” en referencia a un momento histórico, de tal modo que “la ciencia se construye socialmente” (p. 26). Así, han procedido a buscar el conocimiento en fuentes válidas pero poco reconocidas, como la vida de los indígenas y la vida cotidiana, entre otros. De ese modo, relacionan el saber popular y el saber científico. Siempre estaban en búsqueda de mejores condiciones de vida para los desheredados¹⁸.
- b. *La dialéctica entre teoría y práctica.* Los teóricos colombianos de la IAP han creído necesario separarse de las prácticas de la ciencia clásica, afirmando que bajo el pretexto del rigor científico, ella mantiene el statu quo; no obstante, respetaron los procedimientos científicos, a fin de ser reconocidos por las comunidades de ese ámbito. Ellos se basaron en la “concientización dialógica” de Freire, entre otras razones, para construir la díada teoría-praxis, al mismo tiempo que buscaban contribuir al progreso de las clases menos favorecidas¹⁹.

17 “Con frecuencia tendemos a absolutizar las leyes y los conceptos y a convertir las definiciones en dogmas, esto es, a hacer de la teoría un ‘fetiche’ como objeto de culto supersticioso y excesivo” (Fals Borda, 1979, p. 26).

18 “Como lo señala Hobsbawm, si los intelectuales no son necesariamente decisivos, tampoco sin ellos podrán las clases trabajadoras hacer la revolución, mucho menos hacerla contra ellos” (Fals Borda, 1979, p. 56).

19 “Proseguimos con mayor convicción a adoptar la guía de que la práctica es determinante en el binomio teoría-praxis y la de que el conocimiento debe ser para mejoramiento de la práctica, tal como lo enfatizaron los educadores de la conciencia” (Fals Borda, 2008, p. 7).

- c. La relación sujeto-objeto. Uno de los desafíos era crear un ambiente de respeto y de aprecio entre los investigadores y las comunidades “objeto” de la investigación, es decir, tener relaciones horizontales de sujeto a sujeto y permitir que la investigación beneficiara directamente a las comunidades. Para ello, fue necesario establecer comunicaciones tanto orales como escritas. Así, los investigadores debieron encontrar los medios para que el conocimiento volviera a los grupos, teniendo en cuenta su nivel de alfabetización. Además, esos conocimientos debían generar emancipación y liberación.

Así, desde su origen, los objetivos de la IAP son:

- a. Producir conocimientos serios partiendo del pueblo, útiles para las clases populares, en función de favorecer su empoderamiento. Esos conocimientos serían producidos por la investigación, en la cual los miembros de la comunidad participarían de modo activo²⁰.
- b. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico sociopolítico, y a partir de ello, estimular la acción de los grupos oprimidos, explotados y empobrecidos, para que ellos mismos transformen su entorno físico y social liberándose.
- c. Favorecer la organización de los movimientos sociales.
- d. Enfrentar la situación extrema de miseria.
- e. Afrontar al “vacío” generado por los investigadores universitarios.
- f. Enfrentar las posiciones sectarias de la izquierda.
- g. Favorecer la autoestima de las clases populares.

20 Gustavo de Roux expone cómo la IAP ha sido fundamental en la organización y la lucha por el derecho al servicio de energía de una comunidad afrocolombiana del sur del país. Así, los elementos principales han sido: “La defensa del interés popular; el entendimiento por la comunidad del verdadero valor de su propia historia y cultura; el rechazo a la discriminación y a la opresión; el repudio a los políticos tradicionales y el reconocimiento de la necesidad de reconstruir la democracia; el reconocimiento de la solidaridad como valor social; la reafirmación de los derechos a la tierra y a la libertad; y la defensa del derecho a los servicios públicos” (Fals Borda, 1991, p. 70).

Y entre las técnicas de investigación de la IAP se encuentran:

- a. La investigación colectiva; por ejemplo, las investigaciones de De Roux con la población afrocolombiana, las de Salazar con los niños trabajadores de Bogotá (Fals Borda, 1991) y las realizadas por La Rosca.
- b. La recuperación de la memoria histórica, con lo que se pretende crear un discurso alternativo al discurso dominante.
- c. La recuperación de la cultura popular.

Todas esas técnicas deberían conducir a la creación de conocimientos. Por eso, debían ser redactadas de tal forma que fueran accesibles a las clases populares y, al mismo tiempo, tener un nivel universitario propio del campo de su disciplina.

Por otra parte, la IAP debió afrontar dificultades tales como la baja calidad de la investigación, la creación de élites en las comunidades, la subordinación del investigador a las prácticas políticas de la comunidad o de sus dirigentes, los sectarismos, entre otros (Fals Borda, 1979). Finalmente, la IAP y la educación popular tienen una relación estrecha. Entre los teóricos colombianos de la educación popular citados por Fals Borda (2008) como usuarios de la IAP se encuentran Lola Cendales y Marco Raúl Mejía.

Hacia una aproximación al sentido de la educación popular en la Colombia actual

Al emplear el vocablo *popular*, este enfoque social del cambio estructural, influido claramente por la teoría y la praxis marxista de los años sesenta del siglo XIX, se refiere a los grupos marginados y explotados por el poder capitalista. Como lo señala Torres (1993), esta modalidad educativa ha vivido tres etapas: la corriente de la educación de base y la educación liberadora de Freire; el cruce de la educación popular con la pedagogía; y la reciente redefinición de esta de acuerdo con los cambios planteados por la globalización o internacionalización del capital:

La educación popular hereda la pedagogía de Freire. En torno a la discusión y puesta en acción de los planteamientos de Freire y en un contexto signado por la radicalización de las luchas sociales con el imaginario de la revolución surgió en América Latina una corriente educativa comprometida con los sueños, proyectos y movimientos de liberación social y cultural: la educación popular. En efecto, la década que comenzaba se caracterizó por el auge de movimientos sindicales, campesinos, de pobladores urbanos, de artistas y educadores comprometidos, así como de partidos y movimientos de izquierda política. En ese contexto, la educación popular se fue configurando como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación (Torres, 2007, p. 5).

En consecuencia, los rasgos distintivos de esta primera fase fundacional serán: la redefinición política de la educación popular; la concepción clasista de la sociedad, la política y la cultura; y el reajuste pedagógico del método dialéctico y participativo, como el único que permitía el surgimiento de una conciencia liberadora, integrando teoría y práctica.

Dos sucesos marcarán los cambios y el desarrollo de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le dieron un norte sistematizado a dicho discurso; y la aparición del campo intelectual de los educadores populares, fruto de los grupos de izquierda y del vínculo con las prácticas educativo-políticas de estudiantes y profesionales universitarios:

La radicalización del espectro político latinoamericano, vivida desde fines de la década del sesenta, también se expresó entre los científicos sociales y el mundo universitario. Luego de la adopción entusiasta de los enfoques funcionalistas de análisis y positivistas en lo investigativo, el ascenso del conflicto social generado por la modernización capitalista y la politización creciente del mundo académico trajeron consigo la insatisfacción de muchos investigadores sociales con los marcos de referencia hegemónicos y con el supuesto de neutralidad de la ciencia. La influencia del marxismo y el progresivo compromiso de algunos científicos sociales con las luchas sociales llevaron a que se planteara la necesidad de generar

metodologías de investigación que articularan producción de conocimiento, compromiso político y transformación social. En esa perspectiva, durante la primera mitad de la década del setenta, el colombiano Orlando Fals Borda junto con un equipo de investigadores, elaboró y puso en práctica la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual acompañó organizaciones y luchas campesinas en la Costa Atlántica colombiana. A partir de ese momento, la IAP se presentaba como la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia E. P. Desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento tuvo como referente común a la IAP (Torres, 2010, p. 12).

Los progresos en las técnicas de intervención psicosocial emanadas de las teorías de psicólogos y psicoanalistas de izquierda, especialmente los argentinos, con las ideas de Enrique Pichón²¹ (sobre todo aquella de que el compromiso con la tarea grupal incluye la gestación de la conciencia crítica del sujeto social que se transforma transformando el mundo en el que está inserto), nutrieron los métodos de la educación popular, especialmente en lo referente a la integración del individuo a los grupos y a su realidad concreta para desplegar la capacidad de autoorganización comunitaria y, con ello, la problematización de su existencia como colectivo y como sujetos sociales.

La educación popular, como toda corriente, no evolucionó de modo lineal: en un primer momento surgieron críticas sobre su carácter político por parte de los sectores más comprometidos o sobre su falta de cientificidad, dado que no producía conocimiento, pues omitía la referencia a las prácticas sociales. Además, otros cuestionaban el exceso de politización o dogmatización de algunos de sus actores, al punto que se consideraba todo conocimiento como *burgués* o *popular*.

21 Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue un médico psiquiatra suizo nacionalizado argentino, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en la Argentina y generador de la teoría de grupo conocida como *grupo operativo*. Centra su interés en la sociedad y en la actividad grupal en el seno social, fundando la Escuela de Psicología Social.

Igualmente, el carácter mesiánico de la mayoría de sus discursos volvía invisibles a sus actores como sujetos de cambio social, por cuanto todo se efectuaba a nombre de Dios o de la causa política, sin permitir otro tipo de lógicas o discernimientos. Por otra parte, también se abusó de propuestas moralistas que, desde visiones polarizadas del mundo, dejaban de lado al individuo, sus historias y pensamientos, en pro de una causa colectiva que relegaba lo humano de cada sujeto al promover políticas saturadas del “deber ser”.

Esta politización fue adquiriendo paulatinamente ciertas connotaciones culturales, dado que justamente el quehacer barrial, juvenil y de educación de adultos fue mostrando la influencia que tenía lo cultural en las representaciones colectivas y personales, al tiempo que expresaba la necesidad de aprovecharlas para promover la identidad que había que conservar como elemento ratificador del territorio y del lazo grupal.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta se incrementó en Colombia la represión de los movimientos populares al aparecer el Frente Nacional, y se dio un agotamiento de los trabajadores frente a las promesas de desarrollo social que nunca se cumplieron. Durante los gobiernos de López Michelsen (1974-1978) y Turbay Ayala (1978-1982) se ahondaron los modos de represión de la izquierda, incluidos también los educadores populares. Según Torres (1993), en esta época, la educación popular en Colombia tuvo varios protagonistas, entre ellos el grupo Dimensión Educativa²²:

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

22 Dimensión Educativa hoy en día tiene dos vertientes: Dimed (encargada de educación popular) y Kaired (que vincula esfuerzos teológicos con la educación popular).

Durante esos años se crearon las agencias de promoción popular, que hoy son organizaciones no gubernamentales (ONG del tercer sector²³), que lideran las acciones de carácter social. Estas organizaciones se convirtieron en actores principales del desarrollo social, tanto contratistas del Estado como del sector privado.

Las organizaciones que nacen a partir de los años sesenta conforman el cuadro de instituciones y actividades extragubernamentales de la sociedad civil. Comprende una variedad de instituciones, como las asociaciones de productores, cooperativa, juntas de acción comunal, sindicatos, fundaciones, asociaciones de padres de familia, grupos vecinales, gremios, etc. Dichas organizaciones actúan en dos vías: como canal de comunicación e interlocución entre el Estado y el ciudadano común, y como tribuna privilegiada desde la cual los ciudadanos se unen en una sola voz para expresar sus preocupaciones e intereses. En Colombia, según los estudios de la Fundación Interamericana, los ciudadanos organizados en estos grupos comenzaron a llenar el espacio que dejaron vacíos los partidos políticos tradicionales, al perder su eficacia y credibilidad de mediadores entre el pueblo y el gobierno (Londoño, 2005, p. 3).

La década de los años noventa llevó también a que los educadores populares se reunieran para trazar nuevas definiciones de su trabajo y de la teoría generada hasta ese momento. El Consejo para la Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) se congregó en julio de 1996 en torno a una sugestiva temática: Seminario Internacional sobre la Refundamentación Política Pedagógica de la Educación Popular en la Transición del Siglo XXI. El evento se justificó por la cri-

23 El tercer sector comprende a las entidades no lucrativas (ENL), las organizaciones no gubernamentales (ONG), las asociaciones de voluntariado, las organizaciones de solidaridad y las organizaciones humanitarias. Desde un punto de vista institucional, puede decirse que coexisten tres sectores: sector privado (organizaciones empresariales cuya finalidad es la búsqueda de beneficio o lucro), sector público (se refiere a la administración pública) y tercer sector (aquí se incluirían aquellas acciones que no son ni del mercado ni del Estado; por tanto, entidades sin ánimo de lucro y no gubernamentales).

sis ética que encarnaba el movimiento frente a la globalización y los cambios que imponía el modelo neoliberal, los cuales modificaban las intencionalidades con las que se venía proponiendo la educación popular.

El segundo factor abordado fue el abandono de la reflexión pedagógica, que hizo que muchas prácticas fueran de poca calidad, repetitivas y doctrinarias, a la vez que constituían lo local en un escenario privilegiado de trabajo, especialmente el que favorece la preservación de las identidades culturales. Finalmente, se planteó la necesidad de acudir con rigor a las prácticas de sistematización y de investigación social que centralizaron esfuerzos por acumular la teoría producida en los últimos treinta años. Ello, para impulsar procesos de cambio en el pensamiento y la práctica de los educadores:

En los años setenta el poder se asociaba fundamentalmente con la capacidad de los partidos revolucionarios para enfrentar y derribar las estructuras globales, y concretamente al Estado, por todos los medios. Hoy día el poder se define como un conjunto de capacidades materiales, institucionales y simbólicas, que van construyendo los sujetos sociales, a partir de su acción en la sociedad civil y en los pliegues de la institucionalidad estatal (Osorio, 1997, p. 14).

De acuerdo con la agenda de este evento, frente a la reflexión de los últimos cinco años sobre la educación popular se puede prever una intelectualización del movimiento, pero, al mismo tiempo, un reajuste administrativo que le permita posicionarse como oferta educativa y de desarrollo social, como ya ocurre en torno al problema del conocimiento y la epistemología, a la formación de actores y sujetos sociales para el desarrollo de la democracia, a la formación de educadores y la reflexión pedagógica, a la crítica de la sociedad del conocimiento y a las reformas educativas emanadas de la internacionalización y la mundialización de la cultura.

Los lazos entre educación y derechos, o entre educación y política, heredados de la presencia de la educación popular obligó, en varios países latinoamericanos, a ajustar los sistemas educativos escolares (con las

llamadas *renovaciones curriculares*), para intentar rectificar lo que era cada vez más indiscutible: la ineficiencia del sistema frente a las necesidades educativas y sociales de la población.

Actualmente, por la necesidad de definir los escenarios y actores de la educación popular para clarificar su intervención y lugar social, se van articulando enfoques sobre los medios y las racionalidades utilizados en las prácticas sociales y académicas de la investigación-acción, de la animación sociocultural, del desarrollo comunitario y de la pedagogía participativa; no obstante, no se puede olvidar que en estas prácticas pueden persistir aún enfoques asistencialistas, compensatorios o directivos institucionales, como los que orientan los países desarrollados sobre los países con desarrollos diversos o países del tercer mundo.

En este sentido, proyectos de ciudad educadora, de prevención e intervención de víctimas de la violencia, y de problemas ligados al uso de drogas son en ocasiones usados para generar acciones teóricamente reparadoras por parte del Estado. Esta cooptación pide ser dilucidada porque es polémica pero cierta, pues en educación social popular se han asumido paulatinamente los temas de la educación para la democracia y la educación para la paz con la apariencia de pedagogías críticas. Pero esto puede tener que ver con los conflictos económicos y los intereses corporativos transnacionales como causas estructurales que crean las dificultades de convivencia civil, nacional e internacional. Este problema es caracterizado por Sáenz (2005) así:

El estudio de las prácticas formativas —en la escuela o por fuera de ella— no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo develador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas, y ello porque se trata de un saber complejo y liminal; eso es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor, en los pliegues problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales (p. 5).

Ahora bien, el proceso histórico singular y la crítica coyuntura actual de Colombia, marcada por la persistencia del conflicto armado y

las iniciativas ciudadanas de educación por la paz, hace imprescindible destacar ciertos rasgos del contexto y unos desafíos concretos para la educación popular. Dos situaciones caracterizan el contexto colombiano: a) una economía sin justicia que genera pobreza y exclusión, y b) la crisis del sistema político y el recorte de la democracia, expresada en un fuerte desgaste de las instituciones y de la legitimidad del sistema político y, simultáneamente, en la reiterada presencia de un conflicto armado que amenaza la estabilidad y la credibilidad institucional. El impacto de todo esto es y será un creciente detrimento de los derechos humanos y la persistencia de fenómenos como el desplazamiento, que han impactado fuertemente a la sociedad civil y la nación en los últimos años.

A pesar de este sombrío panorama, y en el marco de las actuales negociaciones por la paz, continúan surgiendo manifestaciones ciudadanas de resistencia civil, nuevas formas de organización y participación política de la sociedad, nuevos movimientos sociales de niños, jóvenes, población LGBTI, mujeres, indígenas, negritudes y sectores campesinos, manifestaciones que han logrado posicionar sus propuestas y sus reivindicaciones, haciendo valer su voz cada vez más mediante las redes sociales, en ámbitos como el ambiental, los derechos humanos, la construcción de la convivencia y la paz. Así, los sectores populares por los cuales trabaja la educación popular hoy se ven ampliados y complejizados: lo popular está conformado por una pluralidad de poblaciones y actores colectivos que se conforman alrededor de nuevas demandas, formas de acción y organización, discursos y referentes simbólicos.

En este contexto, la educación popular se enfrenta a una serie de retos; por ejemplo, con desplazados por la violencia, desarraigados de su territorio y con necesidades básicas urgentes —lo que los vuelve una población muy móvil y trashumante—, la educación popular debe enfrentar la reconstrucción del tejido social y del sentido de pertenencia a los nuevos escenarios en los que transitan y deben vivir. El tema del conflicto, la violencia y la paz, relacionado con una amplia gama de actores implicados en estos procesos, aparece en la agenda de la educación popular como algo urgente. Además, la educación formal, en la que muchos de cuyos sujetos han sido formados en trabajos barriales y mediante procesos pedagógicos alternativos, reclama los aportes de la edu-

cación popular en su enfoque, didácticas y nuevas perspectivas de acción que promuevan la transformación social. Finalmente, la educación popular debe ser consciente de que un sujeto privilegiado de su acción es el mismo educador popular; son los maestros quienes necesitan renovarse, ahondar en los marcos conceptuales, en nuevas metodologías, construir pensamiento crítico y fijar las rutas pedagógicas de sistematización y difusión de aprendizajes significativos que se han desarrollado y tendrán que desarrollarse en las experiencias educativas populares.

Por otra parte, el actual mundo globalizado, los avances tecnológicos y la creciente sociedad de la información generan nuevas formas de ser y de relacionarse: nuevas maneras de ver el tiempo y el espacio, nuevos lenguajes y nuevas sensibilidades, que pretenden ser homogeneizantes, pero que ocurren en lo micro y desde lo local. Así, el reconocimiento y la potenciación de las diversas lógicas de sentido y saberes que transitan en espacios donde coexisten diferencias y desigualdades, la construcción de identidades locales en conexión con lo global, la multiculturalidad y cómo trabajarlas desde lo educativo se convierten en retos para la educación popular realizada dentro o fuera de la escuela.

En todo caso, en la actualidad, la educación popular está tomando otros caminos. Primero, busca relacionarse con la educación formal para ayudar a repensar la escuela, pero, además, para aprender de los procesos de enseñabilidad e interdisciplinariedad, al igual que de los saberes que produce como competencias sociales que afianzan la inclusión y el diálogo intercultural. Por otro lado, intenta modificar sus funciones políticas y partidistas, interactuando con el Estado, las ONG, la población civil y los actores religiosos, buscando la formación de ciudadanos conscientes y responsables de su acción social y política, la cual está orientada hacia la crítica social y hacia la disminución de las desigualdades impuestas por el capitalismo transnacional.

Paulo Freire: la educación como práctica de la libertad

Dada la importancia del pedagogo Paulo Freire para la educación popular, se hará un análisis de su obra a través del contexto en el cual desa-

rolla su trabajo y de algunos teóricos que lo influenciaron. Finalmente, se plantearán los principales ejes de su pensamiento.

El pedagogo latinoamericano

Freire es el autor más prolífico y célebre en educación popular de América Latina. Su praxis y su compromiso al lado de aquellos que llama *los oprimidos*, con el objetivo de conquistar la libertad, lo volvieron imprescindible para el conjunto de la investigación sobre la educación popular. Freire desarrolló una teoría de la educación que transforma los conceptos de esta. Su método es el resultado de una reflexión filosófica humanista reforzada por la experiencia en su Brasil natal²⁴. Así, la erudición de Freire va a la par con la realidad de las mujeres y los hombres de las zonas rurales y las favelas brasileñas. Esta experiencia teórica, científica, de investigación y práctica lo llevarán a dirigir su pensamiento hacia lo cotidiano, demostrando que la educación, por un lado, es una praxis, una reflexión y una acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo; y, por el otro, no es un acto individual, sino colectivo y político (Freire, 1984).

La profundidad y coherencia de las ideas de Freire fueron reconocidas internacionalmente. De hecho, recibió el título de Doctor Honoris Causa de muchas universidades, entre ellas las de Barcelona y la Complutense de Madrid. Sus obras han sido traducidas a más de veinte lenguas. Asimismo, fue invitado a dar conferencias y a reencontrar grupos de estudios concernidos por la problemática de la educación en muchos países, como Chile, Argentina, Portugal, Italia, Canadá, Estados Unidos, Senegal, Kenia, Tanzania y Australia. Sus reflexiones y métodos pedagógicos siguen siendo estudiados mediante libros, tesis, monografías y experiencias prácticas (como ejemplo, véase: Heinz, 1993; Flechas, 1998). Esto es mucho más verdadero si se tienen en cuenta las

24 “El esfuerzo educativo desarrollado por el autor y que pretende exponer en este ensayo fue realizado para las condiciones de la sociedad brasileña, aun cuando pueda tener validez fuera de ella” (Freire, 1983, p. 25).

condiciones de pobreza y de exclusión que están en el origen de sus reflexiones. Esas exclusiones aún son de actualidad. Contrariamente a lo que se ha dicho, ellas se han incrementado, así como el número de pobres marginados de la sociedad, que hoy son dominados, explotados y oprimidos por un sistema económico, político y social que Freire siempre calificó de inhumano.

El pedagogo nació en Recife en 1921, y obtuvo el doctorado en Filosofía e Historia presentando la tesis *Educação e atualidades brasileira*, que le permite concursar por la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco. Su tesis fue publicada en 1959.

En 1947, Freire comienza los programas de alfabetización que lo llevarán a crear su propio método. En menos de cuarenta y cinco días, un iletrado aprendía a “decir y escribir su palabra” (Freire, 1983, p. 10). Partiendo de la experiencia de educación de adultos, en la cual se comprometen las instituciones básicas de cultura popular, así como el “círculo de lectura” y el “centro de cultura” (Freire, 1983), Freire desarrolla un método de alfabetización desde una acción dialógica que permitía debatir sobre la realidad (el mundo) de los participantes. Con la ayuda de imágenes, se analizaban sus contenidos y la relación de los sujetos con estos. Luego, ellos aprendían las familias fonémicas, para lo cual se usaban las palabras llamadas *generadoras*. Estas estaban divididas en sílabas, lo que permitía reconocer sus familias fonémicas²⁵.

Según Jaramillo (2009), la experiencia de Freire en el Serviço Social da Indústria (SESI), entre 1947 y 1957, está en el centro de su formación como pedagogo:

[La experiencia] como director de la oficina de división de educación y cultura del SESI [...] fue un tiempo fundante en su comprensión progresista, humanista y liberadora de la educación. Precisamente, la experiencia acumulada en el SESI le facilitó, como profesor catedrático interino, profundizar su lectura crítica

25 El método está totalmente descrito en el libro *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1983).

del mundo y le permitió [...] crear las condiciones para hacerse educador, ético, político y crítico liberador (p. 48).

En 1964, a consecuencia del golpe de Estado, es arrestado durante 75 días. Luego obtiene el exilio político en Bolivia; sin embargo, poco después de su llegada, un nuevo golpe de Estado lo lleva a abandonar Bolivia y a refugiarse en Chile bajo el gobierno de Frei. Cumple allí la función de consejero de Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indal). Luego es consejero de la Unesco a través del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), organismo estatal apadrinado por las Organización de Naciones Unidas. En 1969 publica *¿Extensión o comunicación?*, y la Universidad de Harvard lo invita como profesor. Freire permanece diez meses en Cambridge y luego, en 1970, viaja a Suiza para trabajar como consejero del Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra.

Después de casi dieciséis años de exilio, Freire puede regresar a Brasil en 1980. En 1989 ocupa el puesto de secretario de educación de São Paulo y publica el libro *Educación en la ciudad*, en el cual narra su experiencia como secretario de educación, siempre en coherencia con su propuesta pedagógica. Finalmente, muere en 1997.

Para hablar de la filosofía de la educación y de la pedagogía de Freire es necesario estudiar el contexto en el cual se desarrollan, a la vez que analizar ciertas bases filosóficas y sociológicas que influyeron en su pensamiento. Sobre el contexto se expondrán dos corrientes teóricas propias de la época de Freire: la teología de la liberación y el marxismo en América Latina. En lo que concierne a los filósofos y sociólogos que influyeron en Freire, se citarán a Eric Fromm, John Dewey, Jean-Paul Sartre, Ernest Bloch y Pierre Bourdieu.

Freire: entre la teología de la liberación y Marx

La teología de la liberación nace en América Latina a finales de la década de los años cincuenta bajo la influencia, entre otras raíces, de la teoría de la dependencia, la cual se origina en las reflexiones del argentino Raúl Prebisch, miembro de la Comisión Económica de las Naciones

Unidas para América Latina (Cepal), en concomitancia con un movimiento filosófico católico que declara estar del lado de los pobres para su liberación.

La teología de la liberación adquirió carta de ciudadanía en la conferencia del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) de Medellín, en 1968. Hay que destacar el lazo estrecho entre la teología de la liberación y la educación popular en América Latina, porque la primera pide comprender el contexto social latinoamericano entre los años cincuenta y ochenta, periodo en el que se desarrolla un duro “capitalismo periférico”. Por eso, la segunda corriente teórica, el marxismo, es importante entre los intelectuales progresistas latinoamericanos, en la medida en que ahí encuentran conceptos, explicaciones y medios para contestar el capitalismo como causa de la miseria del pueblo latinoamericano.

La teología de la liberación

Mucho más que una influencia, la teología de la liberación era el estilo de vida de Freire. Ciertos autores de la teología de la liberación, como Dussel y Martín-Baró, lo citan varias veces. Sus principios educativos fueron destacados durante la segunda reunión del Celam en Medellín, en 1968. La teología de la liberación es un movimiento filosófico y teológico de unas facciones progresistas de las iglesias católica y protestante —sobre todo metodista—²⁶, que, indignadas por la realidad económica latinoamericana donde predominan la miseria, la dominación, la opresión y la exclusión, se comprometen, en nombre del amor cristiano, con las luchas por la liberación, la dignidad y la autonomía del pueblo.

26 Dussel y Freire fueron más cercanos al metodismo protestante latinoamericano que al catolicismo, al igual que Fals Borda, Jon Mo Sung, Franz Hinkelammert, Pablo Richard y Elsa Tamez. Véanse también las instituciones emblemáticas de formación de la teología de la liberación: la Universidad Bíblica Latinoamericana (UBL, Costa Rica), el Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos (Isedet, Argentina), el Instituto Superior Ecuaméxico Andino de Teología (ISEAT, Bolivia), el Departamento Ecuaméxico de Investigación (DEI, Costa Rica) y el Seminario Bíblico Menonita de Colombia (SBMC, Colombia).

La teología de la liberación se caracteriza por un compromiso cristiano contra la opresión y la exclusión de las clases pobres, gracias a la toma de conciencia y a la implementación de un proceso emancipador y liberador. Ciertos teólogos de la liberación eran, además, filósofos, sociólogos, psicólogos, etc. Así, la teología de la liberación influirá en otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la educación.

Esta teología fue muy importante en los mecanismos de resistencia y de lucha por la libertad del pueblo latinoamericano, dado el poder de la Iglesia católica. Según Martín-Baró, la posición privilegiada de la Iglesia en términos económicos, políticos y sociales le permitió desempeñar un rol fundamental en la subyugación y dominación de las clases humildes. Para él, su poder se concentraba en tres puntos fundamentales:

- a. El número de personas que se dicen católicos.
- b. La red de centros educativos, de asistencia y de promoción social que tiene la Iglesia latinoamericana.
- c. El hecho de que la Iglesia católica constituye, para la mayoría de los latinoamericanos, un marco de referencia existencial.

Debe recordarse que la conquista y la colonización españolas se desarrollaron desde el pretexto de la expansión de la fe cristiana, obligando a los autóctonos a “convertirse”. Igualmente, los africanos deportados durante la esclavitud fueron forzados a convertirse al catolicismo. Ahora bien, si la teología de la liberación se presenta como tal después de Dussel (1995), antes hubo personas religiosas que, a nombre de la fe cristiana, se comprometieron, primero, en la lucha por la liberación del pueblo indígena y, luego, de todos los pueblos latinoamericanos. Dussel cita a los siguientes:

- a. Fray Bartolomé de Las Casas (1474-1566), que denuncia la tiranía de los españoles y la opresión de los indígenas, llegando hasta justificar la guerra para la liberación de estos últimos²⁷.

27 Dussel (1995) afirma que Las Casas justifica la guerra de liberación “en su época y hasta nuestros días” (p. 40).

- b. Tupac Amaru (1742-1781), que comparaba a los indígenas con el pueblo israelita esclavo en Egipto, al rey con el faraón y a él mismo con el Moisés que debía liberar el pueblo (Éxodo 4, 6).
- c. Camilo Torres (1929-1966), sacerdote y sociólogo colombiano, para quien la revolución era una “obligación cristiana”²⁸ y la única manera “de obtener del gobierno que él dé a comer a los hambrientos, que vista a los desnudos, que enseñe al ignorante, que realice obras de caridad, de amor al prójimo” (Torres, 2006, pp. 174-175) de modo permanente²⁹.

Pero no es sino hasta la década de los años sesenta, al organizarse las comunidades eclesiales de base (CEBS), cuando aparece como tal la teología de la liberación, dando origen a un sistema pedagógico de diálogo e interacción que si bien trata principalmente los problemas de la fe católica, también se preocupa por las situaciones y reivindicaciones del pueblo. Esos grupos fueron muy importantes en Brasil; de hecho, Freire coopera con ellos.

El término *teología de la liberación* fue utilizado por primera vez por el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez, en 1968, en la conferencia del Celam en Medellín. Ahí se aborda el tema de la Iglesia de los po-

28 “Yo he dejado los deberes y privilegios del clero, pero no de ser sacerdote. Creo que me he entregado a la revolución por amor al prójimo en el terreno [...] económico y social. Cuando mi prójimo no tenga nada contra mí, cuando haya realizado la revolución, volveré a ofrecer misa si Dios me lo permite. [...] Sentí una profunda repugnancia de trabajar con la estructura clerical de nuestra iglesia. [...] El peor lastre de la iglesia colombiana es tener bienes y tener poder político. [...] El clero colombiano es el más retrógrado del mundo. Más aún que el de España. Es evidente que las únicas iglesias progresistas de la tierra son las iglesias pobres. [...] Yo soy partidario de la expropiación de los bienes de la iglesia, aun en el caso de que no se diera la revolución” (Torres, 2006, pp. 38-39).

29 Claro que, entre Camilo Torres y la teología de la liberación, surgieron muchas experiencias de sacerdotes comprometidos en Uruguay, Argentina, Perú y Colombia.

bres, para los pobres y con los pobres. Los participantes manifiestan su desacuerdo con las prácticas generalizadas relativas a la marginalización y opresión del pueblo latinoamericano. Es así como estimaron que la Iglesia católica debía estar al servicio de los pobres para favorecer su liberación, y no de las clases dominantes responsables de la explotación y la opresión:

El Episcopado Latinoamericano no puede quedar indiferente ante las tremendas injusticias sociales existentes en América Latina, que mantienen a la mayoría de nuestros pueblos en una dolorosa pobreza cercana en muchísimos casos a la inhumana miseria. [...] En nuestro continente, millones de hombres se encuentran marginados de la sociedad e impedidos de alcanzar la plena dimensión de su destino, sea por la vigencia de estructuras inadecuadas e injustas, sea por otros factores, como el egoísmo o la insensibilidad. Por otra parte, en él se está imponiendo la conciencia de que es necesario poner en marcha o activar un proceso de integración en todos los niveles: desde la integración de los marginados a los beneficios de la vida social, hasta la integración económica y cultural de nuestros países. [...] La vivencia de la comunión a que ha sido llamado, debe encontrarla el cristiano en su comunidad de base: es decir, una comunidad local o ambiental, que corresponda a la realidad de un grupo homogéneo, y que tenga una dimensión tal que permita el trato personal fraterno entre sus miembros (Celam, 1968, Conclusiones 14,I).

Por otra parte, Barranquero (2008) afirma que la teología de la liberación presenta dos aspectos diferentes:

La teología de la liberación tuvo dos vertientes diferenciadas: una teórica, que englobó a un conjunto de teólogos e intelectuales latinoamericanos que intentaron romper con la base eurocéntrica y el carácter desmovilizador de la teología tradicional, enfatizando en el análisis de las relaciones de explotación y dependencia del tercer mundo. Una práctica: el movimiento se constituyó en torno a las denominadas comunidades de base, que adoptaron diferentes denominaciones según la región e impulsaron proyectos de mejora social en localidades rurales y urbanas, en torno, generalmente, a las parroquias generales, y fortalecidos mediante

la colaboración de estudiantes, ligas campesinas y una cada vez más radicalizada clase media (p. 91)³⁰.

De hecho, la teología de la liberación se desarrolla en un contexto de teoría de la dependencia³¹ que sostiene que “la riqueza de los países ricos tiene como uno de sus momentos la transferencia de valor de los países pobres. La riqueza de los ricos se origina en la pobreza de los pobres” (Dussel, 1995, p. 93). En efecto, Marx no dirá que “Dios está muerto”; por el contrario, el capital es un “Dios” bien vivo que exige víctimas humanas. Y frente a la deuda gigantesca del Sur (interés que se paga al Norte), el texto antinietzscheano: *Dios (“el fetiche”) vive de la vida de los pobres del mundo*, parece mucho más actual que nunca (Dussel, 1994, p. 21).

Para Boff (1985), esta dependencia de América Latina de los países llamados *desarrollados* es sinónimo de opresión económica, política y cultural. La estrategia sería “La liberación que garantice un desarrollo autónomo, respondiendo a las necesidades reales del pueblo y no al consumismo sin freno de los países ricos y las capas sociales ligados a estos mismos países” (p. 16).

La tercera conferencia del Celam tuvo lugar en Puebla; sin embargo, la jerarquía católica, especialmente en Roma con el Cardenal Ratzinger y la Congregación para la Doctrina de la Fe, comenzó a cuestionar la

30 Esta cita es polémica, pues si se mira con detenimiento a cada uno de los teóricos que aportaron a la construcción de la filosofía y teología de la liberación, todos y todas tenían vínculos con espacios y experiencias de base, por medio de las CEB o las organizaciones populares. Esa justamente es una de las características de la teología de la liberación: que sus teóricos caminaban con el pueblo.

31 El argentino Raúl Prebisch, miembro de la Cepal, planteó hacia 1940 una serie de reflexiones en torno al concepto centro-periferia, que engendra posteriormente, en 1969, la publicación del libro *Dependencia y desarrollo en América Latina*, escrito por F. H. Cardoso y E. Faletto. La teoría de la dependencia reposa sobre los principios de Marx y Weber, así como sobre los postulados de Rose Luxembourg.

teología de la liberación y acusó al Celam de ser marxista. Varios sacerdotes y teólogos recibieron reprimendas del Vaticano. Hay que señalar que la teología de la liberación no solamente fue rechazada por el Vaticano, sino que también sufrió las fuerzas represivas de los Estados en el marco de las políticas de “seguridad nacional”. Un gran número de teólogos, sacerdotes y laicos debieron exiliarse, y otros desaparecieron o fueron asesinados. Tres casos ilustran bien la obra de los miembros de la teología de la liberación y la represión del Estado: monseñor Óscar Romero, profeta mártir y voz de un pueblo pisoteado, asesinado el 24 de marzo de 1980 en San Salvador, cuando celebraba la eucaristía; Ignacio Ellacuría e Ignacio Martón-Baró, ambos sacerdotes de origen español, nacionalizados en El Salvador, que trabajaban en la universidad y mediante su discurso y sus escritos expresaban su experiencia sobre la liberación del pueblo salvadoreño. Durante la guerra civil (1980) denuncian constantemente la violación de los derechos humanos por parte del Estado. Ambos fueron asesinados durante la masacre del 16 noviembre de 1989 en la Universidad Centro Americana (UCA).

Ignacio Ellacuría, filósofo y teólogo, fue el continuador de la filosofía de Zubiri; sin embargo, su pensamiento filosófico nace a partir de su experiencia personal en el contexto social de El Salvador, caracterizado por la injusticia, la pobreza, la represión y la opresión que desencadenaron la guerra civil. Así, fue la pobreza del pueblo: “El dolor de los pueblos crucificados” (Samour, 2002, p. 251), lo que impulsa a Ellacuría a crear su doctrina filosófica de la liberación. Para él, la liberación histórica está ligada al hecho de que los individuos se conviertan en agentes, actores y autores de su propia historia. Asimismo, la liberación, en el contexto latinoamericano, reposa sobre un proceso “de las mayorías populares y para las mayorías populares”, es decir, de las mayorías oprimidas. Para él, lo primero es la satisfacción de las necesidades de base, porque ello daría la libertad al individuo y la plenitud de las libertades políticas y sociales.

Por otra parte, según Ellacuría, el capitalismo favorece la deshumanización de la sociedad, por cuanto implica la ruptura de la solidaridad, elemento fundamental de los derechos humanos. Propone la “civilización de la pobreza” como motor de la historia. Ahora bien, es importante

señalar que para él, el término *pobreza* no se refiere a la pobreza de bienes materiales, sino que concierne a la relación dialógica riqueza-pobreza:

Se puede decir que el proyecto de filosofía de la liberación de Ellacuría consiste, por una parte, en una propuesta sobre el método adecuado para hacer una filosofía liberadora en la propia situación histórica, a partir de la tesis de la historicidad de la filosofía como un momento teórico de la praxis histórica, con todo lo que ello supone, y por otra, en la aplicación de esa propuesta metodológica a la realidad histórica latinoamericana, en el periodo concreto que va desde la década de los setenta hasta el momento presente (Samour, 2002, p. 385).

Su concepto de praxis y su enfoque praxeológico serán fundamentales en todo este proceso:

En la praxis histórica es el hombre entero quien toma sobre sus hombros el hacerse cargo de la realidad, una realidad deveniente, que hasta la aparición del primer animal inteligente se movía exclusivamente a golpe de fuerzas físicas y estímulos biológicos. La praxis histórica es una praxis real sobre la realidad, y éste debe ser el criterio último que libere de toda posible mistificación: [...] de una espiritualización que no tiene en cuenta la materialidad de la realidad y de una materialización que tampoco tiene en cuenta su dimensión trascendental. La consideración unitaria de todos los dinamismos que intervienen en la historia muestra a las claras la complejidad de la praxis histórica y los supuestos requeridos para que sea plenamente praxis histórica.

En definitiva, la realidad histórica, dinámica y concretamente considerada, tiene un carácter de praxis que, junto a otros criterios, lleva a la verdad de la realidad y también a la verdad de la interpretación de la realidad. [...] La realidad histórica es, además, la realidad abierta e innovadora por antonomasia. Si hay una apertura viva a la trascendencia es la de la historia... Se dirá que esta apertura es propia de la persona. Y así es. Pero ninguna persona puede, desde sí misma, dar cuenta de toda la apertura de la realidad (Ellacuría, 1991, p. 473).

Y esto significa, entonces, que la reflexión filosófica de Ellacuría no parte propiamente de la naturaleza material, sino de la realidad histórica:

[...] La realidad tal como nos es dada actualmente, es decir, como realidad histórica. Nuestra experiencia actual de la realidad no es sin más la experiencia de la materia o de la vida, sino la experiencia de una realidad plena que tiene un carácter histórico, y que por tanto no se nos da simplemente como un dato, sino que se nos está dando y se nos sigue dando históricamente (Ellacuría, 1991, p. 2).

Martín-Baró, teólogo y psicólogo, es considerado el padre de la psicología social latinoamericana. En su libro *Psicología de la liberación* analiza la realidad del contexto social salvadoreño (aspectos económicos, políticos y religiosos) y su relación con la psicología. Critica fuertemente la implantación de teorías y procesos psicológicos venidos de Occidente y, sobre todo, de los Estados Unidos. Para él, esas teorías y prácticas estaban totalmente fuera del contexto de la sociedad salvadoreña, y por eso no podían ser aplicables, además de que reforzaban la dominación y no contribuían a la liberación del pueblo salvadoreño.

En lo que concierne a la religión, Martín-Baro está de acuerdo sobre el hecho de que la religión es el opio del mundo cuando se pone al servicio de las clases dominantes, favoreciendo el fatalismo³² y poniendo el acento sobre una vida futura. Así, se deja a Dios la solución de todas las situaciones sociales. Sin embargo, cuando la Iglesia es consciente y toma conciencia, se genera un instrumento de emancipación, liberando a los pueblos, que llegan a ser así actores de su propia historia. Él enuncia el aspecto fundamental de la teología de la liberación de la siguiente manera:

- a. Siendo Dios un Dios de la vida, la fe de los cristianos debe defender la vida. En el caso latinoamericano, defender la vida implica, primero, un compromiso con la liberación de las estructuras sociales, y solamente después, de su situación personal.

32 El fatalismo es también llamado por ciertos sociólogos *desesperación aprendida*, expresión con la cual Martín-Baró no está de acuerdo, porque, para él, se refiere a un “problema de orden puramente individual”, cuando el fatalismo es un hecho social.

- b. Lo más importante es actuar. Son las acciones, más que los discursos, lo que importa en la teoría de la liberación. Y esas acciones deben asegurar la liberación del pueblo de las estructuras sociales que lo oprimen, le impiden vivir y desarrollarse.
- c. La liberación de los pobres constituye el objetivo de la teología de la liberación, dado que tal fue la opción elegida por Jesús. Además, los pobres, las mayorías, son “el lugar teológico por excelencia desde el cual es posible realizar la tarea salvadora de la construcción del reino de Dios” (Martín-Baró, 1998, p. 296). Para Martín-Baró, la religión es un arma política.

Para concluir esta explicación, hay que señalar el importante papel desempeñado por la Iglesia católica al comprometerse en la liberación del pueblo y en la denuncia de las violaciones de los derechos humanos. Por ejemplo, este es el caso del Cinep en Colombia: sus investigaciones y denuncias sobre la violación de los derechos humanos han sido muy importantes en los ámbitos nacional e internacional.

El marxismo en América Latina

Otra influencia fuerte en América Latina es el pensamiento de Marx en economía, política y filosofía. Su influjo sobre la práctica cotidiana y el anhelo de transformación es innegable. Por esta razón, las obras de Marx constituyen la base teórica de los movimientos emancipadores del siglo XX en América Latina. Aquí no se hará su análisis directo, pues se tiene más en cuenta a lectura del marxismo desde la realidad latinoamericana que hace el filósofo argentino Enrique Dussel. En otras palabras, se hará una lectura del marxismo en América Latina, y no de Marx, pero también se verá la influencia que él tuvo sobre Paulo Freire.

Para Dussel (1958), en su artículo “Bolívar y Ponte”, es necesario no perder de vista que una perspectiva eurocentrista, propia del Siglo de las Luces, es evidente, con lo cual se expresa cierto desprecio por todo lo que proviniera de América Latina. En efecto, Marx presenta a Bolívar como un oportunista que incluso entregó a uno de sus camaradas (Francisco Miranda) para salvarse él mismo. Por otra parte, para Marx, la Independencia, que es un logro de Bolívar y de su ejército, solo fue posible gracias a la ayuda de los ingleses.

Además, ciertas concepciones marxistas no corresponden a la realidad latinoamericana. Por ejemplo, Marx (1977) afirma que “la diseminación de los trabajadores agrícolas sobre superficies más grandes rompe su fuerza de resistencia, mientras que la concentración aumenta aquella de los obreros urbanos” (p. 360). En América Latina, la resistencia de los campesinos a los sistemas capitalistas y neoliberales que pretenden expulsarlos de sus campos ha sido de una importancia capital. Desde el punto de vista capitalista y neoliberal, esta expulsión es necesaria para industrializar la producción agrícola que se concentra en las manos de una pequeña élite local o de las multinacionales asociadas. Entre el gran número de ejemplos de resistencia campesina, se puede citar el Movimiento de los Sin-Tierras (MST), en Brasil (MST) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia. Este último es un movimiento social compuesto, en su mayoría, por campesinos indígenas.

Por eso, como lo plantea Dussel (1990), el marxismo en América Latina necesita una reflexión profunda y propia que tenga en cuenta la realidad del subcontinente:

La realidad periférica latinoamericana, como lo sabía muy bien José C. Mariátegui, determina un discurso filosófico distinto; una recepción propia de Marx. Imitar simplemente la reflexión marxista del centro —no sólo la de Europa Occidental o de Estados Unidos, sino aún la de Europa Oriental— es perder la referencia a los hechos histórico-concretos. La relectura latinoamericana de Marx es única, distinta, original por su punto de partida: la miseria real, histórica y creciente de nuestro pueblo. Por definición, debemos saber de nuestra situación antagónica en la historia mundial de fines del siglo XX (p. 333).

Para Dussel, las ideas de Marx tienen aún validez en América Latina, en la medida en que un capitalismo proveniente del centro se desarrolla en la periferia. Así, el problema actual latinoamericano no es solamente el de la búsqueda de la libertad y la democracia, sino, sobre todo, el del hambre de las mayorías pobres. En ese orden de ideas, hay que trabajar por las necesidades esenciales y básicas, al mismo tiempo que por la expresión de una liberación nacional y popular.

Ello implica una confrontación con el sistema “deshumanizante” del capitalismo, que marginaliza a más de la mitad de la población latinoamericana, obstaculizando el verdadero desarrollo y poniendo en peligro la supervivencia de gran parte de la población y destruyendo la naturaleza:

En la agricultura moderna, así como en la industria urbana, el crecimiento de productividad y el rendimiento superior del trabajo se compran al precio de la destrucción y del agotamiento de la fuerza de trabajo. Además, cada progreso de la agricultura capitalista es un progreso no solamente en el arte de explotar al trabajador, sino también en el arte de despojar el suelo; cada progreso en el arte de incrementar su fertilidad por un tiempo arruina sus recursos durables de fertilidad. [...] La producción capitalista desarrolla entonces la técnica y la combinación del proceso de producción social mediante el agotamiento al mismo tiempo de las dos fuentes de donde brota toda riqueza: la tierra y el trabajador (Marx, 1977, p. 360).

En América Latina, y particularmente en Colombia, además de la pobreza del asalariado, existe la miseria del campesino expulsado de sus tierras, quien difícilmente se integra al sistema de explotación capitalista urbano. En efecto, la demanda de empleo está saturada, lo cual genera importantes tasas de desempleo³³. Además, esas personas alimentan el sistema conocido de los trabajadores ambulantes o del subempleo. Así, en Colombia se puede hablar no solamente de explotados y excluidos del capitalismo, sino también de *supernumerarios* (Castel, 1995), aquellos que ni siquiera pertenecen al sistema de explotación o de exclusión.

En lo que concierne a la ciencia como instrumento emancipador, Dussel (1988) analiza la crítica que Marx hace de las “pseudociencias”, sobre todo las de Ricardo o Adam Smith. En efecto, Marx

33 Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE), para enero del 2010, la tasa de desempleo era del 14,6%; sin embargo, para noviembre del 2013 fue de 8,5% para el total nacional.

muestra cómo el saber que no es crítico con el Estado y que no crea conciencia de clase dominante es un saber burgués y elitista y, por ende, un saber parcial. Solo el saber real, es decir, aquel que crea esta conciencia, es un saber “que construye la ciencia como historia” (Dussel, 1988, p. 310):

La Filosofía de la liberación latinoamericana tiene mucho que aprender de Marx. La ciencia de Marx fue Filosofía de la liberación del trabajo vivo alienado en el capital como trabajo asalariado en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX. Hoy, nuestra Filosofía de la liberación debe ser también la ciencia del trabajo vivo alienado de las clases, de los pueblos periféricos, subdesarrollados, del llamado tercer mundo, que luchan en los procesos nacionales y populares de liberación contra el capitalismo central y periférico, a fines del siglo XX. La nueva sociedad utópica, más allá del capital, es todavía el tema más pertinente en América Latina, guardando un grado de exterioridad ética, como patria futura de las masas de pobres en pueblos miserables que permite la ciencia como crítica (pp. 310-311).

En lo que concierne a la influencia teórica de Marx sobre Freire, se puede decir que este ha abordado los postulados de Marx de manera crítica, teniendo en cuenta el contexto particular de su Brasil natal y, luego, el de Latinoamérica. Afirma que fueron los contactos con la realidad brasileña, que niega al ser humano (la negación de la libertad de los campesinos y de los habitantes de las favelas), los que, a los diecinueve años, lo llevaron a la lectura de Marx. Sin embargo, Freire reivindica su posición cristiana afirmando que mientras más leía a Marx, más encontraba en él un fundamento teórico para continuar siendo “camarada” de Cristo: “La lectura que yo hice de los escritos de Marx nunca me alejaron de la búsqueda del Cristo en las esquinas de nuestros barrios. Yo he continuado, siempre leyendo a Marx, buscando a Cristo en la espiritualidad del mundo terrestre”³⁴.

34 Cfr. entrevista a Paulo Freire-Karl Marx en <http://www.youtube.com/watch?v=pSyaZAWIrII>

De este modo, los conceptos marxistas de trabajo alienado³⁵, capital, acumulación, emancipación, hombre nuevo³⁶ y, sobre todo, toma de conciencia son retomados en la obra del pedagogo brasileño. Para él, es posible la utopía de un mundo transformado, emancipado y libre, donde no habría ni dominados ni dominadores, sino “niveles diferentes de poder y de responsabilidad”³⁷. Por otra parte, incluso si Freire se inspira teóricamente en Marx, tiene una visión más global del ser humano y de la manera de lograr esta utopía:

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudiesen explicar todo, incluso el color de las nubes en un martes por la noche, nunca habría dicho que la lucha de clases en el mundo moderno fuera el motor de la historia. Pero, por otro lado, todavía hoy y posiblemente durante mucho tiempo no se puede entender la historia sin clases sociales, sin sus intereses en conflicto. La lucha de clases no es el motor de la historia pero sin duda es uno de ellos. [...] Realizándose y rehaciéndose en el proceso de hacer historia, como objetos y sujetos, hombres y mujeres, convirtiéndose en seres insertos en el mundo y no simplemente adaptados al mundo, terminará haciendo del sueño también un motor de la historia. No hay sueño sin cambio ya que no hay sueño sin esperanza (Freire, 1997, p. 91).

35 Según Dussel (1990), Habermas afirma que Marx “no tiene ni un criterio ni una categoría media que permita dar una mayor precisión al concepto de alienación”. Sin embargo, Dussel piensa que sí existe, porque “el trabajo vivo es la categoría esencial para permitir tal precisión y, dicho sea de paso, el Marx definitivo, desde 1857, denominará a la alienación: subsunción, categoría definitiva precisa” (p. 330).

36 “La utopía futura es así el polo afectivo, tendencial (triebende, diría Marx) que moviliza la acción. El oprimido, alienado, subsumido en el capital, tiene así un proyecto de liberación que crea el fundamento para una praxis revolucionaria de liberación. Este, hombre, que hoy es oprimido, pero que hoy espera (el Prinziphoffnung de Bloch) una nueva sociedad, y por ello lucha, ya se transforma, desde el presente, en un ‘Hombre nuevo’” (Dussel, 1991, p. 359).

37 Cfr. entrevista a Paulo Freire- Karl Marx en <http://www.youtube.com/watch?v=-TmBRbSuUao&NR=1>

El contexto latinoamericano de miseria y de exclusión influyó de modo radical en la obra de Freire, quien se decía profundamente indignado frente a la inhumanidad que eso representa. Es así que un cristiano crítico encuentra, en el pensamiento marxista, sobre todo desde la perspectiva de Gramsci, bases teóricas para denunciar una educación alienante y proponer una educación liberadora.

Algunas bases filosóficas y sociológicas del pensamiento freireano

El pensamiento freireano ha recibido la influencia de muchos autores europeos, americanos (del Norte y del Sur) y africanos. Jaramillo (2009) explica que esas influencias pueden ser directas (autores citados por Freire) o indirectas (autores que aunque Freire no cita directamente, puede ser rastreada su influencia a lo largo de la obra del pedagogo). Según él, entre los autores que influyeron en Freire de manera directa se encuentran Eric Fromm, John Dewey y Jean Paul Sartre; y entre aquellos que influyeron de modo indirecto están Ernest Bloch, Pierre Bourdieu y Jünger Habermas³⁸.

Erich Fromm (1900-1980)

Este psiquiatra y humanista de origen alemán tuvo intercambios personales y epistolares con Freire. En efecto, Freire hace referencia a uno de esos encuentros en el libro *La pedagogía de la esperanza*, donde dice que durante una conversación sobre la educación liberadora, Fromm habría afirmado: “Tal práctica educativa es una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político” (Freire 1997, p. 106). Por otra parte, Freire cita frecuentemente a Fromm en varias de sus obras, pero más particularmente en la *Pedagogía del oprimido*; además, presta a Fromm los conceptos de necrofilia y biofilia, y de miedo a la libertad, así como la explicación de la alienación.

38 Siempre se podrá decir que otros también influyeron, como Franz Fanon y Martín Heidegger...

Para Fromm, lo que hace que los seres humanos tengan o no una buena salud mental no depende del individuo, sino de las estructuras sociales. En el mismo orden de ideas, la sociedad capitalista sería una sociedad “enferma mental”, cuyos principales síntomas serían la alienación, la angustia, la soledad, el miedo a los sentimientos profundos, la falta de creatividad y el falta de alegría (Fromm, 1971). La sociedad contemporánea aparece como una sociedad de alienados, ordenada por otros alienados con métodos alienantes. Esta alienación, según Fromm, se encuentra en todos los niveles de la esfera social: tanto entre los obreros como entre el burócrata o el patrón. Fromm, si bien ateo, utiliza frecuentemente los textos bíblicos para ilustrar sus propósitos. Próximo a las metáforas bíblicas, define la alienación como la práctica de la idolatría³⁹. Para él, la sociedad capitalista es una sociedad alienada que ha confundido el ser con el tener; así, el ser humano se ha convertido en esclavo de la “obra de sus manos”:

El ser humano alienado se arrodilla ante las obras creadas por sus propias manos. Sus ídolos son sus fuerzas vitales bajo una forma alienada. El ser humano no se ve como el titular activo de sus fuerzas y de sus riquezas, sino como una “cosa” empobrecida, dependiente de otras cosas fuera de sí mismo y sobre las cuales ha proyectado su subsistencia viva (Fromm 2001, pág. 38).

Los alienados, dice este autor, han perdido la habilidad de crear lazos de solidaridad con el mundo. En consecuencia, terminan deshumanizados, de tal modo que todo lo que hacen (trabajar, divertirse, etc.) lo efectúan sin pensar en las consecuencias que sus acciones pueden tener sobre los otros. Fromm ilustra sus propósitos citando a Adolfo Eichmann, el burócrata alemán responsable de los trenes para la deportación de los judíos. Durante el proceso, Eichmann explicó que él simplemente cumplía con su trabajo. Frente a la autoridad, incluso la más cruel, se requiere coraje para no obedecer y denunciarla. Compre-

39 “Los ídolos de las naciones son la plata y el oro. Ellos son obra de la mano de los hombres. Ellos tienen una boca y no hablan nada. Ellos tienen ojos y no ven nada. Ellos tienen orejas y no escuchan nada. No tienen nada de aliento en su boca. Ellos se les parecen, aquellos que los fabrican, todos aquellos que se confían a ellos” (Fromm, 1956, p. 123).

der el mecanismo de la autoridad en nada excusa los actos de Eichmann; por el contrario, ello da a Fromm (2001) la reflexión de que “todos llevamos, en nosotros, un poco de Eichmann” (p. 31).

Por otra parte, los alienados substituyen los lazos de solidaridad por relaciones funcionales que caracterizan los estados patológicos regresivos. En todos los campos de la vida existen relaciones funcionales: amorosas, de trabajo, patrióticas, nacionalistas, etc. Lo que las caracteriza es la existencia de un dominador y de un dominado, de un opresor y de un oprimido.

Fromm (1956) explica que en oposición a la alienación se encuentra la libertad. En efecto, la libertad implica elegir; y dado que la elección es individual y personal, compromete la “aptitud de seguir la voz de la razón y del conocimiento y resistir a las voces de las pasiones irracionales” (p. 124). En ese orden de ideas, el único sentimiento que puede garantizar la libertad es el amor, pues este permite que los individuos establezcan lazos con el mundo. Y en esta línea, plantea que nadie puede elegir en lugar de otro, porque ello implicaría perder su libertad.

En resumen, para Fromm existe la posibilidad de que los hombres y las sociedades se encuentren en un estado de patología mental. Y a lo largo de la vida, tanto las sociedades como las personas pueden pasar del estado de patología mental (la necrofilia) a aquel de salud mental (la biofilia), e inversamente. Pese al estado patológico que deshumaniza a las personas, Fromm (1979) precisa:

El corazón del ser humano puede endurecerse y volverse inhumano, pero nunca no humano. Siempre permanece como corazón del ser humano. Todos estamos determinados por lo que hace que hayamos nacido humanos y por tanto estamos confrontados a la obligación perpetua de tener que elegir (p. 220).

Otro aspecto importante que tuvo repercusiones en la obra freireana es la toma de conciencia. Fromm, citando a Marx, afirma que lo importante es el ser humano y su desalienación. En efecto, Fromm retoma la idea de que los explotados no podrán liberarse sino tomado conciencia de la dominación y de la alienación de que son víctimas. Es por esta conscientización que ellos reaccionarán cambiando su realidad histórica. Sin

embargo, Fromm profundiza esta idea criticando a Marx y el carácter unifactorial de la desalienación. Según él, la libertad de las personas no depende exclusivamente del factor económico; la liberación del pensamiento humano implica un conjunto de aspectos, entre los cuales se encuentran la libertad afectiva y la libertad emocional, que, a su vez, dependen de la libertad económica, intelectual y moral (Fromm, 1956, p. 297).

John Dewey (1859-1952)

Según Deledalle (1990), Dewey fue un filósofo políticamente comprometido. Para Dewey, el pensamiento, la conciencia y la experiencia (conocimiento) se desarrollan en sociedad. La educación y la escuela deben, entonces, favorecer todo ello a partir de la práctica de la libertad y de la democracia. Para Freire, pedagogo también políticamente comprometido, la educación debe ser vivida como una práctica de la libertad y un medio de liberación. Esta práctica de la libertad es el resultado de la experiencia personal y social del mundo que se vive, a través del diálogo.

Para Dewey, la educación es un proceso completo que le permite al individuo vivir y decodificar nuevas experiencias. En efecto, este filósofo se opone a la idea según la cual la educación no sería más que un simple medio para preparar el futuro. Por el contrario, la educación es un proceso que tiene en cuenta las experiencias y conocimientos pasados para permitir decodificar nuevas experiencias en el presente. Es por la comprensión de esas nuevas experiencias como se comprenden las futuras experiencias, las cuales, a su vez, se apoyaron en los conocimientos del pasado. El proceso educativo es, por tanto, un movimiento que parte de una experiencia presente hacia un conocimiento pasado, para ir hacia el futuro. Este movimiento es a la vez personal y grupal⁴⁰.

40 “Pero la eficacia social en tanto que finalidad educativa debería significar la cultura de la capacidad de participar libre y plenamente en actividades comunes. Esto es imposible sin la cultura que recibe en retorno su recompensa, porque no se puede participar en intercambios con otro sin aprender, sin ampliar su punto de vista, sin percibir cosas que de otro modo uno no habría conocido” (Dewey, 1968, p. 175).

Dewey (1968) afirma que la escuela debe favorecer la experiencia educativa. En efecto, el educativo “es un proceso de reorganización, de reconstrucción y de transformación continuas” (p. 93) en relación con el mundo. En contraposición, la experiencia no educativa es aquella que le niega al individuo la posibilidad de decodificar sus experiencias:

Las experiencias no son educativas cuando ellas desembocan sólo en el mundo de un programa, unos hechos, informaciones e ideas, concebido por el maestro. En la medida en que el maestro entiende su enseñanza como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia —y sólo en esta medida la cosa es posible—, entonces él puede mirar lejos ante él y considerar toda experiencia presente como una fuerza propulsiva que influye la experiencia por venir (Dewey, 1968, p. 143).

Así, la experiencia educativa promueve la participación de los estudiantes de modo tal que lleguen a ser los actores de su proceso de aprendizaje, desarrollando el pensamiento⁴¹, el conocimiento⁴², la voluntad, la libertad y la democracia. Para Dewey, aprender por experiencia es constituir el lazo entre el antes (la experiencia realizada) y el después (la consecuencia de dicha experiencia). Se requiere, entonces, experimentar el aprendizaje para validar así todas las consecuencias y tomar conciencia de ellas. Por ello, una experiencia educativa no puede dicotomizar

41 “Es necesario: primero, que el estudiante esté en una situación de experiencia auténtica, que la actividad en la cual se interesa sea continua; segundo, que un problema real se plantee en esta situación para estimular el pensamiento; tercero, que el estudiante posea el saber y haga las observaciones necesarias para abordar el problema; cuarto, que sugiera soluciones de las que tendrá la responsabilidad de desarrollar metódicamente; quinto, que tenga la oportunidad de poner sus ideas a prueba aplicándolas para clarificar su significado y descubrir él mismo su validez” (Dewey, 1968, p. 219).

42 “Es legítimo distinguir el conocimiento que es objetivo e impersonal del pensamiento que es subjetivo y personal. En cierto sentido, el conocimiento es lo que tenemos por adquisición. Es lo que está resuelto, reglamentado, establecido, controlado. No tenemos necesidad de pensar en lo que conocemos perfectamente. En lenguaje ordinario, eso es seguro y cierto. Y eso no significa una simple impresión de certeza. Ello denota no un sentimiento, sino una actitud práctica, una disposición a actuar sin reserva ni discusión” (Dewey, 1990, pp. 371-372).

el cuerpo y el espíritu: para el conocimiento es necesario que el cuerpo experimente y sienta, y que el espíritu comprenda cognitivamente el lazo entre los dos. Por el contrario, las experiencias no educativas dividen entre el cuerpo y el espíritu, el trabajo manual y el pensamiento: “El pensamiento que no está ligado al incremento de la eficacia en la acción y al conocimiento más profundo de sí y del mundo en el que se vive es defectuoso como pensamiento” (Dewey, 1968, p. 205).

Por otra parte, el discernimiento de las experiencias se produce en grupo, porque es en el contacto con los otros como el individuo produce y estimula la comprensión de sus experiencias. Esto recuerda la idea de Freire de que “*hay un nosotros pensamos y no un yo pienso*”. De la misma manera, es socialmente como se pueden pensar e interpretar esas experiencias. Así, el proceso educativo no es solamente social, en la medida en que se tiene necesidad de otros para intercambiar, sino que también es individual porque el aprendizaje exige imaginación, voluntad y esfuerzo personal. Por eso, la educación no puede ser pasiva. En resumen, la educación es un proceso individual y social que exige que el individuo sea participativo.

Según Dewey, para que tal proceso educativo se desarrolle es necesario que la autoridad sea bien ejercida. Señala que una autoridad bien ejercida es aquella que es manifestación de la voluntad del grupo, y no de un individuo. Por consiguiente, la verdadera autoridad no es un poder personal, sino un poder delegado. En consecuencia, una escuela y una educación así organizados son libres y educan para la libertad. La libertad incluye la capacidad de autogestión⁴³ y de participación en los proyectos del grupo o la comunidad. De esta manera, esta educación entrena y habitúa al ejercicio de la democracia⁴⁴.

43 Para Dewey, la libertad no es solo la no sumisión a los otros; ella es también la no sumisión a los propios caprichos.

44 “Una sociedad que permite a todos sus miembros tener una parte igual a sus bienes realizados y que asegure el reajuste de sus instituciones por interacción de diferentes formas de vida comunitaria es por eso mismo democrática. Esta sociedad debe tener un tipo de educación que impulse los individuos a interesarse personalmente en las relaciones sociales y a la dirección de la sociedad y les dé las disposiciones que garanticen la evolución social sin tener que recurrir al desorden” (Dewey, 1968, p. 146).

Freire retomará la idea de la educación como una experiencia democrática. Ella habilita al individuo para ejercer la libertad y el sentido crítico para lograr construir y vivir la democracia.

Jean-Paul Sartre (1905-1980)

Freire fue un lector asiduo de la obra de este filósofo francés. De hecho, lo cita varias veces, especialmente en sus obras *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*. La concepción sartreana de la libertad es un apoyo teórico al concepto de libertad de Freire, para quien los seres humanos no están determinados sino condicionados.

Según Sartre, el ser humano está “condenado” a ser libre, de tal modo que incluso en el caso en que renunciara a su libertad, seguiría siendo libre. Sin embargo, esta libertad solo se da en situación⁴⁵. Por otra parte, esta condenación a ser libre obliga a las personas a elegir. Por eso, para Sartre, el no compromiso ya es un compromiso⁴⁶. Argumenta que el ser humano es responsable de lo que él es; sin embargo, esta libertad de elección de ser no es individual, sino intersubjetiva. Entonces, la libertad está ligada a la subjetividad de cada uno, solo que esta libertad individual se vive ante “*la mirada del otro*”⁴⁷. Además, la

45 “Esto es porque la libertad está condenada a ser libre, es decir, no puede elegirse como libertad, hay elecciones, es decir, una plenitud de contingencia al interior de la cual ella es contingencia; es por la asunción de esta contingencia y por su superación que puede haber a la vez una opción y una organización de cosas en situación; es la contingencia de la libertad y la contingencia del en sí que se expresa en situación por la imprevisibilidad y la adversidad de los contextos. Así yo soy absolutamente libre y responsable de mi situación. Pero también sólo soy libre en situación” (Sartre, 1943, p. 554).

46 Para Freire, la educación no es neutra. La llamada *neutralidad* de la educación es un compromiso político con la clase dominante.

47 “Para obtener una verdad cualquiera sobre mí, se requiere que yo pase por el otro. El otro es indispensable a mi existencia, tanto como el conocimiento que yo tengo de mí. [...] Así descubrimos de golpe un mundo que llamaremos la intersubjetividad, y es en ese mundo donde el hombre decide lo que es y lo que son los otros” (Sartre, 1996, p. 59).

libertad está en relación con la libertad de los otros, por lo cual el otro limita mi libertad (Sartre, 1996, p. 70).

Por otro lado, Sartre expresa que el ser humano no está determinado: él es libre. Así, el ser humano es un proyecto inacabado que se construye todos los días hasta la muerte. El ser humano permanece siempre inacabado; y ese hombre, proyectado hacia el futuro, toma conciencia de su existencia libre. El ser humano es un proyecto libre que se vive de manera subjetiva en el “para sí”; sin embargo, esta libertad es causa de angustia. Para aplacar esta angustia, el ser humano se miente a sí mismo, negando la existencia de su libertad. De este modo, se determina como un “en sí” cuya libertad es limitada:

El proyecto fundamental que yo soy es un proyecto concerniente no tanto a mis relaciones con tal o cual objeto particular del mundo, sino a mi ser-en-el-mundo en totalidad y que —el mundo mismo sólo se revela a la luz de un fin— este proyecto plantea como fin un cierto tipo de relación con el ser que el *para-sí* quiere mantener. Este proyecto no es instantáneo porque él no sabría ser “en” el tiempo. Él no es intemporal para “darse tiempo”. [...] La libertad, siendo ser-sin-apoyo y sin trampolín, el proyecto a ser, debe ser constantemente renovada. Yo me elijo perpetuamente y yo no puedo nunca ser a título de haber-sido-elegido, sino yo caería en la pura y simple existencia del en-sí (Sartre, 1943, p. 525).

Freire cita de manera recurrente a Sartre en su obra. Dos puntos son frecuentemente evocados: la no-determinación del ser humano y la libertad en situación.

Ernst Bloch (1885-1997)

Este filósofo alemán no fue citado por Freire; sin embargo, los conceptos de Bloch sobre la esperanza encuentran eco en su obra. Para Bloch, la esperanza es la búsqueda del “yo no sé qué”, y es la conciencia la que va a iluminar esta búsqueda. Por eso, la emancipación es un requisito para poder hallar eso que se busca. Esta búsqueda se vive en el presente y se enfoca hacia el futuro. De la misma manera, el saber que conviene a

la esperanza es aquel que no se encuentra centrado en la contemplación del pasado, sino que mira hacia el futuro⁴⁸.

Desde esta perspectiva, el sueño es indispensable para la esperanza. Se trata del sueño de un socialista y humanista que tiene la esperanza de que el mundo se transforme gracias a la acción consciente de los individuos. Por otra parte, para Bloch, el sueño es la base de la esperanza: soñando, el ser humano llega a la esperanza. Pero este sueño es un sueño despierto de una vida mejor y de condiciones de vida más favorables. Es en los sueños donde comienzan las utopías sociales; entonces, esta esperanza necesita de la conciencia. Si no es así, se reduce a una esperanza quimérica y, por ende, ilusoria.

Así, si bien el sueño comienza en el pensamiento, hay que ir más allá de este y anclarse en lo real. Por ello, Bloch distingue el sueño de la ilusión. El sueño de la esperanza se fundamenta en el deseo de algo que no está aún materializado, pero que es realizable en el futuro. El soñar despierto se encamina hacia la búsqueda de su objetivo, convirtiéndose en el motor de la acción. Bloch (1976) cita, como ejemplo, el hecho de que los poetas comienzan su producción literaria desde el sueño:

El contenido de la esperanza en tanto que acto iluminado por la conciencia (*Bewusstsein*), elucidado por el saber (*Gewusstsein*), es la función utópica positiva; el contenido de la esperanza en tanto que acontecimiento evocado en representaciones, sondeado enciclopédicamente en los juicios reales, es la cultura humana centrada sobre un horizonte concretamente utópico. Es este conocimiento lo que expresa la unión *docta spes*, como forma de afectar a la espera sobre la razón y a la razón en el efecto de espera (p. 179).

48 “El saber indispensable para la decisión debe tomarse de otro modo: no es contemplativo, al contrario se concentra en el proceso del mundo y toma parte activa del Bien, que se dé paulatinamente un paso, es decir, que se muestre digno del hombre en el proceso. Es superfluo decir que esta manera de proceder del saber es la única objetiva, la única que refleja la realidad de la historia: historia elaborada por el trabajo humano y resultado de ricas imbricaciones procesuales del pasado, del presente y del futuro” (Bloch, 1976, p. 240).

Además, Bloch (1976) tiene esperanza en la transformación de los individuos para que sean mejores. En efecto, ve el ser humano como un ser “que tiene aún mucho ante sí” (p. 279); es decir, un ser que tiene muchas posibilidades y que es transformado en su trabajo y por su trabajo. Por otra parte, el ser humano se encuentra confrontado a muchos obstáculos. Frente a estos últimos, tiene dos posibilidades:

- a. Tomar una actitud de miedo que daría como resultado la pasividad, el optimismo ingenuo o la negación de la realidad.
- b. Tener la esperanza que da el coraje para actuar. Este coraje de actuar no es un acto abstracto ni ilusorio:

[El coraje se sitúa en] la mediación más precisa con las condiciones dadas; dicho de otro modo, si él se mediatiza con las condiciones, ha alcanzado la madurez y su contenido está inscrito en la agenda social. Es esa la praxis que tiene en cuenta lo que es posible en tal o cual momento, en el campo del ser posible total de la historia y del mundo no finalizado (Bloch, 1976, p. 298).

Este autor también concibe que las condiciones económicas que hacen del ser humano un ser alienado serán destruidas por el movimiento de los hombres hambrientos, porque el hambre hace actuar al ser humano: el hambre es la primera y real necesidad de la especie humana. Una persona que tiene hambre y cuya situación no cambia morirá; mientras que alguien cuya sexualidad está limitada no morirá. Lo mismo ocurre con el poder⁴⁹.

Freire habla frecuentemente del sueño y del imperativo de ser esperanza. Y esto comporta un lazo estrecho con la teoría de la esperanza desarrollada por Bloch: Freire “sueña” la utopía social teniendo como base la esperanza.

49 Aquí Bloch referencia las teorías de Freud sobre el deseo sexual y la de Jung sobre el poder. rección de la sociedad y les dé las disposiciones que garanticen la evolución social sin tener que recurrir al desorden” (Dewey, 1968, p. 146).

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Pese a que el sociólogo francés nunca fue citado por Freire, y algunos niegan su influencia en él, es posible establecer una relación entre la obra freireana y la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu. Para este, la libertad es limitada por los determinismos sociales:

Una energía social que no existe y sólo genera efectos en el campo donde ella se produce y se reproduce, cada una de las propiedades de la clase recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo: en la práctica, es decir, en un campo particular, todas las propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivadas (bienes económicos o culturales) que están conectadas a los agentes no siempre son simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que son pertinentes y eficientes en el juego considerado, que, en la relación con este campo, funcionan como capital específico y, por eso, como factor explicativo de las prácticas (Bourdieu, 1979, pág. 127).

Freire prefiere utilizar la palabra *condicionado* en vez de *determinado* para hablar de los lazos sociales. Así, aceptando el análisis bourdieusiano, aporta una precisión al decir que los seres humanos no están determinados sino condicionados. Cuando él habla de condicionados se refiere a los determinismos sociales de Bourdieu, es decir, que el ser humano tiene la posibilidad de transformarse y de cambiar, porque está en construcción permanente. Sin embargo, esta construcción está condicionada por la situación social (equivalente al campo social), la lectura de la realidad y la toma de conciencia.

Por otra parte, el *habitus*⁵⁰ es la manera social de comportarse, integrado en el interior mismo del cuerpo, que, además, traduce el origen

50 “El *habitus* es en efecto a la vez principio generador de prácticas objetivamente clasificables y un sistema de clasificación (*principium divisionis*) de dichas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen el *habitus*, capacidad de producir prácticas y obras clasificables, capacidad de diferenciar y de apreciar esas prácticas y esos productos (*goût*), que se constituye el mundo social representado, es decir, el espacio de los estilos de vida” (Bourdieu, 1979, p. 190).

social y la educación. El *habitus* produce comportamientos sociales al evocar el origen de clase del agente y actuando sin su conocimiento. Por eso, se requiere un proceso de conocimiento y de concientización de las determinaciones humanas para poder frustrar la estrategia inconsciente de las relaciones sociales de clase que se construyen entre las clases dominantes y las clases dominadas. Según Bourdieu, la escuela reproduce la dominación y las relaciones de clase⁵¹; y para Freire, las relaciones de clase y la dominación son reproducidas en la educación bancaria, es decir, en una educación que no le permite al estudiante reflexionar ni ser sujeto de su propio desarrollo.

Jünger Habermas (1929)

Hay gran proximidad entre la teoría de la acción comunicativa y la propuesta dialógica de Freire (Jaramillo, 2009). Es posible que los dos autores hubieran previsto encontrarse, pero ello no ocurrió debido a la muerte de Paulo Freire. La proximidad entre ellos se encuentra sobre todo en la democracia participativa, como una acción libre, racional y crítica que usa como mediador el lenguaje. Para Habermas, los grupos llegan a un acuerdo objetivo sobre la verdad usando el lenguaje como un medio para generar consenso. Esto produce una acción común que hace posible la democracia participativa. Esta última es el resultado de la “voluntad general”. Además, la acción comunicativa tiene como requisito la reflexión, la crítica, la argumentación y la comprensión del otro:

51 “Si, en el caso particular de las relaciones entre la escuela y las clases sociales, la armonía parece perfecta, es que las estructuras objetivas producen los *habitus* de clase, y en particular las disposiciones y predisposiciones que engendran las prácticas adaptadas a esas estructuras, autorizan el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras: por ejemplo, la disposición a utilizar la escuela y las predisposiciones a triunfar dependen, ya lo vimos, de los chances objetivos de utilizarla y triunfar que están ligadas a las diferentes clases sociales, esas disposiciones y predisposiciones constituyen a su vez uno de los factores más importantes de la perpetuación de la estructura de las opciones escolares como manifestación objetivamente captable de las relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de relaciones de clase” (Bourdieu y Passeron, 1970, pp. 145-146).

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje en tanto que medio para los procesos de inter-comprensión, de los procesos durante los cuales las partes interesadas crecen cada una frente a las otras, referidos a un mundo, con pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o contestadas. Este modelo de acción supone que las partes en interacción se movilizan expresamente hacia el objetivo del acuerdo al cual ellas cooperan con el potencial de racionalidad que, en función del análisis hasta aquí realizado, se implica en las tres relaciones con el mundo. Si dejamos de lado la cuestión de la buena formación de la expresión simbólica, un actor que busca la inter-comprensión tiene que formular tres pretensiones de validez: a) el enunciado efectuado es verdadero (o incluso que se cumplen efectivamente los presupuestos de existencia de un contenido evocado en una proposición); b) la acción comunicativa es justa en referencia al contexto normativo vigente (o incluso que dicho contexto normativo es legítimo); c) la intención manifestada por el locutor refleja el pensamiento tal como él lo expresa. [...] Cuando planteamos el concepto de actividad comunicativa, esas tres relaciones son imputadas a la perspectiva de los mismos locutores y auditores. Son los mismos actores quienes buscan el consenso y toman como criterio la verdad y la precisión; o, dicho de otro modo, *el fit and misfit* entre la acción comunicativa y los tres mundos con los cuales el actor se relaciona. Tal relación existe cada vez entre la expresión y el mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las cuales los enunciados verdaderos son posibles); el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales codificadas por leyes); y el mundo subjetivo (como conjunto de experiencias vividas a las cuales el locutor tiene un acceso privilegiado (Habermas, 1987, pp. II5-II6).

En lo que concierne a la verdad, Barranquero (2008) formula que hay una contraposición entre los dos autores:

Si en Habermas la “verdad” termina por emerger del uso de la “razón dialéctica”, Freire demuestra que aquella reside en realidad al interior de los individuos y que podemos solamente “rozarla” parcialmente en la medida que nos acercamos a su consciencia (p. 157).

Así, tanto en Habermas como en Freire hay requisitos para la participación democrática, como la reflexión crítica, la argumentación y la comprensión del otro⁵².

De *La educación como práctica de la libertad* a *La pedagogía de la esperanza*, pasando por *La pedagogía del oprimido*

Como se dijo, Freire fue un autor muy prolífico que escribió muchas obras, artículos y conferencias. Aquí se hará referencia solo a tres de sus escritos:

- a. *La educación como práctica de la libertad*, terminado en 1964 y publicado en 1967.
- b. *La Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970. Freire señala que *La educación como práctica de la libertad* puede ser considerada como la introducción de *La pedagogía del oprimido*.
- c. *La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, cuya primera edición es de 1992. Como lo indica su título, esta obra es una relectura de la *Pedagogía del oprimido* veinte años después. Freire hace ahí una revisión de los conceptos de su obra reexplicándolos, autocriticándose y teniendo en cuenta los cambios geopolíticos. Si bien fue escrita en 1970, Freire demuestra que *La Pedagogía del oprimido* sigue siendo de actualidad.

Así, estos tres libros desarrollan un pensamiento sobre la concientización y la praxis a partir de una práctica educativa humanista que favorece el destino de hombres y mujeres para liberarse. Para Freire, ese destino a ser libre puede cumplirse porque los seres humanos son seres inacabados, con capacidad para construir la historia.

52 Es bueno resaltar que Freire identifica que en toda relación dialógica hay una asimetría de poder y legitimidad. No es lo mismo la voz del académico que la del campesino; la primera goza de 'dignidad', de 'veracidad', mas la segunda no.

El pensamiento freireano es el resultado de una práctica pedagógica desarrollada sobre el terreno⁵³ y de una reflexión teórica a partir de la lectura de muchos filósofos y sociólogos. Así, Freire desarrolla, de modo praxeológico, un pensamiento filosófico y humanista sobre la educación y la pedagogía. Su erudición y su voluntad con el compromiso social son irrefutables. Freire es un hombre de ciencia, productor de saberes y conocimientos. Es alguien profundamente indignado por la miseria, la opresión y la dominación, que hacen que muchos sean esclavos de las opciones y deseos de la clase dominante; por eso, propone una educación liberadora.

El trabajo educativo y pedagógico de Freire es un militamiento por la comprensión, difusión y ejercicio de una verdadera educación, es decir, una educación como “ejercicio de la libertad” en la que el estudiante no es más un objeto pasivo, sino un sujeto activo que a través de la experiencia logra el conocimiento. Así, el proceso educativo es una acción política con implicaciones pedagógicas. Su objetivo es una transformación de la persona que, a su vez, cambiará el mundo, porque los seres humanos, desde Freire, están condicionados pero no determinados.

La educación como práctica de la libertad es fruto del trabajo profesional de implementación de programas de alfabetización en el contexto geográfico, social e histórico del Brasil de los años cincuenta y comienzo de la década de los sesenta. Según Julio Barreiro, autor del prefacio de la edición en español, este es un libro “voluntariamente oral” en el que Freire aborda más particularmente el analfabetismo y los procesos de alfabetización. Analiza el analfabetismo como consecuencia del sistema sociohistórico y político que niega a las masas el derecho de “decir su palabra”. Condenadas a la cultura del silencio, las clases populares se convierten en objeto del pensamiento de la clase dominante. En efecto, esta última también les ha quitado el derecho a pensar, obligándolos a ser objetos. En ese sentido, Freire denuncia la percepción social del

53 Primero en su Brasil natal, que da origen a *La educación como práctica de la libertad*, y luego en diversos lugares de América, Europa, Asia, África y Oceanía.

analfabetismo, considerado como una enfermedad, un resultado de la negligencia de las clases populares o de la incapacidad mental de los analfabetas. Frente a la opresión, Freire presenta la educación como un medio de liberación. El ser humano es un ser comunicativo, y la educación es un proceso dialógico que permite a la persona descubrir el mundo, al mismo tiempo que descubre la palabra y los fonemas. Así, se desarrollan el pensamiento crítico y la acción en un proceso que entraña la transformación del mundo.

Por el contrario, una educación que considera a los alumnos (sustantivo latino *alumnus* – *alumni*, que significa discípulo, alumno, niño o pupilo) como “recipientes” en los cuales hay que verter el saber es una educación cuyo objeto es domesticarlos. Esa educación impide el pensamiento crítico, pues es un instrumento al servicio de las clases dominantes, que, de este modo, mantienen la dominación sobre las clases populares. A ese tipo de educación Freire la llama *educación bancaria*. Así, ese primer libro de la trilogía freireana muestra la transformación y la evolución continua de su pensamiento, lo que apoya la idea de que la educación es un proceso que no termina nunca, porque la persona es un ser inacabado, siempre en proyecto, un ser histórico en la búsqueda de ser y de ser más⁵⁴.

Ahora bien, para comprender mejor la originalidad del pensamiento de Freire, es necesario exponer los conceptos fundamentales que utiliza.

54 “La deshumanización, que se constata no solamente en aquellos que son despojados de su humanidad, sino también, aunque de modo diferente, en aquellos que despojan a otros, es una desviación de la vocación del ‘ser más’. Esta desviación es una posibilidad histórica, aunque no una vocación histórica. En realidad, si admitimos que la deshumanización es la vocación de los seres humanos, no tendríamos más que adoptar una actitud cínica o a abandonarnos a la desesperanza. La lucha por la humanización, por la libertad del trabajo, por la desalienación, por la afirmación del hombre como persona, como ‘ser en sí’, no tendría significación. La lucha es posible porque la deshumanización, por más que se produzca en la historia, no es una fatalidad, sino el resultado de un ‘orden’ injusto que engendra violencias de los opresores de donde resulta el ser menos” (Freire, 2002, p. 20).

La concientización

En el prefacio de *La educación como práctica de la libertad*, Julio Barreiro cita a Thomas G. Sandres para definir la concientización:

Eso significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender de modo realista y correcto el lugar que se ocupa en la naturaleza y en la sociedad; es la capacidad de analizar de modo crítico sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras posibilidades; y una acción eficaz y transformadora (Freire, 1983, p. 14).

La concientización es la acción por la cual el individuo desarrolla la capacidad de realizar un análisis crítico de su realidad. Esencialmente, los individuos están condicionados por el pensamiento mágico o por el pensamiento ingenuo: el primero elimina el proceso histórico y, por tanto, la posibilidad de una concientización de la realidad; el segundo ve el mundo de un modo simple⁵⁵ y piensa que el pasado es siempre mejor. Para caracterizar estos tipos de pensamiento, Freire dice que ambos ven el mundo como una cosa dada. La concientización permite al individuo pasar del pensamiento mágico o ingenuo a un pensamiento crítico, y así comprender su esencia como ser histórico, inacabado y en transformación permanente. Es un despertar de la conciencia porque es como si la conciencia y la capacidad de leer el mundo hayan estado adormecidas. Con ese despertar, la

55 “La conciencia transitiva es, entonces, en un primer estado, preponderantemente ingenua. La transitividad ingenua [...] se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas” (Freire, 1983, p. 54).

persona comprende la opresión⁵⁶ ejercida por los opresores⁵⁷. Una de las consecuencias de la concientización es el hecho de ser capaz de ver cómo se interioriza al opresor en uno mismo. Ahora bien, esta concientización no transforma el mundo⁵⁸: el pensamiento crítico habilita al individuo para la comprensión de su realidad, pero solo la praxis⁵⁹, en cuanto implica el pensamiento crítico y la acción, puede transformar el mundo.

Por otra parte, la concientización no ocurre como una donación: es el despertar del pensamiento crítico, y nadie llega a ella de modo aislado. Para conquistarla es necesario establecer el diálogo con los otros y con el mundo. La concientización es un trabajo tanto individual como colectivo (comunitario), subjetivo y objetivo, activo y reflexivo, práctico y teórico (Freire, 1984, p. 85). Además, es un proceso que se trabaja constantemente y que constituye una revisión permanente de la realidad, para “la clarificación de lo que se encuentra opaco en la ‘visión de fondo de la conciencia’” (Freire, 1984, p. 81).

La educación bancaria

Educación bancaria es el término con el que Freire llama a aquella educación que no favorece la toma de conciencia, manteniendo a los individuos en el pensamiento mítico o, en el mejor de los casos, en el pensamiento ingenuo. Tal educación es alienada y alienante; solo es un

56 Para Freire, la opresión es el hecho de negar al otro la posibilidad de ser y de ser más. En consecuencia, se le niega su condición de ser humano.

57 Según Freire, los opresores son las personas que pertenecen a la clase que detenta el poder, equivocadamente llamada clase superior. La opresión de las personas de las clases dominadas es el resultado de la interiorización del opresor.

58 Freire mismo hace una autocrítica y dice que en *La educación como práctica de la libertad* cometió un error: mostrar la concientización como siendo capaz de transformar el mundo ella sola.

59 Según Freire (2002), la palabra con acción y reflexión produce la praxis. La palabra sin acción es verbalismo, y la palabra sin reflexión es activismo.

aprendizaje memorístico, una forma de atiborrarse de informaciones. Además, estas informaciones son escogidas por alguien diferente que decide qué y cómo los alumnos deben aprender. Estos no se acercan al objeto de conocimiento mediante el cuestionamiento, la curiosidad o la comprensión del mundo que impulsa la búsqueda, sino a partir de la experiencia del profesor.

Para la educación bancaria, el estudiante solo es una cosa vacía que hay que llenar, de tal modo que educar se convierte en una acumulación de informaciones. Así, los individuos digieren saberes de los que, según la cantidad “digerida”, adquirirán la calidad de personas cultivadas o de personas incultas. Además, la educación bancaria es un instrumento de dominación y de opresión de la clase dominante; para ella, todo saber no científico o popular es despreciado e interpretado como una manifestación de ignorancia. Es fácil comprender, entonces, que los alumnos terminen interiorizando al dominador y su cultura, lo que se convierte, para ellos, en el ejemplo a seguir. En este orden de ideas, para que la educación bancaria pueda ejecutar la transmisión del saber tiene que ser autoritaria y antidialógica: niega el derecho a la palabra y viola la democracia.

En resumen, en la medida en que la educación bancaria impide la praxis (reflexión y acción), es deshumanizada y deshumanizante. Es una falsa educación, porque la educación es liberadora o no es educación. Para Freire, esta educación está al servicio de la clase opresora. En consecuencia, la educación bancaria desarrolla la “necrofilia”⁶⁰ y reprime en la persona su calidad de ser histórico; fragmenta la realidad y divide al ser humano en su subjetividad y su objetividad. El objetivo de la educación bancaria es simplemente la domesticación.

Educación liberadora

Para Freire, la verdadera educación es liberadora, oponiéndose a la educación bancaria, pues favorece el desarrollo del pensamiento crítico para

60 Cuando Freire habla de necrofilia o de biofilia se refiere a los conceptos planteados por Erich Fromm.

que la praxis ocurra. De este modo, el cuestionamiento y la curiosidad permanecen constantes en la acción de educar. Así, la persona cuestiona el mundo, se pregunta el porqué de su realidad.

Por otra parte, el diálogo es el motor del proceso educativo y del proceso de liberación. Freire define el diálogo como el “encuentro de las personas, por intermedio del mundo, para expresarlo” (Freire, 2002, p. 72). En otros términos, el diálogo es un encuentro para ser y ser más. Este diálogo es un acto de creación, un acto de amor frente al mundo y los demás, una exigencia existencial. Se produce cuando hay interacciones horizontales, pensamiento crítico, confianza en las personas⁶¹ y, sobre todo, esperanza⁶².

Uno de los diálogos necesarios para el proceso educativo es aquel que Freire llamó *diálogo de saberes* y que ocurre entre el saber científico y el saber popular⁶³. En ese marco, el educador reconoce que “nadie lo conoce todo y nadie lo ignora todo” (Freire, 1997, p. 188). Así, de modo humilde, el maestro acepta aprender la cultura y los saberes de sus educandos, al igual que su realidad. En consecuencia, el educador se convierte en un educador-estudiante y el educando, en un estudiante-educador. Sin embargo, ese diálogo no significa que el educador pierda su rol de educador, pero el poder que le fue delegado por la comunidad educativa lo transfiere al acto discursivo y dialógico del encuentro pedagógico. Igualmente, el estudiante mantiene su rol de educando (sus saberes, sus “luces” y experiencias son el punto de partida del conocimiento), sin que sea sometido a un poder autoritario, aplastante y sofocante que anula su capacidad de reflexión y de acción.

61 Cuando Freire dice “confianza en las personas” se refiere a la confianza que los educadores deben tener en la capacidad que todos, sin distinción de clase social, tienen para comprender, para concientizarse y para ejercer como seres históricos transformando el mundo.

62 La esperanza es considerada por Freire como la perpetua búsqueda de lo que uno sueña. La esperanza es necesaria para la utopía social.

63 Cuando Freire se refiere al saber popular, habla de los saberes que poseen las comunidades y sus miembros, pero también al saber con el cual el estudiante llega a su proceso de aprendizaje.

La educación liberadora no es para nada autoritaria: los educadores no tienen prejuicios, sus programas educativos no son construidos por personas que ignoran la realidad de la población, se parte de una búsqueda rigurosa que compromete al medio y a las poblaciones a interactuar entre sí. Esta interacción hace parte de una actitud de diálogo que implica el reconocimiento del otro.

En resumen, la educación liberadora es una praxis de la persona sobre el mundo para transformarlo. Así, los individuos recuperan su humanidad y su condición de seres históricos, reconociéndose como seres inacabados y en evolución; seres con una vocación a confrontarse con el miedo que tienen a la libertad (Freire, 2001, p. 14), para finalmente conquistarla diariamente. Esto es así porque, para Freire, la educación es un acto político que tiene repercusiones pedagógicas.

El inédito posible y las situaciones límites

En la vida permanentemente hay fronteras por cruzar u obstáculos por superar; situaciones que llevan la experiencia humana y la existencia a los límites de su concreción, a los límites de su racionalidad. A aquellas situaciones que sobrepasan al sujeto en cuanto tal Freire las llama, siguiendo a Jaspers, *situaciones límite*. En efecto, trabaja diferentes categorías, tales como la relación entre opresor y oprimido, la educación liberadora y la educación bancaria, la educación dialógica y antidialógica, pero también el inédito posible y las situaciones límites. Los seres humanos son más o menos conscientes de que existen situaciones límites. Freire desarrolla esta categoría para hablar de la posibilidad que tienen las clases oprimidas para comprender de modo crítico la realidad social e histórica⁶⁴.

64 “Las situaciones límites suponen la existencia de aquellos a quienes sirven directa o indirectamente, pero también de aquellos que ellas limitan. En el momento en que estos últimos las comprenden no más como ‘una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el ser más’, su percepción y la acción que se desprende de ellas son más críticas. Ellos descubren el inédito posible como algo definido hacia lo que se dirigirá su acción” (Freire, 2001, p. 89).

Esta categoría no produce la lucha por la transformación social, sino que es su condición necesaria; sin embargo, frente a la toma de conciencia de la situación límite, la persona o el grupo tienen tres modos de actuar:

- a. Él (o ellos) pueden creer que es imposible superar la situación límite. Esta actitud es el fatalismo.
- b. Él (o ellos) no quieren superarla.
- c. Él (o ellos) reconocen la situación límite y quieren superarla; entonces, se dan los medios para hacerlo. Es la actitud de las personas concientizadas, que actúan críticamente sobre el mundo para transformarlo. Es el inédito posible⁶⁵.

La situación límite y el inédito posible son expresiones de la esperanza que caracterizan la obra de Freire⁶⁶. Según Jaramillo (2009), la pedagogía freireana es ética, erótica, estética y esperanzadora⁶⁷. Para

65 La educación sólo podrá ser antropogénesis si mantiene al ser humano en un deseo continuo de la novedad. La educación es una fuerza erótica que impulsa al ser humano hacia un mundo soñado pero aún no realizado. Es un contacto con el 'todavía no' que nos lleva a un soñar y caminar continuos en la necesidad esperanzadora de formación" (Freire, citado en Jaramillo 2009, p. 173).

66 "La educación sólo podrá ser antropogénesis si mantiene al ser humano en un deseo continuo de la novedad. La educación es una fuerza erótica que impulsa al ser humano hacia un mundo soñado pero aún no realizado. Es un contacto con el 'todavía no' que nos lleva a un soñar y caminar continuos en la necesidad esperanzadora de formación" (Freire, citado en Jaramillo 2009, p. 173).

67 "Se presenta a Freire como filósofo de la educación cuyo ethos —o carácter— es el de un *aisthétés* —o esteta— que enseña a aprender una esperanza de rasgos bellos, inscrita en los cuerpos, como resultado de conjugar cada día el verbo *esperanzar*. [...] En Freire la *spes* militante tiene un sujeto histórico esperanzado, como *novum* del ser social radicado en América Latina, cuyo objetivo utópico [...] se enmarca en una configuración ético-estética esperanzadora: ética, considerada como hermenéutica, crítica, humanista y de liberación, signada por la responsabilidad y la solidaridad, y estética de la formación emancipadora" (Jaramillo, 2009, p. 13).

Bloch, como se vio antes, la esperanza es el resultado de la búsqueda de lo que se sueña con los ojos abiertos. La esperanza es acción, es perseverancia y es también la base de la utopía social y el motor de la dialéctica. En consecuencia, la esperanza es un bien humano:

Todo mañana, sin embargo, que se piensa y por cuya realización se lucha implica necesariamente el sueño y la utopía. No hay un mañana sin proyecto, sin sueño, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de recreación y desarrollo de posibilidades que la viabilicen en su concreción, de ahí que haya dicho en diversas situaciones que soy esperanzador no por terquedad, sino por imperativo existencial, y ahí también radica el ímpetu con que lucho contra el fatalismo (Freire, citado en Jaramillo 2009, p. 135).

Otras categorías freireanas

Para comprender mejor seis de las categorías que usa Freire, se explorará la obra *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Freire, 1984), introducida por Hilda Varela y Miguel Escobar, quienes las explican para facilitar la lectura y la comprensión del libro, que recoge una entrevista y varias conferencias dadas por el pedagogo entre 1968 y 1981. Aquí se retoman porque sintetizan y completan lo analizado hasta ahora en este texto.

La radicalidad

Según los dos autores citados, esta categoría está dada por el criterio de verdad y de objetividad: “El criterio de verdad está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad, y no por modelos abstractos. [...] La realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica” (Freire, 1984, p. 10). Se trata de una categoría dialéctica entre la objetividad y la verdad. Para Freire, el individuo comprometido en la educación liberadora es necesariamente radical; es decir, él se mantiene en una lectura de la realidad con la cual se interpreta la verdad. Además, no permite que los mitos creados por los opresores habiten en él, no se deja alienar e impide que su libertad sea obstaculizada. La persona radical utiliza el diálogo para exponer la realidad de modo objetivo,

no impone su realidad a los otros, pues rechaza la educación bancaria. No permite tampoco los sectarismos y dogmatismos, que son una expresión emotiva, acrítica, arrogante, antidialógica y anticomunicativa. Según Freire, los sectarismos y dogmatismos, sean de izquierda o de derecha, no permiten una educación liberadora. El sectario no producirá jamás una educación liberadora, porque él mismo no es libre (Freire, 2001, p. 17).

La organización política

La educación, para Freire, es un proceso en el cual hay un acto cognoscitivo y otro político, que pretenden la transformación del ser humano y del mundo mediante la concientización. Así, las personas que descubren su realidad pueden también actuar para transformarla. Luego, es por la praxis como el pueblo se compromete activamente en su liberación. Para ello, mediante el diálogo, la acción y la comunicación, los oprimidos se movilizan para construir juntos la transformación del mundo; se trata de la participación democrática⁶⁸. Así, aquellos cuyo derecho a pensar ha sido negado, lo recuperan. Por eso, la educación en Freire es un acto político, porque en la acción de enseñar hay un compromiso con el elegir, la libertad y la construcción de la realidad. Para él, es imposible formular la neutralidad de la educación y de la ciencia: la educación y la ciencia sirven siempre a una causa. Incluso si el profesor o el investigador se dicen neutros, no lo son, porque esta supuesta neutralidad es, de hecho, una filiación con la opresión.

68 “Esta vocación de ser más, que no se realiza en la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía. Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su vocación, en la realización de su destino, obviamente no en el sentido común de la palabra, como un sino inexorable, es preciso que participen constantemente en el dominio político rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías” (Freire, 1984, p. 13).

La cultura del silencio

Esta categoría hace referencia a la negación del derecho a la palabra de los oprimidos por la clase dominante. Esta dominación se traduce, en los oprimidos, en el reconocimiento de la cultura dominante como la única cultura posible. En esas condiciones, el discurso opresor sostiene que todo lo que se sitúe fuera de su cultura solo es ignorancia. Es por ese mecanismo como la palabra de los oprimidos sería negada. Entonces, la negación de la palabra y la aculturación serían maneras opresivas de mantener la dominación: “Cada vez, es la cultura de la clase dominante la que obstaculiza la afirmación de los hombres como seres de decisión” (Freire, 2001, p. 150). Los oprimidos, que han interiorizado a su opresor, acogen ese mito despreciando su cultura y despreciándose ellos mismos. Solamente mediante el proceso de concientización, ellos exteriorizan al opresor y se dan cuenta de su humanidad y de los derechos que les fueron negados.

Finalmente, el postulado freireano es que nadie lo ignora todo ni nadie lo conoce todo: no hay sabios ni ignorantes absolutos (Freire, 1997, p. 188). Además, la cultura es la transformación del mundo, y todos los seres humanos son una fuente de cultura en la medida en que no hay sociedad sin cultura, como no hay cultura sin sociedad.

La metodología

Esta categoría “es determinada por la relación dialéctica entre teoría y método (técnica)” (Freire, 1984, p. 15); es decir, esta categoría retoma la idea de que una educación responde a un contexto. De este modo, los educadores deben conocer el contexto para planificar sus acciones. No hay métodos rígidos ni fórmulas mágicas para implementar un método de enseñanza; este es dado por las circunstancias sociohistóricas del grupo.

Es a partir de esas reflexiones como Freire elaboró un método de alfabetización, si bien solo ofrece la forma del método, pues los contenidos son un trabajo de creación colectiva de cada grupo. Primero, debe haber un tema generador, es decir, un dibujo, un sujeto o una frase

que desencadene el diálogo; luego, se establecen palabras generadoras, es decir, se descomponen las palabras en sílabas. Los temas y palabras generadoras no pueden preestablecerse, porque el hacerlas conocer implica un trabajo de experiencia personal y grupal.

En esta concepción, la posibilidad de diálogo no aparece cuando el educador-educando encuentra a los educandos-educadores en un contexto pedagógico, sino antes, cuando el primero se pregunta sobre cuál tema va a dialogar con los segundos. Esta cuestión del contenido del diálogo es también aquella del programa educativo (Freire, 2001, pp. 77-78).

Pronunciamento

Según Varela y Escobar, esta categoría corresponde al derecho de “pronunciar el mundo”, es decir, al derecho que tienen las personas de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia, independientemente de que sepan o no leer y escribir. Para Freire (1984), hay analfabetas que son instruidos políticos, y hay instruidos que son analfabetas políticos:

Si desde un punto de vista lingüístico, el analfabeta es aquel que no sabe ni leer ni escribir, el analfabeta político —poco importa si sabe leer o escribir— es aquel que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él, es un hecho cumplido, cualquier cosa que ya es y no algo que está siendo (p. 73).

Relación entre texto y contexto

Varela y Escobar definen esta categoría como “el análisis crítico de lo que significa el acto de leer el mundo, permitiendo el lazo entre lo que se lee y la realidad” (Freire, 1984, p. 18). En efecto, para Freire, la alfabetización debe enseñar a las personas a leer el mundo, volviéndolas aptas para comprender no solamente las letras, sino también la realidad. La

educación liberadora enseña a decodificar la realidad. Así, en el mismo momento, los aprendices decodifican la situación, la palabra y la realidad⁶⁹, porque el texto siempre está en contexto:

Esas situaciones funcionan como desafíos de grupo. Son situaciones-problema codificadas que guardan en ellas los elementos que serán decodificados por el grupo, con la colaboración del coordinador. El debate versará sobre lo que se hace con lo que nos da el concepto antropológico de cultura, llevando así al grupo a concientizarse para que, en concomitancia, ocurra la alfabetización (Freire, 1997, p. 88).

Por el contrario, los programas de alfabetización de la educación bancaria enseñan la lectura de las palabras de memoria, sin lazos con el contexto. Esta alfabetización aparece como un acto de generosidad por el cual los profesores, que poseen el saber, lo transmiten a las clases populares. Sin embargo, para Freire, esta generosidad sería el modo como los opresores mantienen en dependencia a las clases populares.

A manera de conclusión ¿provisional?

Lo que originó la pedagogía freireana es aún de actualidad. La población latinoamericana está todavía en una situación de precariedad. En el caso de Colombia, la educación pública es aún bancaria, lo cual favorece la dominación y contribuye a la exclusión de los más pobres y desheredados. Freire es uno de los padres de la pedagogía crítica: en una época positivista dice que la ciencia y el científico no pueden ser neutros; en la sociedad del fin de las ideologías, del individualismo y del acelerado aumento de la riqueza y de la pobreza, habla de esperanza, liberación, utopía, amor y, sobre todo, lucha y no resignación. Esto fue lo que caracterizó su vida y pensamiento, que como él mismo reconoció, fue evolucionando con el paso de los años

69 El método de alfabetización creado por Freire (1983) es explicado en el libro *La educación como práctica de la libertad*.

y las circunstancias históricas. Pero sus ideas centrales siguen siendo de total actualidad. Felizmente, y pese al oscurecimiento y la negación universitaria de la pedagogía de la esperanza, del marxismo y de otras teorías críticas, la actualidad de Freire y su pedagogía popular son incuestionables. Hay que continuar la crítica y la lucha contra un sistema educativo que reproduce y sostiene los procesos de lo que Demo (2002) llama el “proceso de producción de la ignorancia”.

Es ahí donde se plantea la posibilidad de una pedagogía social crítica que, fundamentada en los planteamientos freireanos y afirmándose en los planteamientos y acciones de la educación popular (incluyendo las bases teóricas que le dio la teología de la liberación y la lectura latinoamericana del marxismo), pueda responder hoy a las necesidades de una gran parte de la población colombiana; población desplazada de modo violento y excluida de muchas instituciones, entre ellas, la educativa.

La pérdida de identidad, el surgimiento de nuevos valores, la intolerancia, el ignorar al otro, la tensión social que genera la violencia y el conflicto interno, la discriminación de género, el desconocimiento de la diversidad cultural, la poca participación ciudadana en lo social, lo político y lo cultural, las políticas neoliberales en una sociedad cada vez más globalizada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas ciudadanía planetarias son expresiones manifiestas de una sociedad en cambio, que no puede ser desconocida por esta pedagogía social crítica y, en particular, por las actuales instituciones formadoras de maestros.

En ese contexto, y como fruto de todo lo anteriormente planteado en este capítulo, quedan algunos interrogantes:

- a. ¿Las políticas estatales y la normatividad vigente corresponden a las exigencias actuales sobre la formación de los ciudadanos que se requiere?
- b. ¿Los programas de las instituciones formadoras de maestros son pertinentes con las exigencias de la actualidad?

- c. ¿Se están formando maestros capaces de trabajar, desde lo social y la diversidad cultural, con las personas y comunidades?
- d. ¿Los currículos de formación de maestros incluyen temas de educación social para contribuir a atender poblaciones, sobre todo niños y jóvenes, que se encuentran en alto riesgo social?
- e. ¿Cómo interactúan las instituciones formadoras con el contexto cultural y político en que se hallan sus educandos y comunidad educativa?
- f. ¿Qué tipo de proyectos plantean las instituciones formadoras de maestros para garantizar la unión orgánica con las comunidades, la empresa y el trabajo?
- g. ¿Hasta qué punto tiene sentido pensar para el país en la profesión de educador social y crear el programa académico adecuado para ello?

Freire (2005) deja, en este sentido, un gran cuestionamiento:

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender”, no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero, por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y las educadoras como sujetos. No serían sujetos, ni educadores, ni educandos (p. 17).

Freire propone pues considerar la verdadera educación como un proceso praxeológico, reflexión y acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo. Para ello, se requiere de un educador que tome conciencia de la urgencia de un cambio de mentalidad, desde el cual pueda comprender su lugar y misión en el mundo, la naturaleza y la sociedad; es decir, de un docente reflexivo que esté reflexionando su práctica educativa y generando conocimiento e innovación, desde una teoría crítica y comprometida con el desarrollo humano y social integral, permanentes.

REFERENCIAS

- Amado, G. y Lévy, A. (2001). *La recherche-action: perspectives internationales*. París: SKA.
- Bacqué, M.-H. (2005). L'intraduisible notion d'empowerment vu au fil des politiques urbaines Américains. *Territoires*, 460(2), 32-35.
- Barranquero, A. (2008). *Latinoamérica en el paradigma participativo de la comunicación para el cambio*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bloch, E. (1976). *Le principe espérance* (tomo I). París: Gallimard.
- Boff, L. (1985). *Eglise, charisme et pouvoir*. París: Lieu Commun.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. París: Fayard.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) (1968). Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Recuperado de www.celam.org/conferencia_medellin.php
- Deledalle, G. (1990). Preface. En J. Dewey. *Démocratie et éducation*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Demo, P. (2002). Conhecimento e aprendizagem. En C. A. Torres (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana del siglo XXI* (pp. 295-322). Buenos Aires: Clacso.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. París: Armand Colin.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.

- Dussel, E. (1988). *Hacia un Marx desconocido*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1990). *El último Marx*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1991). *La producción teórica de Marx: una introducción a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1994). *Las metáforas de Marx*. Navarra: Verbo Divino.
- Dussel, E. (1995). *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*. México: Proterrillos.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.
- Fals Borda, O. (1962). *La educación en Colombia, bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Iqueima.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento*. Bogotá: Cinep.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias, 110*.
- Flechas, P. L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fromm, E. (1956). *Société aliénée et société saine, du capitalisme au socialisme humaniste, psychanalyse de la société contemporaine*. Paris: Le Courrier du Livre.

Fromm, E. (1971). *La crise de la psychanalyse, entre Marx et Freud*. Paris: Anthropos.

Fromm, E. (2001). *L'homme et son utopie*. Paris: Desclée de Brouwer.

Ghiso, A., Mejía, M., Mariño, G., Torres, A. y Cendales, L. (2004). *Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (tomo I: *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*). Paris: Fayard.

Heinz-Peter, G. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectivas*, 23(3-4), 463-484.

Jaramillo, D. (1989). *El Minuto de Dios*. Bogotá: Centro Carismático Minuto de Dios.

Jaramillo, G. (2009). *Valoración ético-estética de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire* (tesis para obtener el título de doctor en Filosofía). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Londoño, B. (2005). *Organizaciones no gubernamentales y derechos humanos. Retos para construir una sociedad civil en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Virtual del Banco de la República. Recuperado de <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2002/organizaciones.htm>

Mariño, G. y Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.

Marx, K. (1977). *Le capital* (primer libro: *Le développement de la production capitaliste*). París: Éditions Sociales.

Mejía, M. R. (1999). *Reconstruyendo la transformación social*. Bogotá: Magisterio.

Mejía, M. R. (2004). Profundizar la educación popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo. En *Debate latinoamericano sobre educación popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina*. Recuperado de http://www.setem.cat/CD-ROM/idioma/setem_cat/mo/mo070I05e.pdf

Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la globalización(es)*. Bogotá: Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización*. Bogotá: Desde Abajo.

Mejía, M. R. y Awad, M. (2007). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores* (Serie de Documentos Especiales). Bogotá: Autor.

Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. París: La Découverte.

Nieto, R. (2008). *Resistencia, capturas y fugas del poder*. Bogotá: Desde Abajo.

Osorio, J. (1997). Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 48. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos.

Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez, S. (1999). *Obras completas* (tomo I). Caracas: Presidencia de la República.

Sáenz, J. (2005). *Las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá para formar ciudadanos por fuera de la escuela* (Cuadernos del CES, n.o 10). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Samour, H. (2002). *Voluntad de liberación: el pensamiento filosófico de Ignacio Ellacuría*. San Salvador: Universidad Centro Americana.

Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. París: Gallimard.

Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. París: Gallimard.

Torres, A. (1993). *La educación popular. Evolución reciente y desafíos*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_05arti.pdf

Torres, C. (2006). *Cruz de luz*. Bogotá: Produmedios.

Torres, A. (2007). *Paulo Freire y la educación popular*. Recuperado de http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=258&clang=3

Torres, A. (2009). *Paulo Freire y las pedagogías críticas. La palabra verdadera es la que transforma el mundo*. Recuperado de <http://www.dialogos-en-educacion.org/actualidades/paulo-freire-y-las-pedagogias-criticas> publicado

Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. En *Reflexiones del estado de la educación popular* (12-144). Santiago de Chile: CEAAL. Recuperado de <http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>

Trichaud, L. (1968). *L'éducation populaire en Europe*. Introduction générale. París: Les Éditions Ouvriers.

Verger I Planells, A. (2007). Sistematización de experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.

La formación de maestros en Uniminuto: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS*



Hablar de educación supone enfrentarse a muy diversas posturas: desde quienes la limitan al ámbito estrictamente escolar, hasta quienes la consideran como un proceso particularmente humano que entretexe toda la existencia y se da a lo largo de toda la vida y en múltiples escenarios. Para el caso de Uniminuto, se va a entender como aquel proceso interactivo entre un maestro y un aprendiz, centrado en la experiencia práctica y mediado por contenidos culturales, en el que, mediante el diálogo y el mutuo reconocimiento del valor de cada uno, se puede construir conocimiento significativo y generar transformaciones innovadoras; es así una experiencia fundamental de desarrollo humano y social.

La educación tradicional ha considerado al estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos para que logre

* Director de investigación de Uniminuto, Sede Principal. Docente e investigador, filósofo y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas por el Institut Catòlique de París y estudios de magíster en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cgjuliao@gmail.com

sentido y pueda prestar servicios competentes. De este enfoque procede la palabra *alumno*, proveniente del latín y que traduce “falto de luz”, siendo la luz la metáfora que identifica el conocimiento. Así, la educación tradicional concibe al formando como alguien incapaz de valerse intelectualmente por sí mismo (minoría de edad en el sentido kantiano¹) y, por ello, subordinado a un tutor que posee la autoridad para guiarle en el campo del saber.

Esta concepción tradicionalista y bancaria² de la educación, históricamente mayoritaria y aún vigente, genera un impacto social mucho mayor de lo que se logra imaginar. Si bien esta forma de educar facilita la socialización —una de las metas de la educación— ha sido y seguirá siendo formadora —¿o mejor decir deformadora?— de personas pasivas, que aunque critican lo que no les gusta no proponen alternativas innovadoras. Este enfoque educativo solo genera personas con una excelente memoria, pero usualmente poco reflexivas sobre las situaciones que les acontecen en la vida cotidiana. Faltó la otra dimensión o meta de la educación: la liberación o emancipación, es decir, la formación de la conciencia crítica y reflexiva en las personas.

-
- 1 La “minoría de edad” radica en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Cada uno es culpable de dicha minoría de edad si su causa no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y fuerza para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Es la divisa de la Ilustración (Kant, 1984).
 - 2 Se trata de la educación concebida como proceso de “depositar” los contenidos en el alumno por el educador. La idea, ya se dijo, aparece por primera vez en la obra *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, quien dice que este tipo de educación es un instrumento fundamental de opresión, oponiéndola a una *Educación liberadora*. En lugar de considerar la educación como comunicación y diálogo, la educación bancaria contempla el educando como un sujeto pasivo e ignorante que ha de memorizar y repetir los contenidos que el educador le inculca, siendo éste poseedor de verdades únicas e inamovibles.

Por eso se puede decir que la educación, si bien se quiera restringir su campo de acción e impacto a lo estrictamente escolar, forzosamente atraviesa el ámbito de lo social, y trae consigo toda una cadena de consideraciones praxeológicas.

Génesis de la pregunta por la praxis

La vida humana está llena de múltiples situaciones que, con el paso del tiempo, se encargan de conformarla. A eso es a lo que se llama, en el sentido más sencillo y común, *experiencia*. Es precisamente la experiencia la que se encarga de decir quiénes somos y el modo como hemos configurado nuestra vida. ¿Qué es la experiencia? ¿Tiene alguna utilidad para el conocimiento? ¿Es garantía de validez en el quehacer epistemológico? Estas preguntas llevan a la reflexión que quiere plantear este capítulo, a saber, la praxeología y, más exactamente, la pedagogía praxeológica, con todos los efectos de su irrupción en el campo de la educación y, sobre todo, de la educación social.

Ahora bien, si se reflexiona sobre la importancia de la experiencia para el conocimiento significativo la consecuencia es el forzoso encuentro con la pregunta por la práctica. Desde la antigüedad, muchos pensadores (Aristóteles, Santo Tomás, Locke, entre otros) han afirmado que “nada hay en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos”, de donde se desprende que primero es la realidad (lo que las cosas son en sí mismas) y, después, el sentido que el sujeto capta mediante la experiencia de dichas realidades (las ideas o interpretaciones)³; es decir, el

3 Se trata del realismo filosófico que pone en la realidad el centro de atención a la hora de pensar. Primero es la realidad, luego el pensamiento. Nada llega al entendimiento humano que antes no haya pasado por los sentidos. Mediante el conocimiento de los sentidos se llega a algo que supera el conocimiento sensitivo: los conceptos o ideas, las interpretaciones. La razón es entonces un medio para conocer la realidad, aunque siempre queden aspectos por conocer de la misma; incluso cuanto más se sabe nos damos cuenta de todo lo que nos falta por saber. Esto es lo que quería decir Sócrates cuando afirmó “solo sé que no sé nada”.

conocimiento se adquiere por la experiencia del sujeto y es organizado por su intelecto. Pues bien, este es un enfoque claro que defiende la vital importancia de la experiencia en la creación de conocimiento. No obstante, hay pensadores —como Platón y Descartes— que privilegian el papel de la razón sobre el de la experiencia en la producción y certificación del saber. Para ellos, los sentidos y la experiencia no garantizan un conocimiento válido.

Así surge el debate entre ciencias teóricas y ciencias prácticas, que consiste en el esfuerzo de tales disciplinas por atribuirse la legitimación del conocimiento. Pues bien, es justamente en ese contexto de lucha por el estatuto científico en el que surge la pregunta por la praxis y su validez en el quehacer epistemológico, así como en el pedagógico. La educación no puede ignorar la doble dimensión en la que se contextualiza. Por un lado, la práctica de la enseñanza, que supone una aproximación a la perspectiva áulica, y el vínculo entre maestros y aprendices, es decir, la realidad cotidiana; por otro lado, la perspectiva que plantea una mirada globalizadora, desde un marco teórico que quiere iluminar la dinámica del proceso de aprendizaje y enseñanza. A menudo, los maestros relegan la dimensión teórica por creerla alejada de las prácticas educativas. Igualmente, el teórico de la educación subestima a veces a quienes enseñan, considerando que sus raras inquietudes teóricas son una limitación para optimizar su quehacer profesional. El enfoque praxeológico propone un punto de encuentro entre ambas visiones; las teorías solo adquieren sentido cuando se practican, y las prácticas solo son efectivas cuando están apoyadas en la teoría:

La teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la *praxis*. La práctica sin la teoría es activismo; y la teoría sin la práctica es bla-bla-bla. La liberación se da en la historia a través de una *praxis* radicalmente transformante, que evita a un tiempo el idealismo y el objetivismo mecanicista (Freire, 1973, p. 9).

¿Qué es la praxis?

Desde un punto de vista claramente epistemológico, la praxis se entiende como práctica, como un ejercicio que requiere un actuar inme-

diato, sin mayor prevención; sin embargo, basándose en el origen de la pregunta misma por la praxis, hay que aclarar que no se trata de un mero hacer.

Para acercarse adecuadamente al tema hay que comenzar por aclarar ciertas nociones. Primero está la *poiësis*, que se puede traducir por *creación*, entendida como la elaboración que el sujeto hace de cosas nuevas (para los griegos se refería de modo específico a las artes)⁴. Es una producción-creación que construye algo nuevo con base en lo ya existente en la naturaleza; en dicho sentido, es una innovación. La actividad (*poiësis*) deviene un medio para lograr un fin que solo necesita de la pericia del artesano y de un material a transformar. Castoriadis (2001) amplía el concepto, para referirse a la creación y lo que deriva de ella; por eso, implica el problema de la imaginación, de lo sociohistórico y de las instituciones. El estatuto ontológico de la creación, ya no es la mera producción, reproducción o formación inspirada en un modelo previamente dado, sino lo que ocurre en el campo de lo social e histórico, en el dominio de lo humano. Cada individuo y cada sociedad crean un mundo propio que es la fuente, según Castoriadis (2001), del sentido social e individual. En otras palabras, la actividad *poiética* es fuerza creativa que reside en la imaginación.

En segundo lugar, hay que precisar el sentido de *phronesis*⁵. Cotidianamente se traduce como prudencia o sensatez, pero cabe aclarar que su sentido es mucho más amplio. Ya se dijo que con la *poiësis* se trataba

4 La palabra griega *poiësis* significa creación o producción. Viene del verbo *poiën* que significa hacer o realizar. Platón la define en *El banquete* como “la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser”. Según Aristóteles, *poiësis* es la actividad conducente a un resultado, que tiene como objeto un producto distinto de la actividad misma (una obra o *ergón*). Por eso se diferencia (no se trata de una contraposición) de praxis, la acción en acto, cuya finalidad es la acción en sí misma (la *en ergëia*). En general, entenderemos por *poiësis* todo proceso creativo; Heidegger hablará de alumbramiento.

5 Para mayor claridad sobre el término *phronesis*, ver la *Ética Nicomáquea* (Libro VI: “De las virtudes intelectuales”) de Aristóteles. Ver también Balbuena, P. (s.f.) *Sobre la figura del sabio*.

de la creación de algo sin involucrar forzosamente un ejercicio reflexivo sobre la obra producida. Aunque quien produce la obra conoce su arte y su técnica, ello no implica que su trabajo tenga implícita una reflexión permanente. Por el contrario, la *phronesis* involucra necesariamente una reflexión. Para los griegos, la *phronesis* no era simplemente la principal virtud práctica (aquella de ser prudente), es decir, no se remitía únicamente a un saber hacer, sino que también exigía un saber pensar. Ser prudente es hallar razonablemente el punto medio de las cosas y elegir siempre lo mejor, lo que corrientemente se llama *dar en el clavo*, pero no para lo que sea, sino, ante todo, para la vida.

Ahora bien, la *phronesis* no es algo referido a lo universal (como una ciencia) sino a lo particular, a la experiencia siempre concreta que se tiene de algo en el mundo cotidiano; entonces, es obvio que la *phronesis* no es convertir un saber en acción, sino que se trata de una figura del saber que se va a llamar *sabiduría práctica*⁶, es decir, se trata de praxis por cuanto su fin está en la acción misma.

A partir de las precisiones anteriores se logra un acercamiento más exacto al concepto de praxis. Se trata de un ejercicio indiscutiblemente práctico, pero que supera ampliamente el reduccionismo de una *techné*, pues no es un mero saber hacer, sino que implica ineludiblemente una

-
- 6 A diferencia de la *sophía* (sabiduría en tanto conocimiento), la *phronesis* es la habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar las cosas, especialmente para cambiar nuestras vidas mejorándolas.
 - 7 En Aristóteles (Metafísica 980a-983b), la *techné* aparece con todos los rasgos de un saber ligado a las formas de conocimiento racional y emparentada con la ciencia, ya que con ella comparte universalidad, enseñabilidad, precisión, e interés por la explicación, pues se plantea cuestiones sobre el por qué e intenta ofrecer respuestas teóricas, o al menos, con fundamentación teórica. La *techné* productiva se convierte en pura *poiesis* cuando se desvincula de su carácter social y ético. Pero cuando su finalidad interna contribuye al bienestar social, aparece entonces como un saber. Una *techné* ligada a la actividad intelectual y moral del ciudadano, que se ejerce permanentemente en el ágora, en los tribunales, en la vida cotidiana y que en ningún caso se reduce a la actividad *poiética*; este sería el destino de la técnica en el sueño heideggeriano y esta sería también la única posibilidad de salvación. De esta forma se entiende aquí.

reflexión sobre dicho hacer⁷. La praxis comprende, entonces, un saber pensar y un saber hacer. Aristóteles plantea algunos ejemplos de praxis que remiten al pensar, el bien vivir o la vida virtuosa, donde reside la felicidad humana. Estos no son actos que valgan como medios para lograr la virtud; su propio ser de actos actualiza la virtud, siendo esta la virtud misma⁸. Entonces, la praxis es un actuar consciente de sí mismo; es un ejercicio que relaciona tanto el quehacer práctico como la reflexión sobre este, buscando que el actuar sea cada vez más consciente, para mejorar las condiciones o circunstancias y el impacto de la acción.

Esta concepción de la praxis se aproxima al pensamiento de Arendt (1993), para quien la acción, como la labor y el trabajo, son elementos propios de la condición humana, que conforman la vida activa. La labor es la actividad (o conjunto de actividades) intrínsecamente unida a la naturaleza y a la vida biológica corporal; la labor remite pues a todas las actividades requeridas para poder comer, descansar, reproducirse, etc. El trabajo es la actividad (o conjunto de actividades) que provee “un artificial mundo de cosas claramente distintas de todas las circunstancias naturales” (p. 21); mediante él se construyen objetos que pasan a ser parte del mundo y que, siendo utilizados, configuran formas de vida. La acción, no obstante, es “la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad” (Bárcena y Melich, 2000, p. 65). Arendt acude al concepto de acción para significar ese elemento de la condición humana que no muestra nada similar a una actividad manual, instrumental o técnica (como lo es la labor o el trabajo), sino que debe ser comprendida como praxis, mediante la cual la persona aparece en el mundo, en el espacio público y se muestra a los demás. La acción es “la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (Arendt, 1993, p. 21).

8 Por todo eso, la distinción aristotélica remite a dos tipos de acciones que se materializan de modo diferente. Por un lado, la praxis como actividad que se funda y encuentra sus fines en sí misma y en el agente que la ejerce y que, como tal, acerca al campo de la ética. Por otro, la *poiësis*, como actividad de producción de una obra u objeto, como medio para un fin y que, en consecuencia, lleva al dominio de lo instrumental.

La base de la acción humana es la pluralidad y diversidad de los sujetos, así como su necesidad de relacionarse y diferenciarse. Así, la acción tiene que ver con los asuntos y las relaciones humanas; es el espacio por antonomasia de la política, de la discusión y el debate sobre las cuestiones referentes al convivir. Por ello, la acción promueve algo nuevo que siempre escapa al rígido esquema de los fines y medios, como ocurre con la poïesis creativa o con la fabricación vinculada al mundo del trabajo.

Un acercamiento a la pedagogía praxeológica

Uniminuto asume un enfoque praxeológico en todos sus procesos formativos:

Uniminuto ha optado por un modelo educativo praxeológico, 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) (Juliao, 2007, p. 215).

¿Qué significa que Uniminuto haya optado por un enfoque praxeológico? Para responder, debemos plantear los lineamientos fundamentales de dicho enfoque.

Para actuar, siempre se requiere de una lectura permanente de la realidad. Pero existen varias formas de hacerlo. Una de ellas es el llamado *paradigma positivista o cuantitativo*, que ofrece una visión “global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y (que es) propia de las ciencias naturales” (Juliao, 2002, p. 93). Esta perspectiva positivista intenta un control total sobre la situación en estudio, tratando de fijar rigurosamente todos los elementos que intervienen en ella. Su característica primordial es la precisión, el deseo de tener todo rigurosamente clasificado y controlado, y que sus resultados sean expresados mediante estudios precisos, con cifras y datos, etc.

Otra forma de leer la realidad es mediante el paradigma cualitativo. Esta perspectiva “postula una concepción global fenomenológica,

inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de las ciencias sociales y humanas” (Juliao, 2007, pág. 94). En este enfoque de investigación y acercamiento a la realidad, la principal preocupación es la comprensión de las realidades sociales; por eso, es el método fundamental de las ciencias humanas y sociales. Aquello que para el paradigma positivista era fortaleza —su rigor—, para el paradigma cualitativo se convierte en debilidad, ya que su pretensión no es categorizar todos los elementos de una realidad (algo que sería muy complejo de hacer), sino llegar a una visión de conjunto de la situación, intentando considerar todas las variables que puedan intervenir, pero sin pretender medirlas todas, pues asume que esto es algo casi imposible, ya que el ser humano no es cuantificable en todas sus dimensiones.

Ahora bien, en el marco del paradigma hermenéutico-cualitativo se inscribe el enfoque praxeológico, que pretende ofrecer una visión de conjunto de la práctica real que se esté considerando. ¿Qué es, entonces, la praxeología?

La praxeología se presenta como un discurso (logos) sobre una práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica o de la acción, como una teoría de ésta. Por el tipo de análisis que se realiza, pretende que dicha práctica 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 practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para modificar dicho proceso. Todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora (Juliao, 2002, p. 95).

La praxeología hay que entenderla como el ejercicio de construcción de un discurso sobre la práctica, pero más que sobre la práctica misma, sobre lo que se puede llamar el *actuar consciente*. En la Facultad de Educación de Uniminuto

[...] asumimos la visión de Jacques Grand’Maison [...] quien la presenta como un proceso de investigación-acción “capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber

ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los actores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva” (citado en Juliao, 2011, pp, I3-I4).

Esta es precisamente la intención fundamental de la praxeología: lograr que el actuar, gracias a un proceso de autorreflexión, sea más asertivo en el momento de intervenir en aquellas realidades en las que desea o se requiere actuar.

La praxeología es un enfoque que rompe con la estructura *teoría-praxis* para pasar a una *praxis-teoría*. No obstante, esto hay que matizarlo para sortear un error, común y peligroso, al tratar de comprender el enfoque praxeológico. La clave de lectura *praxis-teoría* no es una aproximación sin más a la realidad. Si bien el primer interés del proceso es el perfeccionamiento de una práctica que poco a poco se hace más consciente, ello no significa la ausencia de dispositivos o conocimientos previos. Podría objetarse que tener que recurrir a elementos teóricos o metodológicos previos a la teoría ya falsea la pretensión de la praxeología; sin embargo, aquí es preciso hacer otra aclaración; si bien se requiere de un conjunto de elementos previos a la teoría, la plataforma teórica final es el resultado de esa reflexión crítica sobre la práctica desarrollada en un primer momento. Los dispositivos previos solo son “dispositivos” para lograr aprehender la realidad. Valerse de ellos no implica que la construcción teórica dependa de ellos o sea una extensión de los mismos. La razón fundamental de la praxeología es el estudio de la praxis:

Se trata de las prácticas y actividades concretas y situadas. De ahí que el quehacer praxeológico se vea enfrentado a dificultades metodológicas, en constante coqueteo con el estudio más clásico de las llamadas representaciones sociales. Siguiendo el deseo de Louis Quéré de buscar “salvar los fenómenos” (2004), podemos decir que la praxeología propone, en un primer momento, ir a donde estos fenómenos o prácticas están ubicados (observar, ver, problematizar), y, en un segundo momento, “salvarlos” sociológicamente hablando, es decir, construir teoría a partir de ellos (interpretar, actuar, devolver creativamente) (Juliao, 2011, pp. I5-I6).

Aquí es oportuno recordar lo que significa la práctica:

Entendemos por “práctica” una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se propone lograr objetivos de transformación. Son acciones desarrolladas por sujetos que, a partir de determinada lectura de la realidad, identifican algunos problemas sobre los cuales están en condiciones de actuar con los recursos que cuenten (Juliao, 2011, p. 95).

En este sentido, hay que decir que la práctica es una acción orientada por una intención determinada, que pretende ser el insumo para generar espacios de reflexión que permitan construir un soporte teórico adecuado, que sustente la creación de soluciones innovadoras a las necesidades identificadas en las prácticas.

Ahora bien, ¿qué relación mantiene entonces la praxeología con la práctica educativa concreta? La praxeología “no se preocupa en principio de las técnicas de la acción educativa; no las desecha, pero estudia, sobre todo, la práctica y su sujeto en un enfoque que es, adrede, hermenéutico y apela a los referentes sociológicos y de la acción educativa” (Juliao, 2002, p. 98). Puede agregarse que algo de capital importancia en el enfoque praxeológico es la noción de practicante, el cual como enfoque supone “un practicante reflexivo, que está obligado, desde la creación de un modelo específico, a construir con paciencia y a reconstruir con regularidad una visión particular de lo real” (Juliao, 2002, p. 95). Así, en la pedagogía praxeológica el sujeto ocupa un lugar central:

La importancia que damos a los actores sociales, como sujetos constructores de conocimiento a partir de sus propias prácticas sociales y profesionales. La centralidad que conferimos a la realidad, por su capacidad para constituirnos como personas y ciudadanos, no está en algo externo y preexistente que los sujetos descubren (buscando sus leyes y sus puntualidades, como señala el método positivista), sino en su condición de construcción social, mediatizada por relaciones de saber que reposan en relaciones de poder. Se trata de poner en posición de sujetos a los actores que intervienen en el quehacer praxeológico, para que así puedan ser constructores de su realidad social (Juliao, 2011, p. 15).

Para abreviar, ¿qué es, entonces, la praxeología?

Es el producto, [...] de un análisis empírico y de un discurso crítico: designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, de igual manera, los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz (Juliao, 2002, p. 95).

En otras palabras, “se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (Juliao, 2011, p. 27). Ella pretende que el sujeto de dicha *praxis* sea mucho más consciente de su acción, del lenguaje y el funcionamiento de esta, y de lo que está en juego, sobre todo del proceso social en el que el actor (o practicante) está implicado, además del proyecto de intervención que pone en práctica para cualificar su acción; y todo ello, “con el fin de acrecentar su pertinencia y eficacia liberadora” (p. 27). Es obvio entonces que la praxeología supone un proceso permanente de reflexividad y que conduce a la construcción de nuevos saberes emanados de la práctica y la experiencia.

Ahora bien, conviene terminar con unas observaciones sobre la metodología praxeológica. Esta se estructura en cuatro fases complementarias entre sí, las cuales están en permanente sinergia: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. El ver (*sentir*) se refiere a la observación, esencial y necesaria, para conocer la realidad de la práctica y de su contexto, pudiendo así problematizarla; el juzgar (*pensar*) permite tomar conciencia de dicha realidad problematizada, adquiriendo una postura crítica determinada frente a la situación, con la mediación de diversos dispositivos teóricos; el actuar (*innovar*) pretende una intervención efectiva y asertiva sobre la práctica que se está trabajando, como resultado del diagnóstico que las dos fases anteriores permiten realizar; y la devolución creativa (*crear*) es una especie de representación (fruto de una reflexión en la acción) que intenta orientar el proyecto y la práctica futura del agente; donde se plantea *a priori*, el futuro como un ideal, como una prospectiva (Juliao, 2011, pp. 35-45).

Un acercamiento a la pedagogía social

Si se interpreta la obra *El Minuto de Dios* desde una perspectiva puramente espiritual o religiosa, al margen de sus impactos sociales, simplemente se vería un ejercicio interesante de construcción de una comunidad cristiana, idealizado y ejecutado hasta donde fue posible por el padre García-Herreros. Pero si se mira *El Minuto de Dios* como una obra social y política, que ha logrado un real impacto en la sociedad colombiana, se pueden extraer de ella valiosas herramientas de trabajo, para lo que se está diseñando alrededor de la pedagogía praxeológica.

Sin negar sus fundamentos, motivaciones y realizaciones espirituales y religiosas, *el Minuto de Dios* es una obra predominantemente social. Por eso su campo de acción, en lo que se refiere a la educación, ostentó y ha de tener siempre ese mismo tinte, a saber, se trata de una experiencia de educación social. Esta experiencia educativa con perspectiva social puede generar un ejercicio reflexivo serio sobre las relaciones que podemos establecer entre la pedagogía y lo social. ¿Es posible hablar de una pedagogía social? ¿En qué sentido se podría entender?

El concepto de *pedagogía social* ya existe desde el siglo XIX, sobre todo en Alemania. Sin ahondar aquí en su trayectoria histórica, algo ya hecho en otro capítulo de este libro, conviene precisar el concepto desde el ejercicio reflexivo que en *Uniminuto* se viene realizando:

Entendemos la pedagogía social como el campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico en tanto interacción social, no solo en la educación formal sino también en la no formal y la informal; es decir, como modelo de relación socio-educativa (Juliao, 2002 pág.24).

La pedagogía social se presenta, entonces, no como algo constituido y definido al estilo positivista sino como la posibilidad de construir soluciones educativas innovadoras, desde la interacción y la experiencia, no restringidas al contexto escolar, sino atravesando toda la estructura sociopolítica, con las siguientes características:

- a. una disciplina educativa,
- b. referida a una práctica social, histórica y contextual;
- c. orientada a la interacción o intervención social;
- d. en el marco de las ciencias sociales;
- e. comprometida con el desarrollo humano y social; y además,
- f. praxeológica, critico-reflexiva y liberadora (Juliao, 2007, pp. 79-81).

De esta consideración inicial brota un debate importante sobre el estatuto disciplinar de la pedagogía social. Esencialmente se le puede cuestionar, como de hecho ocurre con cualquier pedagogía, si es susceptible de ser denominada *ciencia*. Pero este no es el modo de entenderla, ya que ella no estudia objetos determinados e inamovibles. La pedagogía social es ciertamente una disciplina social, pues lo que pretende comprender son fenómenos sociales, que superan la estructuración y clasificación estricta, como lo entiende la ciencia en sentido tradicional. Los teóricos han logrado tres acuerdos sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía social:

- a. No se trata de una ciencia formal, pues no permite establecer un lenguaje universal que explique todos los fenómenos sociales.
- b. Su interés se orienta más a la solución de problemas concretos sobre la acción y la práctica y no sobre la teoría, demandando así un discurso diferente.
- c. Sus conclusiones están sometidas a las contingencias del fenómeno social, de tal modo que su interés no es definir, de una vez y para siempre, lo que es la sociedad ni las cuestiones concernientes a lo social educativo (Juliao, 2007, p. 55).

La pedagogía social es una disciplina que requiere un estatuto diferente al de las ciencias exactas. Su propósito es la descripción y comprensión del fenómeno educativo social en cuanto dimensión relacional constitutiva del ser humano. Así, pues, la pedagogía social pretende dos objetivos esenciales,

[...] 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) (Juliao, 2002, p. 27).

En este sentido, la pedagogía social se orienta en una doble relación, a saber, hacia la formación integral del ser humano, desarrollando todas sus potencialidades, y hacia el perfeccionamiento del tejido social mediante la intervención efectiva y asertiva en ciertas problemáticas sociales.

Entonces, se habla de pedagogía social porque se entiende la educación como un proceso vital del ser humano que abarca toda su dimensión relacional, y se traduce en un ejercicio educativo que no pretende llenar de información y conocimiento la memoria de una persona, sino procurar el desarrollo integral de todas sus dimensiones y potencialidades, al tiempo que propender a unas mejores condiciones de vida para aquellas poblaciones que sufren dificultades en su tejido social, interviniendo educativamente en las mismas.

Desde este punto de vista, ¿no es entonces necesario hablar de pedagogía social, de modo explícito, en el modelo educativo praxeológico de Uniminuto? Tratando de recoger los anteriores elementos, se podría concebir la educación social como “un conjunto de intervenciones en y para la sociedad, principalmente cerca de aquellos sectores que presentan problemáticas específicas” (Petrus, 1997, p. 30, citado en Juliao, 2007, p. 109). En últimas, una educación social busca formar integralmente al individuo no solo socializándolo, sino formándolo como sujeto crítico y reflexivo que, además, contribuya en la construcción de una sociedad y procure solidariamente mejores condiciones de vida para todos sus integrantes; objetivos que son la finalidad del modelo educativo de Uniminuto.

Hablar de educación social, de pedagogía social y pedagogía praxeológica no tiene ningún sentido si no se toma en serio lo que está en la base de todo este constructo teórico, a saber, la persona humana

como sujeto de la educación, que acepta ocupar dicho lugar; es decir, un *sujeto de recorridos sociales*, responsable y apasionado por su propio proceso educativo (Juliao, 2007, pp. 116-118). Cuando se habla de algo social, en definitiva se trata del sujeto concreto, de carne y hueso, en su dimensión relacional; dimensión que atraviesa todas las demás, pues es en virtud de sus relaciones que conoce su contexto, lo interpreta, lo transforma, se comunica, interactúa, interviene, se educa, etc. En este sentido, apostar por una educación social no es otra cosa que la apuesta praxeológica por la formación integral del ser humano, con miras a construir una sociedad más justa y solidaria, más inclusiva, en virtud de unas relaciones fundadas y en una interioridad reflexiva que se preocupa por el bienestar del otro.

¿Qué es educación? ¿Cómo entenderla desde todo lo planteado anteriormente, pero también desde nuestro contexto real? Si se define la educación a partir de la normatividad vigente, no hay otra posibilidad que afirmar la escuela como institución mercantil, que busca certificar competencias en aras del mercado laboral. Pero si se asume una actitud responsable y solidaria con nuestros hermanos de patria, se vislumbra que el compromiso educativo va mucho más allá de trabajar por una vivienda o un plato de comida. El educador ha de entender que no forma cerebros ni máquinas en serie y sí seres humanos; aquellos que mañana andarán por las calles, intervendrán en lo social y lo político y serán el resultado de la formación que recibieron a lo largo de su vida.

En últimas, la educación es la posibilidad de transformar la sociedad desde la construcción misma de los sujetos. Tal vez muchos educadores sí son conscientes de ello, pero se requiere que todos los maestros del país comprendan que tienen en sus manos el diseño y la conformación del hombre y la mujer de mañana. Solo así se puede imaginar un país donde se tenga una educación pertinente y de calidad, lo que no significa que todos sean filósofos, educadores, técnicos, ingenieros o demás, sino que aprendan a ser seres humanos que saben y pueden convivir con los otros, gestionando su propio bienestar y el de los demás. En pocas palabras, en el trasfondo de toda esta reflexión solo hay una preocupación por el ser humano concreto, sus posibilidades y sus frustraciones, y por las comunidades de las que forma parte.

Igualmente, se impone de modo categórico un sentimiento altruista que permita el diálogo y la reflexión crítica, así como la intervención sobre la realidad. No se puede hablar de pedagogía social, de educación para el desarrollo, de intervención praxeológica ni de otras pretensiones propias del modelo educativo de Uniminuto si en la base de dicho ejercicio no hay una disposición empática, es decir, si no se está dispuesto a ponerse en los zapatos del otro. Eso fue lo que el padre Rafael García-Herreros hizo toda su vida, ese es el legado que dejó cuando interpelaba a todos con frases como: “Los pobres no dan espera”, “que nadie se quede sin servir” o “no solo es pegar ladrillos; es más fácil pegar ladrillos que pulir las piedras vivas que son los hombres en la construcción de una sociedad”, entre otras.

Ser maestro aquí y ahora en Colombia, desde la perspectiva de Uniminuto

Es deseable que cuando un estudiante de cualquier licenciatura de la Facultad de Educación se acerque al final de su formación inicial, se plantee preguntas sobre el oficio de maestro que antes divisaba desde lejos, pero que en ese momento ya es cercano. Basta una ceremonia de grado y un papel que certifique su competencia para desempeñar el oficio. Y es posible que esa cercanía le permita tomar mucho más en serio el problema de la educación y expresa e intencionalmente se hable de la educación como un problema, pues es claro que al intentar precisar lo que ella es, le será posible redefinir cuál es el rol que tendrá que desempeñar como maestro.

Reflexionar sobre el oficio de maestro en nuestro contexto es complejo, más aún por las condiciones políticas, sociales, económicas, religiosas y culturales en las que se halla sumergido el país. Sin embargo, es necesario hacerlo, hay que pensar en el oficio y en sus implicaciones sociopolíticas, para romper con el círculo vicioso de profesionales supuestamente competentes, pero que solo piensan en sí mismos y en sus necesidades, sin un compromiso real con el otro ni una actitud consciente de responsabilidad ética y social.

Pues bien, para acercarse al problema de lo que significa ser maestro hoy y en Colombia, hay que partir del sentido de la palabra educación. Se sabe que el término proviene del verbo latino *exducere*, que se traduce por *sacar* o *extraer*; y es complementario del término latino *educare* (llenar, nutrir, alimentar). Y ahí aparecen ya elementos importantes para delimitar tanto la educación como el rol mismo del maestro. El primero de ellos, contundente cuando hablamos de *pedagogía praxeológica*, es la idea de la educación como un proceso que pretende sacar del ser humano toda una serie de capacidades y talentos (virtualidades) que ya posee, pero que aún no logra manejar plenamente; superando la visión restrictiva de educación como transmisión de conocimientos. El segundo, una consecuencia esencial del anterior: la educación no es solo el ejercicio que busca moldear al estudiante al estilo imperante en su sociedad (lo que comúnmente se llama *proceso de socialización* y que tendría que ver más con *educare*)⁹, pues es necesario también permitir que se desarrolle su capacidad crítica y reflexiva, que le permita ser innovador, creativo e incluso rebelde frente a lo establecido (lo que se llama *proceso de autonomización* correspondiente al *exducere*). Una pedagogía auténticamente praxeológica tiene que favorecer el desarrollo sinérgico de ambos procesos.

Ahora bien, si la educación pretende potenciar al máximo las capacidades de las personas en sus procesos de aprendizaje, socializándolo y autonomizándolo, ¿cuál es, entonces, el papel del maestro? No es ni puede ser otro que el de construir, junto con el estudiante, los ambientes de aprendizaje adecuados para generar el conocimiento y las competencias que le van a permitir afrontar los retos que la vida le está planteando desde el inicio de su existencia. El papel del maestro no puede reducirse a transmitir conocimiento, o peor, información. La so-

9 Esto se entiende mejor en el contexto de la definición que Durkheim (1971 p..70) ofrece de educación, a saber, es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.

ciudad actual de la información y del conocimiento permite que todos accedan a los datos; el maestro, entonces, debe ser aquel mediador que pone al servicio del estudiante su maestría en ciertas dimensiones de la existencia humana, no solo compartiendo con él sus conocimientos disciplinares, sino, sobre todo, sus opciones y posiciones frente a la vida misma.

El interés fundamental del maestro ha de ser descubrir que frente a él hay un ser humano, pleno de potencialidades, que por fortuna posee todo el peso natural de la contingencia; por lo tanto, todo se puede esperar de él. El auténtico maestro tiene presente que no forma cerebros para unas Pruebas Saber ni para unas certificaciones escolares, sino que acompaña seres humanos en su proceso integral de formación, que incluye los conocimientos, las habilidades y las competencias, pero que no se reduce a ellos.

¿Qué significa, por tanto, ser hoy maestro en Colombia desde la perspectiva del enfoque praxeológico de Uniminuto? Significa, en primer lugar, librarse de la amnesia histórica, enfermedad característica del pueblo colombiano; un maestro que siga creyendo que educar es llenar la mente de los estudiantes con contenidos que, por lo general, no son significativos para el mismo estudiante (por más que los planes de estudio los propongan como obligatorios o recomendables) está pensando la educación para otra época que no es la nuestra. Hoy nadie puede atribuirse la posesión del conocimiento, puesto que no se reduce a las aulas, por cuanto la irrupción de la llamada *sociedad de la información* hace que todos los datos fluyan de aquí para allá. En ese sentido, el saber se construye, y la experiencia reflexionada desempeña un papel fundamental en esta construcción.

Ahora bien, este trabajo de construcción praxeológica se realiza entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, y el maestro debe poseer una competencia disciplinar y pedagógica adecuada para coordinar dicho proceso. La meta educativa es, precisamente, superar a la sociedad de la información para alcanzar la sociedad del conocimiento, donde todos puedan ser autogestionarios, conscientes y responsables de lo que aprenden y, sobre todo, sepan reutilizarlo crea-

tiva e innovadoramente en cuestiones pertinentes, para ellos o su comunidad. El maestro ha de ser así un gestor creativo del conocimiento; aquel que puede proponer al estudiante una ruta adecuada, ya experimentada por él mismo, para acceder al saber.

En segundo lugar, es necesario que el maestro esté dispuesto a colaborar solidariamente en la construcción de una sociedad que posibilite mejores condiciones para todos los individuos. Un profesional de la educación que simplemente considere su oficio como la posibilidad de satisfacer sus necesidades primarias no solo se perjudica a sí mismo, en la medida en que se convierte en esclavo de su propia opción, sino que también representa un perjuicio para una sociedad que espera el aporte de quien tuvo la oportunidad de acceder a una educación que buena parte del pueblo colombiano no logró tener.

Y en el caso de Uniminuto, se suma el peso de una formación adquirida mediante un enfoque praxeológico; un profesional egresado de esta institución tiene que comprender que su trabajo es particularmente praxeológico, es decir, que busca transformar la realidad de una manera efectiva y para bien de todos; su actuar es cada vez más reflexivo y consciente, así como beneficioso para la sociedad, en tanto que ayuda a crear mejores condiciones de vida y a favorecer el desarrollo autogestionario de personas y comunidades. Ello supone una opción ético-política clara, un compromiso social responsable.

En tercer lugar, ser educador hoy en Colombia exige una cualidad que supera a la academia y a cualquier modelo educativo, pues solo la naturaleza la otorga y, si bien, la experiencia puede fomentarla: vocación. Sí existe en él esa disposición natural que lo lleva a hacerse responsable de la conformación de nuevos y auténticos seres humanos, estará en la capacidad de hallarle un sentido más profundo al desempeño de su oficio y logrará alcanzar un grado de satisfacción personal (felicidad) que va más allá de los dos o tres millones de pesos que podría ganar después de haber invertido más de setenta millones en un doctorado, sumado a un buen tiempo de experiencia docente. Ser maestro en esta sociedad de conocimiento implica no solo el manejo de las TIC o la destreza para conseguir y gestionar la información, ser

maestro implica necesariamente estar dispuesto a serlo de forma integral, teniendo siempre presente el rostro y el deseo del otro. Por ende, ser maestro implica autenticidad y testimonio de vida.

Haciendo una lectura praxeológica de algunos de los cuentos del padre Rafael García-Herreros se puede deducir un proceso educativo social en cuatro momentos que, así sea implícitamente, él propone como modelo formativo en su obra social *El Minuto de Dios*, y que pueden ayudar a los egresados de esta Facultad de Educación a entender y vivir mejor su misión y oficio de maestros (Juliao, 2007, p. 190):

- a. El logro de la armonía (equilibrio) consigo mismo y de una claridad de pensamiento, como aval de una vida plena y comprometida.
- 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.
- c. La opción por el otro necesitado, como culminación de un compromiso solidario, fruto de la libertad interior ante las cosas y la búsqueda de la fraternidad y del servicio.
- d. La posibilidad de dejar huella en la historia, de hacer algo heroico, de concretar la calidad de vida y el compromiso social.

Ser maestro hoy, y en Colombia, desde la perspectiva de esta Facultad de Educación, es pensar la educación como aquella herramienta que posibilite la generación de procesos de cambio estructural, tanto en el ámbito personal como en el social y nacional. Colombia no necesita simplemente profesionales de la educación, sino maestros profesionales al servicio del pueblo colombiano; no solo excelentes profesionales con todas las competencias requeridas, sino personas con calidad humana, conscientes de su responsabilidad con el mundo. En conclusión, Colombia necesita docentes capaces de descubrir en el otro la posibilidad de construir un mundo mejor que permita a todos vivir de un modo más digno.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Balbuena, P. (s.f) *Sobre la figura del sabio. Análisis desde el concepto de prudencia aristotélica*. Recuperado de <http://www.citerea.com.ar/escritosjovenes/Balbuena.pdf>
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1991). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- Freire, P. (1973). *El mensaje de Paulo Freire* (textos seleccionados por el INODEP). Madrid: Marsiega.
- Juliao Vargas, C. G. (2002). *Praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao Vargas, C. G. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Uniminuto
- Kant, I. (1984). ¿Qué es la Ilustración?. En *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

La formación de pedagogos infantiles en Uniminuto: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social, los retos de una educación inclusiva



LUZ ESPERANZA BUSTOS SIERRA*

MARTHA CECILIA MOLINA PENAGOS**

HUGO EDUARDO CARABALLO CADENA***

*La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:
aprender a conocer, aprender a hacer,
aprender a vivir juntos, aprender a ser.*

DELORS (1996)

-
- * Doctoranda en Educación, Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas por la Universidad de Granada, Granada, España. Especialista en Docencia Universitaria por el Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia. Administradora educativa por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Directora de la Licenciatura de Pedagogía Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lebs80@yahoo.es
- ** Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde, Bogotá, Colombia, Docente de la Licenciatura de Pedagogía Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mmolina@uniminuto.edu
- *** Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje y Licenciado en Informática de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bogotá, Colombia. Docente de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Uniminuto y de la Transversal G.B.I., Sede Principal. Correo electrónico: hecaraballo2004@gmail.com

La infancia como proceso histórico de la humanidad

Durante los últimos años, conocer y entender el proceso histórico de la infancia se ha convertido en un tema de gran interés, dado que las aproximaciones se realizan según las épocas y los lugares, lo que demuestra el cambio de concepciones acerca de la noción de infancia. Como lo afirma Jaramillo (2007), entre los años 354-430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso. La infancia como concepto no existía, y se consideraba que los niños eran un estorbo, un yugo, especialmente si nacían con alguna imperfección o con el género no deseado. Los niños no siempre fueron reconocidos como seres humanos con derechos; por tal razón, por ejemplo, los niños eran ofrecidos en sacrificios.

En este sentido, se hace necesario el reconocimiento de las concepciones de niño como proceso histórico. Durante el siglo XV, los niños eran considerados malos de nacimiento, por lo cual debían ser instruidos. De hecho, el abandono era una práctica muy usada. Por ello, los niños debían estar al cuidado de alguien, aunque se definían “como propiedad o un recurso económico entre las familias campesinas de Inglaterra” (Gillis, 1974, citado en Newman y Newman, 1985, p. 37). Durante el siglo XVI, dicha concepción cambia: el niño es un ser humano inacabado. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia. Finalizando el siglo XVII se rechaza el infanticidio y surge una marcada diferencia entre el concepto de niño y el de adulto. En el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la característica de que aún le falta para ser alguien.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, el niño era un sujeto de estudio y atención. El desarrollo incipiente de la psicología evolutiva y cognitiva y de los conceptos de evolución determina que el niño es un sujeto en desarrollo o evolución. Paralelamente, emerge la idea de niño como posesión económica, como un bien más.

A partir del siglo XX y hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “El niño como sujeto social de derecho” (Organi-

zación de Naciones Unidas, 1989). Así, en la actualidad, la infancia se conceptualiza como una categoría con la que se designa una población específica, caracterizada por la particularidad de sus comprensiones del mundo y de sus necesidades de primer y segundo orden, con aspectos constitutivos y constituyentes completamente diferente a las que tiene el adulto; por tanto, los niños devienen merecedores de ser reconocidos como “sujetos” en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, donde se reconoce la infancia como “sujetos de derecho”. En este sentido, Restrepo (2009) afirma:

[Se da la] nueva perspectiva en la cual las necesidades se transforman en derechos, la discrecionalidad en promoción del desarrollo de las facultades humanas y la minoridad en ciudadanía. [...] El reconocimiento de la ciudadanía conlleva, para los niños y las niñas, un nuevo lugar y rol en las relaciones familiares, sociales y con el Estado, que se sustenta ahora en su reconocimiento como sujetos activos en su proceso de socialización-individuación (p. 3).

El eje central de esta concepción es el reconocimiento de una serie de derechos que garantizan el interés superior del niño y el cubrimiento de sus necesidades físicas y sociales, y de las demás condiciones que posibiliten el desarrollo armónico:

La Convención de los Derechos de los Niños introduce un concepto de protección integral, que implica que la familia, la sociedad y el Estado asuman la corresponsabilidad de la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, reconociendo sus derechos y regulando su protección a partir de las políticas públicas (Secretaría Distrital de Integración Social, 2012, p. 2).

Por tanto, la infancia se configura como un elemento protagonista en las dinámicas jurídicas y políticas de las naciones. Con esto se direcciona un cambio sistemático dirigido por el Estado, en términos de que las relaciones entre niños y adultos, en todos los ámbitos sociales y culturales, es mediada por el reconocimiento y la participación de la infancia como grupo de población. Se trata de movilizar, desde las agendas del gobierno, programas, políticas y recursos, y apoyar la creación de

instituciones que favorezcan el desarrollo positivo de esta la población. La infancia, en palabras de Jaramillo (2007), se define como “un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales” (p. 112).

En sentido similar, Casas (1998), reconociendo al niño como sujeto de derecho, expresa:

Obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (p. 222).

Se avizoran así nuevas formas de entender y, por tanto, de interactuar con la infancia, ahora mucho más centradas en un trato diferencial y preferencial. Desde este marco se brinda una atención menos paternal en la que se le reconocen sus derechos y la participación activa en la democracia.

Trasegar por el devenir histórico de la infancia ofrece componentes claves para comprender las transformaciones de las que ha sido protagonista. De hecho, ha evolucionado desde el desconocimiento total, hasta su descubrimiento como una población específica con características particulares que hace de los niños, sujetos dignos de derechos. Además, se superan interacciones como las de la Edad Media y Moderna, en las que el niño era definido como adulto; o las de la Revolución Industrial, en la que el niño solo era reconocido como era hijo o alumno; todo ello, en función de favorecer concepciones orientadas a su reconocimiento como sujeto de derechos.

Infancia: sujeto de derechos

Las políticas mundiales reconocen a la infancia como sujeto de derecho. Así lo determina la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV), de noviembre

de 1959. También lo proclama así la Convención Internacional de los Derechos de los Niños de 1989, desde donde la Organización de Naciones Unidas ha proclamado y acordado que “ toda persona, sin excepción, tiene todos los derechos enunciados en ellos”, que “la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales” y que “la familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades”. Clarifica igualmente que “se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad” (Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Consejo Nacional de Política Social y Económica [Conpes], 2007, p. 10).

En cuanto a la educación, se consideran como derecho de los niños y las niñas:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]; c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país donde vive, del país donde sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar el respeto por el medio ambiente natural (MEN y Conpes, 2007, p. 10).

E igualmente resalta:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas no se negará a un niño que pertenezca a ellas el derecho que le corresponde con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma (MEN y Conpes, 2007 p. 10).

En iguales condiciones se reconoce que “el niño mental y físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones

que aseguren su dignidad, reconociéndole el derecho a recibir cuidados especiales” (MEN y Conpes, 2007, p. II). En este sentido, se reconoce la inclusión, que indudablemente hace parte del estudio sobre la educación inicial:

Entre otros derechos fundamentales del niño, mencionados en la convención internacional, están: “el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de la edad, y a la participación libre en la vida cultural y en las artes (MEN, 2007 p. II). Cierra cita

En el estudio de otros antecedentes del reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho se hacen visibles una serie de políticas, como es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, denominada *Satisfacciones de las necesidades básicas de aprendizaje* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1990). Estas políticas están dedicadas, especialmente, a jalonar condiciones para cubrir las necesidades básicas de aprendizaje, cuando el tema es exclusivamente de esa educación inicial, y recuerdan que el aprendizaje se inicia desde el nacimiento, lo cual exige atención desde allí.

Seguido a este proceso, y en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en abril del 2000, se irrumpe con *La educación para todos: cumplir compromisos colectivos* (Unesco, 1990), desde donde se revalida lo planteado en Jomtien y se promulga como objetivo primario “desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos”.

En Santiago de Chile, en el 2000, surge el tema de la educación inicial y se proclama la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: “Una educación inicial para el siglo XXI”. En ella se señala que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades:

- Que los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.

- Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación.
- Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades.
- Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (MEN-Conpes, 2007, p. 12).

Teniendo en cuenta este marco político de derecho —de ahí la denominación de este apartado: “La infancia: sujeto de derechos”—, se debe mencionar la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), realizada en Moscú en septiembre del 2010. Esta es considerada como la primera reunión mundial que relaciona temáticamente a niños y niñas menores de seis años. Allí se consideraron aspectos como los siguientes:

La AEPI es el cimiento de la (Educación para Todos) EpT y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos. De esta forma, se puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema y donde 10,5 millones de niños menores de cinco años mueren anualmente a causa de enfermedades evitables. Igualmente, la AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas. En tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres. Iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional (MEN-Conpes, 2007, p. 12).

Fundamentos de la educación en la infancia

La educación infantil fundamenta su existencia en el enorme potencial de desarrollo presente en los niños y niñas desde el nacimiento. Recono-

cidas autoridades de diferentes disciplinas involucradas con la infancia, como el caso de la psicología, la medicina, la neurología, la historia, la nutrición y la pedagogía, están de acuerdo en que los primeros años de vida son una etapa fundamental en el proceso del desarrollo y formación de todos los aspectos que componen al ser humano. Esto, cimentado en que el niño y la niña comienzan a aprender desde su concepción, gracias a la gran plasticidad del cerebro, lo cual le brinda enormes facilidades en la generación de conexiones neuronales básicas para la relación que establecerá con su entorno y los aprendizajes que esto le supondrá, al retroalimentar su mundo interno de todo lo que recibe del exterior. Otras de las conclusiones resultado de investigaciones interdisciplinarias las enumera Gervilla (2006):

La educación infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño:

- Las carencias, dificultades o insuficiencias educativas de este período inicial, se corresponden paralelamente, con disfunciones específicas y procesos de desarrollo a veces irreversibles o de difícil recuperación posterior.
- La calidad de las acciones educativas va a condicionar, en buena medida, toda la potencialidad del proceso educativo posterior. En efecto, hoy la investigación psicopedagógica sabe bien que en el periodo de cero a seis años tienen lugar procesos que son determinantes del estilo cognitivo, desarrollo aptitudinal y configuración de la personalidad del niño, cuyas manifestaciones serán más acusadas en etapas posteriores de su desarrollo (p. 10).

En los aportes de Gervilla (2006) se identifican otras implicaciones de la educación infantil, diferentes a las mencionadas hasta este punto, que se refieren a la relación directa entre la educación infantil, la calidad, los procesos educativos posteriores y el desarrollo social. La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en el artículo 29 complementa las afirmaciones presentadas por la autora, al determinar que los objetivos principales de la educación infantil son:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Ahora bien, dando continuidad a los aspectos enumerados por Gervilla (2006) con respecto a la calidad en la educación infantil, este debe mencionarse como término complejo, multidimensional y dinámico, definible de acuerdo con una u otra perspectiva; por ejemplo, la calidad referida a los valores, procesos, resultados y nivel de satisfacción; la calidad fundamentada en el programa educativo, el desempeño docente y el material didáctico; la calidad directamente relacionada con el ambiente escolar, el factor humano y el currículo. Con relación al componente curricular, Peralta (2012), investigadora chilena, realiza un estudio titulado *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana*, donde señala valorar la calidad a través de la actividad, la integralidad, la participación y la pertinencia. Teniendo en cuenta la cantidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar la calidad y los variados eventos de tipo académico regionales e internacionales, enfocados en la calidad de la educación infantil, donde participaron masivamente delegados de los gobiernos, el sector laboral, investigadores y representantes en general de la sociedad civil, se han acordado como los criterios de calidad más importantes:

- *La actividad*: el rol protagónico de los niños en la construcción activa de aprendizajes.

- *La integralidad*: implica el desarrollo armónico de todas las dimensiones del desarrollo, tanto física, emocional, social, intelectual y estética.
- *La participación*: la intervención activa de los diversos agentes educativos, el centro formativo, la familia, la comunidad e incluso los propios niños.
- *La pertinencia*: que los programas respeten las necesidades y contextos de los niños, apreciando su cultura, valores y tradiciones, con diversos aprendizajes relevantes y pertinentes.
- *La innovación y modernización*: el incorporar aprendizajes útiles y significativos para los niños, su grupo social y su cultura, a partir de las nuevas tecnologías que vayan surgiendo.
- *La flexibilidad*: el adecuarse a las necesidades y características socioculturales para responder a la diversidad con diferentes modelos de atención.
- *La sostenibilidad*: que procura la permanencia y continuidad de las acciones no solo con los niños, sino también para la apropiación de programas y servicios para los padres y la comunidad.

Por tanto, la calidad en la educación infantil es un pilar preponderante, tal como lo plantea Zabalza (1998):

La calidad, al menos en la que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de rasgos que se posee, sino más bien algo que se va consiguiendo. La calidad no depende solo de las cosas, sino de agentes. La calidad no es un estado conseguido, sino un proceso de cambio y búsqueda permanente. De ahí que la mejor definición de las “escuelas de calidad” es identificarlas como “Learning schools”, escuelas que aprenden. No hay buenas escuelas (en ese sentido estático de quien se sabe guapo y que no precisa hacer nada para conseguirlo o mantenerlo), hay escuelas que van mejorando, que hacen de la mejora permanente una de sus orientaciones básicas (p. 5).

En términos generales, es posible afirmar que la calidad está determinada por la articulación permanente, pertinente y relevante de todos

los factores tanto humanos como materiales que intervienen en el proceso formativo del niño y la niña. Este paradigma de calidad invita a asumir una actitud de mejora permanente en todos y cada uno de los aspectos que componen el sistema educativo. La educación infantil de calidad es determinante para que los desarrollos logrados en esta etapa de la vida sean de larga duración, en diferentes áreas de periodos posteriores; se convierte en el camino hacia un mejor rendimiento educativo, lo cual favorecerá una mayor igualdad de oportunidades para las poblaciones en desventaja.

Para terminar este recorrido por la definición de educación infantil resulta necesario mencionar las familias de los niños y las niñas que intervienen en el proceso, ya que son un componente determinante que debe ser tenido en cuenta por el servicio educativo, desde varias dimensiones. La primera, establecer un vínculo comunicativo sólido y constante para fortalecer en el hogar, de la mejor manera, los aprendizajes potenciados desde el centro educativo. La segunda tiene que ver con la necesidad de brindar formación a padres, para superar posibles prácticas inadecuadas al momento de acompañar el desarrollo de sus hijos. Y la tercera tiene como fin escuchar sus sugerencias o necesidades particulares.

Enfoques pedagógicos de la educación infantil

Llegar a hablar de infancias hoy en día implica necesariamente regresar en la historia y buscar en ella los rasgos sociales, económicos, culturales y educacionales inmersos en este proceso. Este recorrido apunta a los grandes pedagogos, filósofos y psicólogos, que de una u otra manera ayudaron a construir el concepto de infancia y todo cuanto ello implica. Así, es importante referenciar algunos enfoques a la luz de la pedagogía y su incidencia en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los pedagogos infantiles. En este sentido, se asevera que es en la infancia cuando se desarrollan las características y se afianzan las potencialidades del desarrollo del ser humano. En palabras de Comenio (1996): “Solamente es firme lo que en la primera edad se aprende” (p. 14). Este gran aporte se centra en la mirada que nace desde la aptitud innata del infante por el conocimiento, por lo que considera imprescindible la educación en los

primeros seis años de vida. Desde esta postura, en su obra *Escuela materna*, Comenio concibe a la madre como una educadora y establece algunas pautas de lo que hoy se conoce con el nombre de *jardines* o *preescolares*.

Igualmente, se hace referencia a Juan Jacobo Rousseau (1712-1718), quien a través de su obra *El Emilio o de la educación* concibe al niño como ser social en función del bienestar de los demás; es decir, su formación debe estar centrada en la búsqueda de la libertad y de la capacidad para convivir en sociedad. Entre sus múltiples aportes a la educación señala que el niño es “un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño”. De ahí la importancia de conocer y entender la condición propia del infante y, de esta manera, cambiar la mirada que el adulto tiene, sus acciones, sus estrategias y su imaginario en pro de una infancia digna.

Por otra parte, J. H. Pestalozzi (1746-1827) reflexiona acerca de la infancia y dedica gran parte de su vida al estudio de esta. Pestalozzi resaltó la individualidad de cada niño y afirmó que esta debe ser cultivada activamente a través de la educación. Como gran aporte, su concepción de educador dista de ser una figura autoritaria; por el contrario, él pensaba que este debía estar al servicio de las necesidades del alumno.

En este sentido, y trabajando en el marco de una pedagogía moderna, están María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932), quienes continúan la dignificación y reivindicación de la infancia en los contextos sociales actuales. Son los dos personajes más conocidos de toda una corriente que, a partir de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, supone una renovación al concepto de educación en la infancia.

No cabe duda de que los aportes logrados por los autores mencionados anteriormente configuran la concepción de infancia en ambientes educativos, como sujetos activos que, al tener contacto con escenarios formativos, desarrollan al máximo su potencial de aprendizaje. Se propone que la educación realmente reconozca, valide y tenga en cuenta el potencial de desarrollo —que particularmente durante la etapa de la vida es enorme—, para que de acuerdo con ello se movilen los recursos suficientes, tanto materiales como humanos, para enriquecerlos.

La educación de la infancia en Colombia

El tema debe abordarse desde la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se legisla sobre la educación. Como resultado de ello aparece la Ley 115, Ley General de Educación, donde se dispone la educación preescolar de tres (3) grados y el último de ellos como obligatorio de la educación formal. Aun así, la política de primera infancia que responde ante esta etapa empieza en el 2002 y se consolida en el 2005 con el Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia. Así, se organizan equipos de trabajo, comisiones que tendrán encuentro en el Segundo Foro Internacional: Movilización por la Primera Infancia, desde donde se gesta la Política Pública Nacional de la Primera Infancia: “Colombia por la Primera Infancia”, del 2006, que se definirá en el Conpes 109 de diciembre del 2007.

Paso seguido, se trabaja sobre antecedentes en los años noventa y sobre las experiencias en relación con la primera infancia. Se definen los conceptos de infancia y familia, derechos, protección integral, equidad e inclusión social, y la vulneración de los derechos a la vida, a la vida digna, a la lactancia materna y la nutrición, a la atención en salud y al acceso a la educación inicial, entre otros aspectos de suma importancia para el desarrollo de esa etapa del ser humano.

En estos términos, un importante aporte es la divulgación de la Ley 1098 del 2006, o Código de la Infancia y Adolescencia, desde donde se desarrollan temas de interés que no pueden ser negociables y por las cuales la sociedad debe responder, tales como la protección integral, el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes; igualmente, el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, cuya definición se da en estos términos:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia,

la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Ley 1098 de 2006, artículo 29).

En este sentido, la educación inicial en Colombia se constituye en la educación que toman los niños y niñas de cero a cuatro años, mientras que los mayores de cinco años se encuentran en el grado obligatorio de la educación formal: transición. La Ley 1295 del 2009, o Ley de Atención Integral de la Primera Infancia en Condición de Vulnerabilidad, se refiere a los niños y las niñas de sectores clasificados como uno, dos y tres en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén). Para ello, el MEN y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) promoverán el desarrollo de competencias mediante metodologías flexibles, especialmente a través de la formación en valores.

Asimismo, es importante mencionar el Foro Mundial del Grupo de Trabajo por la Primera infancia: “Sociedad Civil y Estado”, que se realizó en Cali, Colombia, en el 2009, desde donde se abordaron temas como los avances y la sostenibilidad de la política pública de primera infancia, la atención integral a la primera infancia con enfoque diverso y el alcance y las responsabilidades de la sociedad civil.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil impartida en Uniminuto reconoce que la infancia, en su concepto más amplio, se construye a partir de una mirada histórica, social, cultural, biológica, cognitiva y política. Desde el campo teórico es innegable que la formación del futuro docente está directamente relacionada con la concepción de infancia, sobre la cual se puede decir que es una construcción social que surge de la transformación cultural y reconocida como una etapa decisiva en la formación del ser humano. Varias disciplinas como la biología, la filosofía, la psicología, la sociología, la neurología y la pedagogía se unen en este reconocimiento global de la infancia, haciendo del niño y la niña un objeto de estudio. De igual manera, se abre una gama de posibilidades frente a los aportes de los autores que centran sus trabajos teóricos en comprender, explicar la infancia y, desde allí, apoyar su atención y formación.

De ahí que el programa se apropie de estas concepciones. De hecho, nace y justifica su existencia en la formación de formadores integrales que asuman su papel ante el paisaje cambiante de las concepciones de infancia, las cuales, a lo largo del tiempo, se han ido transformando como consecuencia de las diferentes interacciones culturales que la humanidad ha tenido. Ahora bien, en lo que concierne a los procesos de formación propios de la licenciatura, la revisión sobre el estado del desarrollo de la profesión del pedagogo infantil en distintos países lleva a reconocer que se han logrado avances en la formación de profesionales en este campo, en términos del incremento del tiempo de preparación (cinco años), el aumento de mujeres y hombres que optan por ella y en la identificación de problemas de formación profesional en la pedagogía y en las didácticas específicas que se desarrollan en el proceso de formación de pedagogos infantiles en Uniminuto.

Por tanto, la propuesta de formación de docentes pedagogos infantiles responde a los fundamentos del Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación. La Licenciatura en Pedagogía Infantil asume lineamientos teóricos, metodológicos y administrativos del siguiente orden:

- a. La pedagogía se construye como una reflexión y sistematización de la práctica educativa concreta del docente y el estudiante; por eso, teoría y práctica se articulan de modo orgánico en la vida académica, a partir de la praxeología pedagógica.
- b. El programa desarrolla y estimula la investigación enmarcada en parámetros de científicidad y rigor académico, orientada a la formación de una actitud investigativa permanente, así como a la creación, el desarrollo y la comprobación de conocimientos, técnicas, tecnologías y artes, asumiendo la interpretación de la realidad educativa con el fin de aportar nuevos caminos a la emancipación de hombres y mujeres en sus diversos contextos.

Sustento teórico-epistemológico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Uniminuto

El sustento teórico-epistemológico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de Uniminuto está dado desde la

preocupación por la formación de formadores de la infancia, donde convergen pensadores que aportan desde lo psicológico, lo social, lo cultural y lo pedagógico. Así, se desarrolla todo un compendio sobre pensadores de pedagogía, lo que permitirá prospectar la dinámica de formación para la infancia. Gervilla (2006, pp. 56 -62), entre otros, menciona los siguientes:

- a. F. Froebel, (1782-1854), cuya base fundamental de la didáctica es el juego: es absolutamente lúdico, orienta la apropiación del ambiente, enriquece sus vivencias educativas
- b. J. J. Rousseau (1712-1778), que propone la educación según la naturaleza y considera fases educativas, desarrollos sensoriales, aprendizaje no emocional y principios
- c. M. Montessori (1870-1952), que propone fundamentos, métodos, material adecuado (científico), principios, autoeducación, aprendizajes estructurados, orden, control, medio motivado, disciplina-normatización, periodos sensitivos, medio físico (espacio-mobiliario), material sensorial, material motriz, lenguaje y vida práctica.
- d. O. Decroly (1871-1932), que habla sobre la escuela para y por la vida. Se apoya en el pensamiento global del niño, en principios como la globalización, la libertad, la individualidad, el interés y la actividad. Formula que el juego se convierte en material común en la vida para el desarrollo sensorial, motor y de atención, como también para la iniciación a la actividad intelectual y, en consecuencia, para clasificar, discriminar, construir, asociar.
- e. C. Agazzi (1870-1945) y R. Agazzi (1886-1951), que conciben a los niños como el germen vital, con un pensamiento global sincrético, que se apoyan en los esquemas concretos. Igualmente, ellos se enriquecen vivencialmente por los sentidos, por el movimiento en el ejercicio de la vida práctica, por medio del juego, el trabajo en observación y la manipulación de las cosas.
- f. C. Freinet (1896-1951), que plantea la educación por el trabajo y la relación juego-trabajo. Considera algunos invariantes peda-

gógicos como la naturaleza del niño, sus reacciones y las técnicas educativas. En todo este proceso, los esquemas didácticos están dados en aras de una escuela moderna de cooperación entre la escuela-hogar, la propia vida y los métodos de descubrimiento.

- g. R. Sensat (1875-1971), que argumenta que la escuela fomenta la educación social por el “bien común”, con principios que permiten ver al niño como un ser individual distinto. Esto, a través de un método de descubrimiento en un ambiente apto dado desde lo material, la naturaleza y el juego-trabajo, y adaptado al momento social, el desarrollo social y psíquico, con objetivos por alcanzar mediante el desarrollo de actividades, la utilización de métodos de descubrimiento, la libertad y la educación social.

De igual manera, el programa promueve la creatividad, el ingenio, el humor y la imaginación que, de algún modo, caracterizan a los colombianos. Todo eso, porque se deben promover los valores y las culturas que constituyen a Colombia, América Latina, Europa y el mundo globalizado.

Educación inclusiva en pedagogía infantil

Concepciones sobre educación inclusiva

En el presente capítulo es importante conocer qué concepciones se tienen acerca de lo que es y no es la educación inclusiva, las políticas y la aplicación de estas en los diferentes países. En este sentido, se requiere que en la formación de docentes se aborde la educación inclusiva desde la formación de competencias que atiendan las dificultades o barreras que puedan presentarse en los diferentes espacios académicos donde estos interactúan, y desde la toma de posición en relación con el derecho a la inclusión, el tratamiento en condiciones de igualdad, la organización de las instituciones educativas al respecto, entre otros muchos aspectos que atañen el tema.

En este orden de ideas, son muy diversas las concepciones y los significados sobre inclusión educativa. Sánchez (2009), citando a Sola, López y Cáceres, dice:

Cuando se habla de necesidades educativas especiales, nunca se emplea un tono peyorativo o infravalorador de la persona, sino todo lo contrario, se infunde un aliento concienciador acerca de lo que realmente significa la Educación Especial, y de la importancia del tratamiento educativo diferencial para cada sujeto. Esto es, garantizar el desarrollo de un contexto normalizador y no discriminatorio, poniendo el acento en los recursos que la escuela necesita para responder a las necesidades de cada discente a lo largo de todo el período escolar, en lugar de pseudoclasificar al alumnado mediante criterios de valoración poco realistas como el rendimiento académico o el cociente intelectual (p. I).

Por su parte, Ainscow, Boot y Dyson (2006) la consideran “como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares regulares” (p. I2). En tanto que Moriña (2004) señala: “Desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general” (p. 35)

Stainback y Stainback (1992) la definen así:

Una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación (p. 25).

Según Ortiz (1998, citado en Cedeño, 2005), el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo

o físico como en el social (p. 7). Ainscow (2001) afirma que “la inclusión es un proceso inacabado y continuo” (p. 25).

Según Norwich (2008), “en el ámbito escolar [la educación inclusiva] se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes” (p. 288).

Cedeño Ángel, en sus aportes al Ministerio de Educación Nacional (2011), Programa Formador de Formadores y Programa de Educación Inclusiva con Calidad, señala: “Se debe construir calidad institucional para atención a la diversidad” (p. 2). A su vez, la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México (2002) dice al respecto:

Una educación inclusiva nos obliga a clarificar las condiciones de la educación, estimando espacios y recursos específicos donde se educa a la persona o grupo en sus diferentes etapas de la vida. Nos muestra con claridad una realidad cultural con innumerables necesidades educativas específicas que requieren de una intervención para ser superadas. El concepto de Necesidades Educativas Específicas es amplio debido a la cantidad de categorías posibles derivadas de los logros excluidos y sus contextos (p. 10).

Blanco (citada en Guajardo, 2009) dice acerca de la inclusión que es un “paso más allá de la integración escolar, ya que esta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos” (p. 17). Y, finalmente, Echeita (2009) parafrasea a Ainscow y dice que para hablar de inclusión se debe hablar de “barreras de aprendizaje”, y no de “necesidades educativas especiales”, dado que estas son internas y propios del sujeto, en tanto las barreras son de afuera (p. 18).

Inclusión social y educación inclusiva

Cuando el tema se torna tan social, tal como aparece la educación inclusiva, es importante recurrir a las garantías que desde la Declaración

de los Derechos Humanos se plantean en relación con las garantías de una educación no segregadora para todos los niños, independientemente de las diferencias físicas, sociales o culturales. En este sentido, la Unesco propende a la enseñanza para permitir la comprensión y la aceptación de las diferencias, tal como lo señaló el Comité sobre Derechos del Niño de la ONU, en octubre de 1997, en Ginebra.

En estos términos, es importante recordar varias razones que invitan a la inclusión desde los derechos humanos: todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender juntos; se tiene derecho a una educación de calidad; todos los niños y las niñas necesitan una educación que los ayude a desarrollar las relaciones sociales y los prepare para vivir en la sociedad; los niños y las niñas no deben ser segregados, discriminados o excluidos por ninguna dificultad de aprendizaje; la inclusión puede disminuir el temor a construir amistades de respeto, comprensión y ayuda.

Así, la necesidad de una educación inclusiva se sustenta en documentos que surgen de las interacciones y preocupaciones de los diferentes países y organizaciones en el mundo. Se puede mencionar la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca en 1994; la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Kingston en 1996. Desde allí se plantea la política de una educación inclusiva en el marco de una inclusión social que responda a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes, mediante un sistema de colaboración con las familias y la comunidad en la conformación de redes de cooperación, a fin de estimular el trabajo de programas y estrategias que aseguren educación de calidad para todos.

Política de educación inclusiva

Para Colombia resulta interesante la aproximación al tema en relación con la política mundial y el cómo se ha preparado como país para dar respuesta desde los retos que aparecen en el marco de una educación inclusiva. Así, desde la Conferencia Internacional de Educación (CIE)

y la Oficina Internacional de Educación (OEI) de la Unesco se realizan desde 1930 reuniones sobre el tema de la educación. La reunión 48 de la CIE, realizada en Ginebra en el 2008, fue dedicada a la educación inclusiva; y sobre el tema, la OEI recibió informes de diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, incluido Colombia. Estos informes están presentados en términos del marco normativo y legal sobre las políticas nacionales, el enfoque de la educación inclusiva, los grupos de atención prioritaria, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular, los problemas y los principales desafíos.

Gracias al esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional y de las comunidades internacionales (como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]), se promueve cada vez más la inclusión de niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad dentro del sistema escolar formal, a fin de que puedan integrarse activamente en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (CIE, 2008).

A su vez, la política conocida como la Revolución Educativa propuesta por el Estado colombiano señala la siguiente necesidad:

Establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales. Se construye el índice de inclusión como herramienta que permite a las instituciones educativas identificar sus prácticas incluyentes. El índice contiene cuatro variables de gestión: directiva, administrativa, comunitaria y académica (CIE, 2008).

Así, Colombia va entrando en la dinámica de verificar cuáles son los aspectos que se encuentran en alto grado de vulnerabilidad, considerada esta desde diferentes temas que la motivan para encontrar puntos de convergencia con todos y cada uno de los aspectos que propendan a una educación inclusiva. En ese sentido, el viceministro de Educación Superior, Gabriel Burgos Mantilla, señala que “lograr un sistema de educación superior inclusivo se constituye en una prioridad para Colombia en el II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva, desde donde se debe posicionar una agenda pública y social” (2008).

Así, se inicia, por un lado, un trabajo de socialización de las experiencias nacionales de comunidades indígenas y afrocolombianas y, por el otro, la interacción con experiencias de Estados Unidos, Australia, México y Brasil. Con ello, se hace posible conocer aspectos claves en la construcción de una política pública, tales como la concertación de encuentros que promuevan redes universitarias que tiendan por un trabajo para los indígenas y afrocolombianos, acompañados desde la academia; y la inclusión de 9 de cada 100 estudiantes de pregrado que se reconozcan como parte de grupos étnicos: raizales de San Andrés y Providencia, los afrocolombianos, los palenqueros y los indígenas, como lo refiere un informe de la Universidad Nacional de Colombia del 2007. En consecuencia, se crean varias estrategias como los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres), que propenden a la desconcentración de la oferta educativa en todo el país, donde justamente estén incluidas las poblaciones antes mencionadas, entre otras acciones.

Igualmente, se trabaja para los diferentes niveles educativos, desde donde se apoya con política educativa de educación inclusiva a personas con tengan un alto grado de vulneración, desde las barreras de aprendizaje, políticas, sociales y económicas.

Según Ainscow, esto ha significado un gran avance y un paso obligado para la realización de los derechos humanos en el sistema educativo distrital, con énfasis particular en niños y niñas de grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad.

Acciones trazadas desde la política

La educación inclusiva tiene como meta explícita eliminar todo acto de discriminación de las personas a causa de la diversidad, la cultura, el género u otras características que se atribuyen y se subrayan para generar brechas y desventajas sociales. La educación inclusiva habla de igualdad de oportunidades, de calidad educativa y del inicio de “una nueva conciencia social”; propuesta que se plantea en la conferencia de la Unesco en Jomtien, Tailandia, cuyo lema es “Una educación para todos”, lo cual configura el origen y el símbolo de inclusión (CIE, 2008c). Asimismo, la CIE (2008d) declara:

Es importante que los profesionales y el personal que trabaja en los diferentes niveles educativos reciban formación desde la sensibilización sobre la diversidad educativa, que permita el uso de técnicas y materiales pedagógicos que respeten los estilos de aprendizaje con el fin de proporcionar a los estudiantes un mecanismo de adaptación (CIE, 2008).

Y agrega:

Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello que es el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes (CIE, 2008).

Son copiosas las leyes, las reformas y las acciones que abordan el tema de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. De hecho, se han propuesto algunas características de la educación inclusiva: *asequibilidad*, entendida como la disponibilidad de instituciones educativas ofrecidas por los gobiernos que atiendan la población escolar en condición de exclusión; *accesibilidad*, que hace referencia a la infraestructura adecuada de las instituciones educativas para una atención pertinente; *adaptabilidad*, referida al cómo la comunidad educativa debe rediseñar los programas curriculares teniendo como referentes las necesidades de sus estudiantes; por tanto, los maestros deberán recibir una capacitación en la que prevalezca la tarea de abordar la diversidad y, por ende, la producción de experiencias de aprendizaje; y *aceptabilidad*, donde todos los estudiantes deben recibir la misma educación de calidad.

Es importante anotar que la finalidad de la inclusión en las instituciones educativas no se puede confundir con la “integración” de niños/as que presentan una dificultad, a los cuales no se les presta la atención requerida ni la educación de acuerdo a su condición. Una de las razones principales de este problema es la falta de competencias por parte de los educadores en el manejo de esa población, como también la falta de recursos asignados para ello.

Formación de pedagogos infantiles con una mirada de inclusión en Uniminuto

El programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de Uniminuto surge como una respuesta de política social que permitirá formar a profesionales equilibrados, con competencias que aseguren la formación de la infancia en los diferentes contextos en los cuales interactúen. Desde esta mirada, la licenciatura propende a un proyecto curricular flexible, desde donde se aborde la formación integral de los pedagogos infantiles; se atiendan los criterios de formación definidos por los perfiles del aspirante, de formación y ocupacionales; y se recreen los espacios académicos que son caracterizados por su naturaleza, pertinencia, interdisciplinariedad y flexibilidad. Estas últimas variables coadyuvan dinámicamente a la estructura curricular, atendidas desde sus componentes, niveles de formación, áreas; todo ello en el marco de una pedagogía praxeológica, es decir, una práctica pedagógica que se dinamiza propendiendo al cambio y a la adaptación.

Según lo anterior, se hace posible una dinámica cíclica de mejoramiento continuo, para, desde allí, poder responder a los retos de una educación inclusiva, considerada como una impronta en prospectiva de la formación que imparte el programa. Su deber es lograr que esa impronta permee transversalmente la ruta sugerida (RS) en todos y cada uno de los espacios de aula o fuera del aula, en los ámbitos interinstitucional, regional, nacional e internacional; es decir, su deber es favorecer un devenir académico que propenda a la adaptación del currículo, para atender a la formación de pedagogos infantiles que puedan atender las infancias diversas.

Echeita y Duk (2008) aseguran en este sentido:

El proceso de adaptación del currículo es complejo, dado que no se cuentan con las respuestas sencillas y técnicas establecidas, lo cual complejiza el tema, pero permite que en el día a día se tenga la oportunidad de dialogar sobre el mismo; comprometiendo a los actores del proceso educativo, así, las concepciones del profesor, organizadas como teorías, permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo,

2008, 2009; Rodrigo *et al.*, 1993). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín, 2006) y, por tanto, a los procesos de inclusión educativa (pp. I-8).

La Licenciatura de Pedagogía Infantil de Uniminuto responde a lineamientos que, desde la misma Política del Sistema Educativo Colombiano y la Formación de licenciados (2014), consideran que la inclusión implica atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Y para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras para una educación personalizada, en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes. En consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia.

Como consecuencia de todo ello, la licenciatura le apuesta a la reflexión que permite el tema de “La formación de pedagogos infantiles en Uniminuto: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social, los retos de una educación inclusiva”, que, se espera, sea utilizado para pensar la responsabilidad de las instituciones en la formación de formadores que respondan ante los retos de una educación inclusiva.

REFERENCIAS

Ainscow, M. y Booth, T. (1998). *From them to us: an international study of Inclusion in education*. Londres: Routledge.

Bernal, C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de down en Colombia. En *Memorias del congreso de Discapacidad y Educación: Una Mirada Inclusiva*. Bogotá: Corporación Síndrome de Down y Asociación Colombiana de Síndrome de Down.

Booth, T. (1996). A perspective on inclusion. *England Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Cedeño, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Recuperado de http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf.

Comenio, J. A. (1996). *Páginas escogidas*. Buenos Aires: Unesco.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*.

Duk, C. (1994). Educación inclusiva. *Revista Educación y Cultura*, 59.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>

Flórez, R. (2001). El campo disciplinar de la pedagogía. En *Investigación educativa y pedagógica* (pp. 13-26). Bogotá: McGraw-Hill.

Fulvia, A. (2011) Ministerio de Educación Nacional (MEN) *Programa Nacional de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/I621/article-I4I881.html>

Graf, S. et al. (2010). Adaptivity and personalization in learning systems based on learning styles. Recuperado de http://sgraf.athabascau.ca/publications/graf_etal_SLEI2.pdf

Gervilla, A. (2006). *El currículo de educación infantil. Aspectos básicos*. España: Narcea.

Gómez, C. (2006). *Conceptualización sobre la discapacidad: reflexiones para Colombia* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Guajardo, E. (2009) La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva vol 3 p 17

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/I687/4634>

Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Kant, E. (2006). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.

Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía social y Política*. Buenos Aires: Losada.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Newman, B. y Newman, P. (1985). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Ministerio de Educación y Cultura de España (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Autores.

Peralta, M. (2012). *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana* (mimeo). Santiago de Chile.

Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.

Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la

enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de La Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2.a ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.

Pozo J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje”. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.

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

Quintana, J. M. (1984b). *Educación social: antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.

Rogers, R. (1996). *Developing an inclusive policy for your school*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Sánchez, F. R. (2009). Reseña: Tomás Sola Martínez, Natividad López Urquizar y María Pilar Cáceres Reche (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2009. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 8.

Schön, A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Distrital (SED) (2009). *Educación Inclusiva: base para la educación de calidad y realización de los derechos humanos en Bogotá*. Bogotá: Autor.

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) (2010). Resolución Conjunta 324I. Bogotá. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Resolucion%20conjunta%20324I%20Nov%20de%202010.pdf

Sola, T. (2010). *La escuela inclusiva, una respuesta educativa para todos*. Granada: Universidad de Granada.

Sola, T. (2011). *La nueva cultura inclusiva escolar en los escenarios de crisis*. Granada: Universidad de Granada.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Autor.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23.

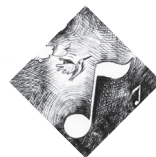
Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Línea de Educación Inclusiva de la Licenciatura en Intervención Educativa*. Recuperado de www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/LineasEspec/EducInclus.pdf

Vélez, C. (2008). *La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia (48th International Conference on Education)*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf

Zabalza, M. (1998). *Congreso: Criterios de calidad en la educación infantil*. Madrid. Recuperado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/d067.htm

Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica

ISRAEL ARTURO ORREGO ECHEVERRÍA*



Rastrear los sentidos, los diálogos y las tensiones de una pedagogía social en la denominada *Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana* (EpDI) se constituye en un imperativo en el marco de las reflexiones plantadas en los anteriores y próximos capítulos. Y esto es así más aún si se tiene en cuenta que la experiencia misma de la EpD en Uniminuto no responde propiamente a la implementación de un modelo pedagógico “importado” de Europa y que pretende dar solución a unas necesidades académicas, teóricas o sociales —como en efecto sucede con no pocos abordajes educativos—, sino que, por el contrario, el punto de partida son las problemáticas sociales mismas y el relacionamiento directo con las comunidades, desde las cuales, y en diálogo con el saber de la universidad, la EpD es leída, contextualizada y reinterpretada.

De allí que cuando se habla de EpDI se pretenda tomar distancia crítica de la tendencia cotidiana de trasplantar y replicar modelos,

* Magíster en Filosofía Latinoamericana. Especialista en Educación, Cultura y Política. Filósofo. Licenciado en Ciencias Teológicas. Docente e investigador del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Sede Principal. Correos electrónicos: arturo.orrego@gmail.com, iorrego@uniminuto.edu

contenidos y prácticas educativas pensadas para otros contextos, necesidades y sujetos. Por otra parte, lo *latinoamericano* de la EpDI no es un receptáculo desde el cual interpretar un determinado contenido o modelo educativo importado a los países del Sur para alcanzar su “desarrollo”, como tampoco un romanticismo regional que imposibilita el diálogo. Por el contrario, supone el cuestionamiento epistémico, ético, político y cultural desde el cual se han originado unas determinadas matrices, técnicas y tecnologías del conocimiento que son impuestas por vías de la democratización, más que del ejercicio propiamente democrático en los contextos de América Latina. En otras palabras, lo “latinoamericano” de la EpD a lo que se hará referencia afecta no solo el lugar de enunciación del discurso educativo (de Norte a Sur), sino también las formas mismas de observar, analizar y comprender las prácticas y los contenidos de la educación y del desarrollo en el tradicional enfoque de la EpD.

Por lo anterior, en un primer momento se abordarán algunos referentes históricos y contextuales en relación con el surgimiento y la evolución de la EpD; elementos que permitirán ubicar los alcances e intenciones (teleologías) de dicha propuesta, ampliados en un segundo apartado. En el tercer momento del capítulo se abordarán algunas problematizaciones conceptuales desde la experiencia crítica y humana de América Latina, para en el cuarto momento redimensionar las lecturas, críticas y construcciones a la EpD en el marco de la experiencia investigativa, práctica y educativa del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de Uniminuto y, por ende, la nominación de lo *latinoamericano* para esta relectura de la EpD del Norte (López y Orrego, 2012).

Devenir histórico de la Educación para el Desarrollo: del asistencialismo a la lectura crítica y comprometida del contexto

El enfoque de la EpD tiene su origen en Europa a mediados del siglo XX, aunque su datación exacta es aún objeto de discusiones, pues está estrechamente relacionado con la comprensión y evolución de la noción de desarrollo. Lo anterior es comprensible, pues lo educativo,

como fenómeno y proceso social, parece tener unos criterios demar-
cables, comprensibles y más o menos fijos; mientras que la noción de *desarrollo* que adjetiva a la EpD es tan cambiante como lo sugiere el sentido mismo del término. De tal suerte, hablar de un proceso social como lo es la educación, pero en relación con el desarrollo, supone rastrear los sentidos, las evoluciones y las críticas de este último, para comprender así los abordajes teóricos y conceptuales que subyacen a la EpD como pedagogía crítica y social en la actualidad.

Un buen número de estudiosos de la evolución de la EpD coinciden en afirmar que este enfoque educativo ha tenido un desarrollo progresivo en cinco generaciones¹, articuladas con la reestructuración de los modelos de intervención y cooperación de las denominadas *organizaciones no gubernamentales para el desarrollo* (ONGD) europeas, al igual que con la constante redefinición del desarrollo mismo (Coordinadora de ONG para el Desarrollo [CONGDE], 2012; Celorio, 2007; Solano, 2011; Mesa, 2001; Eizagirre, 2000).

Un primer periodo o generación podría rastrearse desde 1945 y hasta finales de la década de los años cincuenta, periodo en el cual se comienzan a articular las nociones de desarrollo en clara relación con el denominado Programa de Recuperación Europea impulsado por los Estados Unidos y bajo el estandarte del Plan Marshall (1947-1951). Ello, en un contexto social de desintegración de los dominios coloniales europeos y de surgimiento de nuevos Estados-nacionales; de consolidación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y de los Estados Unidos como potencias mundiales y sus consabidas polaridades ideológicas, políticas y económicas; y del surgimiento de organismos como la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1945) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), entre otros acontecimientos.

Esta generación es denominada por Celorio (2007), no sin razón, como “caritativo asistencialista”, y se soporta en una comprensión del

I Esta misma periodización es observada en detalle en el estado de arte sobre Educación para el Desarrollo que adelantó el equipo investigativo del CED-Uniminuto, en el 2011 (Solano, 2011).

desarrollo que confunde *crecimiento económico* con *bienestar*. En este escenario se proyecta el crecimiento económico, por vía de la industrialización, no solo como un telos económico, sino también cultural, político, social y subjetivo, al cual debían llegar todas las sociedades que pretendían ser “civilizadas-desarrolladas”. En ello se deja entrever el vínculo entre modernidad-industrialización-colonialidad, pues emerge un sentido del *ser* que impone un *deber-ser*, proyectado como verdadero, legítimo y eficaz, y desde el cual se interpreta el mundo en términos de “Primer Mundo/Tercer Mundo”, “desarrollados-subdesarrollados”. Y allí, Norteamérica es uno de los abanderados de ese modelo de ser privilegiado, al cual debían dirigirse todas aquellas sociedades que ocuparon, en la geopolítica de la época, el lugar de *damné*, de “condenados de la tierra” (Fannon, 1963).

Por otra parte, Celorio (2007) comenta que esta generación se caracterizó, en el ámbito de las ONGD europeas, por el involucramiento en el Tercer Mundo por medio de ayuda humanitaria y alimentaria, lo que no necesariamente tenía una intensión educativa, sino principalmente de sensibilización social para los ciudadanos europeos, mediada y limitada generalmente al recaudo de fondos:

Estas actuaciones de sensibilización tienen lugar bajo el prisma asistencial, su fin es la obtención de recursos y la autopromoción. Son acciones puntuales, con presencia no exenta de notoriedad, [...] pero escaso rigor y calidad educativa. Las actividades giran en torno a temas de actualidad: desastres, hambrunas (p. 130).

Como bien lo evidencia el autor, en esta generación, las reflexiones carecían de rigurosidad y sentido educativo, pues se centraban en la sensibilización de las consecuencias de la pobreza y la generación de la “caridad”, pero no se prestaba ninguna atención a las causas estructurales de dicha pobreza y, menos aún, a la lógica colonial en la que se sustentaban estos proyectos de asistencia y desarrollo. Dado que la finalidad era la recaudación de fondos para articular procesos de ayuda con el Sur empobrecido, muchas ONG consideraron que los fines justificaban los medios, por lo que, sin saberlo —o quizá sabiéndolo—, fueron promotoras de muchas empresas que, por medio de la ayuda

humanitaria, consideraban saldar la deuda de “responsabilidad social” que se les demandaba en la sociedad industrializada.

En términos subjetivos, este periodo supuso que el involucramiento en las realidades del Tercer Mundo se daba por medio de donaciones: “El donante satisface su necesidad de solidaridad indolora a través de una acción gratificante, voluntaria y gratuita que no cuestiona su modo de vida” (Celorio, 2007, p. 131), como tampoco su condición de responsabilidad histórica, es decir, como sujeto privilegiado de las dinámicas coloniales-industriales.

La segunda generación emerge aproximadamente en la década de los años sesenta y es denominada como *desarrollista*. Se da en medio de una coyuntura política muy particular y diversa como lo es el triunfo de la Revolución cubana en 1959, a la par del positivo balance de la recuperación económica de Europa por vía del Plan Marschall. Por ello, desde la ONU se promueven programas de ayuda oficial al desarrollo para América Latina, particularmente la conocida Alianza para el Progreso (1961-1970), homóloga del Plan Marschall y liderada también por los intereses de los Estados Unidos. La visión de desarrollo que se privilegia en esta generación sigue siendo de corte economicista, pues lo que pretende es la “inclusión” de los países del Tercer Mundo en las dinámicas del capitalismo industrial del Norte. De allí que este fuera el axioma propuesto para el resto del continente americano:

Con adecuadas aportaciones de capital, conocimiento y tecnología, las sociedades tendrían un “despegue” económico y un proceso de modernización que les permitiría a los países pobres alcanzar el modelo de los países industrializados (Mesa, 2001, citado en Solano, 2011, p. 93).

Justamente, es en este contexto donde surge la EpD como mecanismo educativo para viabilizar dichos procesos desarrollistas, es decir, para la capacitación social y democrática que requería una sociedad en “vía de desarrollo”. Es importante notar que muchas de las nociones actuales que se dan en el marco de la EpD aún se circunscriben a este paradigma desarrollista, por cuanto buscan “instalar” unos determinados saberes, habilidades y destrezas para que las sociedades

empobrecidas superen la pobreza y se integren a las dinámicas “democratizantes” del mercado. Así, el emprendimiento económico y las demás finalidades sociales, desde una cerrada visión del desarrollo y de la cultura, son impuestas a los países subdesarrollados y, particularmente, a los sujetos que integran el entramado sociocultural de aquellas regiones. Esto supone un traslado de la noción del *sujeto político* a *sujeto emprendedor*; es decir, es por medio del emprendimiento en cuanto característica psicológica y ética como el individuo se determina en el entramado social del desarrollo.

Esta forma de comprender la acción educativa es diferenciada por el colombiano Rigoberto Solano (2011) de la EpD propiamente dicha, por lo cual prefiere llamarle *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS):

Resulta fundamental diferenciar entre los conceptos de Educación para el Desarrollo (EpD) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Mientras el acento de la primera, la EpD, está en la transformación del mundo desde una mirada más política, transdisciplinar e intercultural, la EDS asume el cambio desde ideas y prácticas en las que el acento está en la sostenibilidad como valor ambiental y relacional.

Ahora bien, será en el ámbito de las ONGD donde, en este periodo, se comienza a pensar por vez primera la EpD propiamente dicha. Ello se da justamente cuando se produce una acción crítica, un cuestionamiento de la acción —en este caso, del asistencialismo acrítico de la primera generación—, y se comienza a pensar más en términos de “cooperación”. Con este cambio en la forma de nombrar la acción entre Norte-Sur se pretendía superar la lógica caritativa desde la cual se habían estructurado unas primeras prácticas y antecedentes de la EpD, para buscar relaciones más simétricas entre Norte-Sur. Sin embargo, a despecho de estos propósitos, es también en este periodo cuando las acciones de las ONGD se centran en la sensibilización de la ciudadanía del Norte sobre las problemáticas de las poblaciones del Sur. Pero debido a la lectura desarrollista, Celorio (2007) comenta: “Los proyectos de desarrollo se inscriben en una dinámica de modernización en la que no se pone en tela de juicio el modelo dominante, ni se identifican obstáculos estructurales al desarrollo de carácter transnacional” (p. 131).

Al igual que en la primera generación, se puede evidenciar una tendencia acrítica de los saberes culturales en los que se da el desarrollo occidental, pues como lo señala Celorio, educadora española, la lógica del Occidente industrializado se establece como telos por seguir, es decir, como un proceso donde, *a priori*, se establece una cultura, un modelo de vida, economía y sociedad, que rigen como marco para las otras culturas, denominadas como “ignorantes”, “primitivas” y “subdesarrolladas”. Ello pone de manifiesto una tendencia no solo eurocéntrica en el origen mismo de la EpD, sino también epistémico-colonial (Quijano, 1992).

El tercer periodo o generación que señala Celorio es el de la “educación para el desarrollo crítica y solidaria”, y corresponde al final de la década de los años setenta. Este es un periodo que se caracteriza por el fortalecimiento de diversos movimientos sociales que cuestionan las lógicas y teleologías del desarrollo occidental, dadas e impuestas desde el Norte hegemónico por vías de la Alianza para el Progreso, entre otras. A la par de lo anterior, en América Latina hay un resurgimiento de una reflexión propia en torno a las dinámicas del desarrollo, y ello se evidenció particularmente en los postulados de la teoría de la dependencia² y la teología y filosofía de la liberación, que develaban el hecho

-
- 2 Si bien es cierto que la teoría de la dependencia es elaborada entre las décadas de los años cincuenta hasta los setenta, es esta última década la que más se conoce, debido, entre otras razones, al surgimiento de dictaduras en América Latina, como la de Augusto Pinochet (1973-1990), y a las no pocas persecuciones a los teóricos de dicha teoría (debe recordarse que hasta la llegada de Pinochet al poder, Chile era un importante centro de producción de conocimiento y arribo de intelectuales, críticos a los sistemas hegemónicos). Esta teoría surge como contrapropuesta a la teoría de la modernización que consideraba que el “atraso” económico de Latinoamérica se debía a su tardía inclusión en el mercado global, lo que no permitía que se diera la tesis de que las ganancias de un actor dentro del sistema eventualmente se tradujeran en la riqueza de todos; por el contrario, se evidenciaba que las riquezas se habían concentrado en los países del Norte, en detrimento de los del Sur (y cómo estas condiciones están interrelacionadas), los que se veían meramente como proveedores de mercancías sin valor agregado (Orrego, 2014).

de que “la continuidad de un modelo injusto que basaba su riqueza en el empobrecimiento de otros dependía de las decisiones económicas y políticas tomadas por los poderosos gobiernos e instituciones financieras del Norte” (Argibay y Celorio, 2005; Solano, 2011).

La irrupción de los diversos movimientos sociales, de la educación popular, de las teologías y filosofías latinoamericanas y de las insurgencias populares puso también de manifiesto el hecho de que el desarrollo no podía seguir siendo pensado en los términos meramente economicistas y que, por el contrario, era necesaria una comprensión que visibilizara la importancia de los sujetos como agentes de su propio cambio. En ese sentido ya reflexionaba Paulo Freire en el Brasil, desde la educación popular, una propuesta para la superación de una Educación para el Desarrollo que respondía meramente a la inmersión de los sujetos y sociedades en las lógicas del capitalismo industrial, lo cual es propio de la tendencia de estas primeras dos generaciones descritas:

La educación tendría que ser ante todo un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia (Freire, 1992, p. 89).

Todo este emerger social y reflexivo en América Latina, las lecturas económicas de la teoría de la dependencia y la educación popular en el Brasil impulsaron un nuevo tiempo en la EpD, pues la mirada se vuelca por vez primera a lecturas más críticas de la realidad, las cuales permitían comprender mejor el papel histórico que el Norte hegemónico tenía en la situación política, social y económica de América Latina (Orrego, 2014). En este sentido, se evidencia un vuelco en la mirada de la EpD, porque la sociedad latinoamericana emerge como el Otro negado y subalternizado por esa lógica que, paradójicamente, había promovido la acción incipiente de la EpD en sus orígenes. Así, la realidad del Tercer Mundo se convierte, para la EpD europea, en un interpelador ético que abrirá el campo para el cuestionamiento crítico, por un lado, de las prácticas y los modelos de la sociedad occidental y, por el otro, de las subjetividades tejidas y construidas bajo las lógicas capitalistas de producción. Celorio (2007) lo interpreta en los siguientes términos:

La Educación para el Desarrollo pasa así de un modelo asistencial a un modelo centrado en las causas estructurales del subdesarrollo y de la pobreza —en particular los factores históricos y el pesado lastre del colonialismo y el neocolonialismo—, de las interrelaciones entre el Norte y el Sur, y en la crítica de las políticas de desarrollo y de ayuda vigentes, y resaltó la responsabilidad de los países del Norte en el injusto orden internacional. Asimismo, frente al eurocentrismo, cuestionó la imposición de los modelos occidentales de desarrollo. Por último, insistió en la necesidad de la acción nacional e internacional para modificar el statu quo (p. 131).

Lo anterior tuvo también como consecuencia cambios profundos en el interior de las ONGD, pues estas asumen una postura más intencionalmente educativa y más crítica de la situación colonial con respecto a los procesos de desarrollo, tomando como eje central los “problemas mundiales” y las propuestas críticas y emancipadoras de los movimientos populares de América Latina; pero también integrando los modelos de la educación crítica de múltiples movimientos sociales emergentes en el continente americano (p. 132). Este giro epistemológico hacia las problemáticas del Sur, ya no para “solidarizarse” por medio de donaciones, ayuda humanitaria y demás acciones asistenciales, sino para aleccionarse y ampliar los referentes de este modelo educativo, dio paso a la configuración de una EpD que se abría a paradigmas sociales centrados ya no en el desarrollo económico, sino principalmente en el desarrollo humano, social y sostenible. Ello comienza a ubicar a la EpD en un paradigma no solo de la educación crítica, sino también de la educación social.

No obstante, fue solo hasta la cuarta generación cuando la noción del desarrollo es complementada con la de *humano* y *social*, aunque aún sin muchas elaboraciones conceptuales. Esta generación hace referencia al final de la denominada *década perdida* de los años ochenta, signada por la evidente crisis que develan los modelos de desarrollo implementados hasta el momento en América Latina y sus claros vínculos con los procesos dictatoriales que se escudaron en el discurso del desarrollo para implementar violentas políticas económicas y sociales. Particularmente, las deudas externas ponían de manifiesto que

los modelos de desarrollo requerían otras perspectivas, porque no solo la pobreza seguía marcando el panorama latinoamericano, sino que ahora el endeudamiento se convertía en una agobiante realidad que se evidenciaba en la condena de las mayorías pobres del Tercer Mundo (Orrego, 2014, p. 175).

Sumado a lo anterior se evidenciaba el fracaso del Estado de bienestar de los países del Norte, las amenazas nucleares, las catástrofes ambientales y las no pocas guerras entre estados fronterizos. En el seno de esta problemática, la ONU (1987) publica el documento *Nuestro futuro común*, donde se afirma que gran parte de la problemática ambiental es resultado de las relaciones injustas entre Norte y Sur, para lo cual se requería pensar un desarrollo que pusiera en el centro a los seres humanos y a la sociedad misma, y no al crecimiento económico. Lo anterior dio pie para evidenciar la forma como los modelos de desarrollo fueran altamente ideologizados, eurocentrados y, sobre todo, económica, ambiental y socialmente inviables, lo que supuso, entre otras cosas, una nueva comprensión del papel de la EpD.

El hecho de que la EpD tomara una visión de desarrollo centrada en el ser humano sirvió de escenario perfecto para su reconfiguración ya no como un medio para alcanzar una “utopía” de desarrollo único y hegemónico, sino como un fin en sí mismo, al margen de ese modelo occidental de desarrollo. La EpD ahora tenía todo un equipamiento ideológico y contextual para comprender los problemas Norte-Sur, pero teniendo presente la dimensión subjetiva, en cuanto dinámica cotidiana de los individuos inmersos en la acción educativa y la responsabilidad entre Norte-Sur. Por ello, es aquí donde emergen algunos de los temas centrales de la EpD, como los derechos humanos, el género y los conflictos armados (Celorio, 2007, p. 132).

Por su parte, en este periodo, las ONG europeas comenzaron a implementar programas de investigación, conceptualización y formación en torno a las problemáticas sociales, el desarrollo y la paz, desplazando el privilegiado lugar que en este campo habían tenido las universidades y dando una mayor elaboración teórico-conceptual a la EpD como propuesta educativa.

La quinta generación va desde los años noventa hasta la actualidad, y es denominada “educación para la ciudadanía global o universal”. Dadas las crisis demostradas de los modelos de desarrollo económico tanto en el Norte como en el Sur, se profundiza en la noción del *desarrollo humano*, centrado en el desarrollo de las personas, sus capacidades y libertades, al igual que en la expansión de todas las posibilidades para tener una vida digna, larga y saludable. A la par de lo anterior, en el ámbito político se produce un recrudescimiento de la crisis del anhelado Estado de bienestar, dando paso a un proceso de globalización del neoliberalismo y a la privatización económica mundial, elemento que hace tomar conciencia del hecho de que el problema del Tercer Mundo no es algo aislado, sino que en el Norte desarrollado existen también múltiples “terceros mundos”. De allí que Celorio (2007) formule:

Es en este contexto donde la Educación para el Desarrollo se dota de nuevos contenidos. Por una parte, debe facilitar la comprensión crítica del modelo de globalización; por otra parte debe reafirmar el vínculo desarrollo, justicia y *equidad*; por último, debe promover una conciencia de *ciudadanía global* (p. 132).

Esta ciudadanía global de la que comienza a hablar la EpD en este periodo toma fuerza en las iniciativas del Foro Social Mundial, que, en claro contraste con la globalización del mercado neoliberal, busca globalizar las resistencias y las creaciones de “otros mundos” posibles; mundos donde quepan todos y todas, como lo anuncian las guerrillas zapatistas (Houtart, 2008). A partir de estas iniciativas se ha ido generando una interacción entre las ONG del Sur, las cuales ahora, en dignidad de interacción y ya no como sujetos pasivos de la sensibilización de la EpD europea, articulan procesos de movilización y organización de base y empoderamiento; mientras que las del Norte centran su acción en la presión política y en los cambios de las políticas hacia los países del Sur. Ello implica, en términos prácticos, que la EpD asume, en este periodo, acciones y posturas críticas al modelo de desarrollo occidental, lo que hace que esta sea re-conceptualizada, al punto de que comienza a ser entendida del siguiente modo:

Un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales;

[...] promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible (Boni y Baselga, 2004).

Perfiles generales de la Educación para el Desarrollo: apuestas éticas, políticas y educativas

La Educación para el Desarrollo es una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde determinadas claves que ayudan a interpretarla.

CELORIO (2007)

Crítica al sistema hegemónico, centralidad del ser humano y proyecto emancipador en la EpD

El viraje hacia la centralidad de lo humano que se da a partir de la cuarta y quinta generaciones de la EpD tiene dimensiones epistémicas y teóricas que, sin lugar a dudas, remiten a una de esas claves no neutrales desde las que la EpD comienza a asumir su proyecto educativo y que, además, la sitúan en el paradigma de la educación social, crítica, humana y transformadora: “Hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la *participación* y la *transformación social* en claves de justicia y *solidaridad*” (Celorio, 2007, p. 124).

Es en este mismo sentido que la comprensión de educación en la EpD comienza a verse como un proceso interactivo y abierto a la participación crítica y siempre de cara a la construcción de modelos de sociedades más justas. Allí, el repartimiento de las riquezas, del conocimiento y del bienestar no ha de ser el privilegio de unas determinadas culturas, sociedades o clases sociales, antes vinculadas casi exclusivamente a Estados-nacionales en el norte hegemónico (Norteamérica y Europa), pero ahora pertenecientes a emergentes clases transnacionales con poderes económicos, legales y culturales que parecen ser superiores a los Estados-nacionales y que, por tanto,

les determinan (Robinson, 2007). Acaso en esto también radique el proyecto utópico desde el que se configura en la EpD y se comienza a estructurar un corpus educativo sólido, por cuanto este tiene un eje de articulación y punto ético (el ser humano), una lectura conscientemente crítica de la realidad y una propuesta de sociedad a la que apuntan sus esfuerzos.

Este vuelco a lo humano en la EpD supone una lectura crítica de la educación misma, por cuanto reconoce que el acto educativo no es neutral, sino que siempre es un producto cultural e ideológico que generalmente obedece a la estructuración compleja de matrices de poder que subsumen a las mayorías —ya no solo del denominado *Tercer Mundo*— a condiciones de vida negada. Es el caso de los condenados, los *damnés*, de los que habló el filósofo revolucionario de Martinica, Franz Fanon (1963). Esta toma de postura ética y política que supone el ubicar en el centro de la reflexión al ser humano, y no la inmersión de este en unas determinadas lógicas del desarrollo económico, parte de la lectura de la realidad histórica y económica que soporta el actual sistema de globalización del mercado.

En este horizonte, la EpD converge con parte de la lectura que los críticos latinoamericanos hacen al actual sistema económico en el que se soportan los modelos de desarrollo neoliberal, evidenciando que este es un sistema antihumano y cancerígeno, pues pone en el centro al mercado mismo (sus libertades y derechos), y no al sujeto humano concreto, quien ahora deviene como “sacrificado al mercado” (Hinkelammert, 2003a). De allí que el mercado, ahora fetichizado en el sistema transnacional del capitalismo actual, sea el regulador de las políticas sociales y culturales:

El mercado [...] propone la industrialización de la cultura y los servicios —a los que observa como yacimientos aún no suficientemente explotados, como nichos potenciales para el aumento de beneficios—, perdiendo así aquellos su sentido social (Celorio, 2007, p. 125).

Al respecto, la autora observa que son, por lo menos, tres las consecuencias del modelo neoliberal que deberá hacer frente la EpD en

las sociedades actuales, pues estos elementos condicionan la humanidad misma desde la que se busca centrar el acto educativo.

En primer lugar, el modelo neoliberal gesta una nueva lógica y dinámica del consumo, al hacer de este no solamente un proceso necesario para la vida, sino la condición misma desde la que se determinan y estructuran sus dinámicas. Para lo anterior, se despliega el poder de una industria cultural que estimula el consumo desmesurado de bienes y que interpreta dicha dinámica como evidencia de culturas libres, de sujetos emancipados y de sociedades desarrolladas; es decir, se confunde el consumo con el bienestar, y el ser humano es intercambiado ética, política y teológicamente³ por el mercado.

En el segundo momento, y para lograr sociedades regidas por la lógica del hiperconsumo, la “pedagogía” neoliberal crea, recrea y regula la configuración de nuevas necesidades; en sentido estricto, funciona como una “fabrica” de necesidades. “De ahí que la creación de nuevas necesidades sea un factor fundamental del sostenimiento del sistema a escala mundial” (p. 125) y elemento clave para repensar el papel de la EpD, en particular, y de la educación social, en general, como lo anticipa Freire (1992):

Una de las grandes —sino la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones (p. 33).

Vinculado con los dos anteriores, el tercer elemento tiene que ver con la producción de deseo, pues, en efecto, con este se genera la necesidad que soporta el hiperconsumo que sostiene el actual sistema mercantil. Por ello, desde la perspectiva de la educadora española y como ampliación de lo dicho por Freire, los medios de comunicación

3 Basta ver al respecto las múltiples experiencias religiosas que en las últimas décadas centran sus dinámicas teológicas y cúlteras alrededor del dinero, de la prosperidad económica y de la riqueza. El ser humano y sus problemáticas, centro de la mayoría de las religiones, es desplazado por el mensaje de la “prosperidad económica y financiera”. Al respecto, véase Beltrán (2006).

desempeñan un papel central en la producción de subjetividades convenientes para la implementación del programa mercantil, por cuanto estos, más allá de ofrecer productos e informar, parecen en realidad vender ilusiones, emociones y sentidos de “felicidad” que promueven subjetividades dóciles y acríticas:

Todas las frustraciones, todas las aspiraciones personales —sean de la índole que sean: ascenso social, seguridad, lujo, admiración o afecto—, pueden ser superadas y satisfechas gracias al consumo de todo aquello que se nos ofrece el mercado. [...] Estos factores, junto a otros, tendrán una influencia decisiva en la extensión de una masa social acrítica que renunciando a su carácter de *sujeto político* se reconstruye como *sujeto dócil* ante las políticas de mercantilización en todas las esferas de la vida (Celorio, 2007, p. 125).

Ante semejante panorama es consecuente el hecho de que la EpD se sitúe críticamente ante la realidad socioeconómica, pues esta trasciende los límites de lo meramente económico y afecta las dinámicas sociales y culturales en general, haciendo incluso que la educación adquiera un carácter de mercancía y no de derecho humano fundamental. Por esto, el mismo ejercicio educativo es instrumentalizado para reproducir el sistema de relaciones sociales, políticas y económicas vigente: “El aprendizaje de la pasividad, de la docilidad, se convierte en un proceso útil para acallar resistencias [...] y para eliminar la esperanza de construcción de modelos de desarrollo y de sociedad alternativos a los hegemónicos” (Celorio, 2007, p. 126).

Ahora bien, esta centralidad del ser humano, a contraluz de una lectura crítica de la realidad histórica en la EpD, ubica también el papel que la educación misma debe desempeñar en un entramado sociocultural tan complejo como el que se impone por vía de la globalización mercantil, particularmente después de la década de los años noventa. Esta, la educación, ya no puede seguir siendo reproductora de los contenidos sociales, políticos y económicos vigentes, pues estos devienen en la negación misma del ser humano (o, por lo menos, de una inmensa mayoría), de sus libertades y de su capacidad real de decisión (Freire, 1992).

Por ello, la función de la EpD al centrarse en el desarrollo humano buscará situar, analizar y configurar todos aquellos mecanismos que hacen del sujeto un ser prescindible, fragmentado y sometido a la voluntad de otro, y no al despliegue de todas sus posibilidades y capacidades; es decir, la EpD comprende su ejercicio pedagógico como un acto emancipador. Ello, porque el ser humano, y no el desarrollo económico, es situado como el punto de referencia para la acción y la reflexión. Al respecto, son iluminadoras las reflexiones de Freire (2005):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de los contenidos, sino de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (p. 90).

En claro contraste con el papel que pudo desempeñar la incipiente educación para el desarrollo en las primeras tres generaciones mencionadas, en la cuarta y quinta generaciones emerge, desde la centralidad del sujeto humano y de una lectura crítica del contexto socioeconómico vigente —es decir, de la “problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 1992, p. 90)—, una perspectiva emancipadora de la educación, por cuanto tiene la pretensión de situar a los sujetos en condiciones de actuar crítica y políticamente para proponer alternativas al desarrollo hegemónico, ahora cuestionado.

Por un lado, emerge una EpD antihegemónica que ya no puede servir de reproductora del desarrollo en su versión occidental, sino que buscará instaurar en los sujetos-educandos capacidades para la lectura crítica y la búsqueda de alternativas sociales al desarrollo, fuera del marco del capitalismo occidental. Y, por otro, se instaura una perspectiva *utópica* que no está centrada en la expansión de un determinado modelo económico-cultural, sino en “proponer modelos de desarrollos satisfactorios y equitativos para todas las personas y pueblos” (Celorio, 2007, p. 126).

En este horizonte de sentido, la EpD está vinculada y hermanaada con los procesos educativos gestados en América Latina, y abanderados por el educador brasileiro Paulo Freire y el movimiento de la educación popular y de las teologías y filosofía de la liberación. Así lo constatan no pocos investigadores de la EpD: Aristizábal (2012), Solano (2011), Celorio y López (2007), Argibay y Celorio (2005). El papel central de la concientización (*conscientização*), como herramienta indispensable para la emancipación de la que hablase el educador brasileiro, se convierte en elemento clave de la EpD para la toma de conciencia de la realidad y de las capacidades colectivas e individuales para la transformación. Si bien esto es cierto, es importante notar el papel *sui generis* que puede tener la *conscientização* freireana en contextos europeos y para sujetos allí vinculados existencialmente, pues las dimensiones emancipadoras y sus consecuencias para la vida práctica están atravesadas por otras dinámicas que ciertamente no suponen el riesgo de la vida misma, como es el caso de gran parte de la población latinoamericana en sus procesos reivindicatorios y de toma de conciencia.

Sea como fuere, la EpD de quinta generación extrae gran parte de su dinámica epistémica de las obras del educador brasileiro, no solo en lo que respecta al papel de la educación, sino incluso en lo relacionado con el ser humano como centro de toda reflexión; lo que, además, es profundizado en el modelo praxeológico propuesto por Juliaio (2014) y asumido por Uniminuto como institución y por el CED como unidad académica. Al respecto, y para ver las coincidencias con los enunciados de la EpD, algunas citas de Freire (1992) resultan ilustrativas, pues el filósofo brasileiro se refiere a la educación liberadora como educación para el desarrollo, y tematiza, a su vez, los elementos que profundizará la EpD europea:

Una de las preocupaciones fundamentales [...] de una educación para el desarrollo [...] debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo, [...] que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que, consciente de ellos, gane fuerza y valor para luchar. [...] La democracia y la educación [...] se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no solo pueden sino deben discutir sus

problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de su propia democracia (pp. 84-85, 92).

Por su parte, los teóricos de la EpD parecen deducir de estos elementos freireanos algunos rasgos fundamentales de la EpD a partir de la quinta generación, que serán características generales de los diversos abordajes e interpretaciones de esta, a saber: el sentido central de lo humano, lo innegociable de la justicia social y los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad cultural, la concientización como herramienta emancipadora, la ciudadanía global como forma de corresponsabilidad y de asunción de las relaciones complejas y asimétricas entre las culturas y sociedades. Todos estos rasgos evidencian una pedagogía vinculada a lo social y político en la EpD, pues esta se orienta a la transformación social. De allí que Celorio (2007), en claro eco de Freire, comprenda:

El interés emancipador y la orientación transformadora de la ED implican una mirada crítica. [...] Se trata de plantear el conjunto del proyecto educativo como un sistema de producción social de desarrollo, de manera que las propias prácticas y estructuras de interacción e intercambio en las relaciones educativas son también elementos de la ED. La pedagogía de la ED implica un principio de acción social próximo a las dinámicas de una educación emancipadora que apuesta por el impulso de estrategias de *empoderamiento*, intercambio y búsqueda cooperativa de una nueva relación entre saber-poder-transformación (p. 127).

Por lo anterior, es comprensible que la EpD se establezca como un enfoque que sobrepasa los marcos utilitarios de una educación vinculada con la cooperación para el desarrollo. De allí que la EpD busque articular las implicaciones éticas, antropológicas y pedagógicas que supone el pensar la educación como proceso emancipador centrado en el ser humano, con los múltiples aportes que las diversas perspectivas de análisis social actuales dan para reinterpretar, releer y reinventar las dinámicas sociales. Esto último marca una dinámica en el interior de la EpD que permite precisar, en el ejercicio educativo, las formas y facetas como este enfoque pretende llevar a cabo dicha reinterpretación y reinención de las dinámicas sociales.

Facetas, valores y estrategias de la EpD

Este proceso de concientización y empoderamiento que emerge en la práctica educativa de la EpD, tal como lo propone Brennan (1994) y lo retoman Argibay y Celorio (2005) y Celorio (1997), requiere de tres momentos que deben ser pensados no de manera jerárquica o progresivamente lineal, sino como facetas o dinámicas del mismo fenómeno de la EpD.

De las facetas

En un primer momento, la EpD puede ser comprendida como *educación sobre el desarrollo*, lo que supone, previo ejercicio de concientización al que se ha hecho referencia, que esta genera conocimientos, conceptos y categorías nuevas para pensar la realidad social, económica, cultural y política. Esto además determinará gran parte de sus intereses temáticos. Ello supone que “es el estudio que desvela las razones de la desigualdad y las razones de la existencia de distintos modelos de desarrollo” (p. 25). En este sentido, la EpD busca “capacitar” para la lectura crítica de la realidad social, para lo cual requiere cierto nivel de conceptualización, propio de cualquier proceso educativo, solo que comprendiendo que dicha realidad es compleja, intenta abordarla desde una perspectiva interdisciplinaria que siempre permitirá observar más fielmente el entramado en el que se teje la dinámica social.

En un segundo momento o faceta, la EpD debe ser una *educación para el desarrollo*, como elaboración teórica y ejercicio práctico de valores sociales y actitudes que permitan la construcción de sujetos críticos y agentes de transformación. En este segundo momento se trata, precisamente, de “hallar claves de comprensión de los problemas del desarrollo, teniendo en cuenta que son problemas complejos en los que actúan intereses contradictorios y cuya interpretación se modifica según diferentes perspectivas socio-culturales” (p. 24). Lo anterior explica la importancia que en la EpD tendrá la noción de ciudadanía global, el tema de la multiculturalidad y, posteriormente, de la interculturalidad.

El tercer momento, denominado *educación como desarrollo*, sitúa a la EpD como fin en sí mismo, como práctica emancipadora centrada en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual busca que el sujeto sea agente de su propio proceso de concientización. Esto supone unas dinámicas centradas en el sujeto-educando y unas relaciones dialógicas y no jerárquicas entre educador-educando: “El modelo [...] debe ser interactivo, experimental y significativo” (Celorio, 2007, p. 24).

Estos tres momentos o facetas de la EpD están orientados por unos valores o actitudes que se esperan promover con el acto educativo, es decir, que se circulan en el discurso como *teleologías* y finalidades que soportan la acción misma. La importancia de estos valores estriba en el hecho de que inspiran y sostienen los temas y las dimensiones que tendrá la EpD como proyecto educativo.

De los valores

Entre los valores-actitudes más nombrados en la práctica educativa de la EpD sobresalen, según Argibay y Celorio (2005) y Celorio (1997), los siguientes:

- a. Autoestima. Es entendida y está centrada en la reafirmación del individuo, su personalidad, contexto social y cultural, desde el cual el sujeto se relaciona con el mundo social, permitiendo así la emergencia de relaciones empáticas y solidarias.
- b. Justicia-equidad. Hace referencia a la búsqueda de relaciones simétricas entre culturas, sociedades, hombres y mujeres; busca impulsar el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos, económicos y políticos, al igual que la distribución equitativa de la riqueza. Procura identificar y reconocer los estereotipos desde los cuales se alientan prejuicios que mantienen y soportan las relaciones asimétricas entre los seres humanos.
- c. Solidaridad. Supone el develamiento y la denuncia de las situaciones que sostienen relaciones sociales injustas. Por otra parte, la solidaridad se entiende como una actitud consciente y volitiva de apoyar sociedades, culturas y organizaciones que enfrentan situaciones de injusticia y exclusión de cualquier índole.
- d. Sostenibilidad. Dadas las crisis ambientales de las últimas décadas, las diversas miradas al desarrollo y a la EpD no pueden

darse de espaldas a la responsabilidad con las generaciones futuras y el sostenimiento del medio ambiente. De allí que la sostenibilidad se comprenda como un valor innegociable en el análisis de las acciones humanas y de su intervención en la naturaleza. Por ello, la EpD buscará profundizar las relaciones e implicaciones entre el medio físico y humano, rescatando la diversidad de los modelos de desarrollo que establecen dinámicas sinérgicas con el medio ambiente, tal como se dan en múltiples propuestas indígenas.

De las estrategias

Los valores no solo soportan las facetas a las que se ha hecho alusión, sino que se interrogan y son interrogados en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la didáctica, comprendida como ciencia-arte de los procesos y elementos de la enseñanza. El sentido aquí dado de la didáctica no se ocupa de las “actividades” de un determinado proceso formativo, sino del arte mismo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje; y como “arte”, no supone el preestablecimiento de actividad x o y, sino del espíritu, la dinámica que debe conducir un ejercicio educativo.

Como es natural, la EpD requiere pensar las estrategias por medio de las cuales llevará a cabo el proceso emancipador que se propone en su acción pedagógica. Ello significa que la EpD, al ser un enfoque educativo crítico y emancipador, deberá conservar coherencia entre los valores y las actitudes que le sustentan, la noción de ser humano en la que se soporta y las formas como interlocuta en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje⁴.

El primer elemento de una didáctica de la EpD busca centrarse en generar sensibilización sobre las problemáticas que estimulan y promueven la exclusión y la pobreza, aún sin profundizar necesariamente en las causas de estas. Ello, además, parece coincidir con las tendencias

4 Para ampliar algunas ideas sobre las actividades y los ejercicios didácticos de la EpD, véase Argibay y Celorio (2005, pp. 115-119).

de las primeras generaciones de la EpD, pero en el marco de una estrategia, es decir, en medio de un conjunto de esfuerzos interrelacionados, adquiere otras dimensiones, pues hace que la puerta de entrada para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje no se dé por vía de la abstracción, conceptualización o categorización, sino por la de los sentimientos, del “sentir-con”, de la empatía como cualidad pedagógica: “La sensibilización es importante aunque no llegue al mismo nivel de profundidad que otras dimensiones de la EpD” (Ortega, 2008).

El segundo elemento en la estrategia de la EpD permite superar la banalización y la “falsa conciencia” que puede darse en un acercamiento a la realidad social y educativa que se centre única y exclusivamente en “sensibilizar”. En este segundo momento, la estrategia de la EpD pone su esfuerzo en buscar explicaciones a las causas de las situaciones inhumanas de las que en el primer momento se ha sensibilizado. Ello supone algo muy importante y es aquello mismo que se da en la tercera generación de la EpD: el “otro”, aquel por quien se ha generado la “sensibilización”, que emerge como sujeto-interlocutor-interpelador. Este ya no es un “objeto” de compasión mediada por la asistencia, sino que sus trayectorias, discursos y saberes iluminan la interpretación crítica de la realidad.

El sensibilizar, del primer elemento, y el identificar las causas de la exclusión y la pobreza, del segundo, deben complementarse con el análisis investigativo y documental de las relaciones entre Norte-Sur, para, desde ese horizonte crítico, repensar las problemáticas del desarrollo y proponer alternativas que promuevan un desarrollo centrado en el ser humano. Es en este punto donde la EpD se vale de herramientas de análisis e investigación social, vinculadas principalmente con la investigación-acción-participativa y con la interdisciplinariedad epistémica, pues comprende que no es posible investigar sin involucrarse en las dinámicas de lo investigado, como tampoco abordar las problemáticas y la compleja realidad desde un único campo del conocimiento.

Este tercer momento es enriquecido con algunos procedimientos básicos que siempre deberán estar sujetos a las dinámicas propias que las problemáticas por investigar y estudiar imponen, tal como lo pro-

ponen Argibay y Celorio (2005) y Celorio (1997). Ahora bien, a pesar de la diversidad de problemas que pueden emerger en la realidad social, la EpD bien puede orientar su proceso investigativo teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- a. *Formulación de hipótesis.* El planteamiento de dudas, de inquietudes, de preguntas debe ser el punto de partida de una aproximación investigativa crítica, pues esta no toma la realidad como dada en sí misma, sino como un entramado que debe interpretarse, para, a su vez, reformular el propio punto de partida.
- b. *Buscar, reunir, clasificar.* Este es el paso que pone a prueba el primero, pues busca poner de manifiesto los criterios subjetivos, ideológicos y culturales que determinan la configuración de la hipótesis y la perspectiva desde la cual esta se ha formulado.
- c. *Analizar.* Con lo observado y clasificado en el punto anterior, el educando de la EpD deberá descubrir ausencias, incoherencias y contradicciones, desarrollando su capacidad crítica y sistemática para analizar las fuentes desde la que aborda la investigación.
- d. *Comunicación.* Busca “sopesar el valor de nuestro análisis para expresar opiniones claras y fundamentadas. Contrastar y debatir la información, los modelos interpretativos utilizados y la coherencia de los argumentos explicativos esgrimidos” (Celorio, 1997, p. 26).

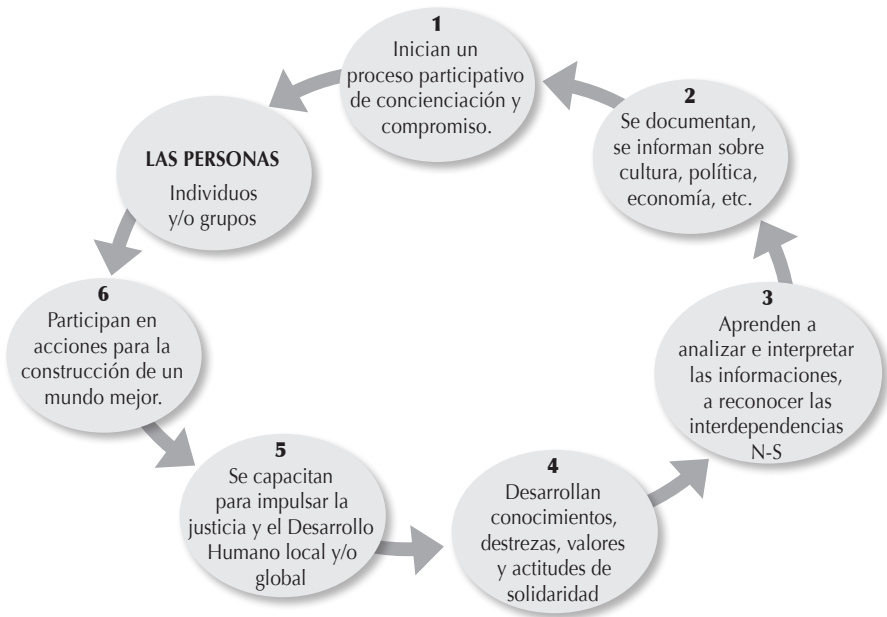
El cuarto elemento hace referencia a la *praxis*, comprendida como la acción consciente y crítica por medio de la cual los sujetos de la EpD se apropian de su lugar en la realidad social; y, buscando transformar las relaciones de opresión, se suman y articulan a movimientos y organizaciones que buscan reivindicar los derechos de los desposeídos, muchas veces por medio de movilizaciones, la visibilización y la denuncia de las situaciones que generan la injusticia, como también por medio del involucramiento directo en procesos y proyectos adelantados por las ONGD y las organizaciones de base tanto en el Norte como en el Sur del planeta. Mientras los tres primeros elementos están centrados en el sujeto como individuo (sensibilizar, identificar causas, investigar), el

cuarto, el de la praxis, se ubica en el ámbito de la relación sujeto-mundo por no para abstraer y conceptualizar, sino para involucrarse en la transformación de las situaciones que se oponen al desarrollo humano, en todas sus dimensiones.

Estos cuatro elementos que integran la estrategia didáctica de la EpD, propuestos anteriormente, están contenidos en el ciclo de la educación para el desarrollo (figura 1) que Argibay y Celorio (2005, p. 78) grafican en seis momentos.

FIGURA 1

Ciclo de educación para el desarrollo



Fuente: Argibay y Celorio (2005).

Dimensiones y temáticas de la EpD

Aunque los educadores españoles parecen no dar tanto énfasis al primer elemento de lo que se ha denominado como *estrategias de la EpD*, el de la *sensibilización*, ello no significa que este no esté integrado en el ciclo. Por el contrario, la sensibilización se establece como un *a priori* desde el cual se dinamiza todo el proceso; desde la primera etapa del ciclo en la que los sujetos emprenden la experiencia educativa, hasta la última, en la cual participan activamente en la construcción de un mundo mejor, el elemento dinamizador y movilizador es la construcción de un sentido “empático” para con el otro que sufre las consecuencias de un desarrollo del que una minoría se beneficia, por demás, muchos de los agentes-sujetos en la denominada EpD europea.

Desarrollo de la EpD en la experiencia del CED-Uniminuto

La EpD irrumpe en los discursos institucionales de Uniminuto en relación directa con la formación del actual Centro de Educación para el Desarrollo (CED), que, como su nombre lo indica, retoma los sentidos pedagógicos y epistemológicos de la EpD. Sin embargo, los antecedentes institucionales que dan origen al CED marcan una evolución que tiene como punto culmen la integración de la EpD. Ello se puede evidenciar en el desarrollo del CED como unidad académica.

Para 1998, Uniminuto, buscando responder a su misión institucional de formar líderes para la transformación social y con sentido ético, crea el Departamento de Proyección Social, que busca reflexionar y actuar sobre la proyección social de Uniminuto; para el 2001, y sumadas las incipientes experiencias de la entonces Práctica Social⁵, se transforma el nombre a Centro de Práctica Social, donde la unidad

5 La Práctica Social o actual Práctica en Responsabilidad Social (PRS) es un espacio en el cual los estudiantes se vinculan activamente, desde una perspectiva de ciudadanía crítica y responsable, en proyectos sociales desarrollados por organizaciones sociales.

adquiere un compromiso con el denominado *desarrollo social*, tan en boga en la época. Sin embargo, fue hasta el 2006 cuando la necesidad de pasar de la sensibilización a la reflexión y a la formación de los estudiantes permitió la irrupción directa de la EpD como enfoque pedagógico, al punto de transformar el nombre de la unidad al actual: Centro de Educación para el Desarrollo (CED) (Orrego, 2014, pp. 168-170).

Este, como se verá, no fue solamente un cambio nominativo de una unidad académica; por el contrario, fue el punto de partida para la puesta en marcha de una experiencia pedagógica que dinamiza tanto a la EpD como a la propuesta educativa misma que caracteriza a la universidad. De tal suerte, el CED se propuso “fortalecer en personas, organizaciones y comunidades vulnerables sus saberes y prácticas sobre ciudadanía y responsabilidad social” (Ortiz y Solano, 2010, p. 18).

Para llevar a cabo este propósito, e inspirados en el modelo praxeológico (Juliao, 2014), el CED buscó articular los procesos de formación teórica con el acercamiento a procesos comunitarios, barriales y populares; es decir, se propuso articular dos espacios escindidos por las propuestas de educación tradicionales, a saber: la experiencia concreta-comunitaria y las teorías y abordajes que pretenden explicar el devenir social en el que se implican estas experiencias. La mayoría de los abordajes científicos, sociales y educativos, incluyendo a la EpD europea, piensan la realidad desde la abstracción y la conceptualización, para luego determinar cómo esta —la realidad— se corresponde con lo conceptualizado y teorizado (Estermann, 2006). A despecho de estos abordajes, el CED buscó articular, mediar y complementar las propuestas temáticas de la EpD con la realidad de las resistencias cotidianas de comunidades y organizaciones, haciendo de estas un espacio de aprendizaje para los estudiantes, un aula extendida, un libro vivido. Así, los estudiantes devenían actores y analistas críticos de dicha realidad (López y Orrego, 2013).

Lo anterior se puede dimensionar cuando se observa la propuesta curricular y pedagógica del CED, que incluso forma parte de su estrategia antes de la irrupción de la EpD en sus discursos.

Desarrollo Social Contemporáneo, Práctica en Responsabilidad Social y Modelo de Formación Ciudadana

La cátedra de Desarrollo Social Contemporáneo (DSC) es resultado de un proceso investigativo y formativo que buscaba integrar los aprendizajes teóricos de la EpD para dar herramientas de análisis de la realidad y, posteriormente, un abordaje y acompañamiento a la comunidad, más crítico y comprometido, por medio de la Práctica en Responsabilidad Social (PRS)⁶. La cátedra DSC no solo integra los contenidos temáticos clásicos de la EpD, como género, noviolencia, desarrollo y medioambiente, entre otros, sino que tiene una estructura que resulta muy coherente con el método del ver, juzgar y actuar de la educación popular, de las hermenéuticas bíblicas populares y de las propuestas ya enunciadas de la EpD (Ortiz y Solano, 2010).

En un primer momento, la metodología del curso se centra en la identificación de las problemáticas sociales relacionadas con el desarrollo. Ello supone, de entrada, una perspectiva crítica a los desarrollos hegemónicos. Por ello, lo que se busca en este primer momento es que los estudiantes, junto con el educador, “vean” e “identifiquen”, preferiblemente por medio de la experiencia (visitas guiadas, recorridos), las problemáticas sociales que subyacen a la lógica del desarrollo imperante.

Este primer momento supone que la entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje para la EpDI no es propiamente la conceptualización teórica, sino la afinación de los sentidos, del ver, de la sensibilidad, entendida no solo en relación con un determinado sentimiento y emoción subjetivo, sino como constituyente del conocimiento mismo, como *a priori* del saber teórico (Kusch, 2007). Este ver en cuanto sensibilidad cognitiva, en cuanto descubrir, se diferencia de la EpD europea en que

6 Esta cátedra tenía el nombre inicial de Fundamentos Teóricos para la Práctica Social (FTPS). Inicialmente el curso de FTPS, luego DSC, fue estructurado como prerrequisito de la práctica social, pero dadas las reformas curriculares (en cumplimiento de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional), dicha exigibilidad de la FTPS como prerrequisito a la práctica social se perdió.

no es propiamente un ver al otro y sus necesidades (siempre otras necesidades), sino verse en el otro con el cual se han compartido experiencias similares; y ante ello, emerge no el pesar y la compasión como vínculo, sino la autoconciencia, la indignación que puede movilizar la búsqueda creativa de alternativas.

Un segundo momento es aquel que juzga la realidad, sin poder desvincular nunca el sentimiento, sino desde este. Aquí se observan las problemáticas a la luz de las alternativas planteadas por diferentes actores, movimientos y teorías sociales. Es en este punto donde se busca un análisis crítico de las realidades observadas y donde se introducen en el debate herramientas teóricas para la lectura de las dinámicas sociales: perspectiva de género, teoría de la noviolencia⁷, interculturalidad, entre otras.

El tercer momento del curso, y no por ello el menos importante, es aquel donde el estudiante, con el acompañamiento del educador, pasa a pensar y actuar consecuentemente con lo visto y analizado en los dos primeros momentos. En este punto se espera que los estudiantes se involucren, activa y creativamente, en acciones responsables que sensibilicen, movilicen y denuncien dinámicas sociales e institucionales que perciben, ahora, susceptibles de transformación.

Al respecto, cada vez es más común ver en el ambiente universitario de Uniminuto, en cada cierre de semestre y en diferentes espacios de la universidad, a cientos de estudiantes de DSC que se movilizan, se apropian de los espacios comunes de la universidad por medio del arte, de panfletos, danzas, carteles, galerías fotográficas, arengas y sarcasmos, con el ánimo de visibilizar, denunciar y sensibilizar al resto de la comunidad sobre una determinada problemática social. Una práctica pedagógica como la Acción Responsable podría perder su profundo sentido

7 Hay una diferencia entre Noviolencia (sin guion) y no-violencia (con guion): la primera es aquella que piensa la noviolencia como positividad (así se piensa en UNIMINUTO), la segunda como “negatividad” en tanto negación de las violencias. Ello no obedece a un error gramatical sino a una postura política.

democrático, educativo y crítico si no se tiene en cuenta el hecho de que Colombia es un país donde la manifestación, la protesta y, en general, la organización popular por la reivindicación de los derechos es estigmatizada y perseguida social y políticamente; elementos que generan una dinámica ciudadana apática a la participación política.

La EpDI, en el horizonte de la cátedra de DSC en Uniminuto, promueve elementos para interpretar la realidad críticamente, pero incentivando la participación, la asociación y organización para la transformación social. Ello implica una ganancia en las prácticas sociales y democráticas de la institución. La institución, sus directivos y docentes son interpelados, seguramente incomodados constantemente por medio de actividades como la Acción Responsable, lo que hace más significativo el ejercicio, pues permite y promueve una dinámica institucional que alienta la organización democrática en medio de la pervivencia de situaciones conflictivas. Este modelo, además, es contrario a las prácticas políticas que impone la dinámica del mercado, que puede masificar la mercancía, los productos, pero no permite que así se haga con las resistencias y las luchas de los sujetos víctimas de alguna limitación a sus derechos como humanos.

Una opinión de una estudiante de Uniminuto, en el marco de un grupo focal de la última investigación sobre subjetividades y agencias en la universidad, adelantada por el equipo de investigadores del CED, comenta con respecto a los aprendizajes y aportes de la cátedra de DSC:

Nosotros vivimos en una sociedad con unas características particulares y específicas. [...] Creo que esa fue la enseñanza a lo largo del curso: exclusión, pobreza, violencia, toda la situación política, social, económica del país, [...] toda la parte de cómo nosotros hacemos parte de la sociedad y cómo nosotros generamos muchas cosas de esas que vivimos. Porque se nos cuestionó [...] hasta dónde nosotros somos violentos y por qué la sociedad es violenta. Uno a veces tiende a decir que los colombianos son violentos, y [...] ¿los colombianos quiénes son? ¡Somos tú y yo! [...] Entonces, a lo largo del curso puede hacer mucha relación con mi trabajo, con mi carrera (estudiante de DSC, 2013-I, citado en López y Orrego, 2013, pp. 84-85).

Es claro cómo la estudiante en su experiencia con el CED, en la cátedra de DSC, no solo identifica unas temáticas propias de la EpDI que le ayudaron a comprender e interpretar la realidad, sino que también le permiten identificar elementos de ese involucramiento subjetivo, emotivo y empático con la realidad social de la que se siente tanto constituida como constituyente⁸.

Por otra parte, la cátedra de Práctica en Responsabilidad Social (PRS) no por preceder en este escrito a la de DSC es menos importante. Por el contrario, la PRS surge de la mano del nacimiento del CED como unidad académica; y la cátedra de DSC, anteriormente denominada Fundamentos Teóricos para la Práctica Social (FTPS), estaba diseñada para ser un paso previo al involucramiento directo en la comunidad por medio de la PRS. Si bien la especificidad del curso de DSC parece estar centrada en lo teórico, en tanto la PRS parece estarlo en lo práctico, llama la atención el hecho de que en el interior de las dinámicas de cada uno de estos cursos se guarda la tensión y el vínculo entre el ejercicio teórico-práctico y práctico-teórico.

Lo anterior se ve claramente en la estructura de la PRS, donde los estudiantes alternan el trabajo e involucramiento comunitario, barrial y vecinal por medio de las organizaciones sociales con las que comparten cuatro horas a la semana y dos horas de trabajo en aula de clases, lo cual les permite dialogar los aprendizajes en comunidad, repensar la *praxis* y dar contenidos a la experiencia vivida. Entre otros, unos de los objetivos que se propone la PRS es nada menos que “vincular, desde una perspectiva de ciudadanía socialmente responsable, a estudiantes de Uniminuto y otras universidades en proyectos sociales desarrollados por organizaciones sociales o el CED en diferentes localidades de Bogotá” (Botero, 2011, p. 43).

Este escenario de participación e involucramiento directo con las comunidades es, en verdad, único en el devenir de las prácticas peda-

8 López y Orrego (2013) profundizan la manera como los estudiantes de Uniminuto reconfiguran y apalabran sus experiencias subjetivas a la luz del proceso pedagógico adelantado por el CED.

gógicas de la EpD; por ello, es EpDI. Y es *único* en varios sentidos. Primero, porque los sujetos que se involucran en la realidad no han estado ajenos a muchas dinámicas sociales como a las que se enfrentan en comunidad; es decir, es la posibilidad de retomar y resignificar-se no solo en la experiencia de otros, sino también en la propia, junto con los otros, con los que se comparten trayectorias múltiples de exclusión, quizá no las mismas, pero ahora con la posibilidad de darles nombre, sentido, desde la experiencia académica universitaria⁹. En segundo lugar, el escenario de la PRS se constituye en tutor y validador de las necesidades teóricas, conceptuales y humanas desde las que se piensa la EpDI y el modelo praxeológico de Uniminuto; máxime si se proponen ser pedagogías críticas, emancipadoras y transformadoras. El tercer elemento tiene que ver con el hecho de que mientras para muchos abordajes de educación social y de EpD aquello de lo social es meramente un producto abstractivo y hasta ideal, apenas visto tras la vitrina del mercado de la pobreza, para la práctica de la EpDI, que se da por medio de la PRS, la experiencia es corporal, sensitiva, concreta y no figurativa; lo social no emerge con un discurso de verdad, sino como la verdad en el discurso.

Por ello, cuando en la investigación adelantada en el 2013, en el CED, se le preguntaba a estudiantes de la PRS por los elementos que habían aportado de dicha experiencia a sus vidas, varios de ellos afirmaban cosas verdaderamente sorprendentes en términos de los procesos de subjetividad que se desarrollaron:

La sensibilización ante la realidad, estar en contacto con momentos y situaciones específicas y entender que nosotros somos parte de esa realidad. [...] Primero tenemos que conocer nuestro contexto, luego vemos qué problemas existen, después de esto nos emocionamos ante el problema y muchas veces sentimos indignación por lo que pasa, y ante esto debemos incidir, es decir, accionar en el contexto, todo esto en búsqueda de una transfor-

9 Esto último es un reto actualmente, cuando no es posible la exigencia de tener como prerrequisito la cátedra de DSC, que, se supone, brinda herramientas para el proceso de la PRS.

mación social para mejora de todas las personas (estudiantes de PRS, 2013, en López y Orrego, 2013, pp. 82, 89).

La experiencia de la EpDI en PRS permite evidenciar la dinámica que la sensibilización ocupa en el aprendizaje y relacionamiento de lo social. Sobre todo, a la luz del relato del estudiante, una educación que se dice social y emancipadora no podrá comprender el papel de lo social mientras no entre en contacto directo con las “situaciones específicas” de esa realidad; escenario difícilmente explorado por la formación universitaria y que, ciertamente, ha tenido que darse al margen de la formación académica tradicional, en espacios educativos populares, barriales, en colectivos y organizaciones sociales.

Por otra parte, la PRS se articula con un Modelo de Formación Ciudadana (MFC) que integra las dinámicas conceptuales de la EpD, incluso el énfasis ya cuestionado en la “ciudadanía; solo que lo hace en la particularidad de los escenarios mencionados. El MFC surge de una necesidad concreta:

Materializar en un proceso formativo los lineamientos dados desde la Educación para el Desarrollo; es decir, construir un modelo de formación ciudadana pensado con y desde el ámbito universitario y a la luz de los criterios de responsabilidad social universitaria y de Educación para el Desarrollo (Morán, 2010, p. 108).

Las etapas en las que se desarrolla el proceso del MFC, propuesto por el CED, convergen, aunque no en el mismo orden, con las facetas de las que se habló en el abordaje de la EpD y con la estructura general del curso de DSC. La primera etapa que propone el modelo es la de “conocer la realidad”: “[Se busca que el ciudadano] proponga; en fin, reconocerse como un ser histórico, cultural y social en relación con otros y otra serie de realidades distintas o parecidas a la suya” (Morán, 2012, p. 9).

Ahora bien, esta no es solo una etapa abstractiva de la realidad, sino que mueve e inquieta al educando a resignificar y redescubrir los elementos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se desarrolla la trama de su vida.

En el segundo momento, el modelo da un paso al cuestionamiento, como en el juzgar de la cátedra de DSC. El cuestionamiento es tanto profético como utópico: por un lado, se busca que el educando sea consciente de que la realidad es construida y, por tanto, puede ser transformada; por el otro, esa conciencia de posibilidad de transformación es siempre utópica, pues no se soporta en una realidad presente en su lectura, sino en una por construir, tal como lo menciona Freire (2001) y es inspiración de esta parte del modelo:

Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político, [...] debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía, y no sólo para hablar de ella (p. 43).

El tercer momento, quizá el más importante por el papel que desempeña en el proceso de la EpDI, es el de “emocionarse por la realidad”. Si bien este es un punto transversal, quizá el primero enfatizado en la cátedra de DSC, en el modelo es este el momento en el que el educando toma postura ante la realidad social que ha conocido y que ha cuestionado; es el momento del paso de la simpatía al acto político. Es interesante que el modelo adjudique un “momento” determinado al emocionarse, pues, en realidad, la sensibilidad es trasversal a la EpDI, pues es comprendida como un *apriori* del conocimiento (Kusch, 2007), y no como algo posterior a este, tal como aparece en el modelo. Además, ello traiciona el sentido mismo que se buscaba al enfatizar en el modelo las emociones¹⁰:

Una de las preocupaciones que lleva a que en el modelo se plantee la emoción como parte inherente y a rescatar en el proceso formativo del ciudadano es la minimización y rechazo que culturalmente se le ha venido dando a la emoción como motor de la acción. No obstante, el alcance del modelo es llegar a rescatar, mediante el proceso pedagógico, algunas de las emociones que pueden llevar al individuo a ser parte activa de procesos de transformación social (Morán, 2010, p. 12).

10 Justamente sobre este tema parte del equipo docente e investigador del CED adelanta actualmente una investigación, cuyos resultados, se espera, saldrán a luz pública en el 2015.

El cuarto momento se denomina en el MFC como “incidiendo en la realidad”. Aquí, al igual que en la última parte de las facetas de la EpD y de DSC, se espera que los sujetos se involucren de manera activa en proceso de transformación, pues no basta con que la educación se limite a dar nombre a las problemáticas sociales y, menos aún, a cuestionarlas, sino que para la educación crítica y transformadora, el acto pedagógico siempre debe promover el acto ético, político y solidario.

Dimensiones y temáticas de la EpD

De estos perfiles generales y prácticas pedagógicas que se han ido sumando al desarrollo de la EpD de quinta generación, dándole sentido y soporte epistémico, se pueden precisar algunas dimensiones, en cuanto “totalidades” de la acción; es decir, mientras las facetas de la EpD obedecen a momentos específicos y están inspiradas en correlación con unos valores y dinamizados por unas estrategias que le son consecuentes, las dimensiones a las que se hace referencia son interpretadas como campos de acción e implicación, y no propiamente como momentos (espacio-tiempos) de la EpD. Las dimensiones así vistas se aproximan a la noción de campo propuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2002), quien lo entiende como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones, donde dichas relaciones no son neutrales, sino que están estructuradas a manera de un “sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y situaciones en posiciones diversas” (p. 5).

En este horizonte de sentido, las dimensiones políticas, éticas y educativas de la EpD funcionan como un campo en el que tejen sus propios discursos y narrativas, desde los cuales adquieren legitimidad y validez. Por ello, se presentarán tres dimensiones de la EpD, entremezclando allí las temáticas como narrativas de legitimidad, que integran cada dimensión-implicación de la EpD en tanto propuesta educativa.

Dimensión política

Todo proceso educativo tiene unas dimensiones políticas, aunque estas, muchas veces, sean inconscientes o no lo suficientemente interpretadas

y analizadas por quienes estudian el fenómeno pedagógico. Por el contrario, la EpD tiene un sentido explícito e intencionalmente político y no neutral que atraviesa toda su dinámica educativa.

Una rápida observación del desarrollo de la EpD en el tiempo permite incluso ubicar la dimensión política como uno de los génesis de dicha perspectiva, máxime si se tiene en cuenta que la EpD surge para, de alguna manera, responder a los retos de la pobreza y la exclusión de una realidad social, que aunque distante del sujeto que la observaba, le interpelaba y movía a la solidaridad.

Justamente, el acto educativo se dio como resultado de una interpelación en torno a las relaciones de poder, discriminación y colonialismo que atraviesan las relaciones Norte-Sur; es decir, el proceso educativo surge para dinamizar y dar respuesta a unas determinadas dinámicas lógicas y políticas. Ello también hace entendible el hecho de que para abordar la EpD, la mayoría de autores haga referencia a los procesos de cambios y devenires de la noción misma de desarrollo y sus lógicas de administración de la vida, es decir, de la administración misma del poder.

La EpD manifiesta su vocación política al postularse como una pedagogía que, orientada a la transformación social, promueve la participación crítica de los sujetos, estimulándoles y capacitándoles para la transformación de su realidad social (Celorio, 2007). En este sentido, la EpD tiene un papel importante para el fortalecimiento de democracias críticas, por lo que toma distancia de las tendencias “civilistas”, las cuales resultan funcionales para la perpetuación de los regímenes sociales que, soportados en discursos democráticos e incluso de los derechos humanos, encubren y justifican sistemas económicos de muerte y exclusión sistemática.

En este sentido, la EpD, si bien no contempla un proyecto civilista, sí tiene un proyecto claro de formación ciudadana, particularmente en la preparación crítica de los sujetos para promover la participación y la acción:

La Educación para el Desarrollo busca concienciar y concientizar sobre esta realidad preparando a las personas para actuar conjun-

tamente e imaginar estrategias creativas que subviertan el orden establecido y que contribuyan a generar modelos de desarrollo justos y equitativos (Celorio, 2007, p. 127).

La dimensión política de la EpD está mediada por intereses y énfasis temáticos que le permiten articular sus análisis y perspectivas. De allí que al ser una educación centrada en el sujeto, busque, más allá de su formación personal, la inserción crítica de este en el entramado sociocultural para promover la transformación, es decir, para capacitarle para la acción colectiva, única fuente posible de la transformación social. En este reconocimiento de la importancia de la acción colectiva para la transformación, la EpD reconoce el papel de la interculturalidad como un marco para el aprendizaje y el cambio cultural, más que como una realidad del entramado social. De allí la centralidad que en la EpD parece tener la denominada ciudadanía global.

Para la EpD, la ciudadanía global es una forma eficaz del ejercicio político y, a la vez, resultado político de la acción consciente del sujeto sobre su mundo. Ello implica que la educación no puede seguir sustentándose en una mirada limitada culturalmente, sino que requiere dialogar interculturalmente, para buscar los sentidos del desarrollo humano; pero, sobre todo, es una forma de respuesta al desarraigo subjetivo que ha promovido la globalización del mercado transnacional moderno:

La globalización plantea un desafío al que la ED debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/a, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. En el contexto de la globalización, este enfoque global está destinado a sustituir el parcial enfoque geográfico Norte/Sur, que tiende a sesgar el análisis real de la situación mundial (CONGDE, 2012, p. 2).

Así, con la noción de ciudadanía global, como bien señala la CONGDE, se supera la mirada Norte-Sur y se reconoce que el problema de exclusión y pobreza no es solo un problema del “Sur”, sino también de amplios sectores del “Norte”. Por esta razón, una ciuda-

danía que se piense más allá de los rasgos espaciales del Estado-nación permite globalizar las resistencias de quienes en el Norte y en el Sur promueven la superación de las estructuras económicas y políticas de exclusión. Esta ciudadanía global se articula, entonces, a la luz de la resistencia y la lucha contra los regímenes, cualquiera sea su tipo, de empobrecimiento y exclusión; ello moviliza y permea toda la dimensión política del EpD.

Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica de la EpD está signada por su interés emancipador-transformador, lo que presupone una lectura crítica de la realidad social y un abordaje heterogéneo tanto en contenidos como en perspectivas, los cuales permitirán no solo diversidad de miradas de lo social, sino de agentes-sujetos del proceso educativo. Ahora bien, a pesar de la intención emancipadora de la EpD, se debe reconocer que esta no tuvo un origen estrictamente pedagógico, por lo que para generar sus propias teorías se ha valido de diferentes dominios del saber pedagógico, sociológico, psicológico, filosófico y antropológico.

Esta pluralidad de enfoques es justamente un valor de la dimensión pedagógica de la EpD, pues permite la actualización constante del conocimiento y la identificación de sus mediaciones e intereses en el entramado sociocultural. Por otra parte, la experiencia interdisciplinar y de enfoques, más allá de promover una mirada amplia de las problemáticas y de hacer un “amén” a los paradigmas de lo complejo, permite el encuentro y la diversidad de públicos, de sujetos concretos, con sus respectivas trayectorias, dinámicas y epistemes; elementos que hacen de la experiencia educativa de la EpD no solo una experiencia interdisciplinar, sino, principalmente, una experiencia intersubjetiva.

En términos estrictamente pedagógicos, la EpD tiene influencia de las pedagogías del siglo XX que consideraron la educación como un proceso y producto social construido política y culturalmente. De allí que sean centrales las contribuciones de teóricos como Dewey, Montessori, Freinet, al igual que las ideas del aprendizaje de interacción social de Vygotsky y Bruner, y las propuestas de investigación-acción

de Lewin (Argibay y Celorio, 2005, p. 75), quien consideraba que la investigación-acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo. Sin embargo, ningún teórico parece haber tenido mayor impacto en la formulación pedagógica de la EpD que el brasileño Paulo Freire, con su comprensión de la educación como práctica de la libertad y proceso de concientización; nociones que, en palabras de Argibay y Celorio (2005), “se adelanta a los propios objetivos de la cooperación y del desarrollo humano” (p. 76).

Los planteamientos pedagógicos de Freire no solo aportan a la estructuración teórica de la EpD, sino que además permiten redimensionar el actuar ético y político que subyace a la práctica educativa. De esta manera, el vínculo que el educador brasileño traza entre ética y compromiso social en el proceso educativo emancipador ya contiene muchos de los elementos de la perspectiva del desarrollo centrado en el ser humano que la EpD propone en la actualidad.

En este mismo horizonte, la EpD no busca impartir una formación preestablecida, sino crear condiciones para que los educandos puedan autoformarse para ser agentes de su desarrollo personal y comunitario. Ello supone, nada menos, que en el proceso pedagógico el educando descubre, devela y denuncia las causas que no permiten la autoformación, la plenificación de sí y de cada sujeto humano; aquellas causas que someten a los seres humanos a no ser-para-sí, sino para otros, a ser en otros (Freire, 2005).

Dado el énfasis emancipador y transformador de la EpD, es en esta dimensión pedagógica donde nace el interés por las perspectivas de género, particularmente en el análisis de las problemáticas sociales y de la función mencionada de la EpD:

La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo se revela como una de las perspectivas ineludibles, no sólo como propuesta de empoderamiento para las niñas y las mujeres, sino como apuesta para la reconstrucción de identidades desde la equidad, la corresponsabilidad, como medio para la superación del orden patriarcal y como estrategia de impugnación de los sistemas de *conocimiento* androcéntricos (Celorio, 2007, p. 127).

En este sentido, la EpD comprende que no puede realizarse su proyecto emancipador y transformador de espaldas a las problemáticas de poder y dominio de las lógicas androcéntricas de la cultura patriarcal que impregnan las narrativas y, por ende, los sentidos mismos de la realidad. Dado que la EpD, como se ha mencionado, comprende la educación como un proceso socialmente constituido, sabe también que las dinámicas de poder androcéntricas son soporte y evidencia de las convergencias de lógicas de poder-dominio que se perpetúan y legitiman en el proceso educativo: “En esa modernidad, los sistemas educativos cumplen una función que es la de contribuir al nuevo orden social” (Celorio, Celorio y López, 2012, p. 12).

Dimensión ética

La dimensión ética es inseparable de la política y la pedagógica, pues nace justamente del encuentro crítico con el “otro”. Al respecto, es importante recordar que la EpD de cuarta y quinta generaciones tiene un vuelco epistémico cuando hace de los sujetos y las sociedades del denominado “Sur” no sujetos objeto de compasión, sino agentes de transformación.

Esta mirada hacia el Sur, ya no para ver sujetos pasivos, sino agentes, tiene implicaciones éticas aun no tematizadas, pues el reconocimiento del otro como un “sujeto para sí” es el punto de partida del actuar ético. Así, con la emergencia del Sur, ya en la perspectiva que les nomina no como *pueblos y naciones subdesarrolladas y atrasadas*, según el parámetro desarrollista del Norte, sino como sociedades con otros desarrollos, otras formas de ser y estar en el mundo, nace la posibilidad ética y política de un encuentro con el otro, mediado por el reconocimiento mutuo, acto fundante del actuar ético humano (Dussel, 1977).

En este encuentro con el otro, la EpD considera fundamental pensar y desmontar todos aquellos prejuicios, producto del imaginario colectivo, que generan narrativas y representaciones que muchas veces establecen relaciones de desigualdad:

La Educación para el Desarrollo, que busca la transformación social y otorga un papel clave a las personas comprometidas y a los movimientos sociales como agentes de cambio, reconoce

la influencia que tiene en la *ciudadanía* el imaginario colectivo sobre el Sur a la hora de favorecer o entorpecer este objetivo (Celorio, 2007, p. 128).

De allí que el papel de la formación ciudadana y de la ciudadanía global que nace en la dimensión política de la que hemos hablado sea aquí redimensionada. De tal suerte, una de las funciones de la formación ciudadana se centra en capacitar al educando para identificar las representaciones sociales y colectivas desde las cuales se juzga la diferencia y se establecen parámetros de justicia y verdad: “Conocer cómo se conforma este imaginario colectivo, identificar las falacias sobre las que se sustenta y conocer qué papel juegan en el mantenimiento del sistema son algunos de los ejes rectores en esta perspectiva” (p. 128). Sin este elemento antecedendo la reflexión, difícilmente los educandos podrán comprender el valor de una de las temáticas centrales de la EpD y que surge del respeto de la otredad y la diferencia como valor, a saber, la *cultura de paz*.

La EpD concibe la paz como un valor moral, sin el cual cualquier lectura de la realidad se esteriliza y no trasciende de un mero análisis. Para la EpD es vertebral identificar la forma como las violencias estructurales determinan las posibilidades de la vida humana concreta y de la consecución de una paz social duradera; por ello, la EpD es también y al mismo tiempo educación para la paz y los derechos humanos. Desde estos ejes temáticos, la EpD emprende su función emancipadora y profética, denunciando las formas como la violencia estructural genera injusticia y desigualdad y, sobre todo, niega las condiciones de vida digna para la mayoría de la humanidad:

En este sentido, la *educación para la paz* y los derechos humanos se convierte en eje primordial de un enfoque pedagógico que apuesta por el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos y que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos uno de los pilares primordiales para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos (Celorio, 2007, p. 128).

Esta cultura de paz, a su vez, se convierte en contenido de la formación ciudadana crítica en la EpD y permite vincular la ciudadanía

global con las transformaciones locales y subjetivas; es decir, la EpD busca articular la paz global con la paz local, teniendo en cuenta una perspectiva de paz no androcéntrica. Lo anterior supone un abordaje del fenómeno de la violencia que abarca sus dimensiones estructurales y relacionales, por lo que la *cultura de paz* será entendida como un proceso histórico que condiciona el desarrollo de los pueblos. Esta dimensión ética de la EpD es perfectamente sintetizada por Celorio (2007):

[Lo ético] implica unos supuestos de valor desde los cuales se analiza y se juzga la realidad. La Educación para el Desarrollo es una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde determinadas claves que ayudan a interpretarla y las claves fundamentales que sostienen su discurso y su práctica son los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. Desde esta dimensión ética, la ED busca reconstruir un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la dignidad humana y desde el valor de la persona; por eso toma partido por los sectores más vulnerables, y desde esa postura denuncia la desigualdad y demanda otros modelos alternativos acordes con los presupuestos del Desarrollo (p. 129).

La amplitud teórica y práctica del enfoque de la EpD, tanto como su riqueza epistémica y las dimensiones que abarca este proyecto de educación social, han sido el resultado de una apertura crítica y solidaria a las apuestas teóricas y a las luchas por la reivindicación de los derechos que emergieron desde América Latina. Es tal el dinamismo y cambio que la EpD ha tenido a lo largo de su historia, particularmente en las últimas décadas, que se podría afirmar que la EpD es la hermana europea de la educación social, popular y de la liberación de Paulo Freire y de América Latina.

Lo hasta aquí expuesto en torno a la EpD en absoluto tiene la pretensión de abarcar la totalidad de dicho fenómeno educativo y, menos aún, de las múltiples expresiones pedagógicas que concommitan a su proyecto (educación para la paz, educación en la diferencia, educación para la ciudadanía); solo precisa algunos elementos y características de un enfoque educativo tan diverso como lo es la adjetivación de “desarrollo” en el proyecto pedagógico de la EpD.

La EpD desde América Latina: retos y cuestionamientos

Si alguien me objetara que el reconocimiento de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, paralizaría en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz.

ESTANISLAO ZULETA

Teniendo como panorama algunas de las características generales de la EpD que se han esbozado en las dos primeras partes de este capítulo, valdría la pena preguntarse por la posibilidad de llevar a cabo un proyecto educativo como este en el escenario latinoamericano, máxime teniendo en cuenta no solo que el origen de la EpD es europeo, sino que su proyecto surge con el despliegue de la racionalidad moderna y colonial en la “actualizada” versión del discurso de los derechos humanos, que ahora se muestra como el telos y el sentido ético de un Occidente que se ve a sí mismo como protector, guardián y atalaya de la dignidad de los pueblos. Dignidad pisoteada, paradójicamente, por los ahora protectores de la misma.

En este sentido, ¿podría integrarse un proyecto como la EpD en contextos latinoamericanos sin caer en un anatopismo¹¹ epistémico? ¿Una educación pensada para sujetos europeos puede tener cabida en el ámbito de América Latina?

11 El concepto de *anatopismo*, en el sentido dado que por el intelectual peruano Víctor Belaúnde (1987), hace referencia al carácter alienado del pensamiento y al “trasplante” acrítico de las ideas occidentales en contextos latinoamericanos. Estermann (2003), retomando las ideas del intelectual peruano, interpreta el anatopismo como una forma de “alienación cultural”.

Los sujetos de la emancipación en la EpD y la ciudadanía como vínculo

Uno de los primeros elementos para repensar la EpD desde una perspectiva situada, en particular, en América Latina (EpDL) tiene que ver con los sujetos que la integran; sus trayectorias y la situación de la vida —*Sitz im leben*—, que incluye las posibilidades materiales de las que dispone el individuo para desarrollarse como un ser auténticamente libre. Ello cobra mayor importancia cuando se tiene en cuenta que todo proyecto emancipador se da en el ámbito del “mundo” en el que se existe y en el que se tejen aquellas relaciones de dominio sobre las cuales se pretende la emancipación suscitada en un determinado proyecto educativo. De allí que Freire (2005) advierta:

Nadie puede ser auténticamente prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta tener más*, una forma de *ser menos*. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (p. 100).

Si el proyecto emancipador del que habla Freire y que influenció a la EpD tiene como sujetos a los oprimidos, es decir, a quienes su ser ha sido sometido para que el *tener más* de otros sea sostenido, entonces el sentido de la emancipación en la EpD transita necesariamente por vías distintas a la de los sujetos de una posible EpDL. Estos últimos, a diferencia de los primeros, “juegan” su vida material y concreta en los actos emancipadores, mientras los primeros incrementan, con el acto de la conciencia emancipadora, su bienestar psicológico y el requerimiento humano y ético de la solidaridad.

En definitiva, el locus, el lugar histórico, político y social de América Latina y de los sujetos allí inmersos, supone un proceso emancipador en el que la vida misma se pone en juego, y esa relación de vida concreta y emancipación marca una diferencia medular en la noción de emancipación para la EpDL. Ello puede ejemplificarse claramente en la

naturaleza e implicaciones de las luchas sindicales en Colombia, en contraste con las europeas y estadounidenses, sobre todo cuando se tiene en cuenta que según la Confederación Internacional de Sindicatos (CIS), Colombia es el país donde más se asesinan sindicalistas. Así también lo constata el informe *¡Basta Ya!*, del Centro de Memoria Histórica (2013).

Ello supone que mientras el sujeto de la EpDI toma conciencia de las situaciones y los regímenes de poder que le determinan y condenan como sujeto oprimido, para liberarse de estas, el de la EpD europea se descubre como beneficiario del *ser-menos* de los otros, por lo que su emancipación radica no necesariamente en superar las causas de su propia opresión, sino en transformar las causas de la opresión de los otros que le han servido para su *ser-más*. Mientras uno se descubre como oprimido, el otro necesariamente lo hace como opresor o representante de un conjunto de dinámicas, redes de poder que se materializan en el bienestar de unos y no de otros.

Así, en la restauración de la humanidad del otro negado, parece encontrar la EpD su sentido emancipador más propio y el contenido ético y transformador de su pedagogía: “La ED busca reconstruir un pensamiento crítico [...] que toma partido por los sectores más vulnerables y desde esa postura denuncia la desigualdad” (Celorio, 2007, p. 129). Por esta razón, la solidaridad es vertebral en el proyecto de la EpD, pues una vez consciente el sujeto de la educación de su papel en la historia, de su lugar en el mundo de la vida, debe incidir en esta para transformarla, lo que supone una incomodidad con la comodidad y los privilegios de poder que se detentan como sociedad de Primer Mundo.

Lo mencionado anteriormente parece hacer eco a toda la reflexión teológica, que junto con la educación popular interpretó la realidad histórica de América Latina después de la década de 1960, reflexionando sobre el lugar que la solidaridad con los seres humanos vulnerados en sus derechos podría tener para un proceso emancipador y, en términos teológicos, para la salvación. La teología de la liberación en América Latina entendió bien que los pobres eran los seres humanos por los que Dios optaba preferencialmente; es decir, estos eran el lugar de la manifestación de Dios, por lo que sin ellos no habría salvación.

Una carta póstuma, escrita por el teólogo de la liberación Jon Sobrino al asesinado rector de la Universidad de San Salvador, también teólogo y filósofo de la liberación, bien recoge los sentidos de lo mencionado¹²:

Dijiste también, desafiadamente, que de los pobres y de las víctimas nace esperanza, no el miedo que abunda en el primer mundo, y la fuerza para la conversión, el difícil cambio del corazón de piedra en corazón de carne, tan necesario al ver con cuánta dificultad el mundo de abundancia renuncia a su lujo insultante y sigue escenificando, sin avergonzarse, la parábola del ricachón y del pobre Lázaro. Y así otros bienes fundamentales que están más presentes en el mundo de la pobreza que en el de la riqueza. [...] Pero hemos dado un paso más. Como en muchas otras cosas, Medellín y la teología de la liberación, tan viva en sus intuiciones como enterrada, muchas veces con malas artes, por quienes nunca han querido entenderla o porque, entendiéndola, se han visto sacudidos por ella, concretó lo fundamental de nuestra fe desde los pobres. Habló del *privilegio hermenéutico de los pobres* para la teología: los pobres ayudan a interpretar textos y tradiciones de la fe. Y un obispo, con toda paz, desde los pobres reformuló al gran Ireneo: “*Gloria Dei vivens pauper*”, “la gloria de Dios es el pobre que vive”, sin retórica, sino profundizando el misterio de Dios. El obispo fue Mons. Romero (Sobrino, 2005).

Es en la solidaridad no asistencialista y cosificadora donde puede emerger la emancipación humana del proyecto de la EpDI. Una vez conscientes los sujetos empobrecidos de la situación histórica a la que han sido sometidos, pueden agenciar sus propias transformaciones; sin embargo, ello es posible en la medida de que el sujeto privilegiado,

12 Al respecto ha de recordarse que una de las obras fundantes de la teología de la liberación es Teología de la liberación. Perspectivas, del peruano Gustavo Gutiérrez (1990), publicada por vez primera en 1971 y traducida a más de veinte idiomas. Originalmente, el manuscrito habría de llamarse Teología del desarrollo, pero dadas las críticas a los modelos de desarrollo imperantes, el teólogo contrastó dicha noción de desarrollo con la de liberación, pues el desarrollo supone la liberación de las opresiones que no permiten a los sujetos ser.

identificando su condición, es decir, haciéndose también consciente de su lugar en la historia, se involucre en el proceso transformador, donde el primero de los sujetos es restaurado a la condición de humanidad que le es propia, y el segundo se humaniza al participar en el proyecto emancipador del primero, donde encuentra también su propia emancipación, pues la negación de la humanidad del primero pone en entredicho la posibilidad de humanidad del segundo:

Por otra parte, también del mundo de arriba puede provenir salvación, pero tiene que pasar por sanación y redención, para lo cual tiene que abajarse, aunque sea *análogamente*, al abajo de la historia, sin olvidar cuál es el *analogatum princeps* de ese abajo y no caer en la manipulación que suele hacerse de “los pobres de espíritu” de Mateo, como si todos pudiesen ser pobres, sin dejar de ser ricos. No se puede estar abajo sin algún tipo de abajamiento *real* y de compartir *realmente* la pobreza. Pero esto sí puede ocurrir *análogamente*. Puede haber *inserción* fáctica y acompañante en el mundo de los pobres, *trabajo* inequívocamente en su favor, *aceptación de riesgos* por defenderlos, *sufrir* su destino de persecución y muerte, participar en sus gozos y esperanzas. Estas son cosas reales, no intencionales. Entonces, el mundo de arriba puede traer salvación (Sobrino, 2005).

Ese “abajamiento” desde el cual Jon Sobrino metaforiza la relación intersubjetiva entre Norte-Sur da contenido a la buscada solidaridad y cooperación que pretende la EpD europea. Ello también permite comprender el papel que puede tener la idea de ciudadanía global para los europeos, en contraste con el sinsentido de esta en contextos donde los derechos ciudadanos más elementales son negados o, cuando menos, comercializados en el mercado sociocultural.

El discurso de la ciudadanía local-global en contextos sociopolíticos como los latinoamericanos, y particularmente en la coyuntura colombiana, parece tener poca importancia y relevancia en términos de compromisos éticos para una agenda educativa de educación social como la EpDI. Lo anterior no se da por ignorar u omitir del análisis la importancia de una educación que fortalezca determinadas dinámicas del ejercicio democrático y crítico de la ciudadana; menos aún

porque no se tengan en cuenta las interrelaciones entre las dinámicas locales y globales. Por el contrario, en reconocimiento del lugar central que los sujetos y sus interacciones deberían integrar en un entramado sociocultural, una educación crítica y emancipadora tendrá el papel fundamental de develar el lugar real que los sujetos latinoamericanos y subalternos ocupan en lo que el demógrafo holandés Win Dierckxsens (1998) denominó como un “capitalismo sin ciudadanía”.

En otras palabras, el lugar objetivo y subjetivo que los sujetos de las culturas subalternas y oprimidas deberían tener en una lógica “positiva” de la ciudadanía y de los ejercicios democráticos es, en realidad, el lugar que ocupan las compañías transnacionales, el mercado como fetiche que sacrifica al ser humano. Ello se entiende cuando se piensa cómo la ciudadanía se ha configurado en la actualidad:

La ciudadanía, en términos objetivos, depende de una economía de mercado, de la inclusión o no de los seres vivos en las relaciones del mercado. De ello depende a su vez la identificación de los ciudadanos en la sociedad que viven. [...] La integración del mercado a nivel planetario y la absolutización del mercado como alternativa al Estado intervencionista social y como solución total de la historia implican el desarrollo de una ciudadanía que depende exclusivamente de las relaciones del mercado. [...] El neoliberalismo conduce más bien a la pérdida de ciudadanía no solamente en términos objetivos sino también subjetivos (Dierckxsens, 1998, p. 140).

A diferencia de las implicaciones de un vínculo solidario por medio del redimensionamiento de la ciudadanía local y global en el ámbito europeo de la EpD, la EpDI denunciará el lugar que la economía de mercado transnacional pretende dar a los sujetos de América Latina, pues comprende bien que “ser ciudadano significa cada vez menos ser súbdito alienado de una nación determinada y concreta como en el siglo pasado, para ser súbdito alienado del mercado invisible sin fronteras” (Dierckxsens, 1998, p. 140).

En este contexto, y de cara a una educación emancipadora, transformadora y social, recobra sentido y profundidad la conocida sen-

tencia del intelectual francés Jean Paul Sartre (1951): “Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos de nosotros mismos con lo que han hecho de nosotros”.

La inversión a los derechos humanos

Uno de los temas centrales que articula el proyecto educativo de la EpD en su totalidad es el de los derechos humanos y la justicia social. Una mirada desde la ciudadanía global en la EpD parece señalar la importancia de que una educación para el desarrollo sea también una educación para la reivindicación de los derechos humanos. Ahora bien, al igual que en el papel diferenciado del proceso emancipador entre la EpD y EpDI, el asunto de los derechos humanos está relacionado también con las situaciones concretas y las tramas de poder en la que se concretiza cada uno de los dos enfoques.

Por una parte, la EpD parece asumir el actual discurso de los derechos humanos sin cuestionar el desarrollo de estos en el seno de la racionalidad occidental y el lugar que estos, como discursos de poder, han ocupado en la legitimación de violaciones de la dignidad de pueblos enteros. Una educación que se dice emancipadora y crítica debe brindar herramientas para cuestionar todos aquellos discursos que legitiman la limitación de las condiciones de existencia de los seres humanos.

En este sentido, la EpDI no solo retoma el discurso de los derechos humanos, sino también la crítica a estos, en cuanto dispositivo ideológico por medio del cual en las últimas décadas se legitiman, paradójicamente, la violación de los derechos de otros seres que no alcanzan, desde esta perspectiva, la condición de humanos. Lo anterior fue denominado por el economista alemán-costarricense Franz Hinkelammert (1999) como “inversión ideológica de los derechos humanos”. Desde esta inversión se legitima la violación de los derechos de todos aquellos sujetos y sociedades que no son considerados humanos en la actual época de la globalización del mercado; las invasiones militares a Irak, Afganistán, Kosovo y Serbia, en las últimas décadas, han sido legitimadas por el discurso de los derechos humanos; al igual que el establecimiento de regímenes de seguridad nacional

en América Latina que soportan el ejercicio del poder en dinámicas de muerte, también bajo el estandarte de ser protectores de los derechos humanos. A partir de este mismo discurso de “protección” a los derechos humanos, los ciudadanos de determinados territorios, sus culturas y prácticas son considerados como “sospechosas” de terrorismo, por lo que se valida la limitación de sus derechos por parte de los protectores de la “democracia”.

Evidentemente, no es lo mismo hablar de derechos humanos para un ciudadano afgano o colombiano que para un europeo, como no es tampoco lo mismo la EpD que la EpDI. Las condiciones materiales de existencia de uno y de otro les ubican epistémicamente en dimensiones, matices y grados de criticidad con respecto a determinados discursos “democratizantes”. Ello se puede comprender mejor cuando se tiene en cuenta lo siguiente:

En ninguna parte se ha podido ver las consecuencias de la estrategia de globalización de una manera tan extrema y radical como en el Tercer Mundo, no hay otro lugar con tantas víctimas; y es que los perdedores de la globalización no pierden un simple juego, sino que pierden su vida (Hinkelammert, 2003a, p. 16).

Los análisis críticos a los derechos humanos dados en América Latina no buscan de manera alguna la deslegitimación de estos, pero sí develar su instrumentalización, su inversión por parte de una racionalidad que legitima la muerte de seres humanos; en definitiva, una racionalidad que traslada los derechos de los seres humanos y de la naturaleza al mercado global transnacional. La experiencia histórica e intelectual de América Latina tiene mucho que aportar a un estudio crítico de los derechos humanos en la educación social y para el desarrollo, pues como observa Orrego (2012), la reflexión en torno a lo humano y los derechos concomitantes a este en América Latina antecede a las reflexiones de la Revolución francesa y americana, y a la posterior de los Derechos del Hombre y los Derechos Humanos en el siglo XX:

La transversalidad de lo ‘humano’ en el pensamiento americano [...] se da como una experiencia de vida en la periferia de la humanidad, lo que hace del discurso de los derechos y de la huma-

nidad [...] un asunto ético-político y no un simple enunciado humanista carente de valor praxiológico. [...] Los vínculos entre lo humano, lo ético y lo político no son posibles de escindir de la reflexión y praxis americanas (Orrego, 2012, p. 243).

La inversión ideológica de los derechos humanos de la que habla Hinkelammert (1999) se da justamente por el desplazamiento de las condiciones de “humanidad” para determinados sujetos, determinadas prácticas, modelos de desarrollo y cultura (Orrego, 2012); es decir, el contenido de aquello que se considera “humano” es no solo el producto de una determinada cultura que detenta el poder —en el particular, la occidental—, sino que los derechos que conciernen a los “seres humanos” han sido desplazados y otorgados al mercado global y las transnacionales que operan no solo por encima de los Estados-nación, sino del ser humano concreto.

Si bien la EpD europea no se equivoca cuando parte de una postura crítica del actual sistema económico de la globalización del mercado (Celorio, 2007), al cual responde desde una perspectiva de ciudadanía global, parece no profundizar suficientemente el papel de “totalización” del mercado, que ahora ocupa-usurpa el lugar óntico-ontológico del ser humano como sujeto en el entramado social. De esta suerte, se habla en nombre de la libertad del mercado y no del ser humano:

Los derechos humanos se transformaron en una agresividad humanitaria: violar los derechos humanos de aquellos que los violan. Detrás de esto hay otra convicción según la cual quien viola derechos humanos no tiene derechos humanos. El violador de los derechos humanos es transformado en un monstruo, en una bestia salvaje que se puede eliminar sin que haya la más mínima cuestión de derechos humanos. Pierde hasta el carácter de ser humano. La relación es como aquella entre san Jorge y el dragón. La responsabilidad por el aniquilamiento la tiene quien es aniquilado. Quien aniquila, en cambio, tiene el poder e igualmente el honor de respetar los derechos humanos. Es el prócer de los derechos humanos, y la sangre que vierte, lo purifica (Hinkelammert, 1999, p. I).

Esta crítica a la inversión de los derechos humanos parece calcar a la perfección la dinámica de violencia que ha signado el conflicto arma-

do colombiano durante más de cinco décadas, pero con continuidad y origen desde tiempos de la invasión colonial europea; situaciones a las que una educación social y para el desarrollo no puede dar la espalda si pretende un proyecto de emancipación y promoción de los derechos. La coyuntura política del país en la actualidad, los discursos de Estado y el imaginario en torno a las víctimas de la violencia parecieran legitimar, por medio de los procesos “democráticos” de elección popular, las políticas y los políticos que han promovido históricamente una “inversión de los derechos” en nombre de los derechos de unas élites terratenientes y en beneficio de las empresas transnacionales y de megaminería.

De allí que la globalización del mercado, más allá de plantear ejercicios de ciudadanía global, obliga primero a desentrañar el papel que el sujeto subalterno en la lógica del poder ocupa y, por ende, el papel de los derechos en esta inversión ideológica:

Desde el punto de vista de las empresas que operan transnacionalmente, los derechos humanos como derechos de seres humanos corporales no son más que distorsiones del mercado; [...] después de la eliminación de las distorsiones del mercado sigue la anulación de los derechos humanos. [...] No todas las distorsiones del mercado son producto del reconocimiento de los derechos humanos, pero tendencialmente toda defensa de los derechos humanos corporales aparece como distorsión del mercado. En consecuencia, la eliminación indiscriminada de las distorsiones del mercado desemboca, por una lógica implícita, en la distorsión de los derechos humanos. Y esto es legítimo en la medida en que la eliminación de las distorsiones del mercado se lleva a cabo en nombre de un principio general: el proceso de globalización (Hinkelammert, 2003a, p. 14).

Dada la dinámica de preeminencia de los derechos del mercado sobre los seres humanos, la educación para el desarrollo en América Latina observa con recelo el sentido individualista que introyecta el proyecto moderno colonial y la lógica del mercado capitalista en los discursos políticos actuales. De hecho, la lógica de la globalización del mercado reduce al ser humano a individuo y a su integración en el entramado social como persona jurídica, eclipsando el sentido comuni-

tario, cultural y social de los derechos humanos y no permitiendo que el sujeto emerja como persona corporal. De allí que “lo que se presenta hoy en la estrategia de globalización como derechos humanos son derechos como los de esos personajes colectivos que son Mercedes Benz, Siemens, Toyota y Microsoft” (p. 15).

Por otro lado, la EpD europea, en relación con los derechos humanos como condición de la *democracia*, parece ignorar el fuerte sesgo ideológico-cultural de la noción de democracia y su proyecto civilizador. El establecimiento de la democracia como un *telos* al cual inequívocamente se debe tender, bajo la idea no poco colonial de que el modelo político por excelencia de Occidente es el mejor para ser sociedades “desarrolladas”, ignora la actual dinámica del mercado global:

Democracia allí es un sistema de dominación que hoy ha sido impuesto como tal. Es un mercado de votos que respalda el mercado de bienes y servicios. Elegimos a aquellos que nos dominan. La democracia como se nos presenta hoy tiene mucho parecido con el mercado (Hinkelammert, 2003a, p. 89).

Por esta profunda crítica a la lógica del mercado global, en la que tanto la democracia como los derechos humanos son invertidos en sus sentidos más profundos, es como la EpDI entiende la importancia de una educación que más allá de ratificar la autonomía del individuo, como si ello fuera un valor en sí mismo, busca generar inquietud en el sujeto para asumir la democracia como un campo de lucha, tal como la entrevistó el educador colombiano Estanislao Zuleta (2010) cuando, refiriéndose al papel de la educación en la democracia, afirmó: “Hay que comenzar por reconocer que la adhesión a la democracia solo la lograremos en lucha contra nosotros mismos: contra nuestra formación arcaica, contra nuestros anhelos de seguridad o de dogma” (p. 81).

A ello sumaría Hinkelammert (2003a) la importancia de reconocer que “democracia” no necesariamente es “justicia” desde las dinámicas políticas que se imponen actualmente, es decir, las del mercado. Estas ideas solo son uno de los mitos sobre los que se ha tejido la hegemonía política, económica y cultural de occidente; mito al que se han sacrificado civilizaciones enteras de amerindios y africanos por más de qui-

nientos años. Ha de recordarse, desde la experiencia de América Latina, que el proceso colonial que inicia en el siglo XV y continúa vigente en el presente por el sistema de globalización del mercado se soportó en el derecho de los mediterráneos a poseer otras tierras y civilizar, llevar el desarrollo y el evangelio a los sujetos en condición de “subhumanos”, aquellos que ni siquiera tenían alma (Orrego, 2012).

Bien observa el economista y teólogo alemán la paradoja de que a pesar de que la historia de la democracia está unida al Estado de derecho, la democracia por sí misma no asegura los derechos humanos. En efecto, Hinkelammert (2003a) reconoce que “fueron las luchas de emancipación de esclavos, obreros, mujeres y países colonizados las que cambiaron la democracia introduciéndole los derechos humanos por ellas impuestos [...] contra los poderes democráticos” (p. 89).

Experiencia del CED-Uniminuto: caminos hacia la constitución de la EpDI

*Despidámonos armados de convicción; pero, especialmente,
armados de confianza en nuestro futuro.
Aquí se podría decir algo parecido a lo que dijo Salvador Allende
antes de morir gloriosamente en la Moneda:
¡Más temprano que tarde, el mundo cambiará!*

FIDEL CASTRO RUZ (2002)

La puesta en práctica del enfoque de la EpD en un escenario educativo como el de Uniminuto parte de la convicción cristiana y utópica de que es posible la transformación del mundo, y ello supone el previo develamiento y la denuncia de las estructuras de poder que se soportan en lógicas de muerte.

La particularidad de este escenario educativo, su contexto, dinámicas y agentes, permite integrar, desde la *praxis*, aportes que escapan tanto a la EpD europea como a los cuestionamientos teóricos sobre esta desde América Latina. Escapan porque en muchos casos la experiencia

de encuentro pedagógico rebasa los postulados teóricos, forzando su cuestionamiento y crítica, sin necesariamente tomar conciencia de ello en un primer momento del proceso de enseñanza aprendizaje; pero también porque el enfoque mismo de la EpD, en la articulación *sui generis* que se da en Uniminuto, como escenario universitario y comunitario, resignifica constantemente las implicaciones de esta apuesta pedagógica, dando paso a la consolidación teórico-práctica de una EpDI contextual y crítica.

No solo el lugar particular que ocupan los discursos de la EpD en el marco de la experiencia y de la crítica desde América Latina, sino los sujetos y sus circunstancias que intervienen en el proceso educativo mismo, hacen de la experiencia de la EpD llevada a cabo en Uniminuto un laboratorio crítico para dicho enfoque, que, en definitiva, puede recibir la adjetivación de *latinoamericano*, no como discurso identitario¹³, sino como lugar y contexto de enunciación de la palabra.

Si la EpD europea fue pensada para sujetos europeos, con un mínimo de disfrute de los derechos ciudadanos y humanos, que debían conocer e identificar la realidad de los otros, de los del Sur, para solidarizarse y cooperar buscando transformaciones, ahora son aquellos otros los que emergen como sujetos en la EpDI. Son el sujeto otro desde el que se pensó la educación para el desarrollo europea. Es la mujer trabajadora, la madre cabeza de hogar, el mensajero, el desmovilizado, el joven con un puñado de sueños y pocas oportunidades laborales, culturales y educativas, en fin, seres humanos como tantos miles, que luchan la vida día a día para sobrevivir junto con sus sueños en un contexto que obliga a la alienación cultural, política y económica. Por lo anterior, estos sujetos ya no tienen como misión principal el identificar las causas de la opresión de otros, sino más bien las propias (en mayor o menores dimensiones), aquellas causas que aunque padecidas cercana

13 Al respecto, el semiólogo argentino Walter D. Mignolo (2007) aporta un riguroso análisis filosófico-decolonial de la idea de América Latina. Para el argentino, “América Latina” es producto de la invención colonial y geopolítica, acompañada por la colonialidad epistémica que se desplegó sobre los habitantes de *Abya Yala*.

o propiamente, nunca fueron puestas en entredicho, nunca fueron cuestionadas (López y Orrego, 2013).

La irrupción de la EpD en Uniminuto es tan medular a su vocación social como lo es el involucramiento social que la institución tiene en el contexto universitario colombiano en la actualidad (Orrego, 2014). La EpD en Uniminuto parece surgir de la necesidad misma de generar un acercamiento crítico con la realidad social, pero no desvinculado de la práctica, del acercamiento concreto con las realidades y resistencias humanas, que, por demás, no son ajenas a las experiencias de muchos estudiantes que integran el *alma mater*.

Abordajes críticos y aportes investigativos del CED a la consolidación de la EpDI

La irrupción del enfoque de la EpD a las prácticas pedagógicas de Uniminuto parece converger con los momentos más productivos en términos teóricos y pedagógicos de la EpD europea (2000-2006), al igual que con el desarrollo y la consolidación de Uniminuto en el escenario educativo.

Solo hasta el 2003 el enfoque de la EpD es integrado al proceso educativo que imparte el CED, a propósito del rediseño curricular de la entonces cátedra de Fundamentos Teóricos para la Práctica Social (FTPS) (Ortiz y Solano, 2010, p. 9). Este llega en medio de un escenario académico y pedagógico que no solo se anticipaba en la *praxis* al modelo europeo, sino que se gestaba en medio de dinámicas investigativas que buscaban dar sentido al ejercicio pedagógico. Estos hechos son importantes porque ubican el marco contextual y epistémico desde el cual el CED abandera el proyecto de EpD en Uniminuto, y desde sus crecientes y más recientes abordajes críticos de este (Orrego y López, 2012, 2013; Orrego, 2014), pero también porque permiten tomar conciencia de la profunda diferencia que supone no el traslado acrítico de un modelo exógeno-exótico para fundar-fundamentar una apuesta pedagógica, sino la profundización de una *praxis* docente, pedagógica e investigativa a luz de la EpD. Por ello, tal como se titula poco ortodoxamente este capítulo: “Educación para el desarrollo en zapatos

latinoamericanos”, la EpD se encuentra en Uniminuto con un camino pedagógico-social ya andado que hacía imperativa la recepción crítica y contextual del enfoque europeo.

Justamente, en esa “andanada” pedagógica del CED, y estrechamente vinculada al ejercicio docente e investigativo, la EpD irrumpe en el marco de un proceso investigativo continuo, que además de dar cuenta de la EpD como enfoque, da coacción, contenido y sentido a la visión de responsabilidad social de Uniminuto como institución, y al CED como unidad académica e investigativa.

En el relacionamiento del CED con el enfoque de la EpD, se pueden precisar por lo menos tres etapas investigativas que en su devenir histórico parecen estar en coherencia con la dinámica-espíritu, seguramente sin haber sido pensadas de tal forma, de las facetas y estrategias de la EpD y de aquellas hermenéuticas del ver, juzgar y actuar, tan comunes para la educación-investigación popular liberadora, las lecturas bíblicas contextuales, el modelos de formación ciudadana del CED y la pedagogía praxeológica en general.

Solo valdría sumar el hecho de que el actuar, que aparece como último momento o etapa en el ver-juzgar-actuar, parece ser una constante en el proceso pedagógico investigativo del CED. Ello tiene una virtud: dinamizar una EpDI que necesariamente tiene que estar abierta a lo incierto, a reinventar el actuar, el modelo, los procesos, las perspectivas y hasta los sentidos con los que se recrea y se reinventa el mundo.

Etapa de recepción

Esta primera etapa investigativa está antecedida por un escenario pedagógico e institucional que sirvió como abono para el desarrollo posterior de la reflexión sobre la EpD en el CED-Uniminuto. Si bien la etapa a que se hace referencia en este apartado podría fecharse entre el 2003 y el 2009, sus antecedentes se pueden rastrear un año después de la creación del Departamento de Práctica Social (actualmente CED), es decir, a partir de 1999, cuando se identifica en el Departamento la necesidad de realizar una fundamentación teórica para acompañar el proceso de práctica social. Allí es donde tiene origen la mencionada cátedra de

DSC, que en aquel momento estaba compuesta por dos asignaturas: Fundamentos Teóricos para la Práctica Social I y II. Para el 2001, el Departamento de Práctica Social se transforma en el Centro de Práctica Social y adquiere una nueva misión pedagógica centrada en la sensibilización de los estudiantes sobre las problemáticas sociales. Fue tal el grado de importancia de una educación que formara a los educandos para la incidencia social y la transformación que el Centro de Práctica Social impartía seis cátedras con un propósito claro:

Relacionar en diferentes niveles y de manera vivencial a estudiantes y docentes con la problemática de las comunidades pobres para fortalecer su compromiso social y la prestación de servicios de manera gratuita a la comunidad en general, mediante la creación de procesos de acercamiento a la realidad social del país, y del diseño de proyectos de desarrollo social (Uniminuto, 2001, Acuerdo II2).

En mirada rápida por los contenidos centrales de estas primeras asignaturas impartidas por el CED, antes de la irrupción en el 2003 del enfoque de la EpD a la cátedra de FTPS, evidencia aquella praxis pedagógica que fundamenta los procesos investigativos sobre la EpD en el CED. Al respecto, Ortiz y Solano (2010) aportan un cuadro (tabla I) que sintetiza muy bien no solo los contenidos, sino también algunos objetivos del proceso pedagógico que anteceden la reflexión propiamente dicha sobre la EpD en el CED (*ver página siguiente*)

Es evidente la intensión social e investigativa de la cátedra desde que su fundación en 1999 y hasta el 2003, cuando se reestructura desde perspectiva de la EpD. Llama la atención la irrupción, en el 2003, de contenidos relacionados con la ciudadanía y el desarrollo, temas fundamentales para la enfoque de la EpD.

Ahora bien, en el 2006 se hace imperativa la necesidad de dar contenido más crítico al proceso, por lo que si bien no se pierde de vista el papel de la sensibilización, se centran los esfuerzos en dar formación crítica sobre la realidad social. Ello incluso está relacionado con el cambio nominativo de Centro de Práctica Social a Centro de Educación para el Desarrollo, que intenta “dar un salto cualitativo hacia asumir

contenidos y crear propuestas de acción. Por ende, se incorporan contenidos más orientados hacia el reconocimiento de la importancia de las políticas públicas de desarrollo y el ejercicio ciudadano” (Ortiz y Solano, 2010, p. 6). Allí también se puede ver el énfasis en temáticas como género, ciudadanía, desarrollo y pobreza.

TABLA 1

Objetivos y contenidos temáticos de la cátedra DSC

Asignatura	Objetivo	Contenidos
Fundamentos Teóricos de la Práctica Social I (1999)	Proceso preparatorio o de fundamentación teórica tanto en el área social como de la investigación, que incluye el conocimiento de programas, proyectos y entidades de carácter social que vinculen comunidades pobres o marginadas.	Unidad 1. Conceptos básicos: comunidad, organización social, pobreza, agente comunitario, necesidad sentida Unidad 2. La práctica social en Uniminuto Unidad 3. Participación y motivación Unidad 4. Proyecto social: concepto y ciclo
Fundamentos Teóricos de la Práctica Social II (1999)		Diagnóstico Proyecto social: Formulación y gestión Métodos de trabajo grupal comunitario Modelos de intervención Política social: Concepto e importancia Política social del Estado colombiano
Fundamentos Teóricos de la Práctica Social I (2002)	Sensibilizar al estudiante frente al problema de la pobreza y motivarlo para que apropie los elementos y fundamentos del enfoque social de la universidad, la razón de ser de la práctica social y su relación con la organización y promoción del desarrollo comunitario. De igual forma, proporcionar al estudiante algunos elementos básicos que le refuercen su conciencia crítica y le faciliten la identificación en problemas sociales y la búsqueda de alternativas de solución a través de la formulación de proyectos sociales.	Unidad 1. Estructura y organización social Unidad 2. Agente social y servicio social Unidad 3. Proyecto social

Asignatura	Objetivo	Contenidos
Fundamentos Teóricos de la Práctica Social II (2002)	Sensibilizar y motivar al estudiante frente al problema de la situación social del país y proporcionarle elementos críticos que le refuercen su conciencia crítica, le faciliten la identificación de problemas sociales y le permitan reconocer y analizar los elementos de un programa o proyecto social y enmarcarlos en las políticas sociales del estado.	Unidad 1. Proyecto social Unidad 2. Política social Unidad 3. El desarrollo de la comunidad y la intervención social
Fundamentos Teóricos de la Práctica Social (2003-2009)	Proporcionar al estudiante elementos teórico-prácticos, desde la perspectiva de educación para el desarrollo, para el análisis crítico de la realidad de las personas de las poblaciones más vulnerables, de tal forma que adquiera conocimientos y habilidades para ser un ciudadano con mayor responsabilidad social.	(Años 2003-2006) Módulo 1. Panorama nacional e internacional frente al énfasis del curso Módulo 2. Desarrollo y ciudadanía Módulo 3. Proyectos sociales (Años 2007-2008) Módulo 1. Desarrollo y pobreza Módulo 2. Ciudadanía y participación Módulo 3. Proyectos sociales (Año 2009) Módulo 1. “Desarrollo y Pobreza” Módulo 2. “Democracia y ciudadanía” Módulo 3. “Proyectos Sociales”

Fuente: Ortiz y Solano (2010)

Etapa de apropiación del modelo de EpD

Las reformas curriculares iniciadas en el 2008 en Uniminuto llevaron a la necesidad de generar procesos investigativos que dieran cuenta de la fundamentación teórica del accionar. Así, en el 2009 se realizaron dos investigaciones fundamentales para la apropiación y posterior crítica de la EpD.

La primera de estas investigaciones que acompañó el minucioso proceso del rediseño curricular de la cátedra de FTPS fue un estado del arte (Solano, 2011) que dio cuenta del origen de la EpD en relación con el devenir del desarrollo y sus más importantes estrategias pedagógicas, como el cuerpo temático que le integra; temáticas que, además, serán asumidas casi en su totalidad en la estructuración de la cátedra de DSC.

En esta investigación, el autor ya anticipa algunos elementos problemáticos o por profundizar en la EpD. El primero de estos tiene que ver con la posibilidad de superar las visiones fragmentarias entre Norte-Sur que muchas veces legitiman las comprensiones estereotipadas de los otros, como también por el simple hecho de que aquello que se menciona como Sur es en realidad un conjunto de relaciones y dinámicas que también se dan en muchas partes del Norte:

Necesitamos educarnos, trabajar y aprender de otros y otras diferentes, emprender búsquedas para saber, o recordar quiénes somos como culturas y cómo también podemos enseñar al Norte y contribuir desde el Sur a cambiar el paradigma de desarrollo imperante en el mundo (Solano, 2011, p. 27).

El segundo elemento que el comunicador colombiano señala es la importancia de una apertura de aprendizaje global, pero sin olvidar las realidades concretas en las que se existe. La realidad de los sujetos del Norte para la que ha sido pensada la EpD no es en absoluto la misma que la de los sujetos del Sur, quienes constantemente se ven obligados a luchar por el respeto y el cumplimiento de sus derechos.

Este primer estado del arte permitió fundamentar el Modelo de Formación Ciudadana (Morán, 2010), con el cual el CED se proponía brindar herramientas pedagógicas para el abordaje y análisis crítico de la realidad. A partir de las premisas de la EpD, este modelo permitía en aquel entonces acompañar los procesos de la Práctica en Responsabilidad Social, aterrizando la conceptualización teórica de la EpD.

Para el 2011 se adelanta un proceso investigativo que busca sistematizar la experiencia del CED-Uniminuto y que justamente abarca el periodo de tiempo en el cual la EpD se hace transversal, no solo a

una cátedra particular, sino a la unidad académica en general (Botero, 2011). Esta investigación permitió identificar el grado de apropiación del Modelo de Formación Ciudadana, como del enfoque de EpD en estudiantes y docentes vinculados a las cátedras de PRS y DSC.

Etapa de profundización

Dada esta experiencia investigativa y práctica con la EpD, para el 2012 surge en el CED la necesidad de profundizar desde una perspectiva contextual, es decir, desde América Latina, en los contenidos teóricos y temáticos de la EpD. Justamente allí radicaba uno de los primeros cuestionamientos con los que se concluye el informe del estado del arte, realizado en el 2010:

¿Cómo crear una EpD desde el Sur? Estas preguntas ahora parecen un tanto banales... Es preciso adherir a una propuesta global de educación para el cambio, pero sin perder nuestra identidad. En el Norte, los ciudadanos nacen con sus derechos garantizados, mientras en el Sur alcanzar un estado mínimo del cumplimiento de los derechos fundamentales se convierte en una lucha épica para los sectores marginados. Somos diferentes, muy diferentes (Solano, 2011, p. 27).

De allí que con el ánimo de profundizar en los contenidos de la EpD, evocados en el estado del arte, pero desde esa diferencia, que es diferencia colonial, tanto como de poder y saber, surge la investigación denominada *De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica* (López y Orrego, 2012). En esta, la EpD ya no solo es evocada en la neutralidad enunciativa del discurso, sino en ese lugar otro que hace de la sospecha una herramienta indispensable para la investigación y la acción educativa. No sospecha de los sujetos y sus intenciones, sino de las lógicas y los lugares, mundos de la vida que configuran no solo formas discursivas de enunciar la realidad, sino tramas vitales que obligan muchas veces a la de-construcción, cuando el lugar desde el que se habla ha sido el subalterno.

Una sospecha fundamental en el abordaje crítico de la EpD tiene que ver con la tendencia a abarcar temáticamente todas las dimensio-

nes de la vida, sin comprender lo suficientemente las interrelaciones e implicaciones que se tejen entre estas:

La perspectiva de género, el ambiente, la interculturalidad, la no-violencia fueron temas introducidos como contenidos en los discursos sobre el desarrollo, los cuales [...] entorpecieron la comprensión de su *interdimensionalidad e interseccionalidad*, en la forma como el desarrollo se fue constituyendo y apropiando de todas las dimensiones de la vida. El género, el ambiente y la interculturalidad se insertaron en los discursos sobre el desarrollo como perspectivas que, sumadas a sus causas, “humanizaban” de alguna manera las primeras nociones de desarrollo, pero encubrían así el hecho de que son las construcciones de género, la colonialidad del poder, la relación del ser humano con su entorno natural y con los “otros y las otras”, los que configuraron la forma misma como el desarrollo fue constituido para ser tan eficaz en su expansión (López, 2012, p. 235).

En este sentido, la EpDI cuestiona la tendencia abarcativa de la EpD, que tiende a tematizar, a hacer contenidos pedagógicos o a brindar categorías de análisis de la realidad, de elementos que en realidad son constitutivos, no de un campo meramente temático-curricular y discursivo, sino de una episteme que atraviesa de fondo la racionalidad del discurso del desarrollo en todas sus versiones, ajustes y mejoras (Orrego, 2014; López, 2012).

De allí que donde la EpD encuentra temas que permiten interpretar la realidad, la EpDI ve además principios ético-epistemológicos que permiten cuestionar estructuralmente el modelo económico y político vigente, que busca actualizarse instrumentalizando las resistencias, sus discursos y valores para desde allí legitimarse.

Los principios ético-epistémicos de la EpDI

Cuestionar el desarrollo como telos

Si bien la EpD europea de quinta generación da avances cualitativos en su comprensión del desarrollo, es necesario, desde la EpDI, superar el complejo desarrollista que ve el tiempo y el devenir histórico como algo lineal que tiende a un punto culmen, denominado *desarrollo*, al que

la historia y los sujetos deben moverse. No es suficiente la apertura a otros modelos de desarrollo y el cuestionamiento al presente, sino que se requiere poner en cuestión la racionalidad progresiva del tiempo, de la economía y de las relaciones.

En otras palabras, se requiere mucho más que cambiar el sujeto del desarrollo, del mercado, a lo humano o lo social, y repensar la noción del desarrollo, tanto como su proyecto de racionalización de la vida humana, las relaciones y el poder. En la trastienda del mito occidental del desarrollo, en sus muchas versiones, se esconden nada menos que nociones del tiempo, del espacio y de la relación de los sujetos con estos, que son resultado no de una naturaleza humana e histórica, sino un producto, una fabricación cultural que se proyecta y despliega en la historia como una posibilidad de ser, pero que para nada debería ser totalidad del *ser*.

En ese sentido, la EpDI tiene una vocación ontológica no en cuanto a la determinación y enunciación de las esencias y su relación con los accidentes, sino en cuanto al develamiento de las redes de poder-saber que constituyen, incluso, nociones hegemónicas de aquello que se dice que es el ser humano, la historia y su devenir.

La EpDI cuestiona la tendencia a ver las relaciones culturales y el desenvolviendo de los pueblos como un deber-ser que es interpretado en términos de un tiempo escatológico que piensa la historia como un ascenso permanente y constante de condiciones menos humanas de relación social a otras más humanas; de la historia del pecado original a la de la salvación mesiánica; del ser humano bárbaro al civilizado; del *homo sapiens* al *homo faber*. Cuestiones serias para repensar el desarrollo a fondo, máxime si se tiene en cuenta que este ser humano “desarrollado” hoy amenaza la vida de los “otros” tanto como la propia; que el *homo faber* está aniquilando la bios que le parió; que en nombre de la democracia se violan los derechos humanos de sociedades que se piensan en el espacio y el tiempo de formas diversas y complejas. Es la vida del ser humano concreto y corporal lo verdaderamente universalizable, no las trayectorias y quehaceres impuestos por una determinada tendencia espacio-temporal de una cultura y sociedad sobre las demás.

Al respecto, los saberes ancestrales de América Latina emergen en este escenario con toda su potencialidad, como formas para repensar nuevos paradigmas de relacionamientos. Llama la atención el hecho de que en la sabiduría andina, junto con algunas nociones de la física moderna, se afirme una comprensión del tiempo que no va de pasado a futuro, que el futuro no es lo que vemos al frente, sino que cada vez que se observa el universo, “lo vemos tal como fue en el pasado” (Hawking, 1988, p. 57). Estas interpretaciones del tiempo no permiten una racionalidad en perspectiva de progreso infinito y, menos aún, limitada a la acumulación de bienes y saberes al que se consagran toda suerte de sacrificios humanos, para cubrir el temor al futuro incierto; pues como se menciona actualmente, “el tiempo es oro”, y por el “oro” se hace legítima la invasión de pueblos y culturas.

La EpDI busca brindar herramientas para descentrar el mito del desarrollo y sus consecuencias. Para ello, y dado que opta por los y las excluidas, busca tomar como referente justamente aquellos saberes que han sido subalternizados en el escenario del conocimiento, sabiendo que allí emerge toda una dinámica del saber que sobrepasa la razón instrumental en que se soporta la globalización del mercado que tanto la EpD como la EpDI cuestionan.

Cultivo de epistemes noviolentas

En relación con lo anterior, la EpDI se pregunta por la relación desarrollo-conocimiento-violencia-poder. Para la EpDI, la noviolencia no es simplemente una temática y un valor por trabajar en el marco de un currículo y de unas actitudes esperadas en los educandos, sino un elemento central de las condiciones del conocer que privilegia en sus abordajes pedagógicos:

En este sentido, la perspectiva de la noviolencia en relación con la construcción del conocimiento permite no solo una forma de aproximación a la realidad social que no toma como punto de partida la exclusión y eliminación de la conflictividad y de los sujetos que la representan, sino que, por el contrario, se apalanca en la fuerza que puede tener la transformación de los

conflictos que subyacen tras el acontecer humano y del conocimiento (López y Orrego, 2012, p. 242).

De allí que la EpDI denuncie las relaciones entre las violencias legitimadas en la historia y sus relaciones con las formas y los modelos de conocimiento que se pretenden universales, transculturales, verdaderos, y que se imponen eliminando la diferencia, que siempre es vista como amenaza a la estabilidad de los saberes hegemónicos. En esa perspectiva epistémica, el conocimiento que como resultado de una actividad ético-epistémica que comprende la noviolencia como principio debe asumir el conflicto como posibilidad y no como amenaza, promoviendo que los sujetos del conocimiento redimensionen su lugar en el entramado social y cultural, en medio de una realidad siempre conflictiva:

Un conocimiento mediado por la noviolencia será también un conocimiento para la vida —cotidiana y biológica—, como también para el rechazo de toda forma de violencia, incluida la violencia contra la naturaleza, que pone de presente y afirma la totalidad de la vida como sistema, más allá de lo humano (López y Orrego, 2012, p. 244).

Superación del androcentrismo y antropocentrismo

Uno de los elementos que dimensiona la EpDI en las relaciones de poder-conocimiento, iluminada por los saberes de las culturas ancestrales, es evidenciar la centralidad que la razón occidental ha dado al ser humano y la relación de ello con formas y prácticas de producción del conocimiento. En ese sentido, la EpDI comprende:

El antropocentrismo organiza [...] un orden bio-social de escala global que se fundamenta en la dicotomía humano/animal, otorgándole a lo humano un lugar de supremacía sobre lo animal. [...] El pensamiento occidental dominante poco se ha cuestionado esta dicotomía para elaborar propuestas éticas; por el contrario, el discurso del desarrollo, incluso para las lógicas de desarrollo más “humanas”, ha guardado una estrecha relación con la visión antropocéntrica (López y Orrego, 2012, p. 244).

La EpDI se aventura a la búsqueda de conocimientos que no fragmenten la realidad, ubicando jerarquías a determinados seres por encima de otros; a los humanos por encima de la naturaleza; al hombre sobre la mujer; al adulto sobre el joven; al ser humano blanco sobre el negro, entre otras. Esta relación conocimiento-dominio está vinculada con el surgimiento de formas de conocer que desligan al ser humano de las dinámicas del entorno en el que está imbricado. En este sentido, para la EpDI, la situación ambiental, más allá de ser un tema relacionado, como lo es el modelo de desarrollo capitalista de producción, es una consecuencia de una forma de conocer y aproximarse a la realidad, desde el dominio de aquello que se pretende conocer:

Una educación así pensada debe partir del presupuesto de que el ser humano es solo una importante parte del complejo *rizoma* del conocimiento y que, como tal, es corresponsable de la amplia red en la que está inmerso. Es por ello que el buscar formas de racionalidad que superen y cuestionen el antropocentrismo que subyace tras las dinámicas del desarrollo es posiblemente la labor ética y la apuesta epistémica de una EpD crítica y latinoamericana (López y Orrego, 2012, p. 245).

En este mismo horizonte de relación entre conocimiento-dominio de lo conocido, la EpDI comprende la importancia de develar no solo el papel del antropocentrismo, sino el que androcentrismo desempeña en las dinámicas sociales de exclusión. La razón occidental establece toda suerte de dicotomías y divisiones para abordar la realidad y para constituir políticas y prácticas sociales en las cuales el hombre, el varón, aparece como sujeto privilegiado del saber, y lo femenino como elemento constituido por la razón masculina. Lo anterior se evidencia con claridad en el lugar que las mujeres ocupan en los procesos del desarrollo occidental, pues no solo representan la mayoría de la población empobrecida, sino que son vistas como sujetos de desarrollo, como objetos de análisis del sujeto cognoscente masculino. Nuevamente, la EpDI busca cuestionar con la crítica al androcentrismo, aquellos elementos ontológicos que constituyen, desde la lógica de dominación, los parámetros para decir que esto *es* o aquello *no lo es*.

Dado lo anterior, para la EpDI es vital asumir una postura en torno a las situaciones de género que, superando el tradicional marco que se interesa únicamente por analizar la situación desigual de las mujeres en relación a los hombre, ponga sus esfuerzos en la construcción y reproducción social del género, la sexualidad, la raza y la clase, como matrices interrelacionadas e inseparables (López, 2012). Lo anterior supone pensar la EpDI en los bordes, en las fronteras de las epistemologías dominantes reproductoras de un conocimiento lineal, progresivo y androcéntrico, para dar paso así a nuevos sujetos y locus-cuerpos del conocimiento que han sido y siguen siendo silenciados y subalternizados, producto de las múltiples formas de colonización: “En estos diversos rostros y sujetos del conocimiento que emergen en los ‘bordes’ del saber, se estructuren nuevas conciencias que permitan repensar una EpD liberadora y transformadora” (López y Orrego, 2012, p. 247).

Construcción del saber decolonial

Dado que los marcos de referencia bajo los cuales se ha pensado la educación occidental no responden a los retos ni a la realidad que el contexto latinoamericano plantea a la EpD, particularmente en lo que respecta a la superación de todas las formas de subalternización, exclusión, racialización, colonización, se hace necesario concebir no solamente otra epistemología, sino una epistemología Otra. Este elemento no es un simple juego de palabras, sino una apertura a un conocimiento que siempre está en proceso, movimiento y construcción; pero que es también una nueva forma de construir el conocimiento, ya no bajo las categorías con que Europa pensó la realidad social, sino las que emergen del mundo de la vida negada por el saber hegemónico.

Es en sentido que la interculturalidad crítica en la EpDI no se soporta simplemente en la valoración de la diversidad de las culturas y saberes “otros”, sino que se entiende como “un paradigma que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, epistémico y político” (Cuevas, 2012, p. 133). La interculturalidad es así entendida no propiamente como una realidad de la dinámica social, como lo es la multiculturalidad, sino que es un proyecto ético, político y epistémico por construir:

Es desde este horizonte que pensamos la interculturalidad como alternativa a los paradigmas convencionales que han asociado la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global. Por el contrario, quisiéramos esbozar lo que a nivel regional se propone como un pensamiento otro, el *Sumak kawsay* o buen vivir (Cuevas, 2012, p. 133).

De esta manera, la propuesta andina del buen vivir, de la cual el CED retoma algunos elementos epistemológicos, no es propiamente una versión más de los desarrollos sostenibles o de los ecodesarrollos, sino *otra* visión del desarrollo. La noción del buen vivir, aunque podría ser un equivalente homeomórfico del desarrollo occidental, plantea ciertos retos en su abordaje y, por supuesto, en la comprensión misma del concepto, pues supone y requiere para su entendimiento nuevas concepciones del ser humano, de la naturaleza y la política; es decir, requiere de un *pachakutik* (revolución) epistémica, de un quiebre de las coordenadas desde las cuales juzgamos la realidad, la economía, la vida, lo bueno y lo malo. Requiere una decolonización epistémica.

Este quiebre no es propiamente una vuelta romántica a un pasado indígena perfecto, sino la posibilidad misma de pensar la vida humana concreta, fuera de los marcos establecidos por las teleologías coloniales del capitalismo moderno que, al igual que la modernidad-colonial, se impuso como única posibilidad de ser¹⁵. De allí que desde esta perspectiva, los latinoamericanos solo seamos pueblos “subdesarrollados” o en “proceso de desarrollo”, pues queda claro que la única posibilidad

14 Según Pannikar, son términos y conceptos que cumplen una función semántica, simbólica y cultural semejante en cuanto a la “forma cultural”, pero no necesariamente en su traducción literal. Así, desarrollo occidental podría tener su equivalente en el mundo andino en el Sumak Kawsay o “buen vivir”, pues cumplen la función cultural de expresar un proyecto de ser y quehacer comunitario, aunque sus contenidos sean dispares.

15 Es importante comprender que el capitalismo en realidad se desplegó plenamente con la colonización de América; de allí que colonialismo, modernidad y capitalismo sean la tríada para comprender el despliegue actual de las lógicas neoliberales (Mignolo, 2007).

de ser es el “desarrollo”, y a despecho de los posmodernos, este se nos ofrece como el nuevo gran relato, como la fetichización mercantil de la que Marx hablara (Marx, tomo I), la cual comprende el modelo de producción capitalista —mercantilista— como un hecho natural, y no como un proceso histórico y culturalmente determinado. Y esta, aunque obvia, es una primera constatación: el desarrollo occidental y sus múltiples ajustes internos, incluso muchas visiones marxistas, obedecen al despliegue de relaciones de poder en el marco de un contexto histórico del relacionamiento económico colonial que se estableció como única posibilidad y, fuera de lo cual solo hay romanticismo *hippie*, indigenismos y pachamamismos exóticos, comunismo bárbaro, irracional y terrorista.

La propuesta del buen vivir, que también forma parte de un proceso histórico determinado, se plantea no como un ajuste al modelo económico de desarrollo occidental, sino como un conjunto de valores, principios, disposiciones y sensibilidades para integrar una dinámica Otra, que posibilite una decolonización ya no solo de las fuerzas productivas, de la mano de obra como lo supuso la descolonización española, sino de los criterios humanos, cósmicos y de relacionamiento que aún subyacen en nuestras dinámicas sociales y que soportan el discurso fetichista del desarrollo occidental como única alternativa de vida. Y es que justamente en esto último, aquello de la “vida”, de su manera de comprenderla e interpretarla, es que el buen vivir andino toma distancia de la “buena vida” que promete el desarrollo occidental.

A la luz de lo dicho valdría la pena resaltar algunos principios del “vivir bien” andino que podrían aportar a la construcción del repensar los modelos de sociedad y de desarrollo que busca la EpDI:

- a. El *Sumak Kawsay* es dinámico, se trata de un proceso, y no de un punto por alcanzar en el futuro utópico. Ello supone, por una parte, la imposibilidad de una planificación económica absoluta, pues esta se media por las relaciones que la entretejen, tanto como por los vínculos afectivos y relacionales; por otra, al ser dinámico el buen vivir toma distancia de la imposición hegemónica de un desarrollo que se impuso como deber ser.

- b. La vida incluye y supera lo biológico, por lo que cualquier acto a la calidad de vida de otros seres trasgrede la vida de los demás. Ello permite superar uno de los elementos centrales de la racionalidad instrumental en la *modernidad/colonial*, a saber: la separación entre sujeto-objeto, lo que permite volver la naturaleza a la historia.
- c. El buen vivir critica, por un lado, la modernidad y propone, por el otro, una reconstrucción social, cultural y política (Houtart, 2011). Además, abandona la idea de desarrollo como un proceso lineal, de secuencias históricas que deben repetirse e imitarse (p. 42).
- d. El buen vivir no permite la mercantilización de las relaciones sociales ni la reducción de bienes a mercancía, racionalidad propia de la economía occidental.
- e. El buen vivir propone una economía con ausencia de acumulación, lo que a su vez elimina la determinación del sujeto humano a la competencia. El ser humano no es visto solo como productor y consumidor, sino como “guardián” del equilibrio.
- f. A despecho de quienes abogan por la economía mercantil capitalista como única alternativa de vida, el *Suma Qamaña/Kawsar* andino no propone una economía de la escasez y del trueque. Lo que sí hace es abogar por la disminución de bienestar “para aquel tercio de la humanidad cuyo modo de vida no es globalizable y mucho menos compatible con la justicia cósmica” (Estermann, 2006, p. 14).
- g. La clave de la economía o de la bioeconomía del *Sumak Kawsay* no es buscar el crecimiento económico, sino la redistribución de la riqueza y el buen trato a la pacha. Ello supone un sentido liberador del buen vivir andino, que, por un lado, denuncia y, por el otro, devela. Aquello que devela es justamente que la trama del desarrollo no se basa en más riqueza, sino en distribuir la que está concentrada.

- h. El buen vivir habla de sustentabilidad más que de sostenibilidad. Lo sustentable es aquello relacionado con dar “buenas razones”, no aquello que se “sostiene” por sí mismo.
- i. El buen vivir sabe que un mundo limitado, el *Qamaña*, solo es posible si un tercio de la humanidad renuncia a su opulencia, abundancia y despilfarro: “Un mundo en que todas y todos adoptarían un *American Way of Life* no solo es imposible, sino una ceguera criminal del modelo neoliberal existente” (p. 24).
- j. El buen vivir implica un reordenamiento de la relación de poder y la eliminación de todo tipo de superioridad basada en la raza, el poder, la riqueza.
- k. La interculturalidad de la EpDI es, en definitiva, la posibilidad de un cambio paradigmático en el cual la noción de desarrollo se hace insostenible; es decir, “lo que se pone en cuestión no son las distintas trayectorias, matices o enfoques construidos sobre el desarrollo, [...] sino el trasfondo que da lugar a su discurso” (Cuevas, 2012, p. 141).

Centralidad de lo relacional-sentimental en la EpDI

Dado que la EpDI se pregunta por la forma como la razón occidental ha orientado las lógicas de los distintos discursos del desarrollo, se propone un determinado acercamiento a la realidad que no sea propiamente el distanciamiento gnoseológico que caracteriza la ciencia hegemónica occidental y los modelos educativos tradiciones.

En este sentido, la EpDI es una educación decolonial, por lo que privilegia perspectivas y saberes de los pensamientos indígenas y populares, donde el conocimiento no emerge como producto de la fragmentación y distanciamiento subjetivo entre sujeto-objeto, sino como relacionamiento-conocimiento; es decir, el punto donde inicia la inteligibilidad de las cosas, aquello que es susceptible de conocimiento y para la cual los diversos modelos pedagógicos involucran sus esfuerzos, es justamente el vínculo relacional; la realidad

no es una esencia pura e independiente, sino el entrado que le constituye y que es constituido a la misma vez.

De allí que la aproximación a la realidad que se propone la EpDI no sea propiamente una analítica, es decir, la división en sus partes de la realidad, sino la búsqueda de las relaciones que implican la emergencia del mundo tal como parece ser. En este sentido, la aproximación meramente conceptual, teórica y procedimental de las ciencias sociales parece evidenciar su lógica fragmentaria; lógica que elimina del conocimiento un posible relacionamiento emocional y celebrativo con lo conocido; lógica que residualiza la emoción, el sentimiento o, como en la EpD, le otorga solo una parte del proceso pedagógico¹⁶. Sin embargo, esto resulta fundamental para la EpDI:

Descentrar la razón como un elemento que se ha constituido en el eje fundamental del actuar supone pensar la epistemología como relacionamiento “sentimental”, es decir, ya no bajo el paradigma sujeto-objeto, sino sujeto-sujeto. Esto significa dar un giro a la concepción objetivista de la realidad propia del paradigma clásico de las ciencias sociales, que pretendió encontrar una correspondencia “perfecta” entre una realidad supuestamente objetiva y su representación mental en los sujetos. En este paradigma, los sentimientos, las cargas afectivas en las representaciones, eran aspectos a superar para alcanzar el conocimiento “verdadero” (López y Orrego, 2012, p. 250).

En este horizonte de sentido, la EpDL se esfuerza por integrar el aspecto emocional, sentimental y celebrativo, en un cambio de estructuras cognitivas y de relacionamiento pedagógico que aboguen por la construcción de proyectos sociales en los que voces diversas, heterogéneas y disidentes estén soportadas sobre todo en lazos político-afectivos. Ello supone la superación de una suerte de relativismo ético y epistémico que estetiza y exotiza cada punto de vista

16 El CED en la actualidad profundiza en una de sus investigaciones sobre la dimensión de las emociones y el sentimiento, en los tejidos subjetivos y políticos.

y cultura, como también la imposibilidad de pensar desde la idea de un consenso monolítico; se trata de construir compromiso con la vida concreta de los demás, de superar las divisiones identitarias que fragmentan y sectorizan las luchas; de comprender que frente al *divide y triunfarás*, replicado en las analíticas occidentales, puede haber emerger un pensar que re-liga un realidad humana fragmentada por el mercado, tanto como paradójicamente unificada en el sometimiento al mismo.

REFERENCIAS

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. España: Servicio Central de Publicaciones del G. Vasco.

Argibay, M., Celorio G. y Cerolio, J. (1997). Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, 19. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/I530678/I576045/I+ED1997LanKoadernoak.pdf>

Baselga, P., Ferrero, G., Boni, A., Ortega, M., Mesa, M., Nebreda, A., Celorio, J. J. y Monterde, R. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal. Espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: UPV.

Belaúnde, V. A. (1987). *Meditaciones peruanas*. Lima: Comisión Nacional del Centenario.

Beltrán, C. (2006). *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe. La diversidad del cristianismo en Bogotá*. Bogotá: Bonaventura.

Brennan, F. (et al.) (1994). *Guidelines for good practice in development education*. Dublín: Development Education Support Centre (DESC).

Botero, P. (2011). *Sistematización de experiencias de los procesos pedagógicos del Centro de Educación para el Desarrollo, Uniminuto, sede principal*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.

Castro, F. (2002). *La globalización neoliberal no es eterna*. Bogotá: Desde Abajo.

Celorio, G. (2007). Educación para el desarrollo. En G. Celorio y A. López (coords.). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, G., Celorio, J. y López, A. (2012). *La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica educativa*. Bilbao: Hegoa-Universidad del País Vasco

Celorio, J. (1995). La Educación para el Desarrollo. *Cuadernos Bakeaz*, 9.

CONGDE (2012). Estrategia de educación para el desarrollo de la Coordinadora de la ONGD 2012-2014. Recuperado de <http://www.congde.org/contenidos/descargar/attachedfiles/I023/original?I363750489>

Cuevas, P. (2012). Interculturalidad crítica y ‘buen vivir’: el otro lugar del desarrollo”. En L. López e I. Orrego (Eds.). *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*. Bogotá. Uniminuto.

Dierckxsens, W. (1998). *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía*. San José: DEI.

Dussel, E. (1977). *Filosofía ética latinoamericana, presupuestos de una filosofía de la liberación*. México: EDICOL.

Eizagirre, M. (2000). Educación para el desarrollo. En A. Pérez (dir.) *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. País Vasco: Icaria y Hegoa.

Estermann, J. (2003). Anatópismo como alienación cultural: culturas dominantes y dominadas en el ámbito de América Latina. En R. Fornet-Betancourt (2003). *Culturas y poder: interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La paz: ISEAT.

Fannon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1992). *Educación como práctica de la libertad* (41.a ed.). México: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Houtart, F. (2008). *Deslegitimar el capitalismo. Reconstruir la resistencia*. Bogotá: Justicia y Vida-Ruth.

Hinkelammert, F. (1999). *La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke*. *Revista Pasos*, 85. Recuperado de <http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/la-inversion-de-los-derechos-humanos-f-hinkelammert.pdf>

Hinkelammert, F. (2003a). *La violencia sagrada del imperio: el asalto al poder mundial*. Bogotá: Justicia y Vida.

Hinkelammert, F. (2003b). *Solidaridad o Suicidio colectivo*. San José: Ambientalico.

Kusch, R. (2007). *Obras completas* (tomo I). Rosario, Argentina: Ross.

López, L., M. (2012). *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*. En L. López e I. Orrego, I (Eds). *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios

López, L. y Orrego, I. (Eds.). (2012). *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde América latina*. UNIMINUTO: Bogotá.

López, L. y Orrego, I. (2013). *Discursos, subjetividades y agencias en la universidad. Experiencias del CED-UNIMINUTO*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Mignolo, W., D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Morán, A. Y. (2010). Un modelo de formación ciudadana: soporte de procesos de transformación social. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/387>

Orrego, I. (2012). Derechos Humanos y la ética de la banda de ladrones. Aproximaciones filosóficas a los supuestos éticos en que se soporta el discurso de los derechos humanos en la actualidad". *Revista Temas*, 18(3). Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.

Orrego, I. (2014). Del desarrollo social y humano a la noción del Buen Vivir; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO. En D. Villa. *Responsabilidad social de las universidades: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria* (tomo V). Buenos Aires: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.

Ortiz, Y. y Solano, R. (2010). *Desarrollo social contemporáneo: el rediseño curricular como proceso de investigación y la investigación como generadora de contenidos y prácticas pedagógicas*. Bogotá: CED-Uniminuto.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (comp.). *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Flacso-Tercer Mundo.

Robinson, W. (2007). *Una teoría sobre el capital global. Producción, clases y Estado en un mundo transnacional*. Bogotá: Desde Abajo.

Sartre, J. P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*, En J. Genet. *Euvres complètes I*. París: Gallimard,

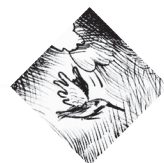
Sobrino, J. (2005). *Extra pauperes nulla salus*: fuera de los pobre no hay salvación. *Revista Vida Pastoral*, 258. Recuperado de <http://www.san-pablo.com.ar/vidapastoral/?seccion=sumarioynumero=258>

Solano, R. (2011). Educación para el desarrollo, una mirada desde el Sur. *Revistas Anfora*, 30(18).

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Biblioteca Libre.

La pedagogía social como totalidad narrativa: posibilidades críticas formativas

JAÍR DUQUE ROMÁN*



*Hay acciones minúsculas destinadas
a un incalculable porvenir.*

MARÍA ZAMBRANO

*Todas las penas pueden soportarse si las ponemos
en una historia o contamos una historia sobre ellas.*

ISAK DINESE

Introducción: un diálogo de saberes desde la responsabilidad político-social comunitaria

Con estas dos referencias de una filósofa española, María Zambrano, y una escritora de cuentos danesa, que en este caso usa el seudónimo Isak Dinesse, inicia la pedagoga social Violeta Núñez, en el 2007, una nueva propuesta para la educación y la pedagogía social. Ambas citas tienen mucho que ver con la intención de este escrito, por sus pretensiones de ser una acción pequeña frente a las posibilidades de los saberes a los que alude y, por otra parte, porque permiten hacer un ejercicio y una invitación a ver lo pedagógico como una narración

* Magíster en Investigación Socio-Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Licenciado en Educación: Pedagogía y Psicología por esta misma institución. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), en las licenciaturas de la Facultad de Educación y en el Programa de Trabajo Social, respectivamente. Correo electrónico: jaiduque@hotmail.com

propositiva y modelo de formación, cercanos al periodo de oro de la educación y de la pedagogía de los siglos XVII al XIX.

En el contexto institucional de un proyecto comunitario educativo como el de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), escribir y crear propuestas socioeducativas alternativas implica pensar las relaciones entre educación y sociología, como parte de las llamadas *ciencias de la educación*. Como hecho social académico, la educación social es uno de los objetos de estudio de la pedagogía social; por eso, desde el título se la aborda como totalidad en un espacio académico (político y social); además, es uno de los objetos de estudio, como profesión (trabajo social), en el interior de una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Aportar a una caja de herramientas, teniendo como fundamento la praxeología, implica entender el lenguaje o, más bien, los lenguajes como constituyentes primarios de lo humano y lo social. Por lo tanto, es la práctica consciente de nuestros lenguajes (como, por ejemplo, el juego, que es precognitivo y prelingüístico, filogenético y filolingüístico) la que nos hace responsables ante todo tipo de vida que se erija como política y social en una comunidad; comunidad que, entre otras cosas, juega y no solo trabaja.

Ahora bien, en la posibilidad de pensarnos para otro tipo de educación, se hace necesario romper con los paradigmas que han colonizado nuestras maneras de actuar. Entonces, indagar los orígenes etnocéntricos forma parte de nuestras búsquedas identitarias. Por eso, voy a partir de las posibles narrativas de lo educativo y lo pedagógico para fundamentar la importancia de la subjetividad en la educación, en oposición a las miradas cientistas que ocuparon parte de las discusiones de la modernidad racionalista.

El aporte dialógico de saberes¹ que hace este escrito no es otro que el de reconocer el proceso histórico descriptivo de una realidad socioe-

I Esta idea del diálogo de saberes está tomada de los planteamientos de Paulo Freire, cuando en sus primeros escritos propone una relación entre diálogo, dialogicidad y diálogo de saberes, para mostrar las dimensiones de una educación y una pedagogía que se instalan en torno de una propuesta libertaria.

educativa institucional y corporativa. En Uniminuto he hecho presencia durante dieciocho años, con una praxeología experiencial y de compromiso; con un proyecto de vida como educador y pedagogo que se sabe colonizado, eurocentrado en la forma de ver, leer y poner en práctica una docencia; y en parte, con una investigación experiencial de aula, de una extensión proyectiva en las vidas de aquellos con quienes, por razones del campo de formación, han interactuado y optado por defender, poner en práctica y en juego las posibilidades de un compromiso político crítico humanista.

Finalmente, esta introducción deja clara la opción preferencial por una emancipación libertaria total, es decir, anarquista, como praxis y posibilidad formativa y formadora.

La pedagogía social: una posible posconceptualización

La intuición primaria es un obstáculo para el pensamiento científico.

G. BACHELARD

Los dogmas —religiosos, políticos, científicos— surgen de la creencia errónea de que el pensamiento puede contener y encerrar la realidad o la verdad.

Los dogmas son prisiones conceptuales colectivas.

Y lo extraño es que la gente ama la celda de su prisión porque da la sensación de seguridad, una falsa sensación de “Yo sé”.

ECKHART TOLLE

Esta afirmación intuitiva, como *condición de posibilidad* de este hombre de ciencia, con tanto reconocimiento y al que uno puede leer con verdadera pasión, necesita ser reformulada; por tanto, eso que él llama *la intuición*, en cuanto se entienda como “sentido común, vivencia, intuición y conocimiento concreto” (Parlebas, 2001, p. 32), constituye un diálogo de saberes. Por ejemplo, lo que en el contexto del pensamiento francés en el campo de la educación puede ser leído por el pensamiento crítico, discutido y construido, en la tierra de

Abya Yala Pacha Mapu (territorio continental), de la nueva utopía, puede ser comprendido desde otra lógica y sentido.

Por otro lado, Eckhart Tolle es un escritor y maestro espiritual contemporáneo de origen alemán. Un rebelde de la escuela básica, que llega a la universidad inglesa saltándose las regularidades de la formación anglófona. Los epígrafes muestran una contradicción profesional y disciplinar de dos educadores, uno del campo de la ciencia física, Bachelard, y el otro de las ciencias espirituales, Tolle.

Así, este escrito pretende generar una reflexión que, sin negar la racionalidad moderna europea, nos permita a los no europeos una praxis más universal de la pedagogía, en tanto pedagógica y social, de la cultura y de las relaciones de poder en las diferentes sociedades. Esta no puede ser abordada solo de modo positivista, objetivo; o, mucho menos, entender la realidad concreta² como aquello medible, observable y cuantificable.

Ahora bien, como se infiere del sentido del texto, la pedagogía social tiene en la investigación una praxis consolidable, la cual nos da la oportunidad de pensarnos y hacer educación social, en clave subjetiva y narrativa, con posibilidades crítico-emancipatorias, *decoloniales*, propias de las *epistemologías del sur*. Praxis de la buena vida y del buen vivir, no solo como algo ideológico, sino como algo encarnado en el verdadero sentido materialista del buen vivir, acuñado como proyecto político, para garantizar alimentación, abrigo y acogida comunitaria.

Lo comunitario como proyecto político se hace realidad no en lo representativo, sino en la forma de mandar; eso que en la praxis social de los movimientos sociales, como en el caso colombiano del Movimiento Marcha Patriótica y del Congreso de los Pueblos, se llama *obedecer mandando*, que, tomado de la propuesta política boliviana, reconoce en el pueblo y al pueblo una obediencia que se hace realidad cuando se manifiesta positivamente en la efectividad de los paros, a pesar del incumplimiento de los compromisos por parte del poder hegemónico.

2 En este sentido, vale recordar a Karel Kosik (1967) en su *Dialéctica de lo concreto*, cuando, parafraseándolo, señala que lo concreto es aquello que es imposible de aprehender, de coger y, por qué no decirlo, de ser objetivado.

¿Cómo se muestra este hecho social en la práctica educativa, formativa e investigativa en el marco de una institucionalidad como El Minuto de Dios? En las posibilidades de un currículo integrado que transversalice el conocimiento mediante preguntas de investigación tanto en los diferentes niveles de formación como en los campos del saber y en las áreas de formación. Allí la investigación y la proyección social han de ser la columna vertebral de un proceso praxeológico que reconoce que el conocimiento se construye mandatando.

Esta propuesta es una oportunidad para una institucionalidad y una sociedad que no superan su crisis de crecimiento y que “ajustan” injustamente su praxis a un modelo de desarrollo que responde a los mandatos del mercado y de la competencia evaluativa, bancarizando y financiarizando a los usuarios del modelo.

Cuando asumo que la pedagogía es un saber, estoy reconociendo un campo de conocimiento y una aplicación práctica: lo educativo, que para nuestro caso *geopolítico* tiene que ver con un orden social, a la vez que con un orden natural-ambiental diferenciado, lleno de tensiones, dada la alteración que de la naturaleza hemos hecho como especie humana.

De hecho, la educación como proceso socializador es tan antigua como todas las formas de agrupación y asociación intencionales y conscientes de hacer y hegemonizar un legado cultural. Esta postura implica supeditar la pedagogía como saber al campo de la cultura y a la institucionalidad social.

Aclarado lo anterior, es necesario hacer un deslinde y ruptura conceptual, metodológica y praxica con las concepciones que no reconocen las posibilidades de autonomía y emancipación de los pueblos, las organizaciones y las comunidades, para pensarse y romper con las condiciones de determinación y hegemonía; o, por lo menos, para poner en duda en nombre de la educación y la pedagogía popular liberadora, esperanzadora, como lo ha planteado de modo claro Paulo Freire, una figura de autoridad académica regional que podemos referenciar en sus obras, *desde La educación como práctica de la libertad* hasta *La pedagogía de la esperanza*.

Por otro lado, se afirma que detrás de una buena práctica hay una reflexión, y viceversa. Por eso, señalar un sujeto de la educación y la pedagogía como representante de un deslinde ideológico, conceptual y de hecho no es suficiente si ello no está asociado a las condiciones concretas, incluso contradictorias, que permitieron que surgiera como posibilidad, como invento o como descubrimiento. En este caso, se trata de reconocer una manera de mirarnos y ser.

Aquí lo que está en juego es una forma de mostrar una experiencia en el interior de una experimentación del modelo praxeológico; de construir y hacer praxis, una metodología, para justificar un proyecto formativo profesional que sea oportunidad para una comunidad vulnerable a necesidades materiales (como el abrigo, la vivienda, la alimentación) y a necesidades espirituales, culturales y religiosas, en el sentido de darle orientación a lo que nos es común en esa común unidad; todo esto como un proyecto socioeducativo.

Reunir lo general con lo particular es, en el lenguaje contemporáneo y con una visión geopolítica, hablar de lo global local, de lo regional, no solo en el conocimiento, sino en la materialización de este. Pero también se trata de proponer un humanismo materialista hecho realidad social, en función de la equidad, para dar sentido a los derechos de las mayorías; se trata de invertir las condiciones de posibilidad en el beneficio de unos pocos y de entender esta contradicción, como tensión máxima de un proyecto social.

No se trata de sustraernos a una realidad, sino de confrontarla, de transformarla, de hacerla posible como alternativa a un orden establecido, hegemónico y poderoso, de desafiar un orden de cosas que se han deslegitimizado, que han perdido vigencia y necesitan ser reformuladas.

La investigación académica a partir de la investigación en el aula, y proyectada a la comunidad

Pasar de la investigación formativa a la formación en la investigación es uno de los propósitos de un trabajo de aula que desborde sus límites y proyecte la universidad a la vida. Sin embargo, existe el problema de

la credibilidad que tiene esta forma de conexión con la realidad social, por lo poco efectiva y la falta de claridad de su propuesta; sobre todo cuando se avoca a resolver problemas concretos como son los problemas económicos.

La pedagogía social como práctica de control educativa de masas en la historia de lo local

De la Universidad Pedagógica Nacional (Premios Nacionales de Educación de la Fundación Francisca Radke) se destacan obras relacionadas con la educación en sectores no institucionales locales, como es Maloka, Chagra, Río y Selva. Es también el caso de la Escuela de la Gente del Agua, donde en el contexto de la selva se educa de modo informal sobre aspectos de la vida diaria, se educa para la vida. Existen otras obras que hablan del pueblo como sujeto político en relación con la cultura aldeana; de igual modo, de la mujer madre y esposa, como parte de una formación ciudadana en el siglo XIX. Pero la que más llama la atención es la que se refiere a la pedagogía social de masas entre los siglos XVIII y XIX (Rodríguez, 2007).

Lo que hoy llamamos *políticas educativas* adquiere, en el lenguaje de la época, primero, los nombres de disposiciones, como cédulas reales, medidas de policía, reglamentos de la plebe y expedientes de vagancia, para inspirar la caridad y canalizar las limosnas indiscriminadas. Segundo, permite identificar individuos, localizándolos y diferenciándolos con el fin de evitar los escándalos públicos, el desorden y el juego. Y tercero, suscita una educación ilustrada que, según Rodríguez (2007), moldeará los comportamientos de acuerdo con los nuevos requerimientos de una época de transmisión.

Por lo tanto, la reflexión a la que invitan estos datos y hechos nos señala un camino y una tradición vigente que busca adecuar la ciudadanía a las necesidades de los poderes hegemónicos, los cuales funcionan y tensan las relaciones entre el pueblo y el poder. Se trata, entonces, de configurar sistemas de poder que canalicen la gestión de la pobreza y los escasos recursos y, además, controlen y hagan entrar a la policía en la población que no sea obediente. ¿Cómo buscar una salida alternativa

a una realidad cada vez más sofisticada de control y vigilancia, frente a las mayores exigencias y el mayor rendimiento de los recursos?

Aquí las condiciones formales e informales y las institucionales se tienden a confundir, porque el establecimiento coopta de modo sinuoso formas de emancipación y de organización que no estén sujetas a la obediencia civil; por eso, no están lejos en el tiempo los llamados de Henry David Thoreau a la desobediencia civil y, en el contexto local, los del Movimiento de los Comuneros al no pago de los impuestos.

¿Cuál es la relación histórica entre los movimientos populares y los movimientos sociales respecto a las tensiones entre el establecimiento y los procesos revolucionarios contrahegemónicos? Preguntarse de este modo seguramente alerte a quienes ven no solo en el lenguaje sino también en la práctica una forma legítima de acción ciudadana.

Por eso, vale la pena preguntarnos si todavía es posible rescatar la escuela formal para la causa popular, a partir de las luchas callejeras, de los movimientos sociales y estudiantiles; o si ellos son solo las posibilidades democráticas del establecimiento, siempre y cuando no se ponga en peligro su permanencia y se actúe dentro de la norma. Así, el tránsito hacia otra educación puede ser el resultado de una coyuntura o de resolver una crisis, como puede ser la de la compleja realidad sociopolítica del mundo global.

Educación social y pedagogía social en los medios masivos: la prensa alternativa

Hay en el campo socioeducativo una tesis desarrollada por Berstein (1997) acerca de la prelación progresiva de los currículos invisibles sobre los currículos visibles, a partir del crecimiento de los medios de comunicación. Hoy, con los avances técnicos y científicos, donde los medios mismos van siendo cooptados por los nuevos dispositivos que pone en circulación el mercado (a manera de ejemplo, el paso de la radio en a. m. a f. m.), se está dando tránsito a la escucha en internet. Estos cambios nos permiten pensar por lo alternativo tecnológico neutro y por las posibilidades ideológicas de mirarse y replantearse posibilidades en un campo de disputa.

Este tipo de tránsitos y transiciones permiten preguntar por lo que pasa en la prensa escrita, al igual que por la forma alternativa y masiva de abordar las relaciones pedagogía-comunicación en la prensa escrita.

La educación social y la formación de una ciudadanía crítica

La formación de una ciudadanía crítica y de unos ciudadanos críticos implica tener unos instrumentos de transformación y proposición que hagan posible ver cómo la conciencia de alguien que se mira por primera vez en una realidad puede cambiar, y hacer de ello una máxima posibilidad de aprovechamiento colectivo.

En la universidad, la formalidad educativa social, en el mundo de hoy, debe superar las lógicas empresariales de productividad, competencia y rentabilidad, a la vez que proyectar su visión crítica de *larga marcha*, su destino histórico de visión trascendente de saber espiritual, de crear comunidad y ser “destino digno colectivo” de los sectores populares que ven en la educación el vehículo más expedito para su realización. La economía del conocimiento, la sociedad de la información, la globalización, la flexibilización, las competencias, la formación a largo plazo como nuevo paradigma impuesto deben dar paso a una universidad sin ánimo de lucro, como posibilidad de construcción de un pensamiento alternativo, de praxis renovadora, de múltiples resistencias, de diversidad de voces y de luchas, espacio de contradicciones y contrahegemonías.

Desde el espacio de la educación para lo superior debe proyectarse un país distinto que se permita redefinir la educación y la universidad. Así, debe proponerse:

- a. Develar y hacer visibles las nuevas pragmáticas del poder y del control social que, por medio de la instrumentalización de las competencias, nos hacen objetos y no sujetos de la formación.
- b. Revisar y analizar los propósitos del capitalismo cognitivo, mediante el análisis crítico de sus presupuestos.
- c. Definir una perspectiva pedagógica de formación investigativa a través de redes creadas por los *Nuevos Robinson Crusoe que ya tienen*

celulares (2009) y que hacen conexiones en los “nuevos espacios de control de las incertidumbres”.

- d. Desarrollar un espacio de reflexión epistémica que dé cabida a una praxis de múltiples didácticas críticas construidas desde la filosofía y, en general, desde las ciencias, pero en particular de las ciencias humanas y sociales, donde la psicología y el trabajo social como profesiones tengan su propia voz.
- e. Denunciar la nueva ética del neoliberalismo, por individualista, por estimular el consumo, la bancarización de la vida de las personas, la financiarización de la vida profesional en las instituciones de educación superior, para asumirlas como una condición de vida natural.
- f. Estudiar la globalización semántica, denunciada por Díaz (2011), articuladora de la globalización, la flexibilización, las competencias de un modelo neoliberal alienante.
- g. Imaginar y valorar “los reales otros mundos posibles de ‘La universidad sin condición’” (Derrida, 2002), o de las humanidades del mañana, de la comunidad de dignidad que permitan que los estilos de enseñanza y la escritura sean las herramientas de acción del docente investigador cuando se pregunta: ¿cómo construir un objeto de estudio y de enseñanza a partir de un saber crítico?

Mis referentes de formación profesional

En la vida profesional encontramos influencias de muchos autores con los cuales construimos nuestro propio espacio y estilo de trabajo. En mi caso, debo reconocer que fue el maestro Vicente Castellanos, uno de los fundadores de la Universidad Pedagógica Nacional, el primer personaje que me muestra el camino de la vía pedagógica por la historia de la disciplina. Las referencias a tres elementos históricos de comprensión de la pedagogía: los historiadores, los pedagogos y la sociología, va a marcar esta trayectoria de formación y acumulación de experiencias en mi vida profesional formativa.

Luego será la figura de Jaime Jaramillo Uribe, el historiador nacido en Abejorral, pueblo del sur de Antioquia, Colombia, al que tuve la posibilidad de conocer, para constatar cómo un pueblo apropia la vida de un ícono académico como cosa propia. Su obra histórica es suficientemente conocida, no así sus aportes educativos pedagógicos. Una recopilación de apuntes de clase hecho por sus alumnos de la Universidad Nacional a finales de los años sesenta ha sido un referente. *La historia de la pedagogía como historia de la cultura* es un pequeño manual que, como él mismo lo expresaba, constituye la compilación de por lo menos veinte referencias clásicas de autores sobre el tema, donde se destaca Henry Irene Marrou (1979), con su *Historia de la educación en la Antigüedad*, que es como una arqueología pedagógica de orientación cristiana, como lo es su autor.

Seguramente, el personaje académico que más ha marcado mi vida ha sido el maestro Orlando Fals Borda. Tuve la fortuna de ser su discípulo por un corto periodo en la Maestría de Investigación Socio Educativa que la Universidad Pedagógica Nacional y su Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en 1978. Orientó inicialmente mi tema de investigación, proceso que fue abruptamente interrumpido por hechos de ese año que lo involucraron a él y a su esposa María Cristina Salazar, pero que fueron vitales para iniciar el camino individual de la investigación formativa.

Otro personaje en mi vida es el historiador Renán Silva, quien fue guía en mis incursiones en los archivos históricos para iniciar la difícil comprensión de la lectura de manuscritos de los siglos XVIII y XIX.

Nombrar autores conocidos como Jean Piaget, Levs Seminovich Vigotzky, Emilio Durkheim, George Jean, Gastón Bachelard, Peter McLaren, Henry Giroux, Sigmund Freud, Michel Foucault, entre otros, son posibilidades de lectura que muchos contemporáneos hemos hecho.

Dos personajes locales que han sido acompañantes de mi proceso de vida profesional son el profesor Gonzalo Cataño Molina y el padre Carlos Germán Juliao Vargas. En ellos tengo no solo un referente de formación, sino una amistad en dos periodos de mi vida. El primero

desde pregrado hasta la maestría, iniciando mis rudimentos de investigación y como director de mi escrito de maestría; el segundo, en la confianza para intentar un acompañamiento a su propuesta de modelo de formación profesional docente: la pedagogía praxeológica.

Un personaje transversal de mi vida formativa profesional, al que no tuve la oportunidad de conocer, es Paulo Freire. Mi trabajo práctico de pregrado, dirigido por el profesor Mario Sequeda Osorio, tuvo esta orientación; por tanto, no es casual que en los últimos tiempos vuelva a tener una mirada sobre este autor y sus posibilidades contemporáneas.

Las alternativas pedagógicas

Es sencillo buscar correspondencias entre tipos de sociedad y tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes, sino porque expresan las formaciones sociales que las han originado y que las utilizan. Las antiguas sociedades de soberanía operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes; las sociedades disciplinarias posteriores se equiparon con máquinas energéticas, con el riesgo pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje; las sociedades de control actúan mediante máquinas de un tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piraería y la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo (Deleuze, 1999, p. 277).

Me vuelvo a encontrar con Deleuze luego de una tarde lluviosa en Bogotá a sugerencia de una filósofa que me cuenta, a manera de diálogo, que estuvo en mi charla sobre pedagogías críticas en el encuentro Pensamiento Crítico de la Facultad de ciencias humanas y sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Siento a Deleuze cercano en las lecturas; en las ideas sobre libertad, anarquismo y marxismo; en sus prácticas como pedagogo y su condición de pensador francés, cuyo pensamiento siento muy próximo en mi formación como educador; en sus concepciones de mundo frente a la tecnología, un mundo al que he tenido acceso gracias al paso por la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional.

Otro pensador francés, Michel Onfray (2008), se pregunta por la autoridad de quien le da el estatus de filósofo a quien pretende serlo. Esto me lleva a hacer un deslinde y una ruptura; un deslinde entre la experiencia de formar filósofos y pretender serlo. Por otro lado, me lleva a pensar en una ruptura entre plantear una alternativa pedagógica y una filosófica, en la praxis formativa docente.

¿Cómo puede ser pensado lo alternativo en un proyecto de formación en el contexto de las ciencias humanas y sociales, en saberes que dialogan como el trabajo social y la pedagogía? La materialización de una idea puede partir de la imagen, como la que se me presenta en un espacio público que hace parte contextual, con un espacio de formación. La descripción de la escena hace referencia a la disposición de un número de árboles que, en proceso de crecimiento, están dispuestos artificialmente para adornar. En otras ocasiones, una observación casual me ha hecho ver en los arbustos su belleza floral, el contraste de colores y tonalidades rosa y verde, de sus frutos no comestibles, pero no por eso inútiles.

En esta ocasión, lo que me permite detenerme es su crecimiento. Hay un detalle ortopédico que salta a consideración. La imagen se asocia al texto de Foucault (1975): *Vigilar y castigar*. La imagen es perfecta, I749-2011: un árbol, una alineación de árboles, una guía de crecimiento amarrada como estaca a un árbol ya crecido, superado en dimensiones por el organismo viviente. La estaca inerte se ve delgada y, amarrada al arbusto, no parece ya orientar ni corregir nada. En la hilera de arbustos, la uniformidad consiste en que se ha ganado estatura, grosor, vitalidad frente al supuesto corrector de la supuesta deformidad y orientación del crecimiento.

¿Cuál es el sentido de lo que se observa y analiza en la orientación de mi tema de reflexión? La urgencia de cambiar este sentido histórico de la conducción formal de la formación de los organismos vivos. De hecho, hay una ruptura en cada una de las generaciones. Proyectar la libertad de quienes quieren pensarse de modo diferente no es un derecho consagrado a lo cultural y civilizatorio, es una obligación de transformación frente a la hegemonía humana y la idea de supeditar todo lo vivo a su mirada, reflexión y poder.

La alternativa pedagógica está en la revaloración de la imaginación crítica; darle la oportunidad a la creatividad no solo humana, sino también de la interpretación biopolítica, en tránsito a una estética y una ética de lo viviente; una nueva ecología de lo social crítico material; una espiritualización desmaterializada haciendo tránsito a la cultura de lo vivo viviente, de su historia e historicidad, de los intereses concretos del deseo transformador.

Soledad de sentido y creación

En estos días, donde se oye el ruido de los cuerpos al consumir, yo me he encerrado a pensar en las contradicciones de las instituciones educativas, hoy más cuestionadas que nunca. Lo grave del asunto es que estas solo tiene sentido de existencia como producciones humanas. Por lo tanto, y necesariamente, la crisis es humana. Hay entonces crisis de pensamiento, hay exceso de información, pero no de conocimiento y, menos aún, de calidad y excelencia. Además, hay mucho de ideologización.

Al ver un programa de divulgación científica he encontrado una clave para el descubrimiento científico: saber leer la realidad como lo planteara el maestro Paulo Freire, solo que aquí se trata de otro tipo de realidad, no de la realidad humana, sino de la realidad física, de leer en la geología, en la materialidad física de la tierra, en la realidad física de la atmósfera y de la interrelación entre los tres espacios que componen la esencia planetaria.

Sí, esa es la compleja condición del descubrimiento, que es el de la creación, el de la invención y de la innovación, acompañados de acciones y procesos que les den esencias y sentidos. Yo tengo la sensación de que los inventos corresponden a respuestas a los problemas concretos de la vida del hombre en general y, más en particular, del hombre de ciudad, y no porque el hombre del campo no los tenga o no los pueda resolver, sino porque, como lo dice el poeta Antonio Machado, este no está interesado en los problemas del hombre de la ciudad. Él tiene sus propios problemas.

Recuerdo, en relación con el concepto de invento, el texto de Simón Rodríguez: *Inventamos o erramos*³. Creo que eso se relaciona con la crisis misma de la escuela. No hemos desarrollado la posibilidad de resolver los problemas prácticos que la vida nos pone. Leía en una revista, creo que en la última *Semana*, dedicada a Nelson Mandela (diciembre del 2013), que el problema del país en materia de educación es la dirección y gestión, porque de esta están encargados abogados, sociólogos, economistas y no expertos en resolver problemas. Aquí hay solo un pequeño paradigma entre profesionales de oficio en torno a las relaciones y dis-

-
- 3 Recordemos, como dato curioso, que en el afán de proponer cosas auténticas Simón Narciso Carreño Rodríguez, como realmente se llamaba, le puso de nombre a sus hijos maíz, zapayo y zanahoria. El uruguayo Luis Camnitzer está considerado hoy en el mundo como uno de los máximos exponentes del arte conceptual, pero nunca antes su obra había sido objeto de una exposición personal en París. La galería Cortex Atlético de la capital francesa ha corregido este olvido abriendo sus espacios para esta muestra “Maíz, zapallo y zanahoria”, que reúne obras e instalaciones de todos los periodos creativos de Luis Camnitzer, un artista que ha explorado la asociación compleja entre imagen y texto. “Maíz, zapallo y zanahoria” se inspira en los escritos del filósofo venezolano Simón Rodríguez, conocido por haber sido el maestro del libertador Simón Bolívar. “Maíz, zapallo y zanahoria” son los nombres que le puso Simón Rodríguez a sus hijos para no usar el santoral católico, lo que fue un gesto revolucionario en esa época. Simón Rodríguez fue el mentor de Bolívar, un pedagogo de primera línea, un pensador político fascinante. Tuvo tres hijos en Ecuador a quienes puso nombres de legumbres”, explicó a RFI Luis Camnitzer. “Su obra me interesa porque exploró la manera de comunicar sin que haya una pérdida del sentido, lo cual es una reflexión central del conceptualismo”. Otra versión nos dice: en víspera de la Revolución francesa, vivió en París, respiró su ambiente, descubrió a Rousseau y decidió desde entonces convertir a la humanidad entera predicando el amor a la naturaleza. Después de sus cinco años de peregrinación a pie por Europa regresó a Caracas, se casó, tuvo en año y medio dos hijas, a quienes puso resueltamente nombre de vegetales: las llamó Maíz y Tulipán, a fin de adherirse al calendario de Fabre d’Eglantine. A poco declaró: “Yo no quiero parecerme a los árboles que echan raíces en un lugar, sino que quiero ser benéfico como el aire, el agua y el sol que corren sin cesar”, y volvió a emprender sus caminatas abandonando, por decirlo así, a su mujer y a sus dos vegetales, quienes en adelante nunca contaron con él.

putas con el poder. Por lo tanto, este escrito apunta a la autodenuncia de no haber descubierto ni inventado nada. Así, la única salida digna que me queda es la creación. El caso es crear qué y a partir de qué. La respuesta sigue siendo simple, de lo que se tiene y de lo que se es.

En este momento soy un teclador que escucha una obra musical, una creación a la que aprecio. Me suena no solo agradable, sino que me produce sensaciones y emociones propias del amor por la música que escucho y con la cual me identifico, el tango, en este caso el tango instrumental, El Sexteto Mayor interpretando *Otoñal*. Su cadencia, su invitación al movimiento, su invitación a formar parte de ella, de lo otoñal de mi vida, de las sorpresas que el otoño de la vida nos trae, creo que esto y mucho más es lo que produce una creación. ¿Qué puedo yo entonces crear? ¿Palabras? ¿Cosas con palabras? ¿Relaciones de las cosas y las palabras? ¿Sentido entre ellas? ¿Vacíos?

La música comienza a bailar en mi cabeza. Trato de unir miles de puntos que hay sobre la mesa que soporta el artefacto donde escribo, con los miles de sonidos que produce el invento tecnológico que manipulo. Es de día, los minutos, y por qué no, las horas han pasado mientras esto escribo. Creo que en estos casos la soledad es una buena consejera. No creo que se necesite mejores condiciones para dictarle al teclado lo que pienso mientras escribo.

La máquina corrige los errores en que incurro cuando técnicamente no escribo de manera gramatical, ella me señala los errores, yo le obedezco, pero no necesariamente debe seguir siendo así. Pero, ¿cuál es el sentido de lo que escribo? No sé si lo tenga, solo sé que es el producto de la soledad y de la rabia de reconocermelo un objeto de lo que hago. No puedo echarle la culpa de lo que pasa más que a mí mismo y a la burocratización en que he caído. Es una especie de flagelación con autorreflexión.

La soledad me lleva a escribir sobre mis miedos. Nunca habían sido tan claros mis temores frente al tener, frente al engaño de creer que se posee algo que puede ser perdurable, cuando nada lo es. Solo las emociones nos descubren en su permanencia a pesar de lo subjetivas e intersubjetivas que llegan a ser.

Una acción propia de humanos me saca de elucubraciones, una llamada a la puerta de la casa que habito en este momento, una visita para cambiar las claves de las alarmas. Yo no he permitido el acceso, les he pedido que se dirijan a la jefatura, les he pedido que regresen y llamen cuando lleguen a un acuerdo. Luego ha venido una de las personas auxiliares a decir que los tales funcionarios eran ladrones aprovechando la época y la situación de soledad de los inmuebles. Eso se llama ingenio de oportunidad. Y como dice el adagio popular, la oportunidad hace al ladrón.

De la artesanía, del arte y de lo que se hace y se construye

Margen profesional significó que las perspectivas cualitativas accedieran desde un enfoque singular al sujeto-objeto de la profesión en sus contextos cotidianos desde donde se pretendió ver, capturar y transformar activamente el punto de vista de otras personas como fundamento de la transformación social.

Con ello, y provistos de una batería conceptual ad-hoc, se salió al encuentro de representaciones y significados simbólicos, interpretaciones de las historias de vida de los sujetos, las familias, los grupos vulnerables y las comunidades funcionales y territoriales. Con ello comprendemos que las palabras no son etiquetas que les ponemos a las cosas, sino que surgen de la percepción significativa de las cosas en tiempos y espacios determinados por la historia y la cultura. Además, un concepto o categoría fundamental no se impone en sí mismo y por la mera determinación del sistema y estructura social que le rodea, sino porque fundamentalmente también encaja en un dominio disciplinario.

Josef Simon (1997) ha planteado que lenguaje y verdad se pertenecen mutuamente de la forma más estrecha; es decir, el lenguaje y sus conceptos se componen de representaciones directamente relacionados a su íntima autenticidad, lo que implica que comprender su significado es acceder a la realidad esencial de las cosas. Buscar, por lo tanto, la veracidad en el lenguaje es someterlo a un estudio y cuestionamiento histórico y cultural, para develar el conocimiento que efectivamente dinamiza.

Por ello, me parece fundamental develar las características del lenguaje actual, utilizado por el campo disciplinario y la veracidad que intenta instalarse, sometiéndolo a un estudio y cuestionamiento no solo histórico y cultural, para develar el conocimiento, sino también semántico, para visualizar la manera en que hoy construimos y dinamizamos la realidad que nos rodea.

REFERENCIAS

- Berstein, B. et al. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Barcelona: Mínima Trotta.
- Duque, J. (2008). Aspectos socio-epistemológicos de la educación. *Revista Polisemia*, 6, 11-26.
- Dussel, E. (1987). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Grijalbo.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Barcelona: Gedisa.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes

Rodríguez, S. P. (2007). *Sujetos, coerciones y disciplina: pedagogía social de masas en Santa Fe de Bogotá, 1780-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

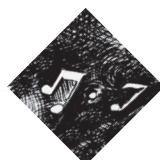
Simón, J. (1997). Lenguaje y verdad. En J. Nicolás y M. Frápoli (eds.). *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.

Tolle, O. E. (2004). *La quietud del habla*. Madrid: Gaia.

Winocurt, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.

La Escuela de Medios para el Desarrollo: una experiencia praxeológica en un contexto de educación social

FERNANDO GUTIÉRREZ*



En Uniminuto, las *escuelas* son la propuesta sobre la cual se fundamenta con mayor claridad la praxis de El Minuto de Dios y cómo esta se convierte en *praxeología*. Cuando se crea la universidad y se empieza a definir su modelo educativo —el proceso político transformador que han venido llevando las acciones de la organización—, se define que para lograr el efecto transformador de una educación incluyente, que busca participar en la justicia social y lograr una transformación de la persona dentro del accionar profesional —es decir, que construya una conciencia de la situación social del país y de la necesidad de un ejercicio profesional transformador—, no es suficiente la estructura que, en general, ofrece el modelo de la universidad colombiana.

Así, además de la docencia y la investigación, debe haber otro elemento que sea capaz de trascender lo que hasta el momento se llamaba

* Periodista egresado de INPAHU y de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. Magíster en Diseño de Formatos y Programas de Televisión por la Universidad Complutense y el IORT de Madrid, España. Escritor de crónicas y reportajes, cuentos y cómics. Docente, investigador y productor de proyectos de televisión documental de Uniminuto. Correo electrónico: fgutierrez@uniminuto.edu

extensión social; y entonces, Uniminuto decide que ese componente va a llamarse *proyección social* y crea, en las facultades, el concepto de *escuela*. Esta unidad tendría a su cargo el diseño y la gestión de proyectos que ayudaran a la construcción del tejido social y que articularan los procesos de docencia e investigación con su gestión. Esto, en un proceso de construcción continua del quehacer de unas disciplinas en el campo social, con resultados que permitieran generar un cambio en las comunidades y los grupos sociales. Aunque pueda parecer un poco esquemática, porque el tema es mucho más complejo de lo que a simple vista se ve, esta explicación nos ubica en la intención que Uniminuto tuvo para la creación de unas escuelas, entre la que se cuenta la Escuela de Medios para el Desarrollo.

El uso de los medios fue fundamental para el desarrollo de la Organización Minuto de Dios desde los primeros programas de radio que el padre García-Herreros hizo en Cali y Cartagena. Y los medios también fueron vitales para la visibilidad de El Minuto de Dios en los canales nacionales, con series y programas de televisión realizados a través de su productora Lumen 2000. Así, los medios de comunicación han sido centrales para generar una verdadera comunicación en lo social. La praxeología de la experiencia de medios de El Minuto de Dios se refleja en la Escuela de Medios para el Desarrollo, y trasciende, se convierte, en una praxeología que se aplica desde la academia y se inserta en cada una de las funciones sustantivas de la educación superior.

Desde la Escuela de Medios se “ven” problemas sociales de diferentes comunidades y grupos humanos; se “juzga” y analiza la problemática, a través de una acción investigativa que hace el diagnóstico de sus causas y consecuencias, para luego “actuar” en un ejercicio de medición. Allí, la comunidad participa y reflexiona su propia problemática, aprende y desaprende; luego, sistematiza la experiencia y genera conocimientos y nuevos aprendizajes, en una devolución creativa: la reflexión de sus procesos y sus resultados. La praxeología se refleja también en las escuelas a través de la investigación, aplicada a los diagnósticos, a la sistematización de las experiencias y a la docencia. Esta investigación implica una construcción académica de aprendizajes con las comunidades, a través de cursos y talleres; y con los estudiantes implica el uso de métodos y

procesos mediáticos para la comunicación con sentido. Así, la gestión social de proyectos, en términos de la investigación, es la devolución continua de la experiencia y su reflexión a través de la academia.

Desde la Escuela de Medios para el Desarrollo, los medios de comunicación no son concebidos como formas instrumentales de comunicación, sino como procesos de comunicación capaces de articular posibilidades de construcción social. Por ejemplo, la fotografía no es el proceso de captar y registrar técnicamente una imagen, sino la capacidad de ver e interpretar una realidad. Este ejercicio permitió que se editaran tres libros de construcción de la memoria, dos sobre fotógrafos y uno sobre radialistas. Estos proyectos fueron realizados, a lo largo de seis años, con estudiantes de los cursos de fotografía que dirigió Fabio Medellín en Uniminuto.

La radio no es el simple acto de transmitir sonidos a través de aparatos, sino la capacidad de usar la palabra, recuperar la tradición y la memoria oral, entender la magia que tiene la “voz” de la naturaleza y entender las posibilidades culturales que tiene la música como tradición y abstracción de diferentes momentos de la vida de la gente y sus comunidades. Proyectos como el rescate de la oralidad en las comunidades del Pacífico para la apropiación de la Ley 70 de 1993 —ley que permite acceder a la titulación de sus territorios— o la construcción de las comunidades para la defensa de los derechos tuvieron un amplio impacto en las regiones donde se trabajó. Por su parte, el video y la televisión no representan el proceso técnico de captar y transmitir imágenes en movimiento, sino la posibilidad de proponer y construir narrativas que permitan recrear al ser humano e interpretar su realidad. La serie *Mediemos* producida para Señal Colombia durante tres años, la participación de Uniminuto en la creación del Canal Nacional Universitario de Televisión y la consolidación de este a través del Canal Zoom permitieron demostrar que la construcción del conocimiento tenía grandes posibilidades a través de la televisión y la producción audiovisual.

Esa capacidad praxeológica de la Escuela de Medios para el Desarrollo ayuda a Uniminuto a construir una mirada diferente sobre la

situación del cine colombiano, cuando participa en la construcción de un proceso de producción audiovisual cinematográfica distinta y cuando contribuye a generar conciencia sobre la importancia de un proceso de mercadeo amplio dentro del cine, en cuanto concepto de industria. Se logra así el respaldo de Ibermedia, la organización iberoamericana que apoya el desarrollo del cine en la región; el de la Dirección de Cinematografía del Ministerio de Cultura; y el de Proimágenes, con la realización de los seminarios Vida al Cine y los diplomados de Mercadeo Audiovisual. Este proceso fue el resultado de una amplia investigación de la situación del cine y la industria audiovisual, y de su sistematización a través del libro *Apuntes sobre mercadeo audiovisual* (Medellín, 2008).

Estos no eran proyectos mediáticos, sino procesos de gestión social cuya base de comunicación eran los medios. No obstante, cada proyecto tenía diferentes componentes, entre ellos, uno muy fuerte de formación y capacitación en comunicación y medios comunitarios y participativos. En los proyectos de radio en la Costa Pacífica, que se ejecutó durante tres años, se hicieron talleres de memoria, de radio participativa y de radio comunitaria. Durante un año, una comunicadora de Uniminuto acompañó a las mujeres en el proceso de realización de radio comunitaria en Buenaventura, a través de un programa llamado *La minga*. Además, a lo largo de varios proyectos se han venido recogiendo documentales de televisión comunitaria en las diferentes localidades de Bogotá; procesos acompañados de talleres de formación para la producción de documentales para televisión comunitaria.

En este sentido, uno de las experiencias más interesantes quizás se da con la Red de Medios Escolares, que surge como solicitud de continuación de los talleres que durante varios años se hicieron en diferentes colegios de Bogotá. Hoy, a través de la Red, la Escuela realiza una gran cantidad de proyectos en diferentes colegios, tanto con el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de Uniminuto como con la Secretaría de Educación del Distrito.

Esa idea de “devolución creativa” que expresa la praxeología en su proceso continuo en espiral es reflejado por la Escuela, entre otras acciones, a través de la formación que se hace en los diferentes cursos

de medios de los programas académicos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, sobre todo en Comunicación Social, Periodismo, Tecnología en Comunicación Gráfica y Tecnología en Realización Audiovisual; los dos últimos, pensados y diseñados desde el seno de la Escuela. Estos cursos se han caracterizado por tener componentes pedagógicos y didácticos diferentes a los que tradicionalmente se hacen en la formación de medios, precisamente por estar vinculados a procesos de investigación y tener la capacidad de interactuar con comunidades o grupos sociales, generando importantes reflexiones sobre el papel de los medios en el desarrollo y cambio social.

Una primera experiencia que nos deja ver la dimensión de este componente se evidencia a través de la práctica que durante varios años se hizo con los cursos de fotografía en Uniminuto, no solo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, sino con la participación de cursos de fotografía programados como electivas en programas de las facultades de Educación e Ingeniería.

El método que el profesor Fabio Medellín implementó, recogía el uso de las microtecnologías: cámara de video, micrófono, video-beam y un teatro como salón de clase. Allí explicó a través de charlas didácticas y conversatorios con los estudiantes las bases conceptuales de la fotografía, y con dos profesionales de laboratorio permitió que los estudiantes tuvieran prácticas rigurosas que permitieran aplicar las lecturas y los conceptos desarrollados en clase. El laboratorio de fotografía y, en general, los laboratorios de la Escuela estaban a disposición de los estudiantes durante toda la semana. Después de la práctica, el profesor, junto con los profesionales del laboratorio, hacían asesorías que resolvían las preguntas que surgían en el ejercicio de los estudiantes. Luego, a partir de la experiencia adquirida, el estudiante escribía sus textos teórico-prácticos, de tal manera que se publicaban en revistas, manuales y cartillas, luego distribuidos entre los mismos estudiantes del curso.

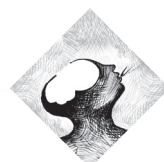
A lo largo de quince años, hemos desarrollado experiencias similares con el profesor Medellín, en los diferentes cursos dictados tanto en los programas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación como en los diplomados y talleres que se han realizado con motivo de los dife-

rentes proyectos gestionados por la Escuela en diferentes organizaciones sociales. El curso de radio, por ejemplo, se sistematizó y se presentó en la Cátedra Unesco, evento académico de la Universidad Javeriana; y luego se presentó como experiencia base del proceso de formación para “Niños con Talentos en Comunicación”, que realizó la Fundación Buinaima junto con la Secretaría de Educación del Distrito.

En resumen, la Escuela de Medios para el Desarrollo ha sido la punta de lanza de la praxeología en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Su labor ha generado experiencias significativas en medios tales como la actual emisora Uniminuto Radio I4.30 a. m. y el Canal de Televisión Universitaria Zoom. De hecho, se ha articulado la docencia con la construcción de comunidad y se han generado amplias reflexiones sobre el uso práctico de los medios como procesos de transformación en la restauración del tejido social. Estas experiencias se recogen en las diferentes publicaciones escritas, sonoras y audiovisuales, y en la sistematización de los diez primeros años de la Escuela de Medios para el Desarrollo, que se refleja en el libro *En medio de la memoria* (2010), escrito por la profesora Eliana Herrera, actual directora de la Escuela.

Como si fuera un marco teórico

FABIO E. MEDELLÍN V.*



Todos los conceptos que intento trabajar en este escrito son saberes construidos en mí, durante la experiencia de más de cuarenta años en los procesos de construcción de conocimiento. Por eso, evitaré utilizar citas, pues estas forman parte de esa institucionalización de la academia que la alejan, cada día más, de nuestra realidad y la llevan a considerar más importante el proyecto de investigación que la transformación que esta pueda generar en quienes investigan y en quienes son investigados. De alguna forma, su uso representa un desconocimiento abierto y flagrante de la praxeología como enfoque pedagógico y de investigación; además, frena la lectura y comunica la arrogancia del que escribe, quien termina por “mostrar” lo que ha leído y, peor aún, los saberes prestados que nunca ha aplicado, sólo ha memorizado.

Aunque ya aquí se encuentran varios conceptos que debo exponer, comienzo con los de escuela, medios y desarrollo, porque en esa unidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Uniminuto hemos

* Experimentado cinéfilo desde 1972. Maestro por naturaleza de fotografía, televisión y apreciación cinematográfica de Uniminuto. Catedrático de amplia trayectoria. Egresado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: fmedellin@uniminuto.edu

podido practicarlos, reflexionarlos y evolucionarlos hasta hoy. Nunca he considerado el concepto de escuela como una institución; es más, creo que cuando algo se institucionaliza, frena su evolución, se anquilosa y da inicio a su intrascendencia. Baste con mirar a todas nuestras instituciones nacionales, que han demostrado, con creces, su ineficacia y, en la mayoría de los casos, sus altos niveles de corrupción. Instituciones que fueron creadas para servir al hombre terminan por absolverlo y ponerlo a su servicio.

Cuando comencé, en la infancia, a enseñar a leer y escribir a las mujeres que trabajaban en la casa materna, que eufemísticamente llamábamos “muchachas del servicio”, no había ninguna institución que avalara esa labor; sólo estaba el deseo de crecer. Por mi parte, estaba el deseo de ensayar maneras de transmitir lo que sabía y comunicar la trascendencia de estos conocimientos a personas que, venidas del campo, debían desenvolverse en la ciudad; por parte de ellas, el de conseguir mejores herramientas para comunicarse en un mundo extraño y hostil. Tampoco la hubo cuando, en el bachillerato, hacíamos alfabetización bajo las ideas de Paulo Freire y Mario Kaplún, en los muchos inquilinatos que tenía la ciudad; sólo nos movía el deseo de aportar algo para disminuir la distancia, en cuanto a las oportunidades, entre los que tenían muchas y los que no tenían ninguna o casi ninguna.

Ya hubo esta valoración cuando, estudiando en la Universidad Nacional de Colombia, trabajamos en un centro nocturno de primaria para adultos, donde no se nos pagaba nada y, más bien, teníamos que poner dinero para desarrollar propuestas pedagógicas que se salían del salón, como llevar a los estudiantes al teatro, al cine o a un pueblo para revivir las costumbres que la ciudad les estaba quitando aceleradamente. También ya la hubo en las distintas universidades que hemos trabajado; pero siempre tomamos esto como un trabajo, es decir, como apasionante y placentero, no como un empleo, como una obligación de tiza-tablero, nalga-taburete, para conseguir un “sueldito” que nos permitiera “sobremorir”.

Igualmente, la hubo en los cursos libres que desarrollábamos; por ejemplo, los de Apreciación Cinematográfica en varios teatros de la

ciudad, aun cuando nos vimos obligados a crear una institución por la petición constante de algunos estudiantes que los cursaban y pedían certificaciones. Esta se llamó Tallarte. También ya la hubo cuando llegamos a la Escuela de Medios para el Desarrollo a plantear y desarrollar propuestas de realización, producción y generación de conocimientos en el área del audiovisual, como el Festival de la Imagen Uniminuto; o en los muchos programas de radio y televisión que hicimos, y sobre la manera de hacerlos; o en los diplomados con que se trabajaban los temas que nadie había reconocido como importantes para el desarrollo del sector industrial de los medios audiovisuales en nuestro país. Pero aquí también hay una diferencia: se trata del compromiso personal de aportar al crecimiento del proyecto educativo social de la universidad, no de recibir un salario por la hora-nalga-pantalla de computador; es decir, dejar huella, no sólo pasar por una institución.

Tampoco puedo concebir el concepto como un sitio geográfico y temporal, pues en la infancia y en el bachillerato no hubo salones. Estos eran algunos de los lugares en que se pudiera compartir un rato placentero. Mucho menos había horarios, pues estos eran los que se prestaran para hacer lo mismo: compartir conversaciones y juegos, no competencias. Ya los hubo en el centro nocturno, pero los superamos con las propuestas pedagógicas que ensayábamos. También los hubo en las universidades, pero los superamos con las propuestas de integración de cursos que ensayamos, haciendo que los estudiantes trabajaran en equipo y para la mayor cantidad de temáticas posibles, con proyectos del nivel, ocupando nuestro tiempo casi exclusivamente en ellos. Igualmente, los ha habido en Uniminuto, pero los superamos, desde la escuela, “enseñando” en el museo, en el teatro y hasta en los corredores y patios de la institución, trabajando con los estudiantes en horarios no programados oficialmente, y mucho más con el uso del internet, que rompe con gran facilidad la presencia física y el horario.

Mucho menos, la concibo como academia, que, además, creo que está pasando por un momento maravilloso de crisis; crisis de la que solamente seremos capaces de salir si aplicamos la irreverencia y la creatividad, no lo que la está sumiendo en la inutilidad: la gran cantidad de protocolos que se han inventado para controlar, no para estimular

el desarrollo de las propuestas; la burocratización de los docentes y los investigadores, que termina alimentando egos mezquinos, en los que son más importantes los títulos que la experiencia y la misma producción; y la competencia descarnada, por decir lo menos, en la publicación, que ha llevado a las formas primarias de corrupción con el “publicame que yo te publicaré”, entre muchos otros males que ya le están haciendo mella.

El concepto de escuela lo concibo como una sencilla oportunidad para compartir el crecimiento de quienes participan en la generación de saberes y conocimientos, independientemente de que sean estudiantes, maestros o usuarios de lo que ella crea; es decir, lo más importante de la escuela está en la transformación que puede producir en los que la viven directa e indirectamente. Directamente, los estudiantes y maestros; indirectamente, quienes usan los productos que ella ofrece: publicaciones de todo tipo, trabajos en y con las comunidades, y nuevas temáticas por desarrollar. Esto, como consecuencia de la evaluación de los procesos y sus resultados, que, dicho sea de paso, solamente se notarán con el paso del tiempo; en algunas ocasiones, con el paso de mucho tiempo, pues hablamos de transformar a sus integrantes, y esto sólo se hace notorio con el cambio de comportamientos y actitudes del ser humano.

Creo más en el concepto de escuela que se aplicó en la Edad Media, antes de que nacieran las universidades, que era el de esos momentos, sin ubicación de tiempo ni espacio, en los que el aprendiz jugaba, imitaba, tratando de “copiar” lo que hacía su maestro y cómo lo hacía; igual que sucede con el niño campesino o indígena que aprende las labores de la tierra, mientras juega a imitar a sus padres. Dicho de otra forma, se trataba de aprender haciendo, mientras se transformaban, por un lado, el que enseñaba, pues cada estudiante debía ser tenido en cuenta por él, como un sujeto diferente a los demás; y, por otro, el que aprendía, pues se trataba de automatizar procesos, por ende, de transformar comportamientos. Y también se investigaban los materiales, los procesos y los resultados en los usuarios de lo que se había generado, mientras estaban sucediendo todas las transformaciones mencionadas y muchas más.

Era una praxeología pura que desarrolló las sociedades y el conocimiento, hasta que la academia entró a consignar esos conocimientos de muchas maneras, pero en una principal: los libros; y los volvió saberes que se pueden transmitir a otros, con o sin la presencia del maestro. Pienso que la praxeología, fundamento de nuestro proyecto educativo en Uniminuto, es sencillamente eso: aprender haciendo, e investigar al tiempo que se transforman tanto el objeto o el sujeto de investigación como el investigador. Creo que el primero en transformarse es el propio investigador, pues el “ver con todos los sentidos” —como lo plantea Darlyn Guerrero (2012) en su trabajo de grado para hacerse comunicadora social de Uniminuto—, sumado al mirar y al observar, ya lo obliga a derrotar los prejuicios con que los seres humanos, buscando seguridad, vamos a la realidad.

Así, al juzgar críticamente lo que hemos percibido y sentido, seguimos transformándonos; y los cambios en nuestro comportamiento obligan también un cambio en lo que nos rodea, sobre todo en los sujetos de la investigación humana y social. Al actuar con respeto por el objeto o sujeto de investigación, la transformación continúa y se acrecienta en ambos sentidos: en quien investiga y en quien es investigado; y al hacer la devolución creativa, esa transformación generada ya es parte de esa misma devolución y se reafirma con nuevas formas de relacionarse entre todos, incluso si no existiera un documento que hablara de la experiencia. Sin embargo, si existe ese documento, las posibilidades de transformación son mayores, pues este se vuelve una posibilidad para que otros experimenten. Creo además que el error recurrente que se comete en términos académicos y que lleva a que la investigación no sea comprendida por los docentes, es que se tome como un proceso lineal, mientras la realidad nos hace ver que ese proceso se da, en cada caso, de forma diferente, comenzando en cualquiera de sus momentos y hasta desarrollándose simultáneamente varios de ellos o todos, como es el caso de lo aprehendido por los golpes de la vida.

Como el lector pudo notar, diferencio el saber del *conocimiento*, pues se puede llegar al primero sin siquiera tocar el segundo, porque el saber se aprende en tanto el conocimiento se aprehende. El primero se entiende, se puede explicar y queda guardado en la memoria útil del

cerebro para decidir, voluntariamente, si es incorporado o no a los comportamientos y a las actitudes del estudiante. El segundo puede pasar o no por entenderse; por ejemplo, cuando es producto de un fuerte impacto, va al cerebelo y, difícilmente, puede evitarse que se vuelva un comportamiento o una actitud del aprendiz, porque ya está precisamente en su genética. El saber se explica, el conocimiento se aplica; el saber se puede transmitir, el conocimiento sólo se puede practicar en la vivencia. Así, por ejemplo, Falcao tiene todo el conocimiento para hacer goles, pero se queda muy corto en su saber al tratar de explicar cómo los hace, por cuanto su conocimiento es producto de practicar tanto que ya no está en su memoria útil, sino en su memoria genética, en todas las células de su cuerpo.

A su vez, el saber crea significaciones, elementos del pensamiento, como ideas, conceptos, visiones, etc., que se trabajan con la razón; mientras que el conocimiento crea sentidos, elementos del pensamiento, como emociones, impresiones, sensaciones, etc., que se elaboran con el sentimiento. El profesional usa constantemente su conocimiento y no le importa mucho si puede o no explicar lo que hace; como la labor del médico, que diagnostica, percibe (ver con todos los sentidos) síntomas y los juzga críticamente al compararlos con los nuevos saberes que adquiere y con los conocimientos que desarrolla, y así actúa al recetar medicamentos y rutinas, y hace la devolución creativa curando al paciente (claro está, si hablamos del médico formado, no sólo titulado).

El saber es prestado, el conocimiento es propio, porque ya ni siquiera se sabe de dónde provino o cómo se adquirió. Por eso, la academia, que trabaja el saber, se molesta tanto si no se cita de quién viene una idea. Esa es la razón por la que aclaré que lo que escribo aquí es una reflexión sobre mi conocimiento. El que enseña usa su saber, pero el verdadero maestro debe trabajar con los dos, de ahí que sea tan valorado en los contextos en que el humanismo ha hecho carrera. El maestro lleva a su estudiante a que juntos vivan la experiencia de aprehender, de transformarse mutuamente, en una relación de comunicación profunda; el profesor “profesa” un saber, es decir, lo difunde; y el docente, quien es el administrador del doxa, saber, se ha convertido

en un funcionario que cumple con unos encargos, entre otros, el de enseñar, mientras el estudiante, en el mejor de los casos, aprende y se transforma voluntariamente, por sí solo.

He utilizado el concepto de comunicación porque está en la base de esta relación de crecimiento. El maestro Jesús Martín-Barbero, en las conversaciones que tuvimos con él los profesores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Uniminuto —conversaciones a las que quisimos y pudimos asistir permanentemente durante el 2012—, definió el *comunicar* como el compartir acciones de comunicación. Al reflexionar esta idea, llegué a la conclusión de que estas acciones traen, de antemano, significaciones y sentidos. Él también definió la comunicación como el proceso en el cual se comparten esas acciones de comunicación, que, para mí, conllevan significaciones y sentidos; y también la planteó como ciencia, como el estudio de ese proceso. Además, creo que la educación es el uso de la comunicación con el objetivo específico de crear nuevas significaciones y sentidos, es decir, transformaciones en las actitudes y en los comportamientos de sus participantes.

Por otro lado, tengo claro que toda acción de comunicación conlleva, por lo menos, dos niveles en el mensaje: el informativo, antes llamado *explícito* o *evidente*; y el comunicacional, antes bajo el nombre de latente. Esos cambios de denominación corresponden a distintos momentos del desarrollo de las teorías de la comunicación, pero, como decía mi madre, se trata “del mismo indio con distinta ruana”. Lo importante es entender que el primero es literal y se entiende o no, y el segundo es profundo y se siente o no; de ahí que oigamos casi como un chiste: “No me molesta lo que me dijo, sino cómo me lo dijo”. Como sé que esto puede prestarse para que algunos piensen que hay confusión, sobre todo en el tema de la interpretación de esos mensajes, aclaro que eso se dará solamente cuando las personas que intentan comunicarse provienen de contextos culturales muy distintos. Como ejemplo de ello traigo a colación el caso en que mi mamá me dice: “Mijo, venga y mire cómo dejó la mesa”. Si me atengo a la parte textual, explícita, informativa, debo acercarme, mirar y retirarme sin más consideraciones; pero si he sentido su verdadero mensaje, sé que me está pidiendo que arregle el desorden que dejé en la mesa.

Estos dos niveles están en toda acción de comunicación del ser humano y, como se puede deducir fácilmente, están relacionados directamente con la significación y el sentido. La significación va muy de la mano con lo informativo, mientras que el sentido es bastante comunicacional. Por eso, la ciencia —que es básicamente información— debe ser razonada y entendida, y lo peor que puede hacerse con ella es memorizarla sin entenderla, pues se hace inaplicable. El solo cambio de alguno o algunos de los datos deja ver que no ha existido ni siquiera el aprendizaje. Por el contrario, el arte —que es, ante todo, comunicacionalidad— debe ser vivido y sentido, y lo peor que puede hacerse con él es racionalizarlo, pues imposibilita su disfrute. Aclaro que al usar la palabra *disfrute*, no me refiero sólo al placer, pues los humanos disfrutamos también el dolor; si esto no fuera así, no nos enamoraríamos.

En este sentido, creo que existe, por un lado, una relación directa entre información, razón, significación y ubicación en la memoria útil (proceso para desarrollar el saber); y, por el otro, entre comunicacionalidad, sentimiento, emoción (forma en que dejamos ver nuestros sentimientos) y ubicación en la memoria genética (proceso para desarrollar el conocimiento). Creo necesario reflexionar este tema, porque aquí está una fuente muy importante para el aprendizaje y para el aprehendizaje, si consideramos que cada campo y objeto de estudio requieren más del uno que del otro, según su esencia, aunque el trabajarlos implique que al enseñarlos necesitemos de los dos.

No me he referido a alumnos (“sin luz”), sino a estudiantes (“estudia antes”), porque ellos ya traen bastante luz, muchos conocimientos, en ocasiones llenos de falencias o basados en errores conceptuales, pero conocimientos al fin y al cabo. Lo que traen es pocos saberes. A veces traen muchos más conocimientos que su profesor, pues este lo tiene todo aprendido, mientras que ellos lo traen aprehendido (por ejemplo, en el caso de usar tecnologías digitales). Creo que concepciones como las de docente y estudiante han llevado a que los grandes hombres y mujeres hayan abandonado la academia, como es el caso de nuestro genio literario que, con su partida, lo único que hizo fue consagrarse en la historia de la humanidad (así a muchos no les guste) y, a simple vista, dejen notar la envidia que los corroe al no haber podido desarrollar,

por el motivo que sea, las habilidades necesarias para escribir lo que él escribió o como lo escribió; es decir, nunca desarrollaron los conocimientos necesarios, así tengan todos los saberes de gramática, sintaxis y demás, sumados a la historiografía completa de la literatura universal, pues ellos desarrollaron saberes, no conocimientos.

Decía que estos grandes hombres y mujeres abandonaron la universidad, pues esta les impedía desarrollar su sentido de las cosas en medio de procedimientos y protocolos que solo apuntan a comprobar el saber que iban adquiriendo. Este comportamiento está haciendo más válida que nunca la sentencia aquella de que la cuna de la literatura (léase “cualquier campo del conocimiento”) es la crítica, mientras que la universidad es la tumba, pues todos, cuando leemos, ejercemos la crítica, con o sin fundamento, así sea con los simples “me gustó” o “no me gustó”. Y cuando nos retan, nos atrevemos a “cometer” textos. Digo *cometer* porque en el momento de hacerlo nos vienen a la mente la cantidad enorme de normas, reglas, criterios y modelos que nos llevan a derrotarnos y a morir en el intento.

Al comienzo, en la Escuela de Medios —actualmente con un apellido más: “para el Desarrollo”— trabajamos las propuestas con estas concepciones, y las transformaciones son más que evidentes. Al comienzo trabajábamos pensando en realizar audiovisuales para el servicio interno de Uniminuto, pero muy rápidamente pasamos a hacerlos para la comunidad, y luego, a hacerlos con la comunidad. Tratamos de hacerlos solos, y después los hicimos interdisciplinariamente. Como producto de estas experiencias y de las necesidades de distintas clases de comunidades, desarrollamos cursos y diplomados que dieron origen a nuevos programas educativos para pre- y posgrado; y en los años más cercanos, trabajamos con propuestas de medios audiovisuales. En otras palabras, al comienzo hicimos productos y bienes audiovisuales para los medios, y ahora, sin abandonar las propuestas anteriores, desarrollamos y estudiamos medios audiovisuales en el campo de la educación, que es el que nos compete como proyección social de Uniminuto.

Esto, con las áreas de medios escolares en los colegios de la red, con la televisión universitaria del Canal Zoom y con la radio universitaria

en la emisora virtual; y hoy también en el dial. Estos diferentes productos y bienes audiovisuales nos han servido como material de cuestionamiento no sólo a nosotros los profesores que hemos pertenecido a ESmedios Desarrollo, sino también a muchos de otras facultades y contextos de educación media y superior. Para quien lo quiera, estos logros pueden ser consultados en el libro *En medio de la memoria. Diez años de historia de la Escuela de Medios para el Desarrollo*, investigación de Eliana del Rosario Herrera Huérfano (2010) publicada por Uniminuto.

Ahora bien, al trabajar el concepto de desarrollo, no pienso detenerme en definir cuál concepto de desarrollo buscamos, pues considero que esta es una discusión estéril e inútil. En la Universidad Nacional aprendí que cuando uno no quiere que algo se haga o se logre, la mejor táctica está en nombrar comisiones y hacer reuniones para que el tema se discuta y así, democráticamente —hoy se dice *participativamente*, aunque es lo mismo—, se decida. Lo que tengo claro es que buscamos construir un país y un mundo mejores, fundamentados en el respeto por las diferencias; más bien, se trata de usarlas para el crecimiento humano y social de las personas que conforman una comunidad, con fundamento en el compartir, no en el competir. Al hablar de un país y un mundo mejores, hago referencia a que todos tengamos las mismas posibilidades, no a que todos tengamos las mismas propiedades, pues creo que en el tener está la causa principal de la desigualdad en las oportunidades, lo que no nos deja aceptarnos como diferentes en lo humano, pero sí iguales ante cualquier clase de ley.

Creo en el desarrollo integral que permite a todas y todos crear felicidad, y que esta se ofrezca a todas y todos. Una felicidad compartida sin importar de dónde proviene cada quien, cuáles son sus gustos y sus proyectos de vida. Así, inevitablemente, estos estarán fundados en los principios éticos que son universales, pues buscan la convivencia —hoy en día, la supervivencia— de la especie humana, más allá de los valores morales que se circunscriben a los credos religiosos y políticos.

PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA Y SOCIAL:
HACIA OTRA EDUCACIÓN

EDITADO POR EL CENTRO DE PENSAMIENTO HUMANO Y SOCIAL (CPHS)
DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MÍNUTO DE DIOS – UNIMINUTO.

EL TEXTO SE COMPUSO CON FUENTES
CÉNTAUR, CANDARA Y ÓPTIMA

IMPRESO EN PANAMERICANA FORMAS E IMPRESOS S.A.
EN BOGOTÁ, EN DICIEMBRE DE 2014

PRIMERA EDICIÓN 500 EJEMPLARES